

O DOGMA DA GESTÃO E O ESTIGMA DO MAGISTÉRIO¹

1. Gestão educacional: caminhos possíveis para uma educação pública de qualidade.

Celestino Alves da Silva Junior

Professor Titular aposentado do Departamento de Administração e Supervisão Escolar da Faculdade de Filosofia e Ciências – Unesp/Marília. Pesquisador do Centro de Estudos e Pesquisas em Administração da Educação (CEPAE/Unesp/CNPq)

As questões referentes à finalidade da escola pública e da natureza do trabalho que ali se desenvolve ainda não encontraram caminhos adequados à sua discussão e ao seu aprofundamento. Pensar a qualidade possível para a educação pública significa pensar a distinção entre os conceitos de *público* e de *privado* e significa, ainda, admitir a existência de uma diferença de natureza e não apenas de grau entre a escola pública e a escola privada. Enquanto esta se volta primordialmente à expressão dos valores e à materialização das aspirações dos segmentos da população que lhe encaminham seus jovens, aquela, “[...] a escola pública, não tem apenas que produzir ‘passagens’ que signifiquem ‘elevações’ individuais. Ela tem que produzir, individual e coletivamente, a grande passagem do direito postulado à realização efetiva da educação popular. Nesse sentido ela é única. Apenas ela se incumbe de pensar e realizar a educação do conjunto da população, de conceber e promover a materialização do interesse coletivo” (SILVA JR., 1990, p. 145).

No livro *A escola pública como local de trabalho*, do qual retirei a citação acima, apresentei minha tese sobre a organização do trabalho escolar de forma simples e clara: “[...] a escola pública é um *local de trabalho* que, por sua *finalidade* e por sua *natureza peculiar*, supõe critérios especiais de organização. Tais critérios devem ser estabelecidos a partir das *características do trabalho que ali se desenvolve*” (SILVA JR., 1990, p. 21).

Vinte e um anos depois, o debate não evoluiu. A rigor, ele nem se estabeleceu. A emergência e posterior hegemonia do conceito de gestão educacional parece ter satisfeito os espíritos inquietos de outrora, acomodados agora na pressuposta universalidade do conceito de gestão, do qual bastaria derivar os procedimentos adequados à vida produtiva das escolas e, por extensão, das escolas públicas.

Ocorre que o conceito de gestão tem suas origens e também seu destino no campo das chamadas “organizações produtivas”, ou seja, no mundo das grandes empresas típicas da economia capitalista sob as quais vivemos. Em seus primórdios, a administração escolar, enquanto domínio teórico-conceitual, buscou afirmar-se exatamente por essa aproximação. Sem colocar em questão a pretendida cientificidade da “teoria geral da administração”, ela pleiteou para si o reconhecimento desse mesmo estatuto, por meio da adoção e, eventualmente, da adaptação dos conceitos originários daquela área como fundamentos de sua proposta teórica. Nesses termos, a administração escolar se colocaria basicamente como um ramo do grande campo da “ciência da administração” e dele retiraria sua validação acadêmica e sua legitimação operacional.

No Brasil, essa posição é submetida nos anos oitenta do século vinte à crítica teórica e política. Uma primeira grande objeção dizia respeito ao problema da derivação conceitual. Escolas públicas não são organizações produtivas, no sentido habitual do termo. Logo, não poderiam ser administradas com base em conceitos oriundos historicamente da produção material. As evidências empíricas falam em favor dessa tese. Basta observar atentamente a vida das escolas públicas para verificar que aquilo que ali acontece nada tem a ver com as regras mercadológicas ou com a padronização da produção. Por isso escrevi mais recentemente (2007) que as escolas públicas precisam mais de etnografias do que de estatísticas para explicar sua real significação.

Os anos noventa iriam acrescentar nova objeção tão relevante quanto a primeira e que até a antecederia no plano lógico. Tratava-se de colocar em questão a própria cientificidade postulada para a “ciência da administração”. De onde adviriam seus princípios e suas teorias? Se, como parece ser o caso, suas proposições tinham como origens mais a imaginação criadora de algumas mentes privilegiadas do que, propriamente, o rigor descritivo e analítico das pesquisas de campo – até mesmo pelas dificuldades opostas pelos grandes interesses econômicos estabelecidos em se deixar observar e analisar – essas proposições, ainda que estruturadas e hierarquizadas, se ajustariam melhor ao terreno das doutrinas do que, propriamente, ao grande campo das teorias, em que o “[...] saber estruturado com vistas à objetividade” (VALE, 1985) se realiza.

Trata-se, como se pode observar, de objeções relevantes que, a despeito de sua procedência, não se revelaram capazes de deter a crescente “privatização do público”, ou seja, a prevalência da lógica economicista sobre a lógica pedagógica no interior do próprio setor público. A “[...] ideologia da incompetência do outro” (SILVA JR., 1996), sutilmente propagada por alguns economistas notórios, acabou por convencer muita gente de que “[...] a educação é uma coisa muito importante para ser deixada nas mãos dos educadores”. Principalmente, nas mãos dos educadores do setor público, já que este seria ineficiente por definição. A solu-

ção apontada não poderia ser outra: trazer para o interior do setor público os procedimentos, os valores e os critérios do setor privado, este sim, inegavelmente, competente, também por definição...

SOBRE UMA QUESTÃO PRELIMINAR E A OBRIGATORIEDADE DE SUA CONSIDERAÇÃO

A questão preliminar a que me refiro, por conta dos aspectos já apontados, diz respeito ao inevitável conflito entre duas lógicas, ou seja, há duas maneiras excludentes de pensar as questões da administração da educação. Ou pensamos essas questões pela lógica do direito à educação ou as pensamos pela lógica do mercado educacional. O fenômeno da “privatização por dentro”, também aqui já referido, diz respeito a uma impropriedade lógica a serviço de interesses político-econômicos. Distorce-se uma maneira de pensar em favor de soluções preconizadas pela outra.

Também já escrevi, há muito tempo, que “[...] o técnico é o disfarce providencial do político” (SILVA JR., 1984). A expressão permanece válida e aplica-se à situação que examinamos aqui. Sob a aparência de contribuir para a elevação dos padrões de qualidade em educação, propostas claramente fundadas na lógica do mercado educacional percorrem o debate pedagógico e muito mais dificultam do que favorecem a realização do direito à educação. É preciso, conseqüentemente, situar de maneira clara as diferenças entre as duas concepções antagonicas e refletir sobre suas implicações.

Para educadores lúcidos e comprometidos com o sentido maior da educação, esta é uma questão de direito. Já para os atravessadores do campo educacional – economistas e administradores privados à frente –, a educação é apenas um bem de mercado, sujeito, como todos os outros, às relações de compra e venda e, conseqüentemente, à valorização e à depreciação circunstanciais. Para os que têm a educação como um direito, cabe ao Estado assegurar a realização desse direito. Para os que têm a educação como um bem de consumo, cabe ao mercado regular o acesso e a propriedade desse bem.

Em seu desdobramento, os dois possíveis pontos de partida levam a duas maneiras inconciliáveis de se pensar as questões educacionais, ou seja, ao conflito das duas lógicas a que me referi inicialmente. Observe-se, entretanto, que, a rigor, esse conflito não deveria existir. A Constituição da República Federativa do Brasil e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional atribuem inequivocamente à educação o caráter de *direito público subjetivo*, ou seja, trata-se de um direito inalienável da pessoa humana e, como tal, está subordinado à tutela do Estado.

No entanto, pode-se constatar, no senso comum e mesmo em determinados segmentos dos educadores brasileiros, a prevalência da lógica do mercado educacional. Isso ocorre porque, certamente, é mais fácil e mais rentável promover a venda de uma mercadoria do que assegurar a materialização de um direito. E pode ocorrer ainda porque a circulação das mercadorias preocupa mais as pessoas que a busca da plenitude humana.

Mesmo quando as pessoas fazem parte do aparelho do Estado, sua condição de funcionárias *do público* não preside, fundamentalmente, a análise das questões sob sua responsabilidade, nem informa, necessariamente, suas decisões sobre as questões que lhes cabe considerar. A ideologia do individualismo e do interesse privado tende a prevalecer também no coração do setor público.

Já observava Otávio Ianni que “[...] na consciência burguesa a maior parte dos problemas tende a ser equacionada a partir do princípio da mercantilização geral das relações, pessoas e coisas” (1985, p. 44). Dizendo de outra forma, sob o capitalismo, o Deus Mercado é o Todo Poderoso. Pessoas e governos tendem a submeter-se aos seus imperativos.

Poderia (ou poderá) ser diferente? É o que temos que nos perguntar.

Um esboço de resposta pode ser encontrado na consideração de que a lógica do direito à educação não é apenas uma maneira de pensar as questões educacionais e de nos comprometermos com a realização dos direitos da pessoa humana. Ela é também o critério de verdade para produção e validação do conhecimento sobre administração da educação, entendida esta em suas duas dimensões fundamentais: como prática institucional instalada em contextos determinados e como disciplina acadêmica que tem por objetivo desvendar os significados mais profundos das práticas existentes nos sistemas e nas instituições escolares.

A lógica do direito à educação é, em última análise, o substrato epistemológico de que a administração da educação precisa se valer na construção de sua autonomia teórica, ou seja, na busca pelo reconhecimento e pela legitimação do conhecimento que se dispõe a produzir.

É de se reconhecer, porém, que a expressão “administração da educação” e suas correlatas “administração educacional” e “administração escolar”, quando utilizadas hoje, apenas se referem a uma dimensão prático-institucional, ou seja, às estruturas administrativas existentes nos sistemas, instituições e organizações escolares a serem administrados. Quando a atenção se desloca para o plano teórico-conceitual, ou seja, para o processo de produção de conhecimento sobre a vida das escolas e dos sistemas escolares, a denominação hoje corrente é a de “gestão educacional”, a mesma utilizada na definição da temática desta mesa-redonda. Embora muitos a considerem irrelevante, a distinção teórica e prática entre “administração da educação” e “gestão educacional” precisa ser analisada. É o que me proponho a seguir.

SOBRE UMA VELHA QUESTÃO E A NECESSIDADE DE SUA ATUALIZAÇÃO

Um conceito é o resultado de uma seleção operada em um conjunto de relatos. Uma vez identificados, os elementos comuns a esses relatos são abstraídos de suas circunstâncias de origem e constituídos unitariamente em um termo ou um conjunto de termos que os representa. Originário de um determinado conjunto de relatos, o *conceito*, que então se apresenta, passa a determinar os relatos que lhe corresponderão.

Conceitos são necessários para estruturar e precisar a linguagem dos campos de conhecimento a que se referem. Quando a convenção que define uma situação permanece vaga e implicitamente ligada à vida cotidiana, estamos diante de uma *noção* e não, propriamente, de um conceito. Este só ocorre quando a convenção é definida em determinada situação. Isso quer dizer que os conceitos são produzidos socialmente e consolidados historicamente.

As situações e os contextos nos quais emergiu a expressão *gestão educacional* ainda são muito recentes e muito imprecisos para que pudéssemos admitir que estamos efetivamente na presença de um novo conceito. O uso reiterado da expressão poderia, aparentemente, representar um ganho político-pedagógico porque significaria uma redução nas perspectivas de intervenções super especializadas no campo educacional, reduzindo as margens de ação individual e favorecendo as possibilidades de trabalho coletivo. O fim das habilitações do curso de Pedagogia reforçou essa percepção, consagrando a figura genérica do *gestor*, ou seja, daquele que responderia por todas as funções para além dos limites da sala de aula. Desconsiderou-se o fato de que as ideias de *gestão* e de *administração* são noções que não carregam em si as mesmas conotações, sendo, portanto, equivocada, ainda que predominante, a afirmação de sua equivalência. E nem se perguntou também por que, admitida a hipótese da equivalência, a palavra *gestão* tornou-se hegemônica ou quase exclusiva na discussão.

Em seu sentido original e preferencial, *administração* diz respeito à relação entre meios e fins. Trata-se de localizar e utilizar – se for o caso, produzir – os meios mais adequados aos fins que se tem em vista alcançar. O pragmatismo do critério encontra seus limites na consciência moral do administrador. Cabe-lhe examinar e, se for o caso, recusar os fins que lhe são propostos como norteadores de sua ação. Da mesma forma, cabe-lhe responder não apenas pela eficácia dos meios à sua disposição, mas também e principalmente, pela legitimidade político-social desses meios. “Os fins não justificam os meios” é, ao mesmo tempo, uma regra moral e um princípio prático de ação.

O sentido original e ainda predominante de *gestão* caminha em outra direção. Trata-se apenas de uma dimensão técnica do processo administrativo que diz respeito ao uso reiterado de mecanismos pré-determinados, considerados eficientes em si, independentemente

das situações a que se apliquem. Daí advém o uso político da expressão “*choque de gestão*”. Determinadas pessoas – e apenas elas – estariam credenciadas ao controle da vida social porque dominariam os mecanismos mais adequados ao bem-estar de todos. A essas pessoas caberia o direito ao exercício desse controle, assim como seria de interesse dos demais sujeitos submeterem-se a ele. Como a percepção dessas vantagens ainda não se instalou por completo em todas as instâncias da vida social, o *choque* tornar-se-ia necessário para despertar os indivíduos de sua letargia e conscientizá-los dos novos horizontes que se abrem à sua consideração e ao seu deleite. A figura do gestor se distancia, assim, da figura do administrador e se aproxima da figura do Messias.

No caso das políticas educacionais no Brasil, é importante observar que assim como há uma equivalência indevida entre as ideias de administração e de gestão, há também uma antinomia indevida entre elas. Para muitos, a ideia de administração estaria indelevelmente ligada à de autoritarismo. Por oposição, a ideia de gestão estaria necessariamente ligada à de democracia. Gestão democrática, nesses termos, seria quase uma redundância, já que a democracia seria inerente à ideia de gestão. Para prevenir o autoritarismo, o caminho seria abandonar a administração e consagrar a gestão, já que esta seria democrática por definição.

Já vimos aqui que, em sua natureza, quem estaria mais próxima do autoritarismo seria a gestão e não a administração. Administradores dignos desse nome preocupam-se com finalidades e com os meios adequados, bem como lícitos, para alcançá-las. Gestores costumam preocupar-se apenas com a aplicação de seus repertórios de procedimentos. É interessante observar que a existência do princípio constitucional e legal da *gestão democrática* é um indicador de sua relatividade. Se a gestão fosse democrática por natureza, o adjetivo seria dispensável.

Também é interessante observar que, tanto na Constituição como na Lei de Diretrizes e Bases, o princípio da gestão democrática é considerado de maneira reduzida. Ele só se aplica à gestão das escolas públicas, o que suscita desde logo, duas indagações: ou não se trata de um princípio, já que sua aplicação é limitada e não, universal; ou a democracia não constitui componente necessário na vida das escolas, já que as escolas privadas estão dispensadas de observá-la em sua gestão.

Ambas as hipóteses são inquietantes, mas, como tantas outras, não parecem suscitar maior atenção entre os debatedores. Quando algo considerado como um princípio só é aplicável pela metade, isso denota que o segmento a que ele não se aplica é politicamente mais poderoso do que aquele ao qual se aplica. Quando instituições escolares são autorizadas a desconsiderar a democracia em seu interior, isso significa que ali, sim, o autoritarismo é a regra.

Para que a expressão “gestão educacional” possa ter seu sentido recuperado para o discurso e a ação pedagógica, é necessário que sejamos capazes de lhe atribuir um novo significado: a gestão é “da educação”. Ou seja, cabe à educação a definição dos fins e a crítica dos meios com os quais a gestão deve operar. A natureza peculiar do trabalho pedagógico é a referência obrigatória para os que pretendam organizar sua realização no interior das escolas públicas. O professor é o autor e o protagonista dessa especial forma de trabalho social que não pode, por isso mesmo, ser objetivada. Ou seja, não pode ser determinada de fora para dentro nem de cima para baixo. Terá que, necessariamente, ser construída pela vontade coletiva dos trabalhadores da escola.

SOBRE AS QUESTÕES CENTRAIS E A POSSIBILIDADE DE SUA SUPERAÇÃO

Uma gestão que, efetivamente, se caracterize como “da educação” tem um primeiro caminho a percorrer em seu objetivo de contribuir para uma educação pública de qualidade: rever criticamente a qualidade de sua própria elaboração teórica. Uma gestão da educação não pode ser pautada pela lógica do mercado educacional nem pode propor “soluções de mercado” para as questões educacionais. Há que se construir uma “teoria da escola pública no Brasil”. E isso pressupõe a produção autônoma do conhecimento necessário à elaboração da teoria.

O repertório de procedimentos habituais da gestão empresarial – definição de metas, produção de indicadores, cobrança de resultados, avaliação de desempenho, remuneração eventual por “bônus” etc. – tem origem em um pacto implícito (e imposto) na sociedade capitalista, o de que cabe aos “especialistas” organizar o trabalho que os “homens comuns” deverão realizar. Em nosso caso, gestores serão os “especialistas” e professores os “homens comuns”. Por conta da prevalência do modelo tecnocrático entre os possíveis processos de decisão, caberia aos gestores estabelecer os fins e determinar os meios necessários ao alcance desses fins. Aos professores caberia apenas admitir os fins e manusear os meios para que o trabalho pedagógico fosse bem sucedido. E serem responsabilizados pelos percalços que o modelo possa encontrar na prática. O dogma da gestão tem o seu complemento e o seu fundamento no estigma do magistério.

Para além da evidente impropriedade política do modelo, coloca-se sua própria inviabilidade operacional. Conforme recordei inicialmente, o trabalho pedagógico tem uma natureza peculiar que o distingue das outras formas de trabalho social sob o capitalismo e que, por isso, não permite sua submissão aos critérios habituais de gestão vigentes na sociedade capitalista. Arroyo (1996), por exemplo, trata do professor como “um profissional de sínteses”. João Barroso e Rui Canário (1999) entendem o professor como “um construtor de sentidos”. Para Charlot (1997), trata-se de “uma produção de si, por si”.

Nenhum dos atributos acima é possível (e admissível) ao trabalhador comum sob o capitalismo. Apenas executar um trabalho pré-determinado não qualifica ninguém como um verdadeiro professor. Se a dimensão *autoral* não é reconhecida nem respeitada no trabalho do professor, ele, simplesmente, não tem como ser professor. O mesmo acontece com a dimensão *relacional* de seu trabalho. Quem, efetivamente, investe o professor na condição de educador é o seu aluno. Ensinar, lembra a gramática, é um verbo bi-transitivo: “[...] quem ensina, ensina alguma coisa *a* alguém...”. Sem que, pelo menos, um aluno se coloque diante do professor para compartilhar com ele a ação educacional a ser desenvolvida, o trabalho pedagógico não tem como se realizar. Alunos e professores têm que, necessariamente, ser solidários entre si para que a aprendizagem aconteça.

Ainda que a literatura pedagógica se refira exaustivamente à “relação professor-aluno”, ela não acontece de forma singular, ou seja, a cada professor não corresponde apenas um aluno. O professor terá que estabelecer uma relação solidária com tantos quanto forem os alunos que se colocarem diante de si. Terá de – na significativa expressão de João Barroso – “[...] ensinar a todos como se fossem um só” (BARROSO, 2005).

Creio que as referências trazidas até aqui são suficientes para evidenciar o universo especial em que o trabalho do professor se desenvolve. Pode-se dizer de outra forma, como Saviani (1984), por exemplo, que o trabalho do professor se realiza na ordem da produção não-material, na qual a produção e o consumo são concomitantes e para cujo processo de produção não se aplicam, senão residualmente, as determinações do modo capitalista de produção. Por sua natureza, o trabalho do professor será sempre “trabalho vivo” porque não pode ser substituído pelas máquinas em sua concepção e em sua realização.

A gestão da educação não pode, pois, se reduzir à derivação ou à apropriação. Terá que estabelecer suas próprias estruturas teórico-conceituais se efetivamente quiser se legitimar por sua contribuição à qualidade da educação pública.

Quatro grandes questões podem se constituir nos caminhos a serem percorridos inicialmente pela gestão da educação em seu esforço em favor da educação pública. Elas dizem respeito: *a*) à finalidade e ao objeto de trabalho da escola pública; *b*) aos meios e aos instrumentos disponíveis para o trabalho na escola pública; *c*) às relações e às condições de trabalho predominantes na escola pública; e *d*) às relações com as entidades representativas dos trabalhadores da escola pública.

Mais especificamente:

- a. Sobre a finalidade e o objeto de trabalho** – A escola pública de que a gestão terá que se ocupar em seu trabalho situa-se na confluência da sociedade civil e da sociedade política. Considera-se, habitualmente, que a sociedade civil

constitui a esfera do *privado* e que a sociedade política corresponde à organização do Estado, ou seja, à esfera do *público*. Ao Estado, cabe a promoção do bem comum; à sociedade civil, a defesa dos interesses localizados. Para muitos, a escola pública deveria ser considerada necessariamente como integrante da sociedade civil, já que é o local da luta ideológica, do entrechoque das ideias e das convicções. Sendo também, por natureza, o território da persuasão e não o da coerção, mais argumentos ainda estão disponíveis para alimentar essa posição.

No caso da escola pública brasileira, entretanto, não se pode desconsiderar sua dependência estrutural em relação ao Estado, assim como não se pode desconsiderar também as evasivas com que esse Estado manipula suas responsabilidades para com o “público”, ou seja, para com o conjunto da população. Situada no interior do aparelho do Estado, a primeira grande tarefa da gestão da educação é dirigir-se ao próprio Estado, interpelando-o sobre seu dever de promover a educação básica e assegurar, assim, o direito de acesso das pessoas a uma educação de qualidade. A segunda tarefa é a de definir o que pode ser considerado uma educação de qualidade, definição essa que passa, necessariamente, pelo crivo dos trabalhadores da educação básica, ou seja, daqueles de cujo trabalho depende a realização do direito das pessoas.

O conceito de educação básica constitui um fundamento para a realização do direito social à educação. Definida como um *direito público subjetivo*, a educação básica não pode ser reduzida ao direito de acesso ao conhecimento. Este é necessário, sem dúvida, mas ainda insuficiente para que o direito à educação básica se realize em plenitude. O direito à educação é *múltiplo*, pois inclui, antes e depois do direito ao conhecimento, outros tipos de direito, tais como: *ao reconhecimento* da plena personalidade jurídica do educando e, conseqüentemente, de seu direito de ser tratado como *sujeito de direito* e não apenas como objeto de educação; *ao desenvolvimento da personalidade humana do educando*; *à diferença*, pessoal e cultural, na medida em que os seres humanos são diferentes em sua realidade e pela sua liberdade; e *a outros direitos do homem*, como a democracia, a paz, a tolerância e o desenvolvimento econômico.

A gestão da educação terá que se dirigir ao professor não apenas como um transmissor de habilidades e saberes rudimentares, mas sim, como alguém em condições de promover o desenvolvimento de personalidades e a incorporação de diversidades culturais. Redefinir a relação educação básica/cultura

e orientá-la para o atendimento às necessidades universais da pessoa humana não significa desconsiderar as exigências mínimas para a vida produtiva em sociedade. Significa reconhecer que “básico” não é sinônimo de “mínimo” e que “útil” não é sinônimo de “suficiente”. Há que se redefinir o que é “útil” para o cidadão no plano de seu direito à educação e não apenas no plano de sua sobrevivência imediata.

- b. Sobre os meios e os instrumentos de trabalho** – Se entendemos o meio como a matéria-prima sobre a qual o trabalho deverá ser desenvolvido e os instrumentos como os elementos que se aplicam sobre ela visando a sua transformação, essas referências, quando consideradas no plano escolar, levam a duas constatações obrigatórias: o currículo é o grande meio de trabalho do professor e a capacidade de persuasão o seu grande instrumento. Jean-Claude Forquin (1993) trata da impossibilidade de uma “pedagogia cínica”. Os alunos sempre saberão identificar aquilo que é um valor para o professor e aquilo que é apenas uma peça de circunstância, fruto da deformação operada em seu trabalho. Cabe ao professor ser convincente para que seus propósitos possam ser compreendidos e assumidos por seus alunos e cabe-lhe estar convicto da validade dos propósitos que apresenta para poder ser convincente.

Para que um professor esteja convicto da validade dos propósitos que apresenta, nada será mais eficaz que sua participação consciente e contributiva na elaboração do projeto pedagógico da escola. E é exatamente essa atribuição básica que lhe é negada quando um “sistema de ensino” apostilado lhe é imposto para ser observado em todas as suas intenções e em todas as suas minúcias. Os gestores se esquecem (ou ignoram) de que um projeto tem um sentido administrativo e também um filosófico, que o antecede e o incorpora. Administrativamente, um projeto – se bem entendido – deve incidir sobre um problema localizado. Sua validade e seu tempo de vida se extinguirão naturalmente com a resolução do problema que lhe deu origem. Filosoficamente, um projeto significa *um olhar organizado sobre o futuro*. As pessoas e as instituições têm o direito e o dever de se interrogarem sobre “o que querem ser quando crescerem”. As pessoas que estão nas escolas e as próprias escolas têm, conseqüentemente, esse direito. Se não o exercitam ou se não sabem de sua existência, cabe aos gestores interrogarem-nas a respeito. E cabe ouvir cuidadosamente suas respostas para poder interpretar criteriosamente seu significado.

Não é este, infelizmente, o procedimento habitual da gestão no processo de organização do trabalho na escola. A *folclorização* das ideias e das práticas de planejamento nas instituições escolares, e naquelas destinadas a seu apoio e manutenção, produziu um efeito perverso sobre o conceito de projeto como um valor. Em um primeiro momento, o significado administrativo impôs-se sobre o filosófico. Já em segundo, a impessoalidade administrativa encarregou-se de esvaziar o termo de qualquer significação. Tudo é projeto, por isso nenhum projeto é valioso ou se realiza na plenitude. Adquirir projetos vendidos no mercado educacional não é a melhor solução para o problema, mas não é também, infelizmente, a menos frequente.

A natureza *autoral* do trabalho do professor faz dele uma presença obrigatória na elaboração do projeto escolar, ao qual se integra o projeto pedagógico dessa escola, que, por sua vez, contém em seu interior o currículo da instituição. Obrigatória, ainda que não exclusiva, a presença do professor corresponde ao tempo e às atividades necessárias à emergência de um núcleo agregador de princípios, valores e políticas capazes de mobilizarem os diferentes membros da organização escolar (BARROSO, 2005). Conforme Barroso, “[...] é um processo lento, interativo, por vezes conflitual, de ajustamento de estratégias individuais e de grupos, em que se vai sedimentando o sentimento de pertença a uma mesma comunidade educativa e construindo os espaços de autonomia da própria escola.” (2005, p. 126). Complementa, ainda, o autor: “[...] por este motivo o projeto de escola é sempre um processo “*sui generis*” cuja geometria e alcance decorre da especificidade dos elementos que nele participam e de seu sistema de relações. A cada escola a sua ambição, o seu projeto! (BARROSO, 2005, p. 126).

Nossas escolas precisam recuperar a figura histórica do *corpo docente* para que possam constituir sua identidade institucional e seu projeto pedagógico autônomo. Para isso é indispensável que o tempo de permanência do trabalhador da escola em seu local de trabalho, bem como as circunstâncias que envolvem essa permanência viabilizem a livre expressão e a defesa das ideias de todos. A existência do bom senso é necessária para a produção do consenso. Sem um corpo pensante e atuante, a alma não tem como se manifestar, e o futuro, como se concretizar.

- c. **Sobre as relações e as condições de trabalho** – A diluição e a flutuação da figura moral e institucional do corpo docente da escola decorrem das condições de trabalho impostas aos professores e, hoje, quase naturalizadas por

sua consolidação ao longo do tempo. Raros são os professores que circunscrevem sua jornada de trabalho a uma só escola e raras são as escolas que podem ter seus professores integralmente à sua disposição. Já afirmei, no artigo “Ética, educação e cidadania”, que “[...] a *polis* escolar dificilmente poderia ser identificada por seus cidadãos” (SILVA JR., 2007, p. 105), uma vez que esses se deslocam por diferentes territórios escolares ao longo de sua jornada de trabalho. Antes de ser político, este é um problema organizacional. Como também já disse na obra *A escola pública como local de trabalho*, “[...] para que as pessoas *se organizem* ou *sejam organizadas* é preciso, antes de mais nada, que elas se encontrem em seu cotidiano de trabalho. Sem a presença física do trabalhador individual o *trabalhador coletivo* não se constitui, mas também o projeto político não se elabora” (SILVA JR., 1990, p. 17).

Na verdade, venho me ocupando dessa questão há pelo menos vinte e cinco anos sem que algo mais concreto tenha sido providenciado a seu respeito pelos encarregados da gestão educacional. Não estão eles obrigados, evidentemente, a levar em conta o que penso, digo e escrevo. Mas deveriam se obrigar, por dever de ofício, a enfrentar efetivamente os problemas que entravam a melhoria dos padrões de qualidade da educação pública no Brasil, entre eles, cabe destacar o da unificação da jornada e do local de trabalho do professor da educação básica, a fim de superá-los.

As relações e as condições de trabalho nas escolas públicas no Brasil desafiam a gestão da educação em suas duas dimensões. No plano teórico-conceitual é preciso constituir uma agenda de pesquisa que: investigue as razões da inexistência de um modelo de escola pública para o país; procure explicar por que o tamanho da escola nos parece indiferente; busque construir parâmetros para a definição do número de alunos em sala de aula; apure a real significância da remuneração no trabalho do professor; explicita que o trabalho pedagógico não se resume às situações de sala de aula; esclareça que as ideias de *turno* e *contra-turno* não se aplicam às escolas de tempo integral; demonstre cabalmente a relevância das condições socioeconômicas de origem no desempenho dos alunos; assinale que as avaliações de larga escala correspondem mais a imposições de política internacional do que a necessidades de política educacional; se contraponha à visão economicista da relação trabalho e educação; se dedique à construção de teorias e de uma cultura verdadeiramente pedagógica, entre outras questões.

A gestão da educação certamente se beneficiará dos resultados dessa agenda de pesquisa quando puder considerá-los no planejamento de suas atividades no plano prático-institucional. Enquanto isso não ocorre, o recurso ao bom senso, ou seja, àquilo que Gramsci (1978, p. 16) nomeava como o núcleo válido do senso comum, ainda será mais positivo que

o uso e o abuso de pretensas científicidades que servem apenas à continuidade das relações de poder. Foge ao bom senso superlotar salas de aula; fragmentar o trabalho dos professores; considerar a aula como a única atividade do professor a ser remunerada e, ainda assim, remunerá-la indignamente; expropriar o tempo de trabalho do professor, impedindo-o de colaborar com seus colegas e de ser por eles auxiliado; substituir o “trabalho vivo” do professor pelo “trabalho morto” de outros professores, congelado e multiplicado pelas “griffes” e pelo “franchising” do mercado educacional, entre outras ações.

Vale reiterar que o que foge ao bom senso deve ser evitado, mas aquilo que o bom senso sugere deve ser respeitado. Esse pode ser um bom caminho para a gestão da educação no Brasil em seu momento atual.

- d. **Sobre as relações com as entidades representativas** – O professor americano Peter McLaren (1997, p. 194) afirmou certa vez que muitos administradores escolares parecem estar em busca de “[...] um currículo à prova de professores”. Se esse estudioso estivesse se referindo à situação brasileira, a frase seria igualmente válida. Tanto nos Estados Unidos, como aqui, o que muitas vezes se procura é um currículo que se superponha ao poder de decisão do professor e, mesmo, às suas próprias crenças e convicções. As proposições dos “especialistas especialmente especializados” assumem caráter de determinação, com base em sua pretendida científicidade, a qual asseguraria também sua legitimidade. Ao professor caberia colocar em prática aquilo que o conhecimento científico teria estabelecido como certo e desejável.

Sem que se saiba com segurança onde e como esse conhecimento “científico” teria sido produzido, escolas e sistemas escolares aderem aos “pacotes de ensino” ao mesmo tempo em que descuidam de seus professores. Afinal, devem pensar seus responsáveis, se estivermos de posse de um bom “sistema de ensino” quaisquer professores estarão em condições de operá-lo. Não importa de onde venham esses professores e nem em que condições trabalhem. Importa que observem as regras contidas no pacote.

Existe, como se vê, uma situação de tensão entre gestores e professores que, muitas vezes, atinge o limiar do claro antagonismo. Isso, evidentemente, não é bom para ninguém, muito menos para a elevação dos padrões de qualidade de ensino. Há que se buscar uma reaproximação que possa evoluir em um futuro breve para uma perspectiva de colaboração e de trabalho conjunto.

Os gestores precisam ter seu papel bem aceito pelos professores. O simples apelo à autoridade funcional e aos deveres de ofício não é suficiente para que os professores reconheçam nos gestores atributos e intenções adequadas à sua inserção orgânica no campo especí-

fico do trabalho pedagógico. Aos professores cabe reexaminar sua visão de que, apenas, eles teriam condições de, direta ou indiretamente, responder pela qualidade de ensino na sala de aula.

Postular que, unicamente, os professores podem e devem responder por um projeto educacional significa afirmar implicitamente que os que ensinam, e somente eles, detêm o conhecimento necessário sobre a natureza do ato educativo. Disso decorreria a implicação de que aqueles que já ensinaram e atualmente se dedicam a tarefas não-docentes, ao se afastarem da situação de ensino, separaram-se também do conhecimento sobre sua natureza específica. A implicação seguinte seria a de que a natureza própria do ato educativo seria inalcançável enquanto objeto de conhecimento a quem não participasse diretamente da realização desse ato.

As tentativas de determinação do trabalho do magistério por parte da gestão são por ele rechaçadas com base em sua pretensão de exclusividade no domínio do significado do ato educativo. A “ideologia da incompetência do outro” acaba por se manifestar nos dois lados em disputa: para os gestores, os professores seriam incapazes de organizar sozinhos um trabalho produtivo; para os professores, os gestores deveriam primeiro demonstrar capacidade de gestão do próprio ofício antes de pretender intervir sobre o trabalho docente.

Pode-se, certamente, admitir que o conhecimento da natureza do ato educativo está acessível a quem dele não participa ou a quem dele se aproxima apenas, por meio do relato formal dos investigadores. E pode-se também admitir que cabe perguntar aos professores de onde provém a segurança de que todos eles tenham chegado a esse domínio fundamental. Em suma, torna-se necessário um generalizado exercício de bom senso a fim de que o compromisso em favor da qualidade de ensino possa ser materializado de maneira compartilhada.

O indispensável diálogo a ser estabelecido em âmbito escolar terá que se nortear pelo princípio da representação. Desse modo, as entidades associativas em que o magistério se organiza devem ser reconhecidas pela gestão como interlocutoras confiáveis e obrigatórias. Esse grande encontro, duradouro e renovável se faz necessário para que a gestão possa considerar o que os professores têm a dizer sobre seu trabalho. Além disso, a gestão também precisa demonstrar que reconhece a importância do trabalho dos professores.

Aos professores cabe a tarefa de se organizarem para esse encontro. Isso significa rever sua trajetória histórica do apostolado à funcionarização e desta à profissionalidade. Nóvoa (2002), já há bastante tempo, afirma a necessidade da produção conjunta de um triplice desenvolvimento: pessoal – que implica produzir a vida do professor; profissional – que demanda produzir a profissão docente; e organizacional que sugere criar a própria escola. A magnitude dessas tarefas impõe a sua realização conjunta. À gestão cabe a aceitação do diá-

logo; ao magistério cabe a disposição para ele; a ambos cabe a preparação para que o diálogo se torne necessariamente educativo, já que proveniente de uma relação entre educadores.

Os processos de formação continuada constituem um bom exemplo do que pode ser alcançado com uma nova cultura de aproximação e de responsabilidade conjunta. As organizações dos trabalhadores da escola pública podem se credenciar e devem ser reconhecidas como instâncias de formação e atuação profissional. Da mesma forma, podem também se credenciar e serem reconhecidas como instâncias de elaboração teórica e de orientação política. O saber docente, fruto da experiência e da reflexão no interior da profissão, não pode ser deixado de lado em favor apenas do saber exterior; acadêmico, científico. Para que os professores se desenvolvam e se atualizem não basta apenas que lhe sejam comunicadas as últimas proposições desse tipo de saber. É preciso também que o saber empírico, obtido por meio da prática reflexiva, seja igualmente contemplado nos projetos que visam ao aprimoramento de sua contribuição à elevação dos padrões de qualidade do ensino que se realiza nas escolas públicas.

- d. Sintetizando e concluindo – Cada uma das questões centrais aqui discutidas comporta uma diretriz de trabalho a ser examinada e desenvolvida. Assim, pode-se deduzir que:
 1. Para a finalidade e o objeto de trabalho da escola pública:
 - * Faz-se necessário reinstaurar o professor como sujeito da escola e a escola como objeto unitário de seu trabalho
 2. Para os meios e os instrumentos de trabalho na escola pública:
 - * É preciso reconhecer o currículo como produto do trabalho coletivo dos professores da escola
 3. Para as relações e condições de trabalho na escola pública:
 - * Deve-se unificar a jornada e delimitar o tempo e o local de trabalho dos professores da escola
 4. Para as relações com as entidades representativas dos trabalhadores da escola pública:
 - * É fundamental disponibilizar mecanismos de participação na elabo-

ração e na execução das políticas de elevação dos padrões de qualidade de ensino, e de qualificação dos professores

Diretrizes não são determinações. São objetos de reflexão. Cabe à gestão da educação refletir criteriosamente sobre suas potencialidades.

Marília, primavera de 2011.

REFERÊNCIAS



ARROYO, M. G. Reinventar e formar o profissional da educação básica. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JUNIOR, C. A. **Formação do educador**. São Paulo: Edunesp, 1996. (v. 1).

BARROSO, J. **Políticas educativas e organização escolar**. Lisboa: Universidade Aberta, 2005.

BARROSO, J.; CANÁRIO, R. **Centros de Formação das Associações das Escolas**: das expectativas à realidade. Lisboa: Instituto de inovação Educacional, 1999.

CHARLOT, B. **Du rapport au savoir**. Eléments pour une théorie. Paris: Armand Colin, 1997.

FORQUIN, J-C. **Escola e cultura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1978.

IANNI, O. **Dialética e capitalismo**. Petrópolis: Vozes, 1985.

McLAREN, Peter. **A vida nas escolas**. Uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. 2.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002

SAVIANI, Dermeval. **Ensino Público e algumas falas sobre Universidade**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984.

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

SILVA JUNIOR, C. A. A ideologia da incompetência do outro e outras ideologias de conveniência na relação neoliberalismo e educação. In: SILVA JUNIOR, C. A. et al. **Infância, educação e neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996.

SILVA JUNIOR, C. A. Ética, educação e cidadania. Alguns apontamentos. In: Simpósio do Laboratório de Gestão Educacional, 6., 2007, Campinas, SP. **Anais...** Campinas, SP: Unicamp, 2007.

SILVA JUNIOR, C. A. **Supervisão da educação**: do autoritarismo ingênuo à vontade coletiva. São Paulo: Loyola, 1984.

VALE, J. M. F. O ensino de administração e a formação de administradores escolares. **Revista Brasileira de Administração da Educação**, Porto Alegre: v.3, n.2, p. 61-70, jul./dez. 1985.