
**A Organização do Trabalho Como Fundamento da
Administração Escolar: Uma Contribuição ao Debate
Sobre a Gestão Democrática da Escola**

Introdução

O objetivo deste texto é refletir sobre os impasses com que se defronta a principal matriz das teorias da administração escolar difundidas entre nós, indicando como alternativa a retomada do debate clássico sobre a autogestão dos sistemas educativos(2). Cabe, assim, ressaltar que analisarei as matrizes das teorias da administração escolar e não sua implementação prática que absorve apenas parcialmente estas concepções mais gerais, inclusive porque, em meu entender, vivemos ainda um processo inconcluso(3).

Como desdobramento destas considerações, aponto a necessidade de se implementarem. modificações na concepção e na forma de organização do trabalho no interior da Escola. Por isso, tornam-se relevantes as discussões sobre os organismos de gestão coletiva da Escola, entre nós operacionalizados nos Conselhos de Escola, e a polêmica sobre a forma de provimento das funções (ou cargos)(4) de diretor de escola(5).

1 Professor do Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação de Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - FEUSP.

2 Atualmente estou desenvolvendo um Projeto de Pesquisa junto ao Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo que procura estudar a difusão e as matrizes da Administração Escolar no Brasil. Esta reflexão é, portanto, parcial, como, aliás, toda reflexão. Agradeço as observações de Vitor PARO e Afrânio CATAM a primeira versão deste texto. Tais observações certamente diminuíram meus equívocos e imprecisões. Os restantes são de minha Inteira responsabilidade.

3 É oportuno salientar que em nenhum momento afirmo que a administração de nossas escolas é taylorista, mas sim que o taylorismo informa nossa concepção dominante de administração escolar.

4 Considero instrutiva a diferenciação consagrada na legislação entre cargo, que faz parte do plano da carreira a é de provimento definitivo, e função, de provimento provisório.

5 É importante observarmos que, em comparação com os demais estados brasileiros, esta B uma discussão bastante incipiente e diferenciada no Estado de São Paulo, como veremos e seguir.

Refazendo Um Caminho

A reflexão sobre a teoria da administração escolar no Brasil tem sido feita basicamente a partir de dois tipos de enfoques. Um privilegia o que pode ser chamado de "paradigma **da empresa**" e o outro, que se contrapõe a este, é o da formulação da "especificidade da escola"(6).

O "paradigma da empresa", que determinou a constituição do campo da administração escolar em nosso país(7), utiliza como matriz os estudos e métodos da teoria geral da administração e os "adapta" para a administração de unidades e sistemas escolares. Talvez a afirmação mais marcante desta vinculação deva-se a um dos pioneiros nos estudos de administração escolar no Brasil, José Querino RIBEIRO, que, em 1938, publicou o livro *Fayolismo na Administração de Escolas Públicas*. O essencial para este enfoque é o reconhecimento, explícito ou implícito, de que a administração de uma empresa qualquer não difere da administração de uma Unidade ou Sistema Escolar.

O outro enfoque parte da avaliação de que uma Escola, "pela sua natureza e pelos seus fins", é uma organização "específica" e, portanto, sua administração é distinta da de outras organizações(8).

Independente de uma avaliação mais criteriosa de ambas as abordagens, observa-se que o desenvolvimento da teoria da administração escolar no Brasil tem prescindido do estudo detalhado do processo, natureza e organização do trabalho na Escola, apesar de o número de trabalhos que estudam determinadas funções (o professor de 1^a. a 4^a. série do ensino fundamental, o supervisor de ensino, o diretor de escola, o orientador pedagógico etc.) ter aumentado nos últimos anos(9). Poucos têm relacionado estes estudos com uma avaliação crítica da teoria em vigor, bem como com as possíveis implicações que estes teriam no sentido de confirmar ou questionar as principais conclusões dessa teoria e das práticas decorrentes(10).

Dos trabalhos produzidos recentemente, um dos que percorrem o trajeto apontado é o de PARO (1986). Este autor parte de uma discussão acerca dos conceitos de "administração em geral", de "administração escolar" e da natureza do trabalho pedagógico, para então esboçar elementos de suas concepções ou propostas de administração escolar. Ao discutir o que entende por "natureza do trabalho pedagógico", observa a insuficiência

6 Adoto esta classificação por entender que é mais elucidativa que a de Benno SANDER (1982), uma vez que este autor se reporta mais aos aspectos privilegiados pelos estudos de administração escolar, sem se preocupar com as suas "Idéias-força". Mais recentemente, alguns autores como José Carlos de Paula CARVALHO (1990) e Maria Cecília Sanchez TEIXEIRA (1990) têm tentado desenvolver uma nova abordagem paradigmática, incorporando o instrumental analítico da Antropologia aos estudos da Educação. Entretanto, parecem-me ainda Iniciais, pouco relacionados com uma nova concepção de administração escolar, sendo mais um instrumental de pesquisa, tendo pouca relação com a problemática que estou tratando aqui.

7 Para um estudo do conceito de campo, ver BOURDIEU (1983).

8 É Interessante observar a facilidade com que esta abordagem difunde-se entre os profissionais da área, uma vez que a comparação anterior degrada a "missão", o "altruísmo" e até mesmo a percepção de classe e auto-imagem do magistério. Para uma exposição ampla da visão da especificidade da Escola, ver SAVIANI (1984), FÉLIX (1985) e

PARO (1986), e, mais recentemente, ALVES (1990).

9 Sobre este ponto, o que me chamou a atenção é que, dentro es dissertações e teses apresentadas ao programa de pós-graduação da FEUSP em 1989, quatro fretavam de aspectos do trabalho de alguma das "especialidades" da atividade docente, sendo que nenhuma delas questionava os pressupostos e/ou conclusões da Teoria da Administração Escolar em vigor. (Vide Catálogo de Teses de FEUSP - 1989.)

10 A exceção é o trabalho de Miguel ARROYO (1985), que, apesar de o fazer de uma maneira que entendo como mecanicista, procura observar qual é a "teoria da administração escolar" instituída pela prática concreta tanto da administração pública quanto da escolar para os primeiros anos deste século no Estado de Minas Gerais.

explicativa das categorias marxistas de "trabalho produtivo" e "trabalho improdutivo" para ir além e analisar o trabalho docente, recuperando o conceito - também marxista - de "trabalho não-material" e, a partir daí, examinar algumas questões fundamentais da administração escolar(11). A decorrência deste trajeto de reflexão leva-o(12) a concluir que, "pela natureza da escola", é impossível a gestão desta segundo formas de organização da produção típicas do capitalismo(13). Esta conclusão deu ensejo a uma série de discussões acerca da "especificidade" da Escola(14).

Um primeiro tipo de questionamento sobre esta recuperação do conceito marxista de "trabalho não-material", da forma como é realizado por SAVIANI(15), é feito por Nicanor Palhares SÁ (1986), para quem a formulação de MARX seria cabível para um capitalismo pouco desenvolvido - ou concorrencial -, quando o professor concentra em suas mãos a capacidade de concepção e execução de seu trabalho, classificando-o de "professor-artesão", e que tal classificação para o trabalho docente nos dias de hoje seria inadequada, uma vez que é possível observar nele uma ruptura entre a concepção e a execução. NICANOR toma como exemplo a existência de uma série de profissionais como o supervisor, o orientador, mencionando inclusive o papel "orientado" desempenhado pelo livro didático, que caracterizariam este trabalho, muito mais nos marcos do trabalho tipicamente capitalista do que nos termos e implicações formulados pela concepção marxiana.

Este debate leva-nos a levantar as seguintes questões: em que medida as transformações estruturais do capitalismo, de concorrencial a monopolista, afetaram a validade da aplicação do conceito de "trabalho não-material" para a elucidação da natureza do trabalho docente? Será que, no Capitalismo Monopolista, até mesmo formas de trabalho não-material podem ser "invadidas e dominadas" por formas de organização típicas do modo de produção capitalista em proporção não-conhecida no capitalismo concorrencial analisado por MARX? Entendo que a resposta a estas questões deve ser buscada em duas "frentes", a saber:

- Como se deu a apropriação das categorias marxistas para analisar a organização do trabalho na Escola em outros países e sua eventual utilização na constituição do campo da administração escolar? Concomitantemente a isso pode-se analisar como essas apropriações interpretaram as modificações estruturais no capitalismo.
- Como a organização concreta do processo de trabalho na Escola, em nossos dias, fragmenta (se é que fragmenta) o trabalho docente? Para isso, é necessário observarem-se processos concretos de trabalho, tanto em escolas públicas quanto em escolas particulares, "o pólo capitalista mais desenvolvido", retomando certa lição do próprio MARX.

11 A idéia de trabalho não-material, que produz mercadorias, é anterior a MARX, mas em seus trabalhos esta noção importará em conclusões bastante precisas. Por isso é que menciono esta noção como "marxista". Em uma outra base epistemológica este trabalho não-material poderia ser chamado de "trabalho simbólico".

12 Anteriormente, o mesmo tipo de conclusão já é esboçado por SAVIANI (1984, p. 76-86), apesar de estes dois autores diferirem quanto ao entendimento sobre qual é o produto do trabalho pedagógico. Entretanto, este aspecto não os diferencia no que concerne à questão paradigmática que estamos discutindo.

13 O desdobramento desta afirmação - segundo PARO - é que a ruptura entre o planejamento e a execução, típicos e essenciais no processo capitalista de produção (d. BRAVERMAN, 1981, p. 109), não se generaliza no interior da Escola.

14 Para um acompanhamento deste debate, ver Em Aberto, n. 3, v. 22, especialmente dedicado ao tema.

15 O trabalho de Nicanor Palhares SÁ (1986) é anterior ao de PARO, debatendo, portanto, diretamente com as formulações de SAVIANI.

Do cruzamento destas duas linhas de reflexão espero fundamentar a discussão sobre a organização do trabalho na Escola, no Brasil dos anos 90, enfatizando em particular as questões relativas à divisão do trabalho e à sua gestão(16).

A Organização do Trabalho no Interior da Escola: Base Para a Discussão de Sua Gestão

Cada vez mais me convenço de que qualquer discussão sobre concepções de organização do trabalho no interior da Escola deve começar pela análise da organização do trabalho concreto realizado em seu interior. De que local de trabalho estamos falando? A quem (e de que forma) ele deve servir? Qual o seu papel na sociedade e, portanto, qual seu objetivo? Este é um trabalho de pesquisa necessário e que contribuirá sobremaneira para elucidar as nossas indagações atuais.

Entretanto, o rumo da reflexão que desenvolverei aqui é diferente. Procurarei responder a estas questões a partir de um breve histórico do processo de construção, como campo de conhecimento, da teoria da administração escolar no Brasil.

Os três primeiros trabalhos que poderiam ser classificados como de "administração escolar" no Brasil são os de Anísio TEIXEIRA (1935), Carneiro LEÃO (1938) e José Querino RIBEIRO (op. Cit.)(17). Pela influência que exerceu e ainda exerce na delimitação desse campo de estudo, considero o último como o que cravou mais fundas raízes nas concepções correntes sobre o tema.

O trabalho de José Querino RIBEIRO, ao qual já nos referimos, pelo seu próprio nome *-Fayolismo na Administração das Escolas Públicas - já diz a que veio*. Trata-se de uma transposição dos conceitos de Henri FAYOL e, de maneira geral, dos princípios da administração científica(18) para a administração de escolas.

Este primeiro aspecto parece-me crucial: o mais influente precursor da teoria da administração escolar entre nós parte da idéia de que "administrar uma escola - feitas as devidas adaptações - é o mesmo que administrar uma fábrica qualquer", de salsichas por exemplo, para utilizar uma expressão comum.

A primeira reação a esta constatação é de indignação. Afinal de contas, o nosso trabalho não pode ser comparado com o trabalho alienado do processo produtivo capitalista.

Desta reação a uma tentativa de definir uma "especificidade" do trabalho no interior da Escola é um passo(19).

Apesar de entender a lógica desta reação, considero-a equivocada, pois os que trabalham dentro da Escola são, efetivamente, trabalhadores como os de uma fábrica qualquer(20).

16 A seguir procurarei apresentar o nível atual de minhas respostas e perplexidades sobre o tema aqui tratado, privilegiando a questão de gestão da Escola.

17 Para uma descrição do desenvolvimento da administração escolar no Brasil, ver SANDER (1982).

18 Os princípios de administração científica - ou taylorismo - são amplamente apresentados e criticados em BRAVERMAN (1981) e BAGO & MOREIRA (1984).

19 Dermeval SAVIANI (1984) é um dos autores a empreender de forma sistemática esta tentativa de delimitar o espaço de organização do trabalho no interior de Escola como "específico". Entretanto, considero que Visor PARO (1988)

realizou um trabalho mais acabado nesse gemido.

20 Estou chamando a atenção para a definição sociológica de trabalho. (Cf. Dicionário de Ciências Sociais, 1988.)

A esta assertiva pode-se acrescentar a de que, para a burguesia, "administrar" uma fábrica ou uma Escola significa expropriar os trabalhadores desses dois locais de qualquer controle sobre o seu processo de trabalho. O fato de este controle estar menos desenvolvido no interior da Escola não significa que as classes dominantes tenham "duas concepções distintas de administrar" - uma para a fábrica e outra para a Escola -, mas, sim, que em uma -na fábrica, por ser mais estratégico para a reprodução do sistema - este controle tenha sido implantado primeiro, enquanto na outra - a Escola - ele ainda apenas se esboça, pelo menos no Brasil.

"Administrar" uma fábrica, para a burguesia, é o mesmo que administrar uma Escola, ou seja, tanto em uma quanto em outra os trabalhadores são vistos enquanto "objetos", "coisas", que só interessam na medida em que produzem mercadorias, enquanto "massa bruta" que será "dirigida", "controlada".

Nesse sentido, é instrutivo lembrarmos uma observação de Fernando Prestes MOTTA (1987, p. 89) que, ao relembrar a definição de "administrar" que remonta aos primórdios da teoria organizacional, afirma:

"Do ponto de vista meramente descritivo, administrar é planejar, organizar, coordenar, comandar e controlar. (...) Entretanto, nem sempre se atenta para o fato de que, se administrar é planejar, organizar, coordenar, comandar e controlar, ser administrado significa ser planejado, organizado, comandado e contratado."

Imaginar que a Escola, pela sua "natureza" específica, seja uma barreira ao modo capitalista de produção é desconhecer a tendência histórica demonstrada por esse modo de produção de impregnar todas as esferas do trabalho humano. Além disso, esta pressuposição não consegue explicar a crescente fragmentação do trabalho docente, facilmente observável na grande empresa capitalista de Educação(21). O Curso e Colégio Objetivo de São Paulo, notadamente no pré-vestibular(22), é um bom exemplo a respeito. As atividades que o professor desenvolverá em aula já estão estabelecidas. Durante o período de uma aula, já estão determinados até mesmo os exemplos que ele deverá apresentar, os exercícios adicionais que ele deverá fazer se tiver tempo, tudo isto devidamente controlado por funcionários especialmente destacados para este fim. Qualquer semelhança com a heterogestão taylorista não é mera coincidência(23).

A este processo denomina-se ensino "moderno", "eficiente", "racional" etc. O mais importante de tudo isto é que se trata não de uma inovação teórica, mas simplesmente da aplicação integral dos conceitos já desenvolvidos pela teoria da administração escolar, com a qual fomos habituados a conviver(24).

21 BRAVERMAN (1981) apresenta uma instigante análise do desenvolvimento de formas tipicamente capitalistas de organização do processo de trabalho no setor terciário da economia (trabalhadores do setor de serviços, escritórios etc.) que podem servir de parâmetros para a reflexão sobre a administração escolar aqui desenvolvida.

22 A concepção de organização do trabalho subjacente aos grandes cursos pré-vestibulares 8, em maior ou menor medida, da mesma natureza.

23 Este modus operandi também é muito semelhante ao de certos cursos de ensino de línguas que absorveram profundamente o behaviorismo. método por excelência de uma concepção fragmentária e compartimentalizada de Educação.

24 Esta talvez seja a grande questão a ser analisada ao se tentar reconstituir a História e a difusão da principal opção de administração escolar entre nós. Porque os princípios e concepções tayloristas que moldaram o imaginário e a visão de mundo dos trabalhadores (e pesquisadores) dessa área não se difundiram na mesma medida em termos práticos.

Em vista disso, os problemas que se colocam, na perspectiva dos trabalhadores, para a gestão da Escola, são os mesmos que se colocam para a gestão da fábrica(25). Isto significa dizer que, do ponto de vista da superação das contradições engendradas pela lógica taylorista, a natureza dos problemas é a mesma. Assim, o desafio da organização coletiva e emancipadora do trabalho está posto tanto em um local de trabalho quanto no outro.

Autogestão: A Retomada de Um Outro Paradigma

Se analisarmos as respostas que as lutas históricas dos trabalhadores apresentaram ao taylorismo veremos que podemos pensar a questão, no âmbito da Escola, a partir de um patamar de elaboração teórico-prático já bastante adiantado. Vale a pena observarmos quais os pontos norteadores desta elaboração. Como sabemos, o ponto nodal de toda a concepção taylorista de organização do processo de trabalho funda-se no conceito de "controle".

"E o controle é, de fato, o conceito fundamental de todos os sistemas gerenciais, como foi reconhecido implícita ou explicitamente por todos os teóricos da gerência." (BRAVERMAN, 1981, p. 68.)

O próprio TAYLOR afirmou em certa ocasião que:

"(...) uma necessidade absoluta para a gerência adequada [é] a imposição ao trabalhador da maneira rigorosa pela qual o trabalho deve ser executado" (Apud BRAVERMAN, 1981, p. 86).

De fato, mais do que a forma como o trabalho está organizado em determinado local, é fundamental a questão de quem o controla. A resposta dos trabalhadores ao taylorismo é a auto-organização com vistas a controlar o seu próprio local de trabalho. A definição coletiva de como, quanto e em que ritmo se vai produzir muda a natureza do trabalho, superando as contradições intrínsecas ao modo taylorista de organização da produção.

Os embriões desta forma de controle, em cada unidade produtiva, são aqueles organismos conhecidos como comissões de fábrica(26), que instauram uma dinâmica potencial de duplo poder na fábrica. Estes organismos, em determinados momentos - por exemplo, durante uma greve -, controlam e organizam todo o processo produtivo, dispensando assim os "planejadores" e a gerência como um todo. É o que chamamos de "autogestão"(27).

Este acúmulo teórico que a tradição operária de oposição ao taylorismo nos legou permite que a discussão sobre a gestão coletiva na Escola parta de uma razoável "acumulação primitiva". É o que procurarei discutir a seguir.

25 Não estou com isto afirmando que o trabalho na Escola não comporte qualquer tipo de "especificidade"; apenas que não comporta "especificidade" em relação ao trabalho fabril quanto a sua administração. Sou mais sensível e busco uma "especificidade" do trabalho na Escola enquanto trabalho de uma empresa pública prestadora de serviços. Nessa medida as possibilidades de se construir paradigmas diferenciados de gestão são estruturalmente distintas em uma Escola Pública do que numa Escola particular.

26 Ver a respeito ANTUNES & NOGUEIRA (1981), GRAMSCI & BORDIGA (1981).

27 Sobre autogestão, ver MOTTA (1981), GUILLERM 8 BOURDET (1978), MANDEL (1970); sobre experiências aplicadas à Escola, ver FERNÁNDEZ CORTÉS (1978) e LOBROT (s/d).

O Conselho de Escola: Por Onde se Difunde Uma Nova Concepção

Para além de uma concepção genérica de democracia para a gestão da Escola, a proposta de Conselho de Escola Deliberativo como órgão máximo de decisão no interior da Escola procura difundir uma nova visão de trabalho.

O que significa aceitarmos um Conselho onde há participação de pais, alunos, professores, funcionários e especialistas como órgão máximo de deliberação no interior da Escola? Refletirmos sobre isto pode ser bastante esclarecedor. Entendo que a resposta a esta questão é que a existência do Conselho significa a afirmação de que nenhum setor detém a "competência específica" para gerir a Escola. Significa, portanto, a difusão da visão de que o conjunto da "comunidade escolar(28) está, cada setor com a sua parcela, em condições de contribuir para a gestão coletiva da Escola.

Nessa medida, a idéia de Conselho Deliberativo é contraditória com a aceitação do diretor como função técnica(29). A idéia de Conselho Deliberativo, com importantíssimas exceções, tem-se difundido bastante nos últimos anos, transferindo o foco da problemática da gestão escolar para a concepção da função do diretor de escola.

Diretor de Escola: Onde Afloram as Contradições

Como consequência das breves notas ora apresentadas, é possível pensarmos a questão da administração escolar a partir de um crivo diferenciado, ou seja, a partir da ótica e da lógica dos trabalhadores da Educação, da mesma forma como podemos pensar a administração da empresa da ótica e da lógica de seus trabalhadores(30).

Se tomarmos qualquer manual de administração escolar dentre os divulgados entre nós e observarmos uma descrição das funções do diretor de Escola, leremos, com pequenas variações terminológicas, algo parecido com o seguinte:

"É o Diretor o principal executor das Leis, dentro do estabelecimento, e quem melhor controle pode exercer, pois os inspetores, em poucas horas, não podem conhecer certas deficiências ou irregularidades, a não ser que sejam alertados. Ele é a garantia da boa ordem e acatamento, ou o causador da desordem e do caos, conforme age ou não de acordo com as leis e regulamentos."
(LACERDA, s/d, p. 174-175).

Esta característica "controladora" atribuída à função de direção impregnou de tal maneira o imaginário educacional brasileiro que qualquer discussão acerca da gestão democrática da Escola passa necessariamente pela delimitação das formas de poder exercidas pelo diretor.

Assim, é em torno destas questões que recai o debate ao se discutir a gestão democrática da Escola.

28 Com os riscos que este termo encerra, não encontro outro mais adequado para designar o conjunto dos setores envolvidos com a vida da Escola, dos pais, alunos, professores, funcionários e "especialistas".

29 Afinal de contas, ao opormos um ao outro, estamos discutindo a natureza da gestão escolar, estamos opondo uma idéia de gestão político-pedagógica a uma idéia de gestão técnica.

30) Da mesma maneira como em *qualquer outra* empresa, mas no caso de empresas prestadoras de serviços públicos de maneira particular, podem existir contradições entre os interesses dos trabalhadores da empresa com os Interesses da sociedade como um todo.

Dentro de uma visão de administração escolar, que chamaríamos de tradicional, é possível justificar-se a função de direção da Escola como essencialmente "técnica". Esta concepção legitima a sua seleção por concurso público de títulos e provas e vice-versa.

A perspectiva que estamos desenvolvendo aqui é a de que esta visão é pura "Ideologia"(31).

Se observarmos concretamente o trabalho desenvolvido por um diretor em qualquer de nossas unidades escolares, verificaremos que, do conjunto de suas atividades, apenas uma parte pequena lhe garantiria uma "competência técnica específica", inacessível e diferenciada da de qualquer professor. E isto ainda que condescendêssemos no dimensionamento dessa "pequena parte" com razoável dose de boa vontade.

Entretanto, o que consideramos mais importante desse debate é que, mesmo essa parte estritamente "técnica" de suas atividades não constitui sua atividade principal. Os aspectos centrais de sua atividade concreta encontram-se muito mais num gerenciamento, coletivo ou individual - isto agora pouco importa -, do processo de trabalho na Escola. E essa parte não é "técnica", mas política ou, condescendendo novamente, "pedagógica"(32).

A aceitação desta perspectiva abre um leque de questões que gostaríamos de comentar, ainda que brevemente. Trata-se dos limites da competência, dos problemas corporativos e da compatibilização da formação do educador com a realidade do mercado de trabalho.

O Discurso da Competência Como Obstáculo ao Trabalho Coletivo

Evidentemente, em áreas como esta em que a fragmentação do processo de trabalho ainda está em curso e não se encontra plenamente desenvolvida, a disputa em torno da delimitação - enquanto campo de saber, e mais ainda, enquanto campo de trabalho é muito acirrada.

No caso específico do diretor de escola no Brasil, as experiências estaduais são muito diferenciadas, comportando estágios diversificados de discussão.

Na maior parte dos estados brasileiros é comum a indicação do diretor de escola por algum chefe político local. O interessante desse processo é que a discussão se concentra na forma de provimento da função, enquanto nos Estados onde existe o concurso público a discussão se concentra em torno das habilitações escolares necessárias e na natureza da função.

Nos primeiros, a aceitação da idéia da eleição do diretor que embute um profundo redimensionamento da concepção da função é mais fácil, pois já faz parte do imaginário local uma apreciação acerca das suas funções, atribuindo-lhe uma natureza política(33).

31 Utilizamos aqui o termo ideologia como "falsa consciência". (Cf. CHAUI - 1981 - e LÖWY - 1986.)

32 É interessante mencionar aqui a experiência recente de outros países. Cite-se como exemplo a França, onde a direção das escolas de nível fundamental e médio é bipartida. De um lado, um "administrador", encarregado da parte burocrática, e, de outro, um educador para coordenar as atividades pedagógicas. Entre nós, estes dois papéis se fundem em uma única pessoa.

33 Até mesmo nas Constituições estaduais brasileiras de 1989, vários estados instituíram em seus textos a eleição dos diretores das escolas estaduais. São eles: Rio Grande do Sul (ion 213, § 1º), Santa Catarina (ion 162, VI), Paraná (ion 178, VII), Mato Grosso (ion 237, IV), Amazonas (ion 199), Pará (ion 278, III, b), Ceará (ion 220), Rio Grande do Norte (ion 135, VI), Espírito Santo (ion 177) e Rio de Janeiro (ion 307, XII). Esta questão tem comportado uma grande polêmica judicial, pois alguns governos estaduais (dentre eles Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul) entraram com argüição de inconstitucionalidade destes dispositivos junto ao Supremo Tribunal Federal, alegando que a competência de nomear os diretores lhes cabe, conseguindo ganho de causa.

No outro caso, a discussão é mais complicada, pois a função é delimitada como "técnica"³⁴ e, a partir daí, cabe definirem-se os limites desta competência, evidentemente expressos em credenciais escolares.

O desdobramento da discussão aqui esboçada é a necessidade de repensar em conjunto a reformulação concreta da organização do trabalho na Escola - o que implica um redimensionamento da carreira do magistério e de suas condições de trabalho - e dos cursos de formação de professores - o que engloba uma nova concepção sobre os cursos de Pedagogia e, em particular, de suas habilitações. Este é o desafio que está posto como corolário destas reflexões.

Eleição de Diretor de Escola: Uma Questão Emblemática

Assim, conforme vimos observando ao longo deste texto, a discussão sobre a instituição de novas formas de organização do processo de trabalho no interior da Escola tem-se

manifestado de maneira mais clara na questão da eleição do diretor.

Para além do caráter emblemático desta discussão, parece-me salutar deter-me um pouco nos argumentos que têm sido utilizados contra a eleição, para mostrar que o debate se reduz, no limite, à problemática anteriormente apontada.

Se é para eleger o diretor, por que não eleger também o professor (ou qualquer outro trabalhador da Escola)?

Subjacente a esta pergunta está o desconhecimento (proposital?) da diferença de natureza que parece existir entre as duas funções, o que justifica que se faça concurso para

professor e eleição para diretor. Retomando a distinção entre cargo e função, entendo que professor deva ser um cargo⁽³⁵⁾ e diretor uma função. Nesta medida, o segundo é de provimento temporário. No limite, esta confusão, se aceita, justificaria a não-realização de concursos para provimento de cargos no serviço público em geral.

A eleição de diretor de escola pode criar um processo de tensionamento no interior da Escola que tornaria impossível o seu funcionamento.

Isto é verdade. A eleição não é uma receita para se "evitem problemas", mas sim uma alternativa para que eles aflorem e sejam enfrentados abertamente, sem permanecerem subjacentes. O desafio que a eleição significa, como aliás em todo e qualquer processo de disputa democrática, é a construção de um ethos de convivência que permita que os objetivos maiores da instituição se sobreponham às disputas internas. Ressalte-se que isto pode acontecer com ou sem eleição.

Os concursos são bons porque permitem que tenhamos excelentes diretores selecionados por eles. Esta afirmação também é verdade; entretanto, também existem maus⁽³⁶⁾ diretores escolhidos por concurso. O mesmo se aplica ao processo eletivo. A diferença é que com a eleição, após o cumprimento do mandato, é possível se repensar a escolha, enquanto com o concurso só se altera a situação por aposentadoria ou por remoção.

34 A esse respeito é sintomático que o Estado de São Paulo seja o que tenha mais organizações sindicais de "especialistas", tanto de diretores (UDEM), quanto de supervisores (APASE), à parte das entidades dos professores, exercendo,

também sindicalmente, o *lobby* em defesa desta concepção.

35 Aliás, o único do quadro do magistério. Todas as outras funções - coordenador pedagógico, orientador educacional, diretor - devem ser entendidas como "funções" exercidas por prazo determinado, retornando seu ocupante, após o término deste, para as funções de professor.

36 Estou apenas reproduzindo o argumento, o que não significa minha aceitação da polaridade "bons" e "maus".

Menos Concluindo e Mais Fazendo Um Chamado à Reflexão

A discussão sobre aquelas idéias que foram incorporadas à nossa forma de pensar, e com o passar do tempo foram absorvidas como normais, deve fazer parte do processo de reflexão de qualquer pessoa, mas em particular daquelas que trabalham com Educação. Não podemos aceitar certas idéias simplesmente porque "sempre foi assim".

O processo de discussão sobre a organização do trabalho na Escola tem crescentemente requerido de todos nós, trabalhadores da Educação, um repensar de nossas concepções sobre trabalho e sobre nossa prática.

Fazer de conta que isto não nos atinge, seguramente, não é solução.

Bibliografia

ANTUNES, R. C., NOGUEIRA, A. *O que são comissões de fábrica*. São Paulo: Brasiliense, 1981. (Primeiros Passos, 47).

ARROYO, Miguel Gonzalez. *Mestre, educador, trabalhador: organização do trabalho e profissionalização*. Tese (Titulação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 1985.

BOURDIEU, Pierre. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BRAVERMAN, Harry. *Trabalho e capital monopolista*. Tradução de Natanael Caixeiro. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

CARVALHO, José Carlos de Paula. *Antropologia das organizações e educação: um ensaio holonômico*. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

CHAUÍ, Marilena. *O que é ideologia*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

DICIONÁRIO de Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1986.

FÉLIX, Maria de Fátima Costa. *Administração escolar: um problema educativo ou empresarial*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1985.

FERNÁNDEZ CORTÉS, Francisco. *Orellana, asamblea a la escuela*. 2. ed. Madrid: Zero/Zyx, 1978.

GRAMSCI, Antonio, GORDIGA, Amadeo. *Conselhos de fábrica*. Tradução de Marina Borges Severo. São Paulo: Brasiliense, 1981.

GUILLERM, Alain, BOURDET, Yvon. *Autogestão: uma mudança radical*. Tradução de Helio Polvora. Rio de Janeiro, 1976.

LACERDA, Beatriz Pires de. *Administração escolar*. São Bernardo do Campo: Imprensa Metodista, sal.

LEÃO, Antônio Carneiro. *Introdução à administração escolar*. São Paulo: Nacional, 1938.

LOBROT, Michel. *A pedagogia institucional*. Tradução de José Gonçalves. Lisboa: Iniciativas Editoriais, sal.

- LÖWY, Michael. As aventuras de Karl Manc contra o Barão de *Münchhausen*. Tradução de Juarez Guimarães e Suzanie Felicie Levy. São Paulo: Buscavida, 1987.
- MANDEL, Emst. Controle ouvrier, conseils ~deres, autogestion. Paris: Maspero, 1970.
- MOTTA, Fernando Claudio Prestes. Burocracia e autogestão, a proposta de Proudhon. São Paulo: Brasiliense, 1981.
. Administração e participação: reflexões para a educação. In: FISCHMANN, Roseli. Escola brasileira: temas e estudos. São Paulo: Atlas, 1987.
- PARO, Vitor Henrique. *Administração escolar*: introdução crítica. São Paulo: Cortez, 1986.
- RAGO, Luzia Margareth, MOREIRA, Eduardo. o que é o taylorismo. São Paulo: Brasiliense, 1984. (Primeiros Passos).
- RIBEIRO, José Querino. Fayolismo na *administração de* escolas públicas. São Paulo: Linotechnica, 1938.
- SÁ, Nicanor Palhares. O aprofundamento das relações capitalistas no interior da escola. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: FCC, n. 57, p. 20-29, maio 1989.
- SANDER, Benno. *Administração da educação no Brasil* evolução do conhecimento. Fortaleza: UFC/ANPAE, 1982.
- SAVIANI, Dermeval. Trabalhadores em educação e crise na universidade. In: *Ensino público e algumas falas sobre universidade*. São Paulo: Cortez, 1984, p. 75-86.
- SILVA JR., *Celestino Alves*. *A escola pública como local de trabalho*. Tese (Livre-docência)
- Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP/Marília, 1990.
- TEIXEIRA, Anisio. *Administração pública*: administração e desenvolvimento. Rio de Janeiro: Departamento de Educação, 1935.
- TEIXEIRA, Maria Cecilia Sanchez. Antropologia, cotidiano e *educação*. Rio de Janeiro: Imago, 1990.