



Revista Portuguesa de Educação

ISSN: 0871-9187

rpe@ie.uminho.pt

Universidade do Minho
Portugal

<http://www.rpe.uminho.pt>

Soares Ferreira, Liliana

O trabalho dos professores em contextos de gestão escolar

Revista Portuguesa de Educação, vol. 23, núm. 1, 2010, pp. 81-98

Universidade do Minho

Braga, Portugal

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37417089005>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

O trabalho dos professores em contextos de gestão escolar

Liliana Soares Ferreira

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Resumo

Neste artigo, apresento argumentos, sistematizando relações entre a gestão escolar e o trabalho dos professores. Considero que os processos de gestão, nos contextos escolares, estão implicados e, do mesmo modo, interferem no trabalho dos professores que é a produção da aula e do conhecimento. Ao serem realizados esforços coletivos e democratizantes de gestão, vão se configurando as condições e possibilidades profissionais, em movimentos de conhecimentos e poderes, revelados na linguagem, no cotidiano escolar.

Palavras-chave

Trabalho; Professores; Gestão; Escola

Introdução

Apresento, a seguir, argumentos que sistematizam reflexões sobre o trabalho dos professores na escola, este espaço e tempo marcado pelas relações de poderes e por institucionalidades. Na medida em que fui compondo os argumentos, em uma sequência com base no processo de sistematizar, foi necessário também realizar novas pesquisas bibliográficas, objetivando aprofundar sentidos e re-elaborar entendimentos. Assim, estes dois procedimentos, sistematização e pesquisa bibliográfica, foram escolhidos por se constituírem em ações intencionais, geradas por uma problematização e realizadas com base em perspectivas teórico-metodológicas. Aliadas a estes procedimentos, a vivência e a práxis como professora de futuros

professores, em cursos de licenciatura e pós-graduação em educação, há mais de quinze anos, juntamente com a coordenação de pesquisas e atividades de extensão, foram suportes para interrogar-me sobre os temas abordados.

Cabe destacar que, durante todo esse tempo que tenho vivido no meio educacional, ative-me a analisar os discursos dos professores sobre seu trabalho, fazendo apontamentos e aprofundando estudos, os quais estão exemplificados e implicados nos argumentos que ora apresento. Desse modo, a intenção inicial desta produção consistiu em dar continuidade a estes estudos sobre o trabalho dos professores na escola, tendo a gestão como um processo que envolve todos e a aula, como o efetivo espaço e o tempo do trabalho dos professores. Para tanto, fez-se necessário organizar a produção deste artigo em etapas, incluindo estudos preliminares; elaboração de categorias, quais sejam: escola, trabalho, gestão; escrita da primeira versão do texto; retomada de pesquisa bibliográfica; aprofundamento e re-escrita. Resultantes dessas etapas, apresento os argumentos a seguir tendo como referências três pressuposições:

- a) Mesmo que o processo de gestão escolar não seja explicitado claramente nos discursos, devido, sobretudo, às relações de poderes que organizam a instituição, ou mesmo, não seja uma gestão de caráter democratizante, ainda assim, existe e coordena as ações escolares. Há, em relação à gestão, uma expectativa, gerada pelas políticas públicas e pelos textos legais, que seja um processo democrático (e democratizante)¹, garantindo a todos a participação efetiva, a autonomia, ações cidadãs e inserção em esferas sociais ampliadas para além do entorno escolar. Entendo a gestão como um processo social por excelência e a gestão democrática como um processo que implica em participação coletiva, descentralização, busca contínua da autonomia nas atividades e conseqüente compromisso com a educação. Nesses processos, a participação e a descentralização têm sido integrantes das tentativas de democratização nas proposições de gestão. Entretanto, em uma sociedade com características neoliberais, como a brasileira, contrariamente, apresentam-se, não raras vezes, como isenção de provimento e de financiamento da educação.

Especificamente na escola, descentralização implicaria em superar as condições que tolhem a ação dos sujeitos, possibilitando-lhes autonomia e participação. É esta uma dificuldade, porque as escolas, muitas vezes, emaranham-se tão-somente no cumprimento de aspectos burocráticos, evidência da regulação característica de um Estado cada vez mais mínimo, relegando a segundo plano os sujeitos, suas ações e desejos. Entendo que a regulação é uma característica das políticas educacionais, no atual momento, e insere-se no social ampliado, sob a forma de um "[...] ordenamento normativo que media as relações entre Estado e sociedade, historicamente legítimo" (Krawczyc, 2005: 816). Tal regulação objetiva "[...] a solução de conflitos e compensação de mecanismos de desigualdade e exclusão próprios do modo de produção capitalista" (Krawczyc, 2005: 816). Nesse sentido, contribui para que se estabeleçam as condições de governabilidade necessárias. Um dos mecanismos da regulação, assim compreendida, é a burocratização, ou seja, a minimização dos sujeitos, em detrimento dos aspectos organizativos. Por isso, observando a realidade de muitas escolas que se apresentam como democráticas em seus processos de gestão e, em seu cotidiano, podem não ser, concordo com Medeiros, Fortuna & Barbosa:

O exame do cotidiano de nossas instituições escolares revela que, na prática, a gestão da escola se desenvolve a partir de uma sólida rede burocrática, na qual os meios se sobrepõem aos sujeitos, ocasionando um asfixiamento destes no contexto burocrático da instituição (2006: 111).

Entendo ser necessário, primeiramente, por um processo eminentemente de re-inserção na cultura, superar tais entraves, pois, "[...] haverá poucas chances para o estabelecimento da gestão democrática na escola pública enquanto as relações intersubjetivas forem atropeladas e corrompidas pelos mecanismos do mundo sistêmico" (Medeiros, Fortuna, Barbosa, 2006: 112). Do mesmo modo, dificulta-se a possibilidade de gestão democrática "[...] enquanto as relações entre os sujeitos acontecerem de forma vertical e pouco consensual" (Medeiros, Fortuna & Barbosa, 2006: 112).

- b) A gestão democrática escolar implica no trabalho dos professores, estes sujeitos da práxis pedagógica na aula, evento no qual acontece a produção do conhecimento. Entendo por produção do conhecimento a apropriação individual de um conhecimento, que acontece como consequência do planejamento, realização e

avaliação da aula, aspectos do trabalho dos professores. Nessa perspectiva, proponho pensar-se o trabalho como atividade sócio-histórica, modo de os sujeitos produzirem não somente suas condições materiais de vida, mas estabelecerem relações sociais e dimensionarem suas trajetórias. É uma atividade "[...] consciente, não é de caráter casual, mas teleológico. Engendra, por isso, opção, escolha e liberdade" (Frigotto, 2002: 63). Obviamente, por ser de caráter social, implica em relações entre os seres humanos, por isso, é um trabalho "tecido nas relações de força ou de poder entre os próprios seres humanos" (Frigotto, 2002: 63). Igualmente, é uma atividade política por excelência. Ao planejar e realizar seu trabalho, os professores agem mediante suas compreensões do social, interferindo no real conforme as escolhas que fazem. Não como trabalhar na condição de professores sem interferir em grupos sociais e na própria escola. Esta interferência, por mais restrita que seja, evidencia uma adesão aos jogos de poderes e às modalidades de relações sociais evidenciadas no micro-social que é a escola. Planejar, realizar a aula, avaliar são ações eminentemente políticas, embora, nem sempre os professores as assumam como tal, tentando realizá-las a despeito de assumirem-nas como políticas. Entretanto, sabe-se que não há práxis pedagógica que não seja política, nesta perspectiva ora descrita. Portanto, desde sua concepção, até sua evidência sob a forma da aula, o trabalho dos professores revela ou não a democratização dos processos escolares.

- c) O trabalho dos professores implica em gestão do pedagógico, estando inserido no processo de gestão escolar democrático e revela-se como sendo resultante de movimentos dialéticos entre o individual e o coletivo, entre as crenças e as ações, entre as presenças e ausências de reflexão. Para mim, os professores são gestores do pedagógico, ou seja, produzem a aula e, nela, acontece a produção do conhecimento dos estudantes e dos próprios professores, portanto, produzem o elemento caracterizador da escola, que é o pedagógico. Esta gestão embasa-se em algo que tenho denominado de projeto pedagógico

individual, elaborado pelos professores como síntese e expressão de suas crenças, as quais sustentam sua práxis pedagógica. Creio que, tendo um projeto pedagógico individual, os professores participam de outros processos de gestão, da escola ou do sistema educacional, contribuindo para que aconteçam. Não penso ser o contrário: primeiro a gestão do sistema ou da escola e depois a gestão do pedagógico, o trabalho dos professores. Penso ser necessário privilegiar o trabalho dos professores e criar espaços para a originalidade, a inserção cultural, o atendimento às demandas locais e, acima de tudo, para que sejam protagonistas e autores da gestão do pedagógico: façam a aula acontecer, busquem, juntos, na escola, saber como se pode produzir conhecimento naquele espaço e tempo, com aqueles sujeitos. Para mim, pedagógico é todo o pensar-agir da escola com o intuito de produzir conhecimento. Porém, não é pedagógico o pensar-agir, embora muito bem organizado, incoerente com a expectativa de produção do conhecimento dos sujeitos da aula. Então, posso afirmar não haver como dissociar uma concepção de pedagógico do espaço, do tempo e do trabalho realizado pela escola. Pedagógico é a articulação dos movimentos, dos poderes, das crenças, da linguagem, dos conhecimentos, das subjetividades, dos artefatos e das rotinas, de todos esses fatores, objetivando a produção do conhecimento (Ferreira, 2008: 01). Portanto, pedagógico é do âmbito do instituído (Castoriadis, 1982), elaborando-se nas inter-relações, diferenciando-se do pedagógico entendido institucionalmente, como um setor da escola.

Para a argumentação sobre essas pressuposições, organizei o artigo em duas seqüências (interligadas e interdependentes): a) o trabalho dos professores na escola; b) o trabalho dos professores e a gestão escolar, como ações protagonizadas por todos na escola, desde que priorizem condições de democratização dos processos, incluindo desafios e possibilidades para a gestão do pedagógico como emancipadora dos sujeitos da escola, entre eles, os professores. Segue estas duas etapas a proposição de considerações finais que talvez devessem ser entendidas como o começo de novas indagações.

O trabalho dos professores nos contextos escolares

Escolhi utilizar a expressão contextos escolares, pois entendo a instituição escolar como amplo tempo e espaço de interação entre sujeitos, cujo objetivo é ou deveria ser a produção do conhecimento. As escolas não são somente materialidades, tradicionalmente reservadas à educação formal. São dinâmicos processos de interação e de vida coletiva. Por isso, contextos escolares, no meu entender, é uma expressão a representar esse movimento cotidiano e contínuo da escola, em detrimento de um possível entendimento contrário, relativo a se pensar haver uma rotina escolar. Aprofundar esses argumentos implica resgatar, ainda que brevemente, características históricas da educação escolar no Brasil, para, nesse contexto escolar, assim caracterizado, refletir-se sobre o trabalho dos professores.

Observa-se, na história da educação brasileira, uma contínua transferência de responsabilidades: a sociedade espera do Estado a manutenção de um sistema escolar de qualidade, gratuito e acessível a todos e o Estado espera que a sociedade se organize, atinja e financie este objetivo. Neste transfere-transfere de responsabilidades, foi-se elaborando um processo de educação, cuja característica básica tem sido o descuido com as classes populares e o evidente privilégio das classes mais favorecidas. Para exemplificar, sem a pretensão de recapitular essa abrangente e complexa historicidade da educação no país, apenas cabe a lembrança de como se organizaram a escola jesuítica na época colonial, a escola nos períodos imperial e na República Velha, a primazia da escola comunitária ou particular no cenário educacional do século passado. Em todas essas escolas, os privilegiados acabavam sendo os descendentes das classes sociais ligadas às oligarquias e às chamadas classes médias burguesas, por serem aquelas que não necessitavam esperar ações do Estado e podiam escolher a educação para seus filhos. Este é um argumento que auxilia a entender a permanência de quadros de analfabetismo alarmantes² durante toda a história do país e o descuido do Estado em prover os meios e condições para uma educação de iguais possibilidades e para todos.

Outro aspecto histórico interessante e complementar diz respeito à opção por ações educacionais inspiradas em modelos norte-americanos, a partir da década de 1920. As propostas escolanovistas, baseadas em estudos de John Dewey (1859-1952), os acordos com bases tecnicistas MEC-USAID,

durante o Regime Militar (1964 até a década de 1980), só para citar dois dos mais conhecidos, impeliram os brasileiros a acreditarem haver uma compatibilidade entre a educação em espaços sócio-culturais tão diferentes. Tais acontecimentos, no âmbito do sistema educacional brasileiro, tiveram como aporte as primeiras duas leis da educação: a LDB 4024/61 (nitidamente atenta aos aspectos humanistas e reproduzindo os interesses dos liberais no plano educacional) e a LDB 5692/71 (de caráter tecnicista e consoante ao modelo industrial incipiente no país). Estes aspectos reforçam as dissonâncias entre Estado, educação e sociedade, representadas na minimização, quando não, ausência, de políticas educacionais brasileiras e em acordo com as demandas brasileiras. Nas últimas décadas, este quadro se acirra, na medida em que é perceptível uma hegemonia do neoliberalismo, acentuando o Estado mínimo, que incentiva o predomínio do privado sobre o público, levando a perdas dos direitos sociais, entre eles, o da educação de qualidade. Entendo por educação de qualidade aquela em acordo com as demandas sociais, efetiva e culturalmente em acordo com o seu local, de modo a ser eficaz e eficiente no alcance de seu objetivo e comprometimento com este local e com seus sujeitos.

Especialmente em relação ao tema deste artigo, a gestão escolar, nas últimas décadas, iniciam-se mudanças nos modos de organizar a instituição e o pedagógico, primando pela descentralização. Muitas escolas brasileiras encontraram alternativas para se organizarem, elaborando projetos de gestão assentados em elementos condizentes com a cultura educacional do país. Algumas delas, por exemplo, aproximaram-se o mais possível das empresas, muitas vezes, reproduzindo as relações de trabalho e envidando esforços no sentido de promover o desenvolvimento de competências, entendidas como condições para a ação laboral. Considere-se, como exemplo, na década de 1970, as chamadas escolas polivalentes (aparelhadas para o ensino das técnicas comerciais, agrícolas e industriais e para a "formação de mão-de-obra") e, nos últimos anos, o incentivo à proliferação de escolas com cursos técnico-profissionalizantes. O objetivo expresso nestas instituições de Ensino Profissional é a qualificação das habilidades e competências de trabalhadores para o mercado de trabalho. Sabe-se que o discurso sobre as competências é um discurso representativo da transferência de responsabilidades para os trabalhadores que, por exigência, devem garantir sua aptidão ao trabalho,

tendo, na escola, somente as atividades, as bases tecnológicas para desenvolverem-se. Porém, desenvolver-se-ão ou não conforme sua responsabilização por este processo, tornando-se aptos ou inaptos.

Então, entendimentos acerca das competências possibilitam vê-las como uma espécie de apropriação das dimensões técnicas e organizacionais do trabalho. Considero que as competências são noções, pois "[...] não se constituem, em termos epistemológicos, em conceitos. Falta-lhes, para tanto, materialidade histórica" (Frigotto, 1999: 07). Entender por que avançou consideravelmente a utilização da noção de competência como articuladora dos planejamentos educacionais no Brasil implica entender sua origem e sua relação com a educação profissional. Segundo Ramos (2001), a organização do currículo por competências inicia após a Lei 9394/96, com a separação entre a Educação Básica e a Educação Profissional, gerando a necessidade de se pensar a prática pedagógica não mais como transmissão de informações, mas como desenvolvimento de competências. Assim, a competência, segundo Ramos (2002: 176), cumpre "[...] também o papel de ordenar as relações sociais de trabalho externamente às organizações produtivas, no sentido de gerir as condutas e reconfigurar valores ético-políticos dos trabalhadores no processo permanente de instabilidade social". O modelo das competências aplicado ao currículo e aos processos acadêmicos de estudos para o trabalho realizados pelos professores nas licenciaturas, geralmente, está relacionado a "uma vulgata muito popularizada – saber, saber fazer, saber ser -, explicitada nas qualidades esperadas de todos os assalariados, tais como iniciativa, responsabilidade e trabalho em equipe" (Lüdke & Boing, 2004: 1167). Desse modo, os processos chamados de "formação de professores", inspirados na lógica das competências, passam "[...] a conformar as subjetividades [...] e a educação das novas gerações, a fim de inseri-las desde a mais tenra idade na lógica da competitividade, da adaptação individual aos processos sociais [...]" (Freitas, 2003: 1109), com vistas à empregabilidade. Vale dizer: no esteio da regulação via modelo de competências, gera-se uma noção de empregabilidade:

[...] cada assalariado assumindo a responsabilidade pela aquisição e manutenção de suas próprias competências. Não é mais a escola ou a empresa que produzem as competências exigidas do indivíduo para enfrentar o mercado de trabalho, mas o próprio indivíduo. A empregabilidade consiste em se manter em estado de competência, de competitividade no mercado (Lüdke & Boing, 2004: 1167).

A própria referência aos sujeitos como indivíduos caracteriza este processo, cada um por si e vence o mais competente. Ramos, nesta mesma perspectiva, afirma que as competências, este conjunto de habilidades caracteristicamente individuais

[...] passa a estar no princípio da organização do trabalho, no lugar da qualificação/profissão. Enquanto o domínio de uma profissão, uma vez adquirido, não pode ser questionado (no máximo pode ser desenvolvido), as competências são apresentadas como propriedades instáveis dentro e fora do exercício do trabalho. Significa dizer que uma gestão fundada na competência encerra a idéia de que um assalariado deve se submeter a uma validação permanente, dando constantemente provas de sua adequação ao posto, de seu direito a uma promoção ou a uma mobilidade promocional (Ramos, 2002: 194).

Ou seja, regulando a ação dos sujeitos, determina-lhes garantir sua empregabilidade e a responsabilidade por sua inclusão ou exclusão do trabalho. Esse processo apresenta-se, intencionalmente, individual e os trabalhadores não só necessitam ter desenvolvido as competências, mas demonstrá-las, em um processo de concorrência nem sempre leal. Por isto, nessa compreensão, a empregabilidade é um conjunto de fatores que tornam os trabalhadores aptos ou não, incluindo não só suas competências para o desempenho da função, mas suas condições culturais, sociais e, muitas vezes, étnicas.

Aparentemente, esta mesma relação da escola com o mundo do trabalho é aplicada aos professores, como representantes da classe dos trabalhadores no contexto escolar. Nesse espaço contraditório, surgem propostas inúmeras de cursos, palestras, congressos e seminários, uma verdadeira avalanche de venda de informações, apresentadas como possibilidade para desenvolvimento de competências dos trabalhadores da educação. A escola, nestas configurações, não é vista como o espaço e tempo privilegiado para os sujeitos constituírem sua profissão. Por isto, concordo com Ramos (2002: 57): "A valorização das competências individuais dos trabalhadores inscreve-se, portanto, no marco de um individualismo liberal e de subjetividades atomizadas". Superar estas características, evitando reproduzir modelos prontos, ditados por discursos colonialistas, exige que a escola, em seu projeto pedagógico, demonstre estar ciente que, um movimento "contra-hegemônico exige a ressignificação da noção de competência na perspectiva humana, sócio-histórica e sócio-coletiva, bem

como a construção de um projeto político-pedagógico comprometido com a transformação da realidade da classe trabalhadora" (Ramos, 2002: 57).

Propondo o desenvolvimento de competências, a escola simula o mais possível a empresa, reproduzindo-a quanto à gestão, organização e divisão do trabalho. Este é um modelo de gestão muito encontrado nos espaços escolares. Deste modo, condiz com as prerrogativas funcionalistas, centradas na reprodução do mercado com o objetivo de tornar os sujeitos aptos ao trabalho, defendendo que o que acontece na escola é consequência do mercado de trabalho e vice-versa.

Entretanto, a relação entre educação e trabalho caracteriza-se por ser dialética, revelando, ao mesmo tempo, as lutas por democratização dos espaços pedagógicos, descentralização, autonomia e estando sujeita aos imperativos do capital. Cabe afirmar que, com base em Antunes (2005: 23), considero o capitalismo e o capital diferenciados. Este, segundo o autor, antecede o capitalismo e é a ele também posterior: "O capitalismo é uma das formas possíveis da realização do capital, uma de suas variantes históricas, presente na fase caracterização pela generalização da subsunção real do trabalho ao capital" (Antunes, 2005: 23). Isto justifica a valorização expressa nos discursos dos representantes do Estado e difundidos entre a população, destacando o valor da educação não somente para a inclusão no mercado de trabalho, mas para a manutenção nos melhores postos. Por vezes, a instituição escolar simplesmente reproduz os valores dominantes, que lhe chegam quase sempre por força da ação do Estado; por vezes, apresenta propostas e ações de resistência, fazendo valer um outro discurso e uma outra ação capaz de subverter o discurso dominante. Nesses casos, a inspiração provém de movimentos sociais organizados. De modo geral, entretanto, as escolas atendem ao discurso dominante, propondo educação como manutenção da sociedade vigente e seus valores. Há essa paradoxal compreensão da educação formal no Brasil: no mesmo solo, convivem ações educativas revolucionárias e, por isto mesmo, críticas e ações educativas conservadoras, funcionalistas, tradicionais, reprodutivistas. Embora estejam em oposição conceitual, convivem no mesmo espaço-tempo social, não raramente, em embate que acaba por excluir uma delas. Buscam diferentemente, atender a uma perspectiva de democratização dos sujeitos e do social e atender ao capital.

Do mesmo modo, sabe-se, também, que, em uma época de transformações contínuas, ocasionadas pelos avanços tecnológicos, pela busca de uma economia globalizada e pelas mudanças culturais, a educação passa a ser instrumento para auxiliar, de um lado, na maior exploração do trabalhador, de outro, para qualificar as relações entre tecnologia e desenvolvimento social contínuo. Quanto ao primeiro aspecto, a educação, e, sobretudo, a Educação Básica e os cursos do chamado Ensino Profissional, cada vez mais em voga no país, são os meios para garantir que o trabalhador se constitua trabalhador de forma obrigatória, superficial e competente, como serão os produtos por ele fabricados, na esteira do processo de qualidade (inclusive ainda qualidade total, concepção que predominou nas décadas de 1980 e 1990, nas empresas e em alguns espaços educacionais). Há uma espécie de superfluidade (Antunes, 2005) a gerenciar este processo, pois sempre se poderá recorrer a processos contínuos de educação para recuperar as condições de empregabilidade, ou seja, as competências necessárias ao trabalho. Corroboram para a efetividade destas características os processos de gestão da educação centrados na excelência, qualidade e rapidez, e esses determinam os rumos do trabalho e profissão dos professores.

Relativamente a esse contexto, esclareço que, diferentemente, me refiro à escola, pensada em acordo com os tempos atuais. Em um tempo assim, faz-se necessária uma escola capaz de acompanhar as transformações e propor uma vida emancipada e em acordo com valores e princípios que privilegiam a ética e vivência cidadã. Para Mészáros (2005:45), o grande objetivo da escola seria contribuir para o rompimento da "lógica do capital no interesse da sobrevivência humana". Neste rumo de argumentação, superando a sujeição ao *habitus*, o autor aponta o papel da educação:

[...] tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a automudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente (Mészáros, 2005: 65).

A escola é, portanto, encontro entre cidadãos – advindos de culturas plurais – tendo em comum uma intencionalidade: produzir conhecimentos. Em suma, é o espaço da convivência e da produção da cultura. É o espaço e o tempo do trabalho dos professores: a produção do conhecimento, sua e dos

estudantes. Ao realizá-lo, transforma-se, atribui novos sentidos à sua cultura profissional e contribui para o projeto pedagógico da escola.

Da mesma maneira, o trabalho é uma ação humana, propiciando sua interação com o ambiente. Trabalhar é co-natural ao ser humano, dando-lhe um lugar social. O que faz a importância do trabalho na vida humana não é somente o fato de ser a maneira de interferir na natureza, gerando o necessário para sua existência. Inclui também a possibilidade de, através do trabalho, o ser humano se autoproduzir, tornar-se cada vez mais humano, entender-se e ampliar suas possibilidades de vida cidadã.

Trabalho dos professores e gestão escolar

Considero, então, que o trabalho dos professores é uma ação humana em relação à natureza humana, ao desejo humano de aprender, de descobrir, de interferir no meio onde vive. Os professores, desse modo, se autoproduzem como sujeitos e promovem tempos, espaços e oportunidades para conhecer junto com os estudantes, tendo como ambiente a linguagem (na concepção de Gadamer, 1988). É uma ação, cuja centralidade, a produção de conhecimentos, o distingue dos demais trabalhos, pois lhe atribui uma subjetividade maior. A subjetividade é o elemento desestabilizador e exige dos trabalhadores saberem quem são, como são, como trabalham. Questões diárias, nem sempre geradoras de respostas e, muitas vezes, geradoras de novas questões. O fato de a reflexão ser um fator determinante faz com que os professores sintam-se compelidos a não somente realizar seu trabalho, mas refletir sobre ele e renová-lo cotidianamente. Por isto, o pensar e o agir em si são itens imprescindíveis ao vislumbrar o trabalho em educação e a profissão dos professores.

Ao refletir-se sobre a escola, acaba-se, inevitavelmente, apresentando abordagens sobre conhecimento e aula, práxis pedagógica. Estes elementos, imbricados, constituem a gestão na escola e são reveladores das crenças pedagógicas da instituição. Estas crenças são inúmeras e filiam-se a estes ou àqueles teóricos, muitas vezes, até, apresentando-se híbridas. Constituem-se no ambiente cultural daquela instituição, em acordo com aqueles sujeitos e sua práxis.

Reitero que entendo o trabalho dos professores como o processo de gestão do pedagógico primordial da escola. Inclui a práxis pedagógica, as crenças, os estudos, os planejamentos, enfim, todas as ações que resultam na atividade central da escola: a aula e na atividade básica dos professores: a produção do conhecimento sua e dos estudantes. Ao mesmo tempo, quando pensam, põem em projeto ou criticam a práxis pedagógica e o Projeto Pedagógico da escola, os sujeitos da comunidade escolar estão socializando suas crenças, projetando seu futuro em consonância com a avaliação do passado e do presente. Constitui-se em atividade coletiva, porque considera as características socioeconômicas e culturais daquela comunidade. Portanto, insere-se em uma característica gestão democrática da educação e da escola.

Refletindo sobre esses aspectos, observando as escolas no entorno da Universidade onde trabalho, conversando com os professores e com futuros professores, nos cursos de graduação e especialização, passei a pensar que, de modo geral, os professores e os demais sujeitos da escola estão em contínua busca de uma escola diferente, mais apta, em acordo com as concepções de educação, conhecimento e aula condizentes com as prerrogativas educacionais, priorizando a qualidade do aprender. Em um espaço-tempo assim, comecei a perceber ser necessário inverterem-se algumas concepções de gestão que têm sido divulgadas:

Primeiro: entender que a gestão democrática, e, tenho acrescentado, democratizante, é condição para a elaboração de tal escola, respeitando-se a cultura e as possibilidades dos sujeitos nela envolvidos. Portanto, mais do que nunca, descentralização e autonomia nos processos precisam se evidenciar como condições para instituir-se uma escola em acordo com tais demandas.

Segundo: com base em amplas e coletivas reflexões, cabe inverter-se uma lógica há muito vivenciada: as diversas exigências pedagógicas continuamente apresentadas aos professores, interferindo em sua possibilidade de planejar, produzir aula e avaliar de modo autônomo e na condição de autores de seu trabalho. Em vez de iniciar-se por elaborar ou rever o projeto pedagógico institucional, por que não, com base em movimentos dialógicos coletivos, sistematização de ações individuais, iniciar com a elaboração de um projeto pedagógico individual (como síntese de uma elaboração individual da práxis, a descrição que cada sujeito faz de si como

profissional e de seu trabalho, ou seja, a sistematização dos sentidos profissionais dos professores em sua condição de sujeito historicamente constituído), a partir da subjetividade profissional e, em movimentos cotidianos, envolvendo o coletivo dos profissionais da escola? Uma vez elaborado e, portanto, explicitadas as crenças, os aportes teórico-metodológicos com os quais cada profissional trabalha, parece ser mais lógico iniciar um trabalho coletivo. O trabalho dos professores, nessa perspectiva, torna-se também processo de autoria, possibilitando, com base nas individualidades, mas re-elaboradas no coletivo, que os professores venham a assumir-se como trabalhadores, produzindo aula e, nela, produzindo conhecimentos.

Considerações finais

Penso que essa sistematização e estudos devam continuar, pois até aqui, percebi o quão imbricados estão os pressupostos que orientam o trabalho dos professores na escola e a gestão. Sobretudo com relação ao trabalho dos professores, à proposição da aula, à produção do conhecimento, de modo efetivo e conseqüente. Para tanto, parece ser necessária uma espécie de rebeldia, desde na ação dos professores e na gestão. Neste sentido, o de manter sempre em foco a luta pelo mais coerente com a natureza humana da educação e do trabalho, gostei quando Santos (1996), em Seminário promovido pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, convocou:

A reanimação do passado na nossa direção, proposta pelo projeto pedagógico que estou a propor, consiste, neste domínio, em reconstruir o conflito entre o conhecimento-como-regulação e conhecimento-como-emancipação. O conflito pedagógico será, pois, entre as duas formas contraditórias de saber, entre o saber como ordem e colonialismo e o saber como solidariedade e como caos. Estas duas formas de saber servem de suporte a formas alternativas da sociabilidade e da subjetividade. Ao campo pedagógico compete experimentar, pela imaginação da prática e pela prática da imaginação, essas sociabilidades e subjetividades alternativas, ampliando as possibilidades do humano até incluí-las a todas e até poder optar por elas (Santos, 1996: 25).

Deste modo, pensar a escola com rebeldia significa iniciar um processo de recomposição da natureza da educação: a produção de conhecimentos com vistas à emancipação. Desde a elaboração de um projeto

pedagógico individual, passando pela elaboração em processos compartilhados do projeto pedagógico institucional, até uma ação pedagógica sob a forma de aula como espaço-tempo da socialização de saberes e produção de conhecimentos até as organizações no entorno da escola e envolvendo a comunidade. Iniciar-se-ia a reconstituição do social, a partir da escola, com o objetivo de reconfigurar as instituições. Somente assim chegar-se-ia a uma efetiva condição social do projeto educativo: educação para todos com qualidade e visando à emancipação. Entendo por emancipação as capacidades que cada sujeito, mediante suas relações sócio-históricas, pode dispor para sua vida e trabalho, tendo condições de escolher, inserindo-se paulatinamente, como cidadão, em seu meio e em sua cultura. Porém, reitero que é necessária democratização da gestão da educação em todos os níveis do sistema de ensino, de forma a garantir inter-relação e possibilidade de crescimento evidenciada nos espaços da aula, cuja finalidade será a educação para a cidadania.

Penso, ainda, que é necessário continuar refletindo sobre o trabalho dos professores, não como um elemento relacionado à gestão escolar, mas como a própria gestão do pedagógico, pois é o pedagógico que articula este complexo processo. Isto demanda pensar-se sobre o lugar que é dado e que os próprios professores se dão em seu trabalho. Por isso, concordo com a necessidade de os professores pensarem a educação, escola, o seu trabalho, inicialmente, a partir de seu projeto pedagógico individual:

Chamar para si o desafio de se ver sujeito e autor de um processo individual e social simultâneo significa colocar para si o desafio de resgatar a dimensão pedagógica das relações que estabelecemos no interior de nossas escolas. O pedagógico mais que um conjunto de tarefas a serem realizadas, constitui uma forma de ver de se institui enquanto interlocutor neste processo relacional, que se apresenta como conteúdo por excelência em nossa profissão (Medeiros, Fortuna & Barbosa, 2006: 112).

Talvez este seja o viés para se pensar mais sobre gestão democrática e democratizante nos espaços escolares e com os sujeitos que lá trabalham, e não fora desses contextos ou de modo a minimizar os professores como autores de seu trabalho.

Notas

- 1 Na LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), que regulamenta a educação no Brasil, a gestão democrática é apresentada, no artigo 3º, como princípio orientador do ensino no país. Anteriormente, já na Constituição Brasileira de 1988 (BRASIL, 1988), a gestão democrática aparece no inciso VI do artigo 206, também como princípio orientador do ensino.
- 2 O analfabetismo tem sido, ao longo da história do país, um dos principais desafios para a educação. Em análise deste processo, Ferraro descreve a situação do país no ano 2000: "[...] entre a população de 15 anos ou mais, apenas 1/3 havia atingido o nível 3 de letramento, que não significa nada mais que o *mínimo constitucional* (8 anos ou mais de estudo concluídos ou o fundamental completo). Os outros 2/3 da população de 15 anos ou mais (cerca de 71 milhões), compreendendo desde os "sem instrução e menos de 1 ano de estudo" até os distribuídos em todas as categorias de 1 a 7 anos de estudo, dizem muito bem do tamanho do desafio posto à educação nos próximos anos (ou décadas?)" (2002: 47).

Referências

- ANTUNES, Ricardo (2005). *Os Sentidos do Trabalho – Ensaio sobre a Afirmação e a Negação do Trabalho*. 7ª reimpressão. São Paulo: Boitempo Editorial.
- BRASIL (1993). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional 9394/96*. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>
- BRASIL (1988). *Constituição Federal de 1988*. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm
- CASTORIADIS, Cornelius (1982). *A Instituição Imaginária da Sociedade*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FERRARO, Alceu R. (2002). Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos? *Educação & Sociedade*, vol. 23, nº 81, pp. 21-47.
- FERREIRA, Liliana S. (2008). Gestão do pedagógico: de qual pedagógico se fala? *Currículo sem Fronteiras*, v. 8, nº 2, Jul/Dez, pp.176-189.
- FREITAS, Helena (2003). Certificação do docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. *Educação & Sociedade*, vol. 24, nº 85, Dezembro, pp. 1095-1124.
- FRIGOTTO, Gaudêncio (2002). Estruturas e sujeitos e fundamentos da relação trabalho e educação. In J. C. Lombardi; D. Saviani & J. L. Sanfelice (Orgs.), *Capitalismo, Trabalho e Educação*. São Paulo: Editora Autores Associados, pp. 61-77.
- GADAMER, Hans-Georg (1988). *Verdad Y Método – Fundamentos de una Hermenéutica Filosófica*. 3ª edición. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- KRAWCZYK, Nora R. (2005). Políticas de regulação e mercantilização da educação: socialização para uma nova cidadania? *Educação & Sociedade*, vol. 26, nº 92, pp. 799-819.

- LÜDKE, Menga & BOING, Luiz A. (2004). Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. *Educação & Sociedade*, vol. 25, nº 89, pp. 1127-1144.
- MEDEIROS, Arilene Maria S. de; FORTUNA, Maria Lúcia de Abrantes & BARBOSA, Joaquim Gonçalves (2006). A gestão escolar e a formação do sujeito: três perspectivas. *RBPAE*, vol. 22, nº 1, pp. 109-123.
- MÉSZÁROS, István (2005). *A Educação para além do Capital*. São Paulo: Boitempo.
- RAMOS, Marise Nogueira (2002). *A Pedagogia das Competências: Autonomia ou Adaptação?* São Paulo: Cortez.
- SOUSA SANTOS, Boaventura (1996). Para uma pedagogia do conflito. In L. H. Silva; J. C. Azevedo & E. S. Santos. *Novos Mapas Culturais, Novas Perspectivas Educacionais*. Anais do III Seminário Municipal de Educação de Porto Alegre: Sulina.

THE WORK OF THE TEACHERS IN CONTEXTS OF PERTAINING TO SCHOOL MANAGEMENT

Abstract

In this article, I present arguments, systemize relations between the pertaining to school management and the work of the teachers. I consider that the management processes, in the pertaining to school contexts, are implied and, in a similar way, intervene with the work of the teachers who are the production of the lesson and the knowledge. When being carried through collective and democratic efforts of management, they go, if configuring the professional conditions and possibilities, in movements of knowledge and power, disclosed in the language, in the daily pertaining to school.

Keywords

Work; Teachers; Management; School

PROCESSUS DE GESTION DE L'ÉDUCATION ET DE PÉDAGOGIQUE ET LEURS IMPLICATIONS DANS LE TRAVAIL DANS L'ÉCOLE: RÉFLEXIONS D'UNE ENSEIGNANTE

Résumé

Dans cet article, je présente des arguments, en systématisant relations entre la gestion scolaire et le travail des enseignants. Je considère que les processus de gestion, dans les contextes scolaires, sont impliqués et, de façon similaire, interviennent dans le travail des enseignants qui sont la production de la leçon et de la connaissance. Être réalisés des efforts collectifs et democratizantes de gestion ils vont si en configurant les conditions et les possibilités professionnelles, dans des mouvements de connaissances et de pouvoirs, révélés dans la langue, dans le quotidien écolier.

Mots-clé

Travail; Enseignants; Gestion; École

Recebido em Setembro/2008

Aceite para publicação em Setembro/2009