

DIVISÃO DO TRABALHO E GERENCIAMENTO NO SETOR PRODUTIVO: IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DO EDUCADOR*

Maria Vieira da Silva**

Resumo: Este artigo se propõe analisar as relações capitalistas de trabalho que embasam a organização escolar, assim como o processo de gestão e formação dos profissionais que atuam nesta organização e as possibilidades de mudança no seu interior. Procuramos sinalizar como, no bojo das relações alienadoras de trabalho, os trabalhadores especialmente os do ensino, constroem alternativas de resistência à lógica do capital

Abstract: The aim of this is to analyse the capitalist labor relations upon which the school organization is based, as well as to analyse the process of conducting and preparing the professional staff that actuates inside this organization, and the possibilities of changes in it are also considered. The author tries to indicate how the workers, despite the alienating labor relations, can build alternative ways to withstand the exploitation logic of capital - and this is intended to happen specially among education agents.

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

como, numa mesma sociedade baseada na lógica do capital que cria relações alienadoras de trabalho, é possível produzir historicamente a negação dessas relações alienadoras. Para tanto, tivemos como referência básica o movimento de educadores da década de 80 e as repercussões do referido movimento para o processo de construção de uma nova gestão para a escola e de novas diretrizes para a formação do educador.

Nesta direção, tentamos pensar a escola e sua relação com a prática social *por* contradição. Assim, procuramos demonstrar

Foi vivenciando o trabalho docente e não docente em escolas de 1º e 2º graus da rede pública de ensino que as inquietações

* Este artigo é parte da Dissertação de Mestrado "Trabalho docente e gestão escolar: formação, deformação e transformação do educador", no Programa de Mestrado em Educação Brasileira da Universidade Federal de Uberlândia, defendida em 29-06-95.

** Professora do Departamento de Fundamentos da Educação, UFU.

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

Neste contexto, a educação escolar ganha “novos fôlegos”. A intervenção arbitrária do Estado é denunciada e rejeitada no âmbito intra e extra-escolar. A produção teórica dos educadores que analisam a relação escola-sociedade vem à tona. Desvanece-se assim a suposta neutralidade da ciência transmitida pela escola e surgem novas contribuições de outras ciências para a análise do fenômeno educacional, como as da Sociologia da Educação, que aponta a veiculação do currículo oculto entranhado no currículo formal. Assim, a literatura pedagógica crítica tem espaço garantido no meio educacional brasileiro, sobretudo sob influência do pensamento de Marx e Gramsci.

Nestas circunstâncias a grande maioria das escolas se auto-proclamavam baseadas numa linha eminentemente progressista. Assim, a metodologia, o conteúdo, a avaliação, o planejamento e as técnicas utilizadas deveriam coadunar-se com a perspectiva progressista utilizada. Entretanto, havia um

descompasso entre a proposta pedagógica pretendida - calcada numa linha crítica - e o controle coletivo sobre os métodos e processos de ensino.

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

Apesar da tônica progressista do *que* do *como* e do *quando* ensinar, esse processo era previamente objetivado e aparecia de forma fetichizada para os docentes. Assim, a criticidade e o enfoque embutido no processo de ensino-aprendizagem permaneciam consolidadas sob as velhas formas do processo de trabalho baseadas em relações sociais hierárquicas, corporativas e de possessividade. Foi sob estas relações que atuamos a maior parte de nossa vida profissional, trabalhando diretamente com os gestores de ensino que se julgavam responsáveis por controlar o processo de trabalho na escola e a suposta incompetência do professor.

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

É possível a organização do trabalho escolar, cuja estrutura e funcionamento se

baseiam na lógica do capital, produzir uma gestão escolar que negue as relações alienadoras, hierarquizadoras e despóticas?

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

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

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

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

Por outro lado, mesmo que não se possa delinear um quadro geral e universal

para uma gestão escolar progressista, é imprescindível desenvolver um intercâmbio entre nossas análises e nossa inserção no cotidiano das escolas, permitindo-nos acenar possíveis alternativas para a organização do trabalho escolar.

O estudo se procedeu, então, tendo como eixo inicial de análise a perspectiva antropológica do trabalho, por acreditarmos que a categoria trabalho é um elemento fundamental para entendermos a complexidade das relações sociais estabelecidas entre os homens, como veremos no item que se segue.

Divisão do Trabalho e Gerenciamento na produção e na educação.

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

O trabalho é uma atividade de construção histórica dos homens que se constitui através de uma relação estabelecida entre estes e a natureza. Assim, o trabalho é entendido como fator de construção do ser humano, porque é através dele que os homens constroem historicamente sua existência. Os homens se tornam propriamente humanos na medida em que, conjuntamente com outros homens, pelo trabalho, modificam o mundo externo conforme suas necessidades e, ao mesmo tempo, modificam a si mesmos. Os homens se produzem e produzem sua história

num contexto de relações e, agindo neste contexto, consomem e sobrevivem através das relações de trabalho estabelecidas na sociedade. Desta forma, “o homem produz universalmente” (MARX, 1983 : 96) e se torna o único ser capaz de adequar a natureza às suas necessidades, transformando-a, ao invés de se ajustar a ela como fazem os outros animais.

Diferentemente dos animais que modificam a natureza apenas para satisfazer as suas atividades imediatas de forma mecânica e instintiva, os homens agem sobre o seu ambiente natural e social e, concomitantemente, refletem sobre sua ação. Agem, refletem, adquirem um novo entendimento e voltam à ação em um movimento contínuo, tornando cada vez mais complexas as suas (ações) relações, através do trabalho. Assim, o trabalho se caracteriza como sendo uma atividade eminentemente humana, devido à sua dimensão de intencionalidade, ou seja, pela possibilidade de os homens projetarem tal atividade.

“Pressupomos o trabalho de modo que o assinala como exclusivamente humano. Uma aranha desempenha operações que se parecem com a de um tecelão, e a abelha envergonha muito a um arquiteto na construção de seu cortiço. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor das abelhas é que o arquiteto figura na mente

sua construção antes de transformá-la em realidade.” (MARX, 1985 : 202).

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

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

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

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

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

Assim, o homem se diferencia dos outros animais fundamentalmente pela possibilidade de produzir e se produzir como ser da práxis, assumindo a condição de sujeito frente a produção das condições materiais de sua existência, por meio da capacidade de projetar suas ações intencionalmente. Entretanto, decorrente dessas possibilidades, é também o homem o único animal capaz de controlar os meios de produção e o processo de trabalho de outros homens. Ou seja, a determinados homens é possível privar a apropriação e regular a produção dos bens materiais de outros através de mecanismos criados pela sociedade capitalista, garantindo as prerrogativas de uma classe sobre a outra como veremos no próximo item.

2 - O trabalho na sociedade capitalista

A determinação social da forma como os homens produzem historicamente a sua

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

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

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

Este vínculo estabelecido entre proprietários dos meios de produção - os

capitalistas - e proprietários da força de trabalho - os trabalhadores - constitui uma relação de desigualdade social na medida em que, por um lado,

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

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

“(...) por ser o trabalho externo ao trabalhador. não fazer parte de sua natureza, e, por conseguinte, ter um sentimento de sofrimento em vez de bem estar. não desenvolver livremente suas energias mentais e físicas mas ficar fisicamente exausto e mentalmente deprimido. O trabalhador, portanto, só se sente à vontade em seu tempo de folga. enquanto no trabalho se sente contrafeito, seu trabalho não é voluntário. porém imposto. é trabalho forçado. (...) O caráter exteriorizado do trabalho para o trabalhador é demonstrado

por não ser o trabalho dele mesmo mas trabalho para outrem. por no trabalho ele não pertencer a si mesmo mas sim a outra pessoa.” (MARX, 1983: 93).

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

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

“O animal identifica-se com sua atividade vital. Ele não distingue a sua atividade de si mesmo. Ele é sua atividade. O homem, porém, faz de sua atividade vital um objeto de sua vontade e consciência. (...) A atividade vital consciente distingue o homem da atividade vital dos animais: só por esta razão ele é um ente-espécie (...) o trabalho alienado inverte a relação. pois o homem, sendo um ser auto-consciente. faz de sua atividade vital. de seu ser. unicamente um meio para sua existência.” (MARX, 1983 : 96. Grifos nossos).

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

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

produzem determinadas mercadorias e recebem pelo que produzem um valor inferior ao valor social de seu trabalho.

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

“O ser estranho a quem pertencem o trabalho e o produto deste, a quem o trabalho é devotado, e para cuja fruição se destina o produto do trabalho, só pode ser o próprio homem. Se o produto do trabalho não pertence ao trabalhador, mas o enfrenta como uma força estranha, isso só pode acontecer porque pertence a um outro homem que não é o trabalhador. Se sua atividade é para ele um tormento, ela deve ser uma fonte de satisfação e prazer para outro. Não os deuses nem a natureza, mas só o próprio homem pode ser essa força estranha acima dos homens.” (MARX, 1983 : 98. Grifos nossos).

Desta maneira, o trabalhador na sociedade capitalista é marcado pela pauperização física e moral, já que produz algo estranho para um “ser estranho”. As relações sociais e de produção desta sociedade transformam os trabalhadores numa mercadoria, consolidando a exploração do operário na medida em que produz para outro, assim como possibilita a separação dos trabalhadores de seus produtos do trabalho.

Neste sentido, a alienação se manifesta também no processo de expropriação do trabalho para a expansão do capital, pois o trabalho torna-se fonte de riqueza para alguns - os capitalistas - e miséria para outros - os trabalhadores.

Além disso, a alienação que propicia a expropriação dos trabalhadores promove sua pauperização moral através da fetichização da mercadoria, pela qual os homens enquanto produtores não se identificam com o produto de seu trabalho. Este produto apresenta-se como “coisa”, como se tivesse vida própria, como algo misterioso que paira sobre os homens, pois, nesta relação, os trabalhadores não decidem sobre o que produzem, como produzem, para quem produzem e para que produzem. Desta forma, “(...) *uma relação social definida, estabelecida entre os homens assume a forma fantasmagórica de uma relação social entre coisas.*” (MARX, 1985 : 81). Não obstante, esta relação social concreta de produção da vida material dos homens se converte numa relação de perda da condição de homem, enquanto sujeito histórico, através da divisão do trabalho.

3 - A divisão do trabalho na sociedade capitalista

A divisão do trabalho, que já tem sua história ao longo do tempo, permanece até

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

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

Através desta afirmação, Babbage aponta um outro princípio para a divisão do trabalho, ou seja, dividir os ofícios barateia suas partes individuais, numa sociedade baseada na compra e venda da força de trabalho:

“traduzido em termos de mercado, este princípio de Babbage significa que a força de trabalho capaz de executar o processo pode ser mais barata como elementos dissociados do que como capacidade

integrada num só trabalhador.” (Braverman, 1981 : 79).

Desta forma, aplicado primeiro ao artesanato e depois aos ofícios mecânicos, o princípio de Babbage torna-se de fato a força subjacente que governa todas as formas de trabalho na sociedade capitalista, seja qual for a seqüência ou nível hierárquico.

Se, nos modos de produção primitivos, a divisão do trabalho aparece de forma restrita e natural - porque as relações de trabalho para produção da existência se dão de forma pouco desenvolvida - com a consolidação da sociedade capitalista, a instauração da propriedade privada possibilita a reordenação da divisão do trabalho através da transformação do homem em mercadoria. Nestas circunstâncias, são criadas condições para que o capitalista possa administrar, controlar e regular esta nova mercadoria - o trabalhador - sendo que o homem torna-se estranho para o próprio homem na relação travada entre o capitalista e o trabalhador:

“(...) a relação do homem consigo mesmo se concretiza e objetiva primariamente através de sua relação com outros homens. Se, portanto, ele está relacionado com o produto de seu trabalho, seu trabalho objetificado, como um objeto estranho, hostil, poderoso e independente, ele está relacionado de tal maneira que um outro homem estranho, hostil, poderoso e independente, é o dono de seu objeto. Se ele está relacionado com sua atividade como

uma atividade não-livre, então está relacionado com ela como uma atividade a serviço e sob o jugo, coerção e domínio de outro homem.” (Marx, 1983 : 98).

Desta forma, estão postas as condições de auto-alienação do homem de si mesmo e da natureza estabelecida na relação com os outros homens, através de um processo de hierarquização daqueles que detêm os meios de produção sobre aqueles que possuem apenas a força de trabalho, pois em um sistema social fundado na propriedade privada

“(...) cada homem especula sobre a criação de uma nova necessidade no outro a fim de obrigá-lo a um novo sacrifício, colocá-lo sob uma nova dependência, e induzi-lo a um novo tipo de prazer e, em consequência, à ruína econômica. Todos procuram estabelecer um poder **estranho** sobre os outros, para isso encontrar a satisfação de suas próprias necessidades egoístas. (...) o homem se torna cada vez mais pobre como homem”. (Marx, 1983 : 127).

Este poder estranho estabelecido nas relações entre os homens é consolidado no processo produtivo da sociedade capitalista através do gerenciamento.

5 - Gerenciamento e divisão do trabalho

O exercício de poder e controle sobre o trabalhador é consolidado pelo gerenciamento na divisão do trabalho. O capitalista

controla o trabalhador e sua produção, tornando possível a mais-valia absoluta pela ordenação da atividade produtiva e da jornada de trabalho e a mais-valia relativa pelas transformações dos métodos de produção e inovações tecnológicas.

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

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

do trabalho às necessidades do capital e se constitui em uma teoria que é a explícita verbalização do modo capitalista de produção.

O taylorismo conseguiu sistematizar as necessidades de organização do trabalho no sistema capitalista. Sua ênfase central foi o controle sobre o trabalhador, considerando “(...) *como uma necessidade absoluta para a gerência adequada a imposição ao trabalhador da maneira rigorosa pela qual o trabalho deve ser executado.*” (Taylor, In: Braverman, 1984 : 86). Constitui desta forma uma relação polarizada entre alguns que concebem e planejam o trabalho e outros que o operacionalizam, diferenciando assim aqueles que gerenciam o trabalho daqueles que o executam. Neste sentido,

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

Este constitui o primeiro princípio da gerência científica formulado por Taylor, qual seja, a

“(...) dissociação do processo de trabalho das especialidades dos trabalhadores. O processo de trabalho deve ser independente do ofício, da tradição e do conhecimento dos trabalhadores. Daí por diante deve depender não das capacidades dos trabalhadores, mas

inteiramente das políticas gerenciais.” (Taylor, in: Braverman, 1981 : 103. Grifos nossos)

Deste princípio da administração científica decorrem outros dois:

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

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

“(...) Disse-lhes então: se vocês querem dizer que receiam que vou tirar maior produção destes tornos, vou sim; proponho-me a aumentar a produção. E disse: vocês devem lembrar que estive com vocês como companheiros até agora e que trabalhei como vocês. Mas agora aceitei a função de gerência nesta companhia, e estou do outro lado. Vou dizer-lhes francamente que pretendo obter uma produção maior de tornos.” (Taylor, in: Braverman, 1981 : 88).

Esta afirmação de Taylor explicita que o enfoque precípua do gerenciamento é o de assegurar resultados a serem obtidos pela

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

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

Nesta perspectiva, Marx afirma que:

“A princípio os operários lutam individualmente, depois os operários de uma fábrica, depois os operários de um ramo de trabalho numa realidade contra cada um dos burgueses que os exploram diretamente. Dirigem os seus ataques não só contra as relações de produção burguesas, dirigem-nos contra os próprios instrumentos de

produção; destroem as mercadorias estrangeiras concorrentes, destroçam as máquinas, deitam fogo às fábricas (...).” (1987 : 41).

Em decorrência da reação dos trabalhadores ao se contraporem ao rigor da disciplina e exploração imposta no processo produtivo, a lógica dos princípios tayloristas foi incorporada e gradativamente - a partir da concreticidade e historicidade das relações de trabalho - foi substituída pela fisiologia industrial, a psicologia industrial e a sociologia industrial. O núcleo da teoria da administração científica de Taylor era os fundamentos da organização dos processos de trabalho, enquanto as novas escolas preocupavam-se sobremaneira com a adaptação do trabalhador ao processo produtivo e sua cooperação no esquema de trabalho organizado pela engenharia industrial.

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

decisão da direção, tentando ocultar ou minimizar a hierarquia, o poder, o controle, a exploração do trabalho pelo capital.

Os princípios norteadores dessas teorias do gerenciamento disseminaram-se tanto no processo produtivo quanto em instituições sociais, num contexto social específico marcado pelas transformações da Revolução Industrial, diante da organização do trabalho de uma nova sociedade mecanizada. No entanto, presenciamos atualmente nos diversos segmentos da sociedade, tais como indústrias, escolas e hospitais, a incorporação dos princípios e métodos de gerenciamento baseado no Controle da Qualidade Total.

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

Entretanto, a Gerência da Qualidade Total não parece avançar substancialmente na superação do taylorismo e nem garantir a desalienação e democratização nas relações de trabalho, seja nas indústrias ou nas instituições sociais como a escola. Pois, apesar de os autores preconizarem um enfoque de gestão participativa para esse método de gerenciamento, superando a teoria taylorista, percebe-se um contra-senso entre esta afirmação e os próprios princípios da Gerência da Qualidade Total quando estabelecem a divisão do trabalho pautada pelo discernimento entre gerenciamento pela organização ou gerenciamento de rotina, cuja função é gerenciar (controlar) as tarefas do dia-a-dia, e gerenciamento inter-funcional, que é responsável por construir a visão de organização.

Neste sentido, Barbosa e outros afirmam que

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

quem olha para a frente e direciona as melhorias.” (1993 : 16).

Essas afirmações evidenciam que, embora os autores enfatizem o planejamento coletivo e uma administração colegiada nessa linha de gestão, o que de fato ocorre é uma cooptação dos trabalhadores pela pseudo-administração participativa, numa nova forma de divisão do trabalho travestida de uma democratização nas suas relações. Assim, essa perspectiva de gerenciamento não garante uma superação efetiva dos princípios tayloristas, pois os trabalhadores continuam a não participar como sujeitos históricos no processo de produção, nem na gestão das relações de trabalho, nem na participação nos lucros. Aos trabalhadores cabe apenas a participação no gerenciamento de rotina que cuida da manutenção e melhoria das atividades cotidianas na organização, enquanto que o gerenciamento inter-funcional cuida da articulação de problemas prioritários da alta administração.

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

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

- Alienação de si próprio pelo processo de exteriorização do trabalho no ato da produção, ou seja, o fruto do trabalho aparece ao trabalhador como algo estranho e hostil que não foi produzido por ele, mas apenas como um meio para satisfação de suas necessidades vitais;

- Alienação da dimensão de intencionalidade frente ao trabalho, pois o homem nega a si mesmo enquanto sujeito de seu trabalho, negando a sua superioridade frente aos outros animais;

- Alienação do homem frente aos outros homens, pois o produto do trabalho não pertence ao trabalhador, mas a um outro homem que não é o trabalhador e sim o capitalista.

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

O vínculo estabelecido pelo homem enquanto sujeito histórico com a natureza, com o propósito de produzir bens para satisfazer suas necessidades vitais, é uma condição *sine qua non* para a existência

humana. Entretanto, esta produção dos meios de vida e de produção é determinada historicamente na sociedade. Nestas circunstâncias, as relações no modo de produção capitalista se revelam como uma forma específica de os homens produzirem e reproduzirem a sua existência através do antagonismo das duas classes que o compõem - consolidando o processo de alienação da classe trabalhadora mencionada anteriormente - embora no próprio seio da sociedade sejam forjados mecanismos que ocultem este antagonismo, fazendo com que esta relação apareça como natural, ou seja, inerente à própria sociedade.

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

A partir da dinamicidade e concreticidade das relações de trabalho, as teorias que subsidiam os métodos de organização do trabalho através do gerenciamento tornam-se universais e de aplicabilidade não só no

processo produtivo como em todas as instâncias da sociedade. Repercutem, assim, nas instituições sociais como a escola, a divisão do trabalho e os métodos de gerenciamento.

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

A Organização Escolar e os Trabalhadores do Ensino: algumas aproximações com o Setor Produtivo

À medida que a organização do trabalho escolar incorpora a lógica de funcionamento da sociedade, cabe aos técnicos-especialistas a função também de apropriação do conhecimento e da gestão do processo pedagógico escolar, enquanto que aos professores cabe a operacionalização de um planejamento institucional elaborado por outrem, ou, no máximo, uma participação secundária e subordinada na gestão escolar. Nesta perspectiva é retirada também dos trabalhadores do ensino (neste caso, sobre-

tudo dos professores) uma característica que lhes é inerente, qual seja, sua possibilidade de projetar suas ações, de criar, ou seja, a capacidade de intencionalidade frente ao processo de trabalho, com a autonomia que lhe cabe como sujeito social de seu trabalho.

Vale ressaltar que, embora no fazer pedagógico o professor exerça suas potencialidades intelectuais e cognitivas controlando seu processo de trabalho, ainda assim este profissional é um trabalhador alienado, visto que o processo de trabalho é determinado pela estrutura alienada da sociedade capitalista. Desta forma, também na instituição escolar se consubstanciam relações hierarquizadas, burocratizadas e despóticas, às quais o professor tem que se submeter, consolidando assim a sua alienação.

Esta submissão dos professores à hierarquia e ao controle dos técnicos-especialistas impossibilita sua real participação como sujeito no processo decisório da instituição escolar. Nestas circunstâncias, a gestão escolar se constitui de forma estranha e autônoma perante os professores, contribuindo para o processo de alienação no âmbito escolar.

Por outro lado, a organização desta prática educativa poderá contribuir sobremaneira para o repensar da estrutura e funcionamento da sociedade e quiçá para sua transformação. Cientes disto, na tentativa de construir uma nova forma de organização

escolar, os educadores se mobilizaram para propor substanciais reformulações no currículo dos cursos de formação do educador, bem como na gestão da escola, como veremos a seguir.

A Formação do Educador na perspectiva do Estado e do Movimento dos educadores na década de 80.

O movimento Pró-Formação do educador obteve maior repercussão no final da década de 70 devido à polêmica instaurada pela preocupação do Estado com a formação dos educadores para adequá-la às reformas estabelecidas em 1969. Neste contexto, os educadores se organizaram de forma bastante consistente para resistir à atuação do Estado no que concerne à política de Formação do Educador. Esse movimento dos educadores expressa também o nível de mobilização da categoria, questionando o autoritarismo do Estado, marcado pelo regime militar, no âmbito da prática social global e exigindo a participação da sociedade civil nas suas decisões.

Os debates travados sobre a Formação do Educador repercutiram em diversas Instituições de Ensino Superior, como postula Silva:

“Um grande número de Universidades e Faculdades isoladas já constituíram grupos e comissões para estudarem o problema e apresentarem propostas alternativas.

Constata-se, no entanto, que tais trabalhos não ultrapassam os limites das Faculdades, permanecendo desconhecidos de outros grupos que estão fazendo o mesmo.” (1980 : 6-7)

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

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

Um outro marco significativo para o movimento dos educadores naquele momento foi a realização da Primeira Conferência Brasileira de Educação (CBE) em 1980, pois neste evento foi criado o Comitê Nacional Pró-Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciaturas, que teve sua sede em Goiânia, sendo criados também Comitês estaduais em vários estados. Esses comitês tiveram um papel importante na produção de textos, realização de encontros, promoção de

debates, tanto no que diz respeito à questão da Formação do Educador, quanto ao repensar da Educação como um todo. Este poder de mobilização foi favorecido pela abolição da censura, que propiciou também a produção da literatura educacional crítica.

Podemos constatar o anseio dos educadores, no início dos anos 80, pela busca de uma orientação mais autônoma em reação aos modelos educacionais prescritos pelo governo militar. Os profissionais da educação reivindicavam que as reformulações legais nascessem, essencialmente, do debate dentro das instituições de ensino, das entidades de classe e dos grupos representativos da sociedade civil e que, na revisão dos cursos de formação do educador, fosse contemplada a autonomia institucional a fim de que, a partir de princípios gerais e diretrizes básicas, as universidades pudessem decidir sobre seus currículos.

Se, de um lado, os educadores se organizaram através das atividades realizadas pelos comitês, por outro lado, o MEC também manifestava a sua preocupação com a temática. O Ministério da Educação e Cultura/Secretaria de Educação Superior - MEC/SESU, promoveu a realização - entre agosto e outubro de 1981, em diferentes pontos do país (Brasília, Manaus, Fortaleza,

Rio de Janeiro, Belo Horizonte, São Paulo e Porto Alegre) - de sete seminários sobre a REFORMULAÇÃO DOS CURSOS DE PREPARAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS PARA A EDUCAÇÃO.

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

Esses seminários culminaram no ENCONTRO NACIONAL DE REFORMULAÇÃO DOS CURSOS DE PREPARAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS PARA A EDUCAÇÃO, realizado em Belo Horizonte, em 1983. Foi nesse seminário

“(...) que os participantes antagonizaram-se com as propostas vindas de ‘cima para baixo’ organizadas pela SESU e numa manifestação coletiva decidiram cortar as ‘amarras’ do movimento com o MEC, que até esse momento dava direção ao Projeto Nacional de Reformulação. Nesse instante, fortalece-se o movimento e foi criada a Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador - CONARCFE”² (Idem : 19)

² Para uma análise mais pormenorizada da questão, ver BRZEZINSKI, Iria. *FORMAÇÃO DE PROFESSORES : dilemas e perspectivas. Dilemas institucionais e curriculares do Curso de Pedagogia: do professor primário ao professor primário*. 1994. Mimeografado.

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

A autonomia exigida para as universidades realizarem experiências e criarem e executarem novas propostas curriculares, sem as restrições dos currículos mínimos estabelecidos pelo Conselho Federal de Educação, é justificada pelos educadores levando em conta que:

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

- Devido aos elementos de que dispõe e a sua própria localização, a universidade tem melhores condições de conhecimento de quais profissionais precisa formar para atender às exigências que a sociedade lhe

faz e de como atingir esse objetivo, do que o poder centralizado em Brasília."³

Em relação à base comum que deverá ter as licenciaturas, ficou definido que "*a docência constitui a base da identidade profissional de todo educador*"⁴. Essa base comum deve caracterizar-se por uma concepção teórico-filosófica e por um corpo de conhecimentos essenciais à formação do profissional da educação.

"(...) a formação pedagógica do professor mantém sua base teórico-epistemológica no campo educacional e a base da identidade profissional da educação encontra-se na docência - todos são professores." (CONARFE, in: Brzezinsk, 1994 : 20).

Essa perspectiva de formação do educador

"confrontava-se com a crescente instauração da divisão capitalista do trabalho na escola, que fortalecia o poder dos técnicos e expropriava do professor o poder sobre o produto do seu trabalho." (Idem : 20).

Parece-nos possível afirmar que a proposta em questão é acertada, ao privilegiar a docência, valorizar o trabalho do professor e possibilitar a esse profissional que ultrapasse a mera função de "*dador de aula*", onde dominar determinado conteúdo e a metodolo-

³ Este texto se encontra no documento final do ENCONTRO NACIONAL DE REFORMULAÇÃO DOS CURSOS DE PREPARAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS PARA A EDUCAÇÃO.

⁴ Idem, p.7.

gia adequada para sua transmissão seja sinônimo de sucesso.

As habilitações técnicas para a formação de profissionais não-docentes parecem possibilitar a criação do *status* de uma função sobre a outra no interior da escola. Quando a Pedagogia dá o respaldo legal para exercer as funções na gestão da escola, conseqüentemente forma profissionais para o exercício da chefia, do mando. Com efeito, a formação do educador via curso de Pedagogia torna-se geradora da divisão do trabalho escolar.

Não queremos com isso atribuir os males da organização escolar à divisão do trabalho na escola, e, menos ainda, preconizar romanticamente a possibilidade de retorno aos modos de organização do trabalho artesanal com a finalidade de adequá-los ao atual sistema escolar, pois, devido à complexidade das relações de trabalho contemporâneas, isso seria praticamente impossível.

Um outro aspecto constatado no decorrer de nossa pesquisa é que os principais fatores que contribuem para a expropriação do saber do professor são as condições de trabalho deste. A tese muito difundida de que a expropriação do saber docente acontece apenas via especialistas merece maior aprofundamento, pois nos moldes em que é posta não parece se consolidar na escola.

Parece-nos mais apropriado pensar que, ao invés de expropriação do saber docente, o que de fato acontece é uma inapropriação deste saber devido ao processo de proletarização do professor:

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

As condições de trabalho do profissional do ensino instauradas na concreticidade da escola, provocadas pela subserviência ao livro didático, pela burocracia exagerada, pela hierarquização dos profissionais da escola, pela proletarização que o faz estender sua jornada de trabalho cada vez mais, são fatores impeditivos para o docente se apropriar do saber de forma rigorosa e profunda, sendo capaz de entendê-lo como um processo que está em permanente constituição e superação de si mesmo, podendo projetar suas ações no processo de ensino-aprendizagem.

Desta forma, as questões relacionadas com as condições materiais, objetivas, determinadas pela organização do processo de trabalho dos profissionais do ensino levam-nos à perda do controle sobre a prática

escolar. Mas, geralmente, parece mais cômodo atribuir os males da educação escolar a uma incompetência do professor, desvinculando essa suposta incompetência da produção de vida real, pois

“essa perda [de controle sobre a prática pedagógica escolar] é comumente vista como resultado da ‘incapacidade’ do professor, de sua ‘incompetência’ enfim, de seu despreparo. Daí uma certa tendência a insistir na investigação dos programas de capacitação como forma de perceber ‘lacunas’ no processo de formação que, uma vez sanadas, resultariam na reabilitação do professor. (Wenzel, 1994 : 12).

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

“Tal como os indivíduos manifestam sua vida, assim são eles. O que eles são coincide portanto, com sua produção, tanto com o que produzem, como com o modo como produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção”. (1986 : 27-8. Grifos do autor).

Podemos depreender dessa afirmação que é na concreticidade da práxis do

professor, na forma como produzem os meios encontrados para o processo de produção que encontraremos elementos que permitem analisar sua desqualificação⁵ e consequentemente as condições de superação dessa desqualificação.

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

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

⁵ Neste contexto, entendemos desqualificação tal como Enguita: “[A] perda de autonomia pode ser considerada também como um processo de desqualificação do posto de trabalho. Vendo limitada suas possibilidades de tomar decisões, o docente já não precisa das capacidades e dos conhecimentos necessários para fazê-lo. A desqualificação vê-se reforçada, além disso, pela divisão do trabalho docente, que reflete duplamente a parcelarização do conhecimento e das funções da escola. (...) Numa outra veia, os docentes, como a maioria dos trabalhadores assalariados, produzem um sobretrabalho e, tratando-se do setor privado, uma mais-valia, da qual se apropriam seus empregadores”. (1991 : 48 - 9).

fundamental é a socialização dos próprios processos de produção. A exploração ocorre no interior do próprio processo de trabalho, não nos mecanismos de distribuição. Só assim atingir-se-á o fulcro do capitalismo.” (Santos, 1992 : 129).

Acreditamos, portanto, que as preocupações e reflexões acerca da educação escolar não podem ficar circunscritas apenas às questões referentes ao processo de seleção do saber sistematizado, bem como às formas, técnicas e procedimentos dessa socialização.

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

Se a lógica capitalista determina mecanismos que impossibilitam aos trabalhadores em geral e aos docentes em específico a participação no processo de gestão, por meio da classe dos gestores, cabe aos trabalhadores produzirem formas de se contraporem a esses mecanismos, criando condições necessárias à gestão do seu próprio processo de trabalho. Como Santos, também acreditamos que é

“vivenciando-o, é experimentando a resolução de seus problemas concretos que os trabalhadores poderão adquirir os conteúdos necessários à compreensão da

situação social em que vivem e à consciência da necessidade de mudanças dessa situação”. (1992 : 130).

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

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

Acreditamos que, além da participação estrutural e organizacional das mudanças curriculares, um passo fundamental em direção à construção de uma gestão democrática e, conseqüentemente, da melhoria da qualidade do ensino é o trabalho conjunto entre educadores e categorias representativas dos interesses populares dos diversos

segmentos da prática social, e a consciência revolucionária do papel do educador.

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

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

Referências Bibliográficas

- BARBOSA, Eduardo F. **Implantação da Qualidade Total nas escolas**. Belo Horizonte, Fundação Christiano Ottoni, Escola de Engenharia, UFMG, 1992.
- BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- BRZEZINSKI, Iria. **Formação de professores; dilemas institucionais e curriculares do Curso de Pedagogia: do professor primário ao professor primário**. 1994. Mimeografado.
- MARX, Karl & ENGELS, Friederich. **A ideologia alemã; teses sobre Feuerbach**. São Paulo: Hucitec, 1986.
- MARX, Karl. Manuscritos econômicos e filosóficos. In: FROMM, ERICH. **Conceito marxista de homem**. 8 ed., Rio de Janeiro: Zahar, 1983.
- _____. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Edições Progresso, 1987.
- _____. **O Capital**. Vol. I, São Paulo: Difel, 1985.
- SANTOS, Oder José dos. Organização do processo de trabalho docente: uma análise crítica. **Educação em revista**. Belo Horizonte, FAE/UFMG, (10): 26-30, 1989.

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

WENZEL, Renato Luiz. **Professor: Agente da Educação?** São Paulo: Papirus, 1994.