

Trabalho e administração da escola: desenvolvimento e apropriação do sentido que assumem no processo de produção pedagógica

Work and school administration: the development and appropriation these concepts assume in the pedagogical process

Trabajo y administración de la escuela: desarrollo y apropiación del sentido que estos conceptos asumen en el proceso de producción pedagógica

Miguel Henrique Russo

Resumo: O texto situa a especificidade das práticas escolares, especialmente as gestonárias, a partir do estudo da natureza do processo de produção pedagógico. Busca apreender o significado das categorias teóricas centrais das diversas modalidades do trabalho na escola. Prática escolar, trabalho escolar, trabalho docente, trabalho gestor e trabalho discente são categorias fundamentais para a compreensão dessa especificidade; e a compreensão do processo escolar enquanto trabalho/transformação é condição para as propostas de organização e gestão escolar democrática e transformadora.

Palavras-chave: trabalho escolar, trabalho pedagógico, trabalho gestor.

Abstract: This text describes the specificity of school practices, in particular management practices, starting from a study into the nature of the pedagogical production process occurring in schools. The article seeks to grasp the meaning that the central theoretical categories take on in the schools' work, in the several modalities in which this work is presented. Thus, school practice, school work, teacher work, management work, and student work are fundamental categories for understanding this specificity. Understanding the school process as one of work/transformation is a facilitating aspect that grants meaning to democratic and transformative proposals for school organization and management.

Keywords: school work; pedagogical work; management work.

Resumen: Este texto sitúa la especificidad de las prácticas de la escuela, especialmente las de gestión, a partir del estudio de la naturaleza del proceso de producción pedagógica que ocurre en la escuela. Para ello, intenta comprender el significado asumido por las principales categorías teóricas centrales del trabajo, en las diversas modalidades en que se presenta en la escuela. Así, la práctica escolar, el trabajo escolar, el trabajo docente, el trabajo de gestión y el trabajo discente son categorías fundamentales para la comprensión de esa especificidad. Entender el proceso escolar como de trabajo/transformación es condición facilitadora que da sentido a las propuestas de gestión escolar democrática y transformadora.

Palabras clave: trabajo escolar; trabajo pedagógico; trabajo de gestión.

INTRODUÇÃO

Retomamos, neste artigo, parte dos fundamentos teóricos do programa de pesquisa “*Trabalho e gestão na escola: desafios teórico-práticos*”, que vimos desenvolvendo em alguns projetos ou através de pesquisas, por orientandos, no âmbito do Grupo de Pesquisa em Política e Gestão Educacional (cf. Torres, 2004; Matsui, 2006; Santa Cruz, 2008; Boccia, 2008; Torres, 2009; Silva, 2010; Brisac, 2010). O objetivo é apresentar as ideias centrais e a concepção adotada para as categorias, no estudo do trabalho/produção pedagógico e da gestão escolar.

A apropriação adequada da escola nas dimensões educativa, curricular, organizacional e gestonária requer que se tenha a compreensão da natureza do processo de trabalho/produção pedagógico. A partir das contribuições, principalmente, de Saviani (1984), Paro (1986) e outros autores, desenvolvemos, neste texto, uma discussão sobre as características do processo de trabalho/produção pedagógico, para compreender o papel dos agentes, do conhecimento e do produto desse processo.

Situa-se a especificidade das práticas escolares, especialmente as gestonárias, a partir do estudo da natureza do processo pedagógico na escola. Para isto, busca-se compreender o significado das categorias teóricas centrais do trabalho, em perspectiva marxista, em suas diversas modalidades. Prática escolar, trabalho escolar, trabalho docente, trabalho gestonário e trabalho discente são categorias fundamentais para a compreensão dessa especificidade.

A compreensão do processo escolar como processo de trabalho/transformação é condição facilitadora para propostas de organização e gestão escolar democrática e transformadora. Outras abordagens têm sido utilizadas para estudos sobre o trabalho escolar e, especialmente, o trabalho docente. Cremos, entretanto, que esta opção nos ajuda a compreender a natureza e a especificidade do processo de trabalho/produção escolar, bem como a singularidade da prática dos seus agentes.

Outras contribuições que se pretende voltam-se para a importância da gestão escolar na consecução das finalidades da educação. A temática tem merecido atenção de estudiosos da administração da educação e sobre ela não há, ainda, consenso. Ainda que se tenham desenvolvido, nas últimas três décadas, propostas de administração escolar críticas, na perspectiva de uma educação transformadora, observa-se a persistência e

dominância de uma prática conservadora, apoiada por concepções que se ancoram nos fundamentos da administração empresarial, tão ao gosto das políticas neoliberais.

O pressuposto da reflexão aqui desenvolvida é o de que a administração da escola, tomada como sinônimo de organização do trabalho pedagógico, deve ter como fundamento as características e especificidades do processo de trabalho/produção pedagógico escolar, como o defendido por Paro (1986). Este texto procura clarear o processo de trabalho na escola, a fim de contribuir para a formulação de propostas de organização e gestão escolar na perspectiva emancipadora, isto é, que tenha como horizonte os interesses das camadas trabalhadoras e, no limite, a superação da sociedade de classes.

As práticas escolares são práticas sociais historicamente construídas no âmbito das formas concretas, que, em diferentes períodos históricos, dão materialidade à instituição, ou seja, são práticas organizacionais que visam contribuir com os fins educacionais e escolares, construídas a partir da cultura escolar ou das formas que a escola assume ao longo do tempo.

Segundo Silva Junior e Ferretti (2004), a investigação do trabalho pode se dar, na escola, entendendo-o como práticas sociais no seu interior ou “como tema e realidade que a ela se impõe como elemento cultural que permeia tais práticas” (p.23). Neste estudo, assumimos como foco a primeira alternativa; assim, o nosso interesse é o estudo do trabalho que a escola realiza para atingir suas finalidades. Com essa perspectiva, a escola aparece, também, como local de trabalho (cf. Silva Junior, 1990).

Em face dos objetivos do texto, limitados a refletir sobre o trabalho da escola e sua decomposição segundo as funções que cada um dos agentes desenvolve no processo pedagógico, não são discutidas questões sobre a temática do trabalho escolar, como, por exemplo, as consequências do aprofundamento das relações capitalistas na escola e os impactos da reestruturação produtiva no processo escolar e no trabalho docente, cujas reflexões críticas podem ser encontradas em Saviani, 1984; Paro, 1986; Sá, 1986; Machado, 1989a, 1989b, Santos, 1989, Hypolito, 1991.

O PROCESSO DE PRODUÇÃO PEDAGÓGICO ESCOLAR

A escola é a instituição social à qual incumbe a missão de formar

os sujeitos na dimensão subjetiva, isto é, em sua formação como sujeito histórico, portador da herança cultural da humanidade, que sintetiza, assim, os milhares de anos de história do homem.

Ao transmitir aos alunos o arcabouço do conhecimento produzido e acumulado pelo homem, ao longo da sua história, a escola realiza a atualização cultural do aluno, ou seja, ele não precisa reviver todos os estágios por que passaram as gerações que nos antecederam e repetir as experiências que produziram a humanidade do homem. Em outras palavras, ele não precisa “redescobrir a roda”. Cada nova geração se apropria da cultura e do conhecimento em seus estágios atuais, através da sua inserção na sociedade e na educação escolar. Por ser produto histórico, o estágio atual da cultura resulta da (e condensa a) própria história da humanidade. O processo de apropriação, entretanto, não é simples, demanda tempo e muito esforço das agências de formação. A escola, como uma delas, se encarrega de parte do processo de formação do ser social, mais especificamente para garantir a apropriação do conhecimento científico.

Quando se atenta para as características do processo de produção pedagógico na escola, constata-se que ele diferencia do processo de produção de bens materiais. Essas diferenças não se limitam, como é comum pensar, à natureza do objeto do trabalho. Elas situam-se, sobretudo, nas peculiaridades do processo em si e nos objetivos a alcançar. Enquanto na sociedade capitalista a produção, inclusive a escolar, assume o objetivo de produção de mercadorias (valor de troca), o trabalho escolar deveria objetivar a formação de sujeitos humanos com vistas à emancipação e vivência plena da sua genericidade (valor de uso), fundamento ontológico para o exercício consciente, crítico e produtivo da cidadania.

Para essa contribuição da escola, é preciso pensar formas de organização e gestão do trabalho pedagógico calcados na solidariedade, isto é, que não violem a natureza do processo educativo, que para ser verdadeiramente humano não pode se dar com base na dominação ou com o uso de autoridade coercitiva e burocrática (cf. Paro, 1986).

O processo de trabalho pedagógico é de natureza não-material, do tipo cujo produto não se separa do ato de produção ou, ainda, cujo consumo se dá simultaneamente ao ato de produção (Cf. Marx, 1978). Assim, é obrigatória a presença do aluno na aula, local de produção,

diferentemente do que ocorre com a condição de consumidor na produção material, ou seja, do consumidor não se exige a presença no momento de produção. Além disso, para se apreender a especificidade do processo pedagógico, é fundamental entender o papel do educando, o conceito de “produto” da educação escolar e a natureza do saber envolvido no processo educativo escolar. Voltaremos ao tema mais adiante.

A partir dos aspectos até agora considerados, pode-se entender o trabalho da escola como o da transformação do aluno na sua dimensão subjetiva, que implica o cognitivo, o afetivo e, até mesmo, o psico-motor, segundo o projeto político-pedagógico específico da unidade, nível de ensino, modalidade ou curso.

O trabalho da escola, em geral, é determinado pelo currículo, que resulta da operacionalização do projeto e das finalidades da educação. Ele é coletivo, na medida em que a concepção e o desenvolvimento do currículo, na escola, se dá com a contribuição de todos os agentes.

Aos professores, responsáveis pelo componente curricular, atuando sob o campo de forças de um projeto escolar, cabe transmitir conhecimentos e desenvolver habilidades e atitudes nas diferentes etapas da formação humana e cidadã.

Esse trabalho da escola, face às múltiplas determinações a que está sujeito e aos desafios de sua prática, não ocorre sem desvios e discrepâncias. Por isso, é preciso seu permanente acompanhamento, e correção de rumo, quando detectado algum desvio do projeto pedagógico construído e assumido originalmente.

As pesquisas sobre a prática escolar têm revelado certa fragmentação do trabalho e do currículo. Superar esses desvios exige a “racionalização” dos recursos materiais e conceptuais do processo escolar e a “coordenação do esforço humano coletivo”. A necessidade de racionalização dos recursos materiais e conceptuais decorre das relações que o homem mantém com a natureza, enquanto a “coordenação” do esforço humano é consequência das relações nos empreendimentos coletivos, como é o caso do desenvolvimento do currículo escolar (cf. Paro, 1986).

O TRABALHO ESCOLAR E O PROCESSO PEDAGÓGICO

Ainda que, no capitalismo, o trabalho escolar possa

produzir valor de troca e permita, assim, a exploração da mais-valia na escola privada (trabalho produtivo), ele é improdutivo quando se realiza na escola pública, portanto, não produz valor de troca e, conseqüentemente, mais-valia. Para os fins deste texto, iremos tomar o trabalho escolar como produtor de valor de uso, já que nos interessa conhecer o trabalho/ produção envolvido na dimensão ontológica de formação do ser social.

Com esse propósito, pode-se perguntar: O que é o trabalho escolar? Qual é o produto do trabalho escolar? Qual a transformação que ele produz? Quem produz essa transformação?

Tais questões podem ser formuladas em relação ao processo pedagógico escolar, porque ele apresenta características que o identificam com o processo de trabalho/produção, como foi analisado por Marx (1985) em “O Capital”.

As transformações pretendidas com o trabalho escolar foram sendo historicamente determinadas pelas condições políticas, econômicas e sociais, ao longo do tempo. À finalidade primeira de participar da formação do ser social, outras foram se impondo à escola em face da força determinante da materialidade, que estrutura a vida econômica na qual se assenta a sociedade. Assim, podem-se indicar dois âmbitos de transformações pretendidas, desejadas ou, simplesmente, esperadas com o trabalho escolar:

- a) um refere-se às transformações que implicam a formação do sujeito histórico, herdeiro e portador da cultura produzida pelo homem. Esta é uma transformação que, para ocorrer, necessita que se desenvolva nos indivíduos uma clara consciência da condição humana, dos desafios que se impõem para superar a opressão, a exploração e a miséria a que parte da humanidade está submetida. Necessita, também, que se desenvolva nos indivíduos um forte compromisso com a transformação da sociedade (consciência política e alto grau de consciência das condições determinantes da humanidade do homem e das questões que identificam os interesses humano-genéricos);
- b) o outro âmbito das transformações diz respeito à preparação dos indivíduos para sua inserção produtiva na sociedade, ou seja, para contribuir com a produção da vida material. É a dimensão pragmática da educação, visa à preparação para o trabalho, para garantir as condições de sobrevivência material.

Os dois âmbitos das transformações que a escola deveria produzir com seu trabalho são conflitantes e responsáveis pela perda de clareza das suas finalidades. Desde a institucionalização da escola na modernidade,

a dimensão laboral dos currículos tem-se sobreposto à dimensão humana e social.

Na prática, em face desse conflito, quando se atribui à escola a autonomia, ainda que muito relativa e restrita, para estabelecer seu projeto pedagógico e, assim, indiretamente indicar as finalidades que atribui ao seu trabalho, percebem-se situações nas quais a escola: não tem clareza sobre o produto pretendido; copia modelos importados de outros centros e esferas da produção etc. (heteronomia); ou produz um projeto político-pedagógico autônomo e singular (autonomia), a partir do trabalho coletivo e democrático.

A transformação do aluno é resultado do trabalho escolar coletivo, isto é, de todos os trabalhadores da escola, e do seu próprio, como nos esclarece Paro (1986), ao refletir sobre o papel do educando no processo pedagógico. Agora, se se pretende identificar a especificidade do trabalho de cada um dos agentes escolares, deve-se analisar, cada etapa e a natureza das ações envolvidas no processo de produção pedagógico escolar. A diferença entre processo de trabalho e processo de produção está em que esse último leva em conta o produto do processo de trabalho.

Os aspectos da educação escolar que contribuem decisivamente para a formação do ser social consubstanciam-se no currículo escolar. Este, que é, sempre, a proposta político-cultural de uma determinada sociedade, espacial e temporalmente localizada, para a formação dos sujeitos históricos, tem como principais executores os professores.

A análise do trabalho na escola tem que considerar as diferentes etapas do processo escolar e as finalidades do trabalho dos diversos agentes. Assim, é preciso identificar o trabalho desenvolvido pelos docentes na sala de aula como o cerne do processo e todos os demais como complementares ou como meios para o trabalho docente.

Quando se tem claro que a função técnica da escola é o ensino e que este, de maneira direta, é realizado pelo professor, fica mais evidente que o seu trabalho é central no processo educativo escolar, porque é ele que, através da ação didática, produz no aluno as mudanças pretendidas e orientadas pelo projeto político-pedagógico da escola.

O trabalho docente visa, grosso modo, atualizar culturalmente as novas gerações, transmitindo ou levando-as à descoberta do conhecimento que o homem produziu ao longo da sua história e do qual ele se utiliza para as produções atuais. Então, o professor trabalha com o conhecimento

científico como matéria prima, que deve ser incorporada à personalidade viva do aluno, como sujeito em formação e objeto do trabalho docente. Ao incorporar o conhecimento científico, os valores humanos e as habilidades sociais e técnicas, o aluno terá, a partir deles, nova condição para interpretar a realidade mediata e imediata e, conscientemente, optar pela forma mais conveniente de inserção social.

Em resumo, o trabalho docente produz, através do conhecimento, dos valores e habilidades incorporados ao repertório do aluno, transformações que o preparam para o exercício da sua vida pessoal e social. É obvio que cada escola tem, segundo o nível e modalidade de ensino que oferece, fins e objetivos específicos. Assim, o aluno educado, produto do trabalho da escola, é aquele que, ao término da sua permanência na escola, está preparado para realizar os fins e objetivos específicos daquele nível e modalidade de educação.

O trabalho de concepção e execução do currículo é complexo e coletivo. Complexo, porque a formação humana requer que o sujeito dessa formação entenda sua condição de membro da humanidade (genericidade da espécie), de sua natureza histórica (sujeito histórico) e, ao mesmo tempo, de sua singularidade individual (subjetividade). O trabalho docente, no desenvolvimento do currículo, é coletivo, porque requer a concorrência de inúmeros sujeitos, responsáveis por campos específicos do conhecimento humano, tendo em vista a divisão que se produziu com o paradigma positivista de ciência. Por ser complexo e coletivo, o trabalho de desenvolvimento do currículo precisa ser administrado, para garantir a realização dos fins, de forma racional.

Para conseguir os melhores resultados na aprendizagem e na formação dos alunos, a organização e gestão do trabalho na escola implica a utilização racional dos recursos envolvidos naquele processo (racionalização) e a coordenação do esforço humano coletivo (coordenação).

A escola como organização complexa requer o concurso de vários tipos de trabalhadores especializados, cuja ação se destina a facilitar o alcance daqueles resultados. São os responsáveis pela administração da escola através da direção, da coordenação e supervisão pedagógica, da orientação educacional etc. Este conjunto de ocupações escolares, e respectivas tarefas, constitui aquilo que podemos chamar de trabalho administrativo-pedagógico escolar.

O trabalho dos vários agentes envolvidos na administração e no apoio pedagógico, ou seja, o diretor, o coordenador pedagógico, o orientador educacional etc., é a mediação para que o ensino se realize com o máximo de eficácia e de eficiência possível em cada caso concreto, isto é, com os recursos humanos, materiais e financeiros disponíveis em cada escola. O trabalho desses agentes tem efeito direto no processo de ensino-aprendizagem porque tem como finalidade criar condições favoráveis à sua realização, à preparação adequada dos docentes e dos discentes, à sua participação no processo ou, ainda, à correção de desvios que possam contribuir para o fracasso do processo.

Há, na escola, também, o conjunto das tarefas dos agentes de apoio, em geral, como escriturários, serventes, merendeiras, inspetores de alunos e outros que se dedicam a tarefas sem interferência direta com o ensino, ainda que indiretamente possam contribuir para a criação das condições que favoreçam a eficiência do ensino e da aprendizagem. São, também, ações que realizam uma mediação. Distinguem-se, entretanto, dos trabalhos dos agentes de gestão e apoio pedagógico, por não exigirem conhecimentos específicos do processo pedagógico, ainda que a ele estejam subordinadas. Concorrem para o alcance das finalidades educacionais da escola pela execução de atividades-meio, sem as quais o trabalho ficaria muito prejudicado, para não dizer impossibilitado. São agentes cujas tarefas constituem suporte da função central e técnica da escola, que é o ensino.

O PROCESSO DE PRODUÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR

Para entender a transformação que o trabalho escolar produz é necessário, primeiramente, apreender, na globalidade, o processo de trabalho na escola e seu produto. Para isso, vamos nos servir das contribuições desenvolvidas por Paro (1986) sobre o processo de produção pedagógico escolar.

Esse autor desenvolve sua explicação sobre a natureza do processo de produção pedagógico escolar com a finalidade de apreender aquelas características que, pela especificidade, vão exigir a construção de uma teoria da administração escolar que leve em conta essa natureza e especificidade, em substituição aos princípios da administração empresarial capitalista, tomada como paradigma, até aqui dominante, na

Administração Escolar. Para ele,

“se estamos convencidos de que a maneira de a escola contribuir para a transformação social é o alcance de seus fins especificamente educacionais, precisamos dotá-la da racionalidade interna necessária à efetiva realização desses fins (...). A Administração Escolar precisa saber buscar na natureza própria da escola e dos objetivos que ela persegue os princípios, métodos e técnicas adequados ao incremento de sua racionalidade.” (Paro, 1986:136)

Segundo o autor, a escola, no contexto global da sociedade, situa-se na superestrutura, como uma instituição integrante da sociedade civil. A existência de trabalho produtivo na escola privada, segundo a categorização feita por Marx, não seria suficiente para concluir que há na escola, em geral, a subordinação real do trabalho ao capital, ou seja, embora a subordinação formal do trabalho ao capital seja patente, há dificuldades de ela se dar de forma real, isto é, de o capital dominar não apenas formalmente mas concreta e realmente o trabalho no processo pedagógico.

Saviani (1984), com base em Marx, localiza o trabalho educativo no âmbito da produção não-material, na espécie em que o produto não é separável do ato de produção e cuja especificidade impede a generalização do modo de produção capitalista que nesse caso somente pode ser aplicado de forma restrita em algumas esferas. (Paro, 1986:139-40)

Assim, a natureza não-material do trabalho educativo escolar deve ser entendida, em contraposição ao trabalho material, como aquela cujo produto situa-se no campo das ideias e da criação de subjetividade, como é o caso da literatura, da propaganda, da produção audiovisual, da moda, da produção de software etc. Nesses campos da produção não-material há um grande distanciamento do modelo taylorista de organização do trabalho. Ainda que, como veremos adiante, haja uma tendência de eles serem invadidos por aquele modelo, à medida que vão sendo incorporados pelo capital.

Paro acredita na especificidade do processo pedagógico de produção escolar, que exige, para sua realização, não só a presença como, especialmente, a participação do educando, objeto e sujeito da educação, ou seja, o educando dele participa como consumidor e co-produtor. Sendo o educando co-produtor, o resultado do processo não depende somente da escola, mas do tipo de prontidão do educando,

isto é, das condições que ele tem de participar com aproveitamento do processo de trabalho escolar.

O que se considera, atendidas todas as condições necessárias, como resultado do processo de trabalho escolar? Segundo Paro, “entendida a educação como apropriação de um saber historicamente acumulado, (...) se a educação realmente se efetivou, o aluno sai do processo diferente de como ele era quando aí entrou. Essa diferença, que não é simples acréscimo, já que supõe uma real transformação na personalidade viva do educando, é que se constitui no efetivo produto do processo pedagógico escolar.” (Paro, 1986:144)

O autor acrescenta que a qualidade do produto escolar é de difícil avaliação, não só porque depende de critérios em grande parte subjetivos, mas especialmente, porque “só no decorrer de períodos relativamente longos, que podem durar vários anos, é que se sentirão muitos de seus efeitos na vida das pessoas.” (Paro, 1986:145) A dificuldade é ainda maior quando se avalia a educação face aos benefícios que pode trazer para a sociedade, ou seja, em que medida o produto escolar incorporado ao indivíduo, “além de lhe ser útil pessoalmente, o leva também - a partir de uma consciência crítica da realidade - a utilizar os instrumentos intelectuais de que se apoderou de modo a concorrer para a transformação social.” (Paro, 1986:146)

Para ele, uma análise rigorosa dessa questão conduzirá a admitir que há a separação, mesmo que parcial, entre ato de produção e produto. Questiona, dessa forma, a conclusão de Saviani de que a restrição à aplicação plena do modo de produção capitalista na escola decorre, exclusivamente, do fato de que o trabalho nela realizado é de natureza não-material, cujo produto é consumido no ato de produção.

Analisando o papel do saber no processo, Paro faz a distinção entre o “saber instrumental”, que fundamenta qualquer processo de produção, e o saber que, no processo escolar, é matéria prima por excelência porque se incorpora ao produto final, ou seja, ao “aluno educado”.

O saber instrumental, enquanto força produtiva, constitui-se no processo de produção escolar, no saber pedagógico que fundamenta os métodos e técnicas de ensino-aprendizagem. É aquele que, na privatização do ensino, é apropriado pelo capital, para desqualificar o trabalhador através da separação entre trabalho manual e intelectual, entre execução

e concepção.

Já o saber, matéria prima inseparável do ato de produção, não pode ser expropriado do trabalhador docente e constitui característica específica do processo pedagógico. Aqui, sim, na opinião de Paro, está a razão pela qual a subordinação real do trabalho ao capital encontra dificuldades na escola, pois o saber é inalienável do ato de produção pedagógica. Acrescento que, com a introdução das tecnologias microeletrônica e informacional na educação, mesmo o saber matéria prima tem sido apropriado pelo capital, que progressivamente substitui o professor, seja com o uso de materiais de ensino padronizado ou no ensino a distância, que tem tornado o trabalho docente cada vez mais precário.

Paro desvela as causas da irracionalidade interna da escola e da sua gestão, demonstrando que, ao se aplicar ao processo escolar as relações sociais da produção capitalista, descaracteriza-se o processo como pedagógico. Por ter o saber como matéria prima e o homem como objeto e sujeito do processo escolar, as relações estão voltadas para “a forma pela qual os homens tomam consciência da própria realidade concreta, descaracterizando-se, portanto, toda vez que ela deixa de fundar-se nessas relações para pautar-se por relações próprias do nível econômico da sociedade.” (Paro, 1986:149).

Sintetizando, o autor (1986) contribui para a compreensão do processo de produção pedagógico escolar, ao esclarecer, com base em Marx e Saviani, sua natureza não-material e o que isso lhe confere de especificidade. Outros aspectos, cruciais, para os quais ele chama a atenção é o significado que assumem, nesse conceito, as categorias: objeto e sujeito do trabalho, produto do trabalho e matéria prima.

Ainda no percurso de construir o pano de fundo que vai nos permitir entender o processo de trabalho/produção escolar é necessário, agora, refletir sobre o que faz o professor, isto é, sobre o que é o trabalho de ensinar.

INÚMERAS TAREFAS DO TRABALHO DOCENTE

O cerne do trabalho docente é, sobretudo, ensinar. Ainda que os professores realizem tarefas de natureza administrativa estas são

diretamente dirigidas para a gestão da sala de aula e do processo de ensino-aprendizagem. Assim, planejar, registrar ocorrências, corrigir trabalhos dos alunos, realizar avaliações etc. compõem o trabalho docente e são ações realizadas exclusivamente em função da tarefa de ensinar.

Ensinar, entretanto, é uma tarefa de grande complexidade, na medida que envolve etapas que são em si complexas, exigem decisões de importância para garantir os resultados pretendidos e cuja execução é muito desgastante. Uma boa indicação dessa complexidade, e do desgaste que a envolve, é sua inclusão como tema constitucional, entre as profissões consideradas penosas e que merecem tratamento previdenciário especial, no Brasil.

Pela via da epistemologia, ensinar é transmitir conhecimento às gerações mais jovens. O que faz, então, o professor nesse caso? Bem, para ensinar algo é preciso haver uma justificativa, um objetivo que reflita a necessidade da aprendizagem daquele conhecimento pelo aluno. Assim, o professor, para levar seus alunos a realizarem aquele(s) objetivo(s), precisa selecionar os conteúdos do que vai ensinar e ter clareza do porque está ensinando aquele conteúdo. O processo de escolha do que ensinar tem como ponto de partida os fins e objetivos que se estabelecem para cada nível, modalidade escolar e curso. Para dar conta dessa etapa do seu trabalho, o professor precisa percorrer um longo caminho, que o conduzirá à seleção dos conteúdos daquele específico curso, para aquele grupo de alunos, naquela escola e naquele momento histórico. Em cada situação e contexto, ele precisa realizar esse percurso e o resultado dependerá, assim, do repertório do professor para dar conta da tarefa. É possível, nesse caso, imaginar desde a condição em que o professor realiza todo o circuito de pensamento e produza, para cada caso, uma proposta nova e adequada, até a condição no outro extremo, na qual o professor ou copia e reproduz propostas alheias ou simplesmente reproduz um curso genérico, que oferece para qualquer situação, independentemente do seu contexto e especificidade. Como se pode apreender, essa etapa do trabalho docente, que lhe é específica, envolve certa complexidade e requer o domínio das informações sobre o contexto no qual se dará o processo pedagógico e das demandas específicas dos alunos.

Supondo-se superada essa etapa, o professor se defronta com outra, igualmente específica do seu trabalho, que se expressa na questão: Por qual caminho vou apresentar para os alunos esse conteúdo

selecionado? Isto é, por onde começo e que caminho vou seguir. Quais estruturas internas da disciplina e dos conteúdos específicos pretendo ensinar aos meus alunos, devo considerar no desenvolvimento do ensino? Qual é o melhor encadeamento das ideias para facilitar a aprendizagem, isto é, qual é a sequência de ensino que produzirá melhores resultados na aprendizagem? Esta é, também, uma etapa de enorme complexidade, porque requer grande domínio do campo específico em que se situa o conhecimento em pauta. Cada disciplina tem sua estrutura interna, que precisa ser conhecida e respeitada para garantir a aprendizagem dos alunos. A violação dessa estrutura pode comprometer os resultados do processo de produção pedagógico escolar. Assim, organizar o conhecimento a ser apresentado àqueles alunos concretos é tarefa que requer esforço intelectual de certa complexidade. Aqui, também, podem-se imaginar situações entre dois extremos: aquela na qual o professor realiza com seriedade e competência essa etapa; outra, em que o professor não respeita essa lógica e pode, assim, comprometer o resultado do processo.

Finalmente, a terceira etapa específica do trabalho docente refere-se ao processo de comunicação do conhecimento. Ou seja, trata-se da escolha dos métodos e técnicas de comunicação, que garantam a transmissão do conhecimento selecionado e organizado nas etapas anteriores. A etapa é muito específica do trabalho docente, requer do professor o conhecimento dos vários fundamentos do processo de ensino-aprendizagem, que vão desde aqueles relativos ao desenvolvimento e aprendizagem humana até os determinantes sócio-econômicos e político-ideológicos da aprendizagem. A escolha de um método de ensino não é aleatória, os conhecimentos sobre o processo de aprendizagem alcançaram um estágio de desenvolvimento que tornou a escolha um processo científico de grande complexidade, ainda que na prática escolar de alguns docentes ela ainda possa estar ocorrendo de forma mecânica e espontânea.

No trabalho docente, a seleção e organização do que vai ser ensinado (conteúdo) antecede sua apresentação ou comunicação. Embora o trabalho docente constitua um processo unitário, sua compreensão pode ser facilitada quando se procede à sua análise nas três etapas constituintes e se estude a interdependência entre elas. A análise revela que o processo de trabalho docente compreende inúmeras outras tarefas que vão para além das três etapas aqui apresentadas.

São, entretanto, tarefas operacionais e de apoio à realização daquilo que é o núcleo do trabalho. Há, também, as tarefas de registro e documentação das atividades didático-pedagógicas, em atendimento as exigências do próprio processo.

Como se pode apreender, a partir dos parágrafos anteriores, o conjunto dessas etapas - seleção, organização e comunicação do conhecimento - constitui a especificidade do trabalho docente, isto é, aquilo que o professor faz e que constitui as tarefas próprias da sua ocupação. É através dessas tarefas que o professor produz a transformação do aluno, constituindo-se, assim, o núcleo do seu trabalho que, como já vimos, é o cerne do trabalho da escola.

A ESCOLA E O TRABALHO GESTIONÁRIO

Não possuindo a administração objetivos que lhe são próprios ou exclusivos, mas somente aqueles que são os do objeto administrado, é lícito concluir que os objetivos da administração escolar são os objetivos da educação enquanto processo social, e da escola, enquanto instituição. Assim, a relação da administração escolar com a transformação social depende da possibilidade da própria educação escolar ser elemento de transformação.

Para entender, então, o que é a administração escolar e quais os seus objetivos, é preciso dar atenção aos objetos da sua ação, ou seja, a educação e a escola. O que são esse processo e essa instituição? Qual a identidade de ambos? Em síntese, o que se põe como desafio central para a compreensão da administração escolar não é somente o “como” se administra, isto é, o que se faz na prática gestonária, mas, também, “o que é” aquilo que é administrado. Somente a partir de uma clara e coerente concepção de educação e de escola é que se poderá refletir sobre como se organizará e realizará a gestão do processo educacional.

A administração escolar é mediadora dos interesses que se manifestam em relação à educação no âmbito da sociedade e da escola. Dessa forma, ela poderá estar a serviço tanto da conservação quanto da transformação da ordem social, entendida esta, no seu sentido radical, como a superação da sociedade de classes.

É preciso desenvolver uma perspectiva de fundamentação teórico-prática das alternativas gestonárias que se ligue ao fazer pedagógico dos

agentes escolares, apontando-lhes as alternativas e estratégias de atuação, enquanto agentes sociais, no âmbito da escola e da sociedade.

A gestão da escola, individual ou coletiva, é uma ação determinada axiológica e ideologicamente. Não há como evitar que os responsáveis por ela a conduzam sob a influência dos seus valores éticos e políticos. Em outras palavras, não há hipótese de uma tomada de decisões isenta de valores e de opção ideológica, portanto, neutra.

Assim, ao cuidar da construção do projeto político-pedagógico e do currículo que o consubstancia, os responsáveis pela direção/coordenação do processo têm suas posições e decisões influenciadas por suas opções éticas e políticas.

Mesmo os atos mais simples e corriqueiros do cotidiano escolar, aos quais, em geral, se dão pouca, ou nenhuma, importância são determinados pelas orientações políticas dos seus agentes. São aqueles atos, aliás, que revelam a orientação político-pedagógica da gestão escolar, já que constituem a expressão material e objetiva da prática, e que nem sempre coincide com o discurso dos dirigentes.

A administração escolar, ao privilegiar o enfoque da organização do trabalho na escola para, através deste, obter o máximo de eficácia e eficiência do processo pedagógico, coloca-se como um dos importantes fatores no combate ao fracasso escolar.

A administração escolar não trata e, portanto, não dá conta das questões de natureza didático-metodológicas e seus fundamentos. Preocupa-se com a gestão do processo educacional, do qual aquelas constituem o cerne, e com a superação dos entraves à sua plena realização.

Para que a administração escolar possa contribuir para a realização dos fins educacionais e para a consecução dos objetivos pedagógicos, na escola, é crucial que ela seja concebida a partir dos pressupostos teórico-metodológicos que determinam a natureza e a especificidade da educação e do processo escolar. Em outro texto (Russo, 2007) apresentamos as contribuições da administração escolar para a qualidade da educação.

Assim, a administração escolar tem como grande desafio a formulação de propostas e estratégias que garantam que as ações desenvolvidas na escola não violem a natureza do processo pedagógico. A violação mais evidente na organização e funcionamento da escola, responsável pela maioria das suas deficiências e fracassos, é sua organização como processo de produção material da empresa capitalista e a adoção da estrutura burocrática.

É preciso não confundir o caráter ou natureza burocrática da escola com a existência de tarefas administrativas a cargo dos dirigentes escolares ou, pelo menos, sob sua responsabilidade. As tarefas administrativas na escola têm que ser encaradas sob a perspectiva de que são meios necessários para garantir a realização das finalidades educacionais e criarem as condições para o funcionamento das ações pedagógicas. Não têm, assim, precedência sobre o pedagógico. Ao contrário, têm que ser executadas na perspectiva de uma gestão democrática, ou seja, sua execução tem que levar em conta as consequências para os usuários e trabalhadores e para o desenvolvimento do processo educativo. Esta é a única justificativa que pode ser aceita para a sua existência, já que não se justificam por si mesmas. Incluem-se, aí, tarefas administrativas, que, em geral, não merecem atenção dos responsáveis, tais como: recepção e atendimento aos usuários; expedição de documentação de interesse dos professores e usuários; limpeza dos ambientes escolares; registro dos dados funcionais dos servidores e elaboração da documentação respectiva etc.

Para tanto, é preciso que sobre elas se promova aprofundada reflexão, para evitar o desvio comum de se autonomizá-las em relação ao pedagógico e, com isso, até mesmo priorizá-las, como parece ocorrer na prática da escola pública. Somente a partir de uma reflexão, que tenha a prática como ponto de partida, se poderá apreender o significado das ações administrativas e dar-lhes o adequado valor, na ordem das questões cruciais e substantivas do processo de trabalho/produção escolar.

DIREÇÃO, COORDENAÇÃO E SUPERVISÃO ESCOLAR

A direção do processo de trabalho/produção tem merecido alguma atenção nas discussões recentes, em decorrência das mudanças no processo de trabalho escolar e, sobretudo, face às novas demandas sociais, que requerem da escola uma nova postura na formação da subjetividade dos sujeitos. Assim, por exemplo, a relativa autonomia concedida à escola, via projeto político-pedagógico, via regimento escolar próprio, autonomia financeira, conselhos escolares, participação da comunidade etc., faz parte da estratégia de formação de indivíduos com mais autonomia e capacidade de decisão. A nova perspectiva é contraditória

com a postura intervencionista do Estado na educação e, até mesmo, com o modelo burocrático e autoritário, até agora dominante, e que emergiu da organização taylorista/fordista da produção.

Uma característica da direção do processo de trabalho/produção escolar, dominante, é sua centralização na figura do diretor de escola. Consagrada pela organização burocrática, a fórmula parece produzir um condicionamento, que dificulta ou impede, na prática e na teoria, pensar formas coletivas de direção. A individualização da função diretiva traz consequências na forma de exercício do poder e na determinação das atribuições e competências da direção escolar, dificultando sua democratização.

Essas tarefas do dirigente são, em geral, compartilhadas com outros profissionais da escola aos quais se atribuem funções específicas da administração, como é o caso do coordenador pedagógico.

A coordenação do trabalho pedagógico, isto é, a proposição de integração dos trabalhos individuais sob o campo de forças de um projeto unitário para a instituição escolar se dá por meio da coordenação do esforço humano coletivo dos professores. É uma prática específica no âmbito das práticas gestonárias. Estas, por sua vez, são práticas sociais, portanto, históricas e culturais, ou seja, são produzidas historicamente no interior da instituição escolar, constituindo a cultura própria da instituição. Sua forma concreta, em cada organização escolar, assume o contorno determinado pelas condições próprias, isto é, pelo ordenamento normativo e pela cultura organizacional, com formas singulares de práticas escolares.

É lógico, portanto, que não se possa pensar abstratamente a coordenação do processo ensino-aprendizagem. Ela é expressão de uma materialidade específica e de um tempo histórico determinado. Não pode surgir e ou existir do nada. Há, neste ponto, que se esclarecer duas questões: primeiramente, não há receita para a prática do coordenador, ela terá que ser desenvolvida segundo as condições concretas de cada organização, da sua história e da sua cultura; em segundo lugar, as possibilidades de sucesso da ação pedagógica do coordenador dependem da existência de condições institucionais facilitadoras do trabalho coletivo.

O controle do processo de trabalho, com o objetivo de garantir que sua execução se dê de forma que se realizem suas finalidades, é executado por agentes que realizam a ação supervisora. A supervisão corresponde, assim, à ação que visa assegurar que o trabalho ocorra segundo certa

expectativa ou de acordo com um procedimento estabelecido ou, ainda, conforme o estabelecido em normas legais. A finalidade é assegurar que o produto atenda as especificações previamente determinadas. A constatação de desvios no processo de trabalho ou nas especificações do produto, em relação ao esperado, leva o supervisor a propor medidas corretivas, o que, em si, revela sua participação direta no processo de trabalho.

Em função da natureza do processo e do produto considerados, podemos, genericamente, dizer que a supervisão se dá com foco no processo de trabalho ou no seu produto. Daí decorrem as inúmeras formas de como se pode organizar e executar a ação supervisora. No caso do trabalho escolar, pode-se imaginar que a ação supervisora do processo de trabalho e da qualidade do produto seja realizada por um trabalhador especializado nessa tarefa ou por uma equipe que acompanha diferentes etapas do processo escolar. Em unidades escolares isoladas, o responsável, em geral, é um membro da escola em função específica, que integra e complementa as demais ações gestonárias. Em algumas redes escolares, o trabalho de supervisão é feito por servidores externos às escolas e que realizam aquela ação em mais de uma unidade. Assim, esse trabalho se dá, em parte, a distância, com breves períodos de permanência dos seus agentes no interior das unidades escolares. É o caso, por exemplo, das redes públicas de ensino, cujo funcionamento segue as normas legais dos sistemas educacionais e são supervisionadas por órgãos próprios dos sistemas.

TRABALHO TÉCNICO-ADMINISTRATIVO OU DE APOIO

A execução, nas escolas, das tarefas que garantam recursos ao trabalho escolar, ou seja, o trabalho que produz mudanças na personalidade viva do aluno, atualizando-o culturalmente e preparando-o para sua inserção social, crítica e produtiva, resulta da contribuição de inúmeros trabalhadores da escola. Ainda que não participem diretamente do trabalho transformador do aluno, cerne do processo educativo escolar, esses servidores contribuem com ele, na medida em que garantem a existência dos meios necessários para sua ocorrência.

Os meios de trabalho/produção do processo escolar incluem desde os edifícios e recursos auxiliares de ensino, até os registros dos dados referentes à vida escolar dos alunos e das ocorrências escolares. Assim, para que esses meios estejam disponíveis e em

condições apropriadas de uso é necessário que alguns trabalhadores se responsabilizem pela sua permanente execução/manutenção. São exemplos dessa categoria de trabalho escolar aqueles realizados por todos os trabalhadores responsáveis pela manutenção e limpeza das instalações físicas; pela escrituração dos dados da vida escolar dos alunos; pela preparação da merenda; pelo acompanhamento e atendimento aos alunos fora da sala de aula; pelos que vigiam e garantem a segurança do patrimônio e dos agentes escolares; pelos que organizam e põem à disposição o acervo da biblioteca etc.

Nem sempre o trabalho desses profissionais é reconhecido e valorizado na instituição. Pelo contrário, muitas vezes são até mesmo desvalorizados, o que resulta no comprometimento da qualidade do trabalho escolar, do empobrecimento dos meios e sua desarticulação com os fins.

A melhoria da qualidade dos meios, que depende do trabalho dos servidores de apoio, pode ser conseguida, integrando esses trabalhadores nas reflexões sobre os fins da escola. Com isso, eles terão clareza sobre a importância do seu trabalho e porque deve estar articulado com a dimensão pedagógica e educativa da escola.

Monlevade (1995) desenvolve uma ampla discussão sobre o papel desses trabalhadores da educação, genericamente denominados “não docentes”, que têm sua identidade profissional obscurecida no contexto da escola e dos educadores, defendendo a sua profissionalização e sugerindo categorias segundo campos específicos de atuação na escola, com exigência de formação específica.

A PRODUÇÃO DO TRABALHO DISCENTE

Retomando a discussão já iniciada quando da reflexão sobre o processo de produção pedagógico escolar, vimos que o aluno participa daquele processo em diferentes condições. Assim, ele é ao mesmo tempo consumidor do ensino, objeto (matéria-prima) do trabalho e sujeito da sua transformação. Ou seja, como vimos, ele divide com o professor o papel de co-produtor da sua educação escolar.

Na condição de sujeito e co-produtor da sua própria educação, a ele cabe uma participação ativa no processo de trabalho/produção

escolar. Aprender não é algo que ocorre sem a intenção e a participação do aprendiz. Ao contrário, aprender conceitos, valores e habilidades é algo que requer grande esforço e estado de prontidão. Assim, estudar é um trabalho que exige envolvimento intelectual e concentração intensos, quando todos os aspectos da consciência devem estar voltados para o ato de aprender. Não se aprende a não ser totalmente envolto pela atividade e com as faculdades mentais, cognitivas e afetivas focadas na dinâmica que leva à aprendizagem. A apreensão de algo novo, seja um dado ou um conceito, exige que por certo tempo o indivíduo proceda a uma suspensão de todos os seus pensamentos e se fixe exclusivamente naquele que está em foco e é objeto do ensino-aprendizagem.

Assim, a participação do aluno como objeto do processo de trabalho/produção escolar não é a da matéria inerte do processo de produção material, que só apresenta resistência ao trabalho em decorrência das suas propriedades físicas, ele é elemento ativo, que com sua autodeterminação tem controle sobre o processo de aprendizagem.

O trabalho do aluno, as condições em que ocorre e suas características essenciais têm sido objeto de estudos no campo da didática e da psicologia educacional.

NA PERSPECTIVA DE UM ENSAIO

Grosso modo, o que se realizou, até aqui, foi o percurso que pretendeu dar conta do objetivo estabelecido para o texto, qual seja, o de situar a especificidade das práticas escolares, especialmente as gestionárias, a partir do estudo da natureza do processo de trabalho/produção pedagógico escolar.

Como anunciado na introdução, este texto é a síntese das reflexões preliminares sobre categorias fundamentais para a compreensão do trabalho e da gestão na escola, que fundamentam e justificam programa de pesquisa para aprofundar o conhecimento sobre as práticas concretas da administração escolar, indo à teleologia posta aos seus agentes pelas condições institucionais (cultura institucional), pelas especificidades do processo escolar (trabalho/produção não material) e pelos determinantes imediatos da prática cotidiana (contexto organizacional). Por não apresentar dados da empiria, o valor explicativo deste texto precisa ser entendido e considerado na perspectiva de um ensaio.

REFERÊNCIAS

BOCCIA, Margarete B. *O papel do diretor de escola na rede pública estadual paulista: da legislação à prática*. Dissertação (Mestrado), Universidade Nove de Julho, 2008.

BRISAC, Clareane L. C. *As implicações do regime de ciclos para a gestão escolar na rede estadual de ensino de São Paulo*. Dissertação (Mestrado), Universidade Nove de Julho, 2010.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. *Teoria & Educação*, n. 4, p. 3-21, 1991.

MACHADO, Antônio Berto. Fábrica X Escola: identidades e especificidades de uma relação – algumas reflexões. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 7, n. 13, p. 101-115, jul./dez. 1989a.

_____, Reflexões sobre a organização do processo de trabalho na escola. *Educação em Revista*: Belo Horizonte, n. 9, p. 27-31, jul. 1989b.

MARX, Karl. *O capital*: Livro I, Capítulo VI (inédito). São Paulo: Ciências Humanas, 1978.

_____. *O capital*. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MATSUI, Lúcia Mieko. *A comunidade na escola: limites e possibilidades para a participação dos pais no Conselho de Escola e na Associação de Pais e Mestres*. Dissertação (Mestrado), Universidade Nove de Julho – UNINOVE, 2006.

MONLEVADE, João A. C. de. *Funcionários das escolas públicas: educadores profissionais ou servidores descartáveis?* Ceilândia (DF): Idea Editora, 1995.

PARO, Vitor H. *Administração escolar: introdução crítica*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

_____. Lazer, trabalho e transformações socioculturais. In. *Lazer e trabalho: novos significados na sociedade contemporânea* (CD). Santo André (SP): Prefeitura Municipal de Santo André: Sesc São Paulo. (*Anais do Encontro Nacional sobre Recreação e Lazer*), 2003.

RUSSO, Miguel H. Contribuições da administração escolar para a melhoria da qualidade do ensino. Em: BAUER, Carlos [et al.]. *Políticas educacionais e discursos pedagógicos*. Brasília: Líber Livro, 2007.

SÁ, Nicanor Palhares. O aprofundamento das relações capitalistas no interior da escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 57, p. 20-29, maio 1986.

SANTA CRUZ, Sônia Maria de S. *O programa de educação continuada dos gestores da educação pública paulista no contexto das reformas educacionais dos anos de 1990*. Dissertação (Mestrado), Universidade Nove de Julho - UNINOVE, 2008.

SANTOS, Oder José dos. Organização do processo de trabalho docente: uma análise crítica. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 10, p. 26030, dez. 1989.

SAVIANI, Dermeval. *Ensino público e algumas falas sobre universidade*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984.

SILVA JUNIOR, Celestino A. *A escola pública como local de trabalho*. São Paulo: Cortez, 1990.

SILVA JUNIOR, João dos Reis e FERRETTI, Celso J. *O institucional, a organização e a cultura da escola*. São Paulo: Xamã, 2004.

SILVA, Valéria Andrade. *A apropriação da Proposta Curricular do programa "São Paulo faz escola" pelos professores de Língua Portuguesa*. Dissertação (Mestrado), Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2010.

TORRES, Antonio Carlos. *Progressão continuada na rede pública do Estado de São Paulo: seus impactos pedagógicos segundo a visão docente*. Dissertação (Mestrado). Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2004.

TORRES, Lélia H. *As reformas educacionais na rede estadual paulista e as transformações na prática dos supervisores de ensino*. Dissertação (Mestrado), Universidade Nove de Julho, 2009.

❶ **MIGUEL HENRIQUE RUSSO** é doutor em Educação pela USP. Docente e pesquisador do PPGE da Universidade Nove de Julho. Diretor da Seção Estadual da ANPAE-São Paulo. Email: mhrusso@uninove.br / mh.russo@uol.com.br.

*Recebido em maio de 2011.
Aprovado em novembro de 2011.*

