

ESCOLA E TRABALHO: EM BUSCA DA DIGNIDADE PERDIDA

Roseli FISCHMANN *

RESUMO: O artigo tem por objetivo principal a discussão de como se relacionam as afirmativas de que a Escola serve ao Capital e as formas que a divisão do trabalho tem assumido no interior do sistema escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Escola. Trabalho. Capital. Divisão de Trabalho. Parcelamento de Tarefas. Controle. Especialistas. Entidades de Classe.

"Afiml, a quem pertencem as bandeiras da educação grátis e universal, da melhoria da qualidade do ensino, da preservação da dignidade acadêmica, se a *escola capitalista serve ao capital?*".

(Cláudio Salm)

As linhas gerais da crítica da Escola, no Brasil, nos últimos vinte anos, não escapam à sina de grande parte da produção de estudos nesse período. De uma situação extremadamente de repressão e trevas, em que pouco se ousava escrever, passa-se ao tempo de desconfiança, em que já havia um espaço para a discussão de idéias, mas as entrelinhas eram mais fortes, devido mesmo, a uma certa auto-censura que se entranhou nas pessoas. Vem, a seguir, o período da "explosão", em que o mais da produção volta-se para as "denúncias" e, então, o tempo de buscar alternativas.

Desta forma, na primeira metade dos anos 70, aproximadamente, as discussões acerca da Educação, travavam-se mais no nível "técnico" e a discussão política era freqüentemente reduzida a "histórica" — a década de 20, a efervescência cultural e política, o movimento escolanovista, a legislação escolar no Estado Novo, etc. Economia, preferencialmente a que pregava os preceitos do "Capital Humano".

* Professora Assistente do Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação. Faculdade de Educação. USP.

Pouco a pouco começam a (res)surgir as obras de crítica, baseadas, entre outros autores, em Althusser, Bourdieu e Passeron e Gramsci. Com o estabelecimento de uma situação geral tendencialmente mais propícia à divulgação de críticas, observou-se, de um lado, um certo "modismo", onde manter um certo discurso era condição "sine qua non" para se garantir um auditório atento. De outro, as análises passaram a se revestir de um "pan-politicismo", onde *nada* escapava à "visão crítica".

Observa-se, então, dois movimentos complementares: um, a divulgação intensa e a adesão em "bloco" a determinados autores marxistas e, outro, a sistemática e irrefutável acusação à escola, especialmente a pública, de servir ao Capital.

Paulatinamente essas acusações ganharam ares de radicalização. Vanilda Paiva bem resume esse posicionamento:

"Esta (a escolarização universal e gratuita) deixou de ser percebida como uma conquista dos trabalhadores — mesmo que ligada à ascensão da burguesia — para mostrar-se como algo que lhes é danoso, porque lhes inculca a ideologia que interessa às classes dominantes e os qualifica como força de trabalho para ser consumida pelo capital e permitir a sua realização. Numa sociedade capitalista, só teria, pois, sentido a educação vinculada à luta social, que se opõe ao preenchimento destas funções da educação. Ora, esta educação não pode ser realizada pelo Estado, que, afinal, aparece como o inimigo, na medida em que se dá por suposto uma perfeita identidade entre ele e as classes dominantes, entre ele e o capital" (1).

O livro de Claudio Salm, *Escola e Trabalho* (2), representa um dos esforços pioneiros no sentido de resgatar a Escola dessa radicalização. Publicada em 1982, a obra de Reginaldo Prandi, *Os Favoritos Degradados* (3), oferece um contraponto a algumas das idéias de Salm. Esta época caracteriza-se, portanto, por uma nova linha de propostas que buscam oferecer uma política educacional alternativa.

É dentro desse espírito que neste artigo procuro tomar como eixo a questão da relação entre a Escola e o Trabalho.

(1) PAIVA, Vanilda P. — Estado e Educação Popular: recolocando o problema, in BRANDÃO, Carlos R., (org.) — *A Questão Política da Educação Popular*. São Paulo, Brasiliense, 1980 (p. 82).

(2) SALM, Cláudio L. — *Escola e Trabalho*, São Paulo, Brasiliense, 1980. O artigo de Vanilda Paiva, citado acima, caracteriza-se também como um desses esforços.

(3) PRANDI, José Reginaldo — *Os favoritos degradados - Ensino superior e profissões de nível universitário no Brasil hoje*. São Paulo, Loyola, 1982.

Primeiramente empreendo um estudo, a partir das citadas obras de Salm e Prandi, que discute a questão do processo de produção e, desse ângulo, se a Escola serve ou não ao Capital. É, portanto, a Escola vista *de fora*.

Passo a tratar, então, do Trabalho e do processo de "produção" *no interior* da Escola. Se, da discussão anterior, é líquida a afirmação da importância da Escola para o Trabalho, quais os outros caminhos que podemos percorrer para entender melhor e superar a escola que temos hoje?

1. Salm, "Escola e Trabalho"

Procuremos definir as grandes linhas da obra de Salm. A partir dos dois capítulos em que se divide o livro : "I — Sobre a Escola; II — Sobre o Trabalho".

No primeiro capítulo Salm analisa o "apelo a Marx", presente nos críticos da Economia da Educação. Esclarecendo que embora seja incontestável o papel ideológico representado pela escola, destaca o que considera um vício daqueles críticos: tratar "a escola, como se fosse um departamento produtor de mão-de-obra qualificada" (Salm, p. 28), exatamente como o fazem os economistas neoclássicos.

Salm considera as referências dos críticos a "*O Capital*" como "passeios inconseqüentes", pois a seu ver "nem a escola é capitalista, nem o capital precisa dela, como existe, para preparar o trabalhador". (Salm, p. 29)

Em sua argumentação, Salm vale-se de uma estratégia em que contrapõe Marx a Marx. Em outras palavras, procura destacar os trechos mais significativos da obra de Marx, especialmente d'*O Capital*, tanto no que favorece, quanto no que contraria o posicionamento dos críticos da Economia da Educação.

Nesse diálgo, extremamente interessante, Salm conclui que "a raiz do problema da educação está na crescente desvinculação entre educação e trabalho e não, como querem os críticos, na subordinação da escola ao capital". (Salm, p. 35)

A partir dessa idéia, Salm bifurca a discussão. Trata, primeiramente, das características internas aos métodos capitalistas de ensino, cuja grande contribuição é seu caráter prático, por causa do qual "a sociedade busca preservar a escola do capital e não para o capital, como pensam os críticos". (Salm, p. 37)

Por outro lado problematiza as análises da segmentação do mercado de trabalho, baseando-se, especialmente, em obras de Edwards, Reich e Gordon, da primeira metade dos anos 70. Preocupa-se em destacar que nessa linha de análise, surge "a escola como fornecedora de credenciais". (Salm, p. 50). Em contrapartida, os criti-

cos acusariam a cumplicidade da escola, menos em termos dos conhecimentos que transmite e mais pelos traços de personalidade que valoriza e desenvolve, beneficiando o Capital.

Nesse cotejamento, para Salm pouco ou nada se salva: a teoria do capital humano é "tão inatacável quanto inútil" (Salm, p. 52), e seus críticos, por sua vez, valem-se "da fácil lógica de que o que existe, existe porque é necessário". (Salm, p. 53). Qual seria, então, o caminho?

Buscando responder essa questão, Salm passa a analisar o Trabalho, destacando o pouco caso a que foi relegado o estudo do processo de produção e das condições de trabalho, por parte dos economistas. E é exatamente esse estudo que se propõe empreender.

Partindo do que chama "a visão conspiratória da desqualificação" de autores radicais norte-americanos, Salm procura explicar o "processo pelo qual o capitalismo, ao constituir seu modo específico de funcionamento, vai resolvendo seus problemas com a mão-de-obra". (Salm, p. 79)

Com base em discussões acerca da divisão do trabalho, tecnologia, maquinaria, Salm conduz a análise em direção à questão da qualificação e da estrutura ocupacional. Para tanto, vale-se em grande parte, das obras de Braverman, Landes, Piore e Doeringer.

Gostaria, aqui, de destacar aquele que me parece um dos pontos principais de *Escola e Trabalho* — em busca de concentração e acumulação, o capital procura "fazer com que o próprio processo de trabalho se encarregue de, naturalmente, automaticamente, dominar o trabalho, ao invés de ser um constante empecilho". (Salm, p. 63)

Para esse processo de subordinação do trabalhador ao processo produtivo, concorre tanto a crescente mecanização quanto seu corolário, a desqualificação do trabalhador. É justamente aqui, segundo Salm, que reside o engodo daqueles que afirmam que a escola serve ao Capital, fornecendo-lhe os trabalhadores qualificados.

De que engodo se trata? Na verdade, afirma Salm, é o próprio conceito de qualificação que está em jogo e sofreu redefinição: "O qualificado é o que veste a camisa da empresa e conhece o seu lugar, nos dois sentidos da expressão". (Salm, p. 99-100)

Haveria, dessa forma, um momento importante para o Capital — o processo de recrutamento e seleção de pessoal. A partir daí, a própria empresa, por meio de seu próprio corpo coletivo de trabalho, fornece o treinamento, onde "é o processo de produção que disciplina o processo de aprendizagem" (4).

(4) P. Doeringer e M. Piore apud Salm, C., op. cit. p. 96.

Forma-se, então, o "mercado interno de trabalho", onde o controle, que é agora "burocrático", dá-se por intermédio da hierarquia, da possibilidade de promoção: "A promoção é a própria *esteira rolante* da formação profissional, o *curso* específico da burocracia empresarial moderna". (Salm, p. 94)

Tal hierarquia passa a ser, ela mesma, objeto de discussão entre os próprios trabalhadores⁽⁵⁾ e entre eles e os capitalistas. Salm situa aí, nesse campo, que é o do poder de barganha, do poder político, a contribuição que se pode esperar da escola: "O ideal de Dewey, de uma escola que forme o cidadão para a democracia, só alcançará concreção quando as pessoas não tiverem mais que se submeter ao autoritarismo para ganhar a vida, quando conquistarem a democracia dentro do local de trabalho. Essa conquista não é um momento mas um processo, através do qual trabalho e estudo poderão se conciliar". (Salm, p. 101)

2. Prandi e "Os Favoritos Degradados"⁽⁶⁾

A primeira impressão que se tem no início da leitura de "Os Favoritos Degradados", de José Reginaldo Prandi, é a de que o autor indignou-se com a obra "Escola e Trabalho" de Cláudio Salm e resolveu publicar a sua versão do outro lado da moeda.

Sem dúvida, o cerne da discórdia é a afirmação de Salm de que não só a escola capitalista não serve ao capital, como até mesmo este prescinde da escola como instituição formadora de mão-de-obra. Há um trecho da obra de Prandi que considero indispensável para situar essa controvérsia:

"Estas duas afirmações de Salm são verdadeiras sob certas condições pressupostas como capazes de dissolver a natureza contraditória do capitalismo, em que o capital, como relação social e como classe, seria capaz de dar conta das contradições que o levam a sobrepujar-se para enfrentar a força de sua negação constante. Estas condições podem ser enumeradas: a existência de uma sociedade capitalista em que as forças da sociedade civil seriam inteiramente anuladas; em que as instituições sociais elementares seriam facilmente descartáveis; em que os trabalhadores posto que simples portadores de força de trabalho como mercadoria se deixassem pacificamente transformar em trabalho morto — sem reivindicações, sem conflitos, sem sonhos e aspirações — românticos? Por que não?"

(5) É interessante para ilustrar esse ponto o texto de Antonio Lettieri, "A fábrica e a escola" in GORZ, André — "Crítica de Divisão do Trabalho", São Paulo, Martins Fontes, 1980.

(6) PRANDI, José R. — Op. cit.

Mas, por outro lado, é possível pensar numa escola não-capitalista? A escola capitalista ou burguesa não se supera por sua simples negação interna, a menos que queiramos insistir na dialética de um movimento só". (Prandi: 22-23)

Vejamos alguns pontos que mais se destacam no livro de Prandi.

Cumpra ressaltar, em primeiro lugar, que a tônica de sua obra é a Universidade. Nesse sentido, ao tratar da questão de mão-de-obra, Prandi refere-se ao pessoal "qualificado", de nível superior, em geral originário da classe média.

Após discutir "a Universidade como Problema", Prandi trata da "expansão e a crise". Nesse, que é o segundo capítulo, comenta os problemas acarretados pela abertura desenfreada de vagas, no período que se seguiu à Reforma Universitária. De um lado, surge a questão da qualificação dos próprios docentes universitários, por vezes relegados à condição de "taxi-teachers" (Prandi: 28); de outro, a transformação dos institutos de ensino superior particulares em prósperas empresas capitalistas.

Essa discussão lança, de imediato, a questão do papel do Estado na expansão do ensino superior. Aqui, Prandi é taxativo: não há uma política educacional claramente traçada, mas a política de controle burocrático-ideológico é onipresente. (Prandi 2: p. 35)

Prandi analisa, a seguir, "a explosão da oferta", procurando traçar as relações entre pessoal formado por diversas modalidades de curso superior e mercado de trabalho. Conforme essa análise, a "crise da universidade" configura-se no campo de trabalho, tanto pelo fator oferta/demanda, quanto pela remuneração. Em outras palavras, é com o desemprego ou sub-emprego e com os índices salariais já não tão altos, que a universidade fracassa frente à expectativa de quem a procurou em busca de mobilidade social.

Observe-se que essa situação não pode ser analisada como um todo homogêneo. Para alguns ramos do ensino o rebaixamento salarial é maior e, às vezes, quase inexistente o mercado de trabalho. Claro exemplo são as faculdades de ciências sociais, filosofia, pedagogia e outras, para as quais só resta o magistério como opção. Já para outros ramos, há um certo privilegiamento, em função das necessidades do capitalismo monopolista, o que se configura em termos de segmentação do mercado.

É exatamente nessa faixa de "privilegiados" que melhor se pode compreender a trajetória do ensino superior no Brasil: "(...) a universidade praticamente passa, diretamente, em uma só década, do estágio de formação das elites nacionais, como concepção, para o de

formação de força de trabalho para o capital internacional oligopolista". (Prandi, p. 47)

Em busca de justificar essa sua afirmação Prandi apresenta alguns dados estatísticos acerca do mercado de trabalho para concluir "em termos gerais, (...) que a presença relativa dos empregados com formação universitária é inversamente proporcional ao tamanho da empresa capitalista, problema evidentemente equacionado com a composição orgânica do capital". (Prandi, p. 52)

Saindo do tratamento quantitativo para o qualitativo, Prandi aprofunda a discussão sobre a produção científica na Universidade. Demonstra, então, que embora sejam verdadeiras as alegações de falta de verbas para pesquisa, isto não é tudo. Há que considerar, também, "condições extra-acadêmicas (...) que *retiram* da universidade as demandas de produção de conhecimento em nível nacional". (Prandi, p. 53). Com isso, a universidade transforma-se em mera "instituição de repasse" das conclusões de estudos realizados nos países centrais; esvazia-se, portanto, como centro de pesquisa e de criação.

Ainda no âmbito do tratamento qualitativo, Prandi traça um quadro em que relaciona o que denomina "as formas de desprofissionalização" com o mercado de trabalho de pessoal de nível universitário. Nesse quadro destaca-se: (a) o papel do capital internacional, colocando-se em pontos estratégicos da economia, de forma a dominar (b) o capital nacional, seu aliado, com o apoio do (c) Estado, "parceiro político e econômico da relação de dominação". (Prandi, p. 63)

A partir daí, fica muito fácil compreender que o delineamento do mercado de trabalho vai além da questão funcional da tarefa a ser desempenhada, para enveredar por uma linha de definição de papéis sócio-político-econômicos. À falta de outros dados, Prandi resume-se a tratar do caso dos médicos, dentistas e engenheiros. Para estes últimos, descreve e analisa as mudanças ocorridas no papel do engenheiro com a instalação no Brasil do capitalismo monopolista internacional. E é justamente com a análise do caso dos engenheiros que Prandi procura demonstrar que o rebaixamento da qualidade do ensino superior só ocorre como função da necessidade de adequação às leis de mercado:

"A nova universidade para o novo capital começa a produzir gerações e gerações de novos profissionais; uma mercadoria desvalorizada por ser produzida a custos mais baixos, custos esses rebaixados pela apropriação do ensino superior pela empresa capitalista que retira da universidade a dispendiosa prática da pesquisa básica e aplicada; uma mercadoria tão abundante que a oferta suplanta a procura". (Prandi, p. 74)

Finalmente, Prandi analisa "o dilema universidade-trabalho", levando em conta o conhecimento que se cria (ou não) e o profissional que se forma ("des-especializado") na Universidade, hoje. Ressalta o quanto a degradação do trabalhador — e o pessoal de nível universitário está aí incluído, ao menos formalmente — tem relação com os interesses do capital. Parcelando o trabalho, barateia-o e prescinde do trabalhador individual, facilmente substituível dada à facilidade das tarefas a desempenhar. Assim, pondera Prandi, a questão da superação da Universidade é a substituição do que é *coletivo para o capital pelo que seja coletivo para o trabalhador*:

"Claro, isto implica uma mudança radical e só será possível na medida em que os trabalhadores universitários transformados em proletários façam o caminho de volta, recolocando-se *também* politicamente com proletários, para, no conjunto das classes trabalhadoras, fazer da universidade um instrumento da própria classe trabalhadora". (Prandi, p. 79)

3. *Confrontando idéias*

A preocupação básica desta seção é demonstrar que as posições assumidas por Cláudio Salm e Reginaldo Prandi são complementares embora aparentemente antagônicas.

Começamos pelos pontos de contato. O primeiro e mais nítido, sem dúvida, é o referencial teórico de que ambos se valem para tratar as Relações Trabalho — Capital Monopolista: a obra de Harry Braverman⁽⁷⁾.

Assim, os dois autores concordam quanto à importância de se considerar, para além da divisão do trabalho, a desagregação das tarefas em atividades simples, previamente especificadas, atribuídas a diferentes trabalhadores. A partir daí, há acordo entre Salm e Prandi quanto às consequências para os trabalhadores da perda total do controle sobre o processo de trabalho e as facilidades de dispensa de pessoal para o Capital, bem como a afirmação de que há uma nova forma de se conceituar o que seja "qualificação".

Já ao tentar clarificar qual seria esse novo conceito de qualificação observamos diferenças de tom entre os dois autores. Para Salm a escola não entra nas preocupações dos capitalistas como instituição que poderia oferecer essa qualificação: "Qualificar-se, agora, vai significar ajustar-se ao ritmo do corpo coletivo de trabalho, estar em condições de ocupar um posto numa das várias hierarquias existentes nas empresas". (Salm, p. 99)

(7) BRAVERMAN, Harry — *Trabalho e Capital Monopolista: a Degradação do Trabalho no Século XX* — Rio de Janeiro, Zahar, 1981.

Prandi, por sua vez, detalha um pouco mais a questão, tratando-a tanto do ponto-de-vista do processo produtivo, quanto do prisma dos universitários que clamam pela melhoria do nível do ensino. Assim, se “somente a empresa capitalista pode definir o perfil da força de trabalho desejada — em quantidade e qualidade”, os estudantes que pedem da Universidade uma adequação ao mercado de trabalho podem estar forjando contra si mesmos uma arma — a (des)especialização a que a “especificidade curricular” conduz. (Prandi, p. 80-83). Além disso, para Prandi, o que há é uma “nova escola” que serve ao “novo capital”; e aí se encontra a justificação para a decadência qualitativa do ensino superior.

Ainda na linha teórica de Braverman, vemos os dois autores concordarem quanto ao papel de aliada que a ciência assume junto ao capitalismo monopolista. Nesse ponto, Salm destaca a inutilidade da Universidade para o Capital como centro de “invenções” — o que já merece um departamento competente na empresa moderna. Prandi, então, ressalta a condição de “repassadora” de conhecimentos a que fica reduzida a Universidade nos países periféricos e seu conseqüente esvaziamento como centro de pesquisas.

Há, ainda, outros pontos em que a inspiração é, nitidamente, a obra *Trabalho e Capital Monopolista*. Assim, encontramos tanto em Salm, quanto no livro de Prandi, a preocupação de destacar o papel de controle do trabalho que desempenham aqueles que têm a seu encargo funções de administração.

No caso, a diferença fundamental é que Salm, voltado para o lado “econômico”, e procurando provar que “a escola não serve ao Capital”, ressalta a importância das camadas médias no sentido de estabilizar “o corpo coletivo de trabalho”. O que conta, portanto, não é a inculcação de atitudes e disposições que se dá no âmbito da escola, mas sim o autoritarismo na esfera da produção, contrabalançado com a tendência de negociação. (Salm, p. 66)

Já Reginaldo Prandi destaca as benesses recebidas pelas camadas médias no “primeiro grande momento do desenvolvimento do capitalismo industrial sob o imperialismo” em troca de fidelidade no controle do Trabalho. Em sua interpretação verifica-se no momento seguinte a conformação da Universidade às novas necessidades do Capital, desqualificando os profissionais, agora de baixo custo e por isso abundantes, fonte de um exército de reserva. Nesta mudança qualitativa, então, é que se encontraria a “crise” da Universidade. (Prandi, p. 74)

Até aqui não chegamos a vislumbrar diferenças marcantes entre as argumentações dos dois autores. O que pode contribuir para se estabelecer melhor sua discordância acaba por retomar, de

certa forma, a questão da qualificação — refiro-me ao conceito de “mercado interno de trabalho”.

Quando se fala em “mercado interno de trabalho”, a questão fundamental para a empresa oligopolista é não ficar ao sabor de leis espontâneas de mercado. Segundo Humphrey, “um mercado de trabalho interno fechado implica o recrutamento de trabalhadores de fora da empresa para a base da hierarquia funcional, e o preenchimento dos postos mais altos por um processo de formação e promoção” (8). Contrapondo-se a ele, haveria um mercado externo, onde a remuneração e a estabilidade seriam menores.

Doeringer e Piore destacam que, sendo um conceito neoclássico modificado, o “mercado de trabalho interno” é um constructo analítico de importância, especialmente quando se estuda as rigidezes nele existentes, ou ausentes, e que se o considera enquanto instrumento de política de pessoal (9).

Nessa perspectiva, para Salm o desinteresse do Capital pela Escola reside justamente no fato de que, por força do “mercado interno de trabalho”, enquanto política de pessoal, a hierarquização proveria a motivação para os trabalhadores submeterem-se ao treinamento no próprio processo de trabalho. Com isto, garantiriam remuneração e estabilidade satisfatórias.

Em outras palavras, para o Capital é vantajoso treinar, porque garante para si o tipo e as especificações de mão-de-obra de que necessita. Para o Trabalho, por sua vez, é vantajoso o mercado interno, porque estabiliza e garante espaço para a negociação, para a barganha. Aí, justamente, definir-se-ia o papel da Escola, no sentido de oferecer instrumentos aos trabalhadores para conquistarem “a democracia dentro do local de trabalho”. (Salm, p. 100-101)

Já Reginaldo Prandi encara a questão por outro prisma. Para ele, a (des)qualificação “promovida” pela Escola tem uma funcionalidade clara no seio do capitalismo monopolista — rebaixar o valor da força de trabalho, garantir a formação de um exército de reserva, aceitar colocação profissional não compatível com seu diploma; resumindo, oferecer condições facilitadoras da proletarização e da alienação do trabalho. (Prandi, p. 75)

Ainda aqui, porém, as diferenças entre Salm e Prandi não parecem existir de fato. Assim, este último reconhece que “a presença relativa dos empregados com formação universitária é inver-

(8) HUMPHREY, John — *Fazendo o milagre: Controle Capitalista e luta operária na indústria automobilística brasileira* — Petrópolis, Vozes, CEBRAP, 1982, p. 69.

(9) DOERINGER, Peter B. e PIORE, Michael J. — *Internal Labor Markets and Manpower Analysis* — Lexington, D. C. Heath and Company, 1971, pp. 5-9.

samente proporcional ao tamanho da empresa capitalista"; paradoxalmente, vê a nova universidade como voltada para a produção. Fica, para mim, uma pergunta: que oligopólio internacional estaria interessado em "usar" a Escola para formar pessoal (desqualificado) de que não lançará mão, a não ser em escala mínima? A própria formação do exército de reserva estaria tão mais especificamente ligada à Escola, que a outros dados sociais? Apenas para citar outro exemplo, ao tratar de trabalhadores estudantes, fala de atividades que requerem poucas habilidades que "podem ser, e na verdade são, aprendidas em poucos dias no próprio local de trabalho". Trata, ainda, de como esse pode ser um início da carreira que, posteriormente, "a faculdade lhes define formalmente". (Prandi, p. 59)

Sem dúvida, um aspecto que merece destaque na obra de Reginaldo Prandi é a apresentação do que há de importante e contraditório na democratização do ensino superior:

"Primeiro, a expansão do ensino superior melhorou muito as condições de vida da parcela da população que chega à universidade, parcela esta também ampliada, mas ainda suficientemente pequena para perder seu caráter elitista. Segundo, a 'democratização' instalou no interior dos grupos de trabalhadores profissionais diferentes níveis de estratificação social a ponto de *retirar* destes grupos um dos elementos responsáveis pela sua aglutinação como segmento social de interesses comuns". (Prandi, p. 43)

Sua contribuição, então, encontra-se ao colocar no âmbito desse segundo aspecto como responsabilidade da Universidade, e condição de superação de sua crise, o transformar "o coletivo para o Capital" em "coletivo para o Trabalho". Já no primeiro aspecto, observamos um parentesco próximo às idéias de Salm. Estaria, então, com este último a "razão"?

Bem, a coisa não é assim fácil. Parece-me que embora com uma preocupação louvável — a de resgatar a Escola do fosso de acusações a que fora lançada — Cláudio Salm mistura os argumentos e acaba por oferecer ao leitor premissas verdadeiras, conclusões verdadeiras, mas não ligadas entre si. Por quê?

É bem verdade que grande parte da população brasileira encontra-se em "situação de indigência" e que a educação tem um papel a desempenhar na diminuição da mesma. Não podemos esquecer, porém, que nossos "indigentes" estão em busca de arrancar ao Estado uma escola digna, a mesma que ele suspeita ser freqüentada

pelos filhos das classes privilegiadas⁽¹⁰⁾; que, nestes nossos tempos de crise, estão à cata de emprego, o mais das vezes no "mercado externo", e não no âmbito do mercado "interno", onde se define a possibilidade de barganha⁽¹¹⁾.

Parece-me que nos dois livros analisados o grande mérito é o de destacar a importância da Escola. Para Cláudio Salm, a que ela tem, desde já, especialmente a que pode promover a melhoria da situação geral da população — a escola elementar, de 1º grau. Para José Reginaldo Prandi, a que ela pode ter, se houver a "conversão" dos trabalhadores universitários em proletários.

De minha parte, fica-me a impressão de que os dois, com competência e seriedade, defendem a Escola de seus respectivos pontos-de-vista. No entanto, há em ambos uma falha: vendo-a "de fora", como juízes empenhados em arrolar sua culpa e inocência, perdem de vista o motivo interno porque a escola chegou a ser desprezada, como hoje é: a dinâmica que historicamente se instalou em seu interior, com certa aquiescência de todos os que nela trabalham, e cuja superação é importante condição para que restaure sua dignidade e encontre o caminho de sua importância.

É dessas questões interiores à escola que passo, agora, a tratar.

II. *ESBOÇANDO UMA ANÁLISE DA DIVISÃO DO TRABALHO NA ESCOLA*

1. *A divisão dos alunos*

Historicamente, a escola pública brasileira já nasceu comprometida como instituição ligada a hierarquias e procedimentos burocráticos.

As primeiras escolas financiadas pelo poder público, no Brasil, foram entregues aos jesuítas, situação que perdurou desde a chegada de Tomé de Souza, em 1549, até a expulsão desses religiosos, do Brasil, em 1759, por obra do Marquês de Pombal.

Devido às próprias características internas da Companhia de Jesus, a organização escolar no Brasil cedo conheceu a hierarquização e, mesmo, o controle. Há notícias de religiosos encarregados

(10) A esse respeito, os trabalhos de Celso de Rui Belsiegel oferecem dados e reflexões bastante oportunas.

(11) Para exemplificar, no livro citado de Humphrey, encontramos a afirmação de que, nos movimentos grevistas do final da década de 70 na indústria automobilística, "a segurança e a força da situação dos operários qualificados vinham da escassez geral de qualificações no mercado de trabalho externo, mais do que da formação de mercados internos". (Humphrey, J. - op. cit., p. 71).

da inspeção das escolas, empreendendo, até, viagens pelo país para acompanhar o esperado estrito cumprimento do "Ratio Studiorum", método jesuítico de ensino.

Considerando tanta "eficiência organizacional", haveria ressalvas? A meu ver cabe afirmar que sim, entre outros motivos, pelo fato de que os jesuítas vieram para o Brasil para cuidar *principalmente* da educação dos indígenas e acabou por haver uma inversão de propósitos. Foi, então, a cultura portuguesa, em igualdade de condição ao que se fazia em Portugal, destinada aos filhos dos colonos, que prevaleceu sobre a cultura indígena, com as consequências históricas que se conhece.

De acerto em acerto e tropeço em tropeço, os jesuítas envolveram-se em querelas com Pombal, tanto na Metrópole, quanto na Colônia. Questões políticas à parte, havia acusações de que o ensino jesuítico cristalizara-se em dois séculos de monopólio — e isto já não era condizente com o auge do Iluminismo.

Expulsos, por fim, de Portugal e Colônias, e extinta a Companhia de Jesus, por Bula Papal, a escola pública no Brasil viu-se reduzida a ruínas. Destruído o que havia, o que se pôs no lugar foram promessas de reformas e parcas realizações. As "aulas régias", instituídas para substituir a organização jesuítica, eram fragmentárias enquanto proposta e clientilísticas como realização — era a indicação da autoridade eclesiástica local que garantia a nomeação. Triste destino: vigorando, oficialmente, até a época do Império, as notícias que se tem são de que poucos professores permaneceram de fato em atividade, por questão de... falta de pagamento!

A vinda da Família Real ao Brasil, em 1808, colocou claramente o problema da instrumentalização da escola — criaram-se escolas técnicas, apenas no Município da Corte, como forma de garantir um mínimo de "civilização" aos improvisados anfitriões. Enquanto Colônia, não interessava desenvolver qualquer tipo de escola no Brasil, mas a situação de "Reino Unido" era francamente diferente.

O advento do Império trouxe, consigo, novas promessas, agora já se delineando sob forma de lei. Buscando atender aos reclamos liberais, D. Pedro I instituiu a gratuidade do ensino primário para todos. A operacionalização dessa medida, no entanto, surgiu apenas com o Ato Adicional de 1834.

É aí que tem início a saga da democratização do ensino elementar. Gratuidade para todos sim, na Constituição. Na execução, medidas de descentralização de responsabilidades para Províncias sem recursos financeiros e humanos. Como resultado imediato, o

não-atendimento à população, que a essa época era apenas demanda potencial e não real; como resultado mediato, o desenvolvimento da iniciativa privada no ensino, na esteira da omissão do poder público.

Iniciado o período republicano, os positivistas trouxeram consigo as promessas de uma verdadeira valorização da educação. Benjamin Constant, com seu tão efêmero quão esdrúxulo "Ministério de Instrução, Correios e Telégrafos", foi o iniciador de uma longa série de reformas de ensino que só se interromperam com a Reforma Francisco Campos em 1930.

O período imediatamente antecedente e subsequente a essa reforma constituiu-se em um dos mais férteis do pensamento educacional brasileiro; como todo o restante da vida cultural nacional, no entanto, entrou em período de hibernação com o advento do Estado Novo, em 1937. É de se notar que a esse período ligam-se dados fundamentais para se compreender as influências políticas na organização do ensino no Brasil.

Assim, ao contrário da habitual defasagem existente entre os fatos políticos e os fatos educacionais, a Reforma Francisco Campos antecipou o que seria o espírito do Estado Novo, dividindo o ensino em "propedêutico" e em ramos voltados para a vida profissional, não equivalentes entre si. Tal foi a adequação, que apenas em 1942 houve nova reforma, desta vez por obra de Gustavo Capanema. Esta, mais consolidada que a anterior no espírito estadonovista, instituiu dois caminhos distintos: um, o que realmente conduzia à Universidade, destinado às elites; outro, finalístico, profissional. Cumprida-se, então, a letra da "Polaca":

"O ensino vocacional e pré-vocacional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado".

O único ponto a ressaltar é que havia mais escolas secundárias financiadas pelo Estado do que escolas profissionais. Estas, em sua maioria, eram vinculadas à iniciativa privada. Portanto os filhos das classes menos favorecidas pagavam por um ensino que tinha por objetivo colocá-los em seu devido lugar...

A conclusão que tiramos dessas ponderações é de que, aqui, configurou-se a primeira divisão no interior da escola: não de professores ou especialistas, mas dos próprios alunos frente ao mercado de trabalho e à realidade em que viveriam.

Findo o Estado Novo e promulgada uma nova Constituição, em 1946, assistiu-se à permanência da Reforma Capanema, por força de contendas político-partidárias. Essa situação só seria

alterada em 1961, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases nº 4024/61⁽¹²⁾.

Esse é um dos dados relevantes: a legislação surgida no Estado Novo teve uma penetração que ultrapassou o período a que era inerente, para marcar decisivamente a organização escolar. Coincidentemente, o mesmo sucedeu com a Consolidação das Leis do Trabalho. Aqui, outra cisão: enquanto o Poder Legislativo debatia-se em busca de sua própria (re)estruturação, o Poder Executivo guiava-se pela legislação da antiga ordem.

A LDB 4024/61 não introduziu inovações profundas na educação brasileira: correspondeu, antes, a um polimento das aparências. Continuaram a existir os ramos do ensino, porém agora "neutralizados" pela mesma denominação: tudo era "ginásio", tudo era "colegial", tudo era igual, mas, aqui como em Orwel, alguns mais iguais do que outros...

Essa divisão predestinatória dos alunos marcou irremediavelmente a educação brasileira. Nem mesmo a Lei Complementar nº 5692, de 11 de agosto de 1971, conseguiu aquilo a que se propunha: anular o estigma da profissionalização, tornando todo o 2º grau profissionalizante. Soa, ainda, artificial a proposta da Lei nº 7044, de 18 de outubro de 1982, que altera dispositivos da Lei nº 5692/71, de tornar obrigatória a preparação para o trabalho em todo o ensino de 1º e 2º graus. Qual seria a genuína motivação para desobrigar as escolas de oferecer "habilitações"? Interesses e necessidades dos alunos ou a irrecusável submissão do 2º Grau ao drama do vestibular? Sem entrar no mérito dessas reformas, o que há de indispensável a se ressaltar é que na compreensão de senso comum, a "boa" escola é a "propedêutica", livresca, desvinculada do mundo do trabalho. A esperança de que a escola possa promover eficazmente a ascensão social é o principal móvel das acusações que se faz à "queda" da qualidade do ensino. Isto significa dizer que para as classes subalternas a necessidade e importância da escola já está claramente estabelecida⁽¹³⁾.

Assim, este é um dos primeiros caminhos que deverá ser trilhado em busca de uma escola igualitária e relevante: restituir

(12) Para a compreensão desse período é indispensável a obra de VILLALOBOS, João E. R., *Diretrizes e Bases da Educação: Ensino e Liberdade*, São Paulo, Pioneira.

(13) Há pouco tempo a televisão veiculava um comercial da Caixa Econômica Federal em que um mecânico, macacão e mãos sujas de graxa, falava de como estava "dando duro" para ganhar seu salário e poupar, mas que, graças ao "crédito educativo", "se Deus quiser" seu filho seria "doutor". A este respeito, ver também Katya Margareth AURANI, "Educação Popular: Ensino de Física em uma escola da periferia. (Um Depoimento)" in *Revista da Faculdade de Educação*, 9(1/2):141-156, 1983.

o próprio sentido do Trabalho, onde seja uma honra para a Escola estar a seu serviço, e não um estigma⁽¹⁴⁾.

2. *A divisão do trabalho pedagógico*

Embora ainda parte considerável da população em idade escolarizável permaneça fora das escolas por falta de vagas, há uma sofisticação presente nas escolas de 1º e 2º graus, principalmente nos Estados mais privilegiados da União: a presença de “especialistas” no interior da unidade escolar ou pelo menos a reivindicação dessa presença.

Historicamente, a figura do diretor esteve presente desde os primórdios da organização do ensino. Pouco a pouco, porém, começam a surgir orientadores “educacionais” e “pedagógicos”, “supervisores”, “coordenadores pedagógicos”, “assistentes de direção” e outros, menos freqüentes, como o psicólogo escolar. A que se deve essa diversificação de especialistas?

Há que se considerar, inicialmente, a própria questão da expansão do conhecimento especificamente pedagógico, limitando a sua apreensão por um só indivíduo. Há, também, as influências dos modismos, especialmente de inspiração estrangeira. E, obviamente, há a questão política.

O aspecto político da divisão do trabalho no interior da escola comporta uma multivisão, altamente complexa. Procuremos fragmentá-la, a fim de sistematizar a sua análise.

O primeiro ponto que surge é, o que podemos chamar de “efeito de espelho”. Inserida em uma sociedade com uma determinada organização do trabalho — a capitalista — a escola acaba por espelhar o que ali se passa.

Dentro de uma abordagem que não deixa de ter um certo ar conspiratório, destaca-se o papel que tem a escola de formadora de representações simbólicas adequadas ao futuro trabalhador alienado. Neste caso, a existência de “especialistas” tem por função habituar o aluno ao próprio conceito de “departamentos competentes”; acima de tudo, a existência de uma hierarquia de vários níveis, claramente determinada, prepara o aluno para os meandros das tramitações burocráticas e para os níveis de autoridade existentes na organização do processo de trabalho.

Ainda dentro desse mesmo “efeito”, considera-se que a estrutura administrativa da escola tem como modelo os padrões geren-

(14) Penso, aqui, na importância de se discutir Makarenko, Pistrak, Freinet, Paulo Freire...

ciais desenvolvidos pelas empresas capitalistas. Levando em conta, no caso brasileiro, a presença do Estado como mantenedor principal da escola fundamental, de 1º grau, e o processo de expansão que vem sofrendo a rede escolar, esses modelos gerenciais têm também uma influência notória na organização das "Secretarias" e "Departamentos" de Educação, estaduais e municipais.

É aí, quando se adentra a situação da Escola como serviço público, que imediatamente se desvela sua outra face política: a de campo de batalha partidária, onde o nó é dado pelo clientelismo.

Surge, então, a Escola como fonte de formação de curral eleitoral, considerando tanto a população que dela se beneficia quanto os profissionais que ela emprega. O fator "população" lança, de imediato, a questão dos movimentos sociais e da organização e união da classe trabalhadora, em busca de seus objetivos⁽¹⁵⁾. Esse não é o caso do lado clientelístico da expansão do ensino — aqui encontramos a história das camadas médias da população, onde os projetos individuais sobrepõem-se a qualquer outro objetivo.

Sem dúvida a dinâmica é bastante complexa: aqueles que inicialmente conseguem, em caráter precário, um cargo nos quadros da incipiente organização escolar, paulatinamente associam-se ao agente político com o objetivo de eliminar aquela precariedade. Aqui, uma peculiaridade do serviço público: os cargos efetivos, a estabilidade.

Embora os concursos públicos possam se constituir em fator de democratização do acesso aos cargos e de abertura de carreira, registra-se, no caso do magistério, uma tendência histórica ao protecionismo. Para além dessa situação, chega-se a registrar um forte personalismo como determinante da elaboração de leis e reformas⁽¹⁶⁾.

Assim, é na consideração da Escola — especialmente a que serve às classes populares — como arena exclusiva do Estado que encontramos as explicações para uma divisão do trabalho que é menos técnica do que política. E no caso brasileiro, especificamente, isto se torna explicável pelo que Faoro denomina "esta-

(15) Ver, a esse respeito, SPOSITO, Marília — *O Povo vai à Escola*, São Paulo, Loyola, 1984.

(16) Em minha dissertação de Mestrado, assim descrevi esta situação: "(...) é de se observar que começou a rondar as pessoas a preocupação com a aposentadoria. Com isso, nos documentos legais mais recentes, não é raro encontrar-se a criação de um cargo, ou até mesmo de um órgão, como garantia de estabilidade e melhor remuneração na aposentadoria para este ou aquele". FISCHMANN, Roseli — *Estrutura Administrativa da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura do Município de São Paulo*. Dissertação de Mestrado, FEUSP, 1982 (mimeo), p. 197.

mento burocrático" (17), ou seja, pelas "oligarquias de novo tipo enraizadas na máquina estatal" (18).

Retomemos a linha de pensamento. Como fruto da ampliação do conhecimento especificamente pedagógico, o curso de Pedagogia sofreu reformulações que introduziram especializações, via "habilitações". É de se notar que na prática das escolas já vinha se definido de forma incipiente uma divisão do trabalho, que acabou servindo de inspiração para aquelas reformulações.

Há, no entanto, a destacar que essas mudanças curriculares estão mais concretamente ligadas à Reforma Universitária, de 1968. Quanto a esta, um dos pontos que mais viria a influenciar a situação do magistério foi a determinação que permitia a criação de cursos de curta duração, destinados à formação de profissionais que atuariam na escola de 1º grau, exclusivamente.

Complementarmente, há que se considerar a promulgação da Lei nº 5692/71, que fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Nesta define-se, no Capítulo V, destinado a "Professores e Especialistas", que a remuneração deverá tomar sempre como base a formação:

"Art. 3º — Os sistemas de ensino devem fixar a remuneração dos professores e especialistas de ensino de 1º e 2º graus, tendo em vista a maior qualificação em cursos e estágios de formação, aperfeiçoamento ou especialização, sem distinção de graus escolares em que atuem".

Embora louvável enquanto princípio, esse dispositivo legal acabou por definir uma "corrida aos diplomas", o que foi visivelmente facilitado pela abertura indiscriminada de escolas superiores vinculadas à iniciativa privada e pela mudança do caráter do exame vestibular, de eliminatório em classificatório.

Paralelamente, é indispensável considerar os vínculos que ligam elementos do "estamento burocrático" a instituições particulares de ensino superior. Parece, então, ser lícito supor que haja interesses outros, que não o aperfeiçoamento do ensino, a conduzir a criação de cargos, cujos pré-requisitos formais podem ser facilmente obtidos, ou mesmo a definição de política salarial, com "gratificações" garantidas a portadores de diplomas.

(17) FAORO, Raymundo — *Os Donos do Poder: formação do patronato político brasileiro*, Vol. 2, 5ª ed., Porto Alegre, 1979.

(18) CARDOSO, Fernando Henrique — "Partidos e Deputados em São Paulo (O voto e a Representação Política)" in Cardoso, F. H. e Lamounier, B. (coord.) — *Partidos Políticos e Eleições no Brasil* - 2ª ed., Rio de Janeiro, Paz Terra/CEBRAP, 1978, p. 72.

Uma das questões mais graves, do ângulo da Escola, que aí se esboça é a identificação entre “qualificação” e “diploma”. Este, que seria um simples formalismo, acaba por definir uma atitude refratária às demandas de aperfeiçoamento e um nível estatisticamente invejável de “qualificação” do professorado...

Outro aspecto importante a destacar é que em relação às primeiras levas de professores que receberam “gratificação de nível”, não chegou a ser criado um problema financeiro de maior monta. Paulatina e cumulativamente, porém, foi sendo criado um problema orçamentário. Daí a solução chegou com facilidade: se a participação da Educação no orçamento tem diminuído a cada ano e a remuneração dos professores sofreu oscilações, para cima, em função da “qualificação”, então, nada mais simples do que o rebaixamento salarial geral.

Ainda considerando as repercussões da Lei 5692/71 sobre a divisão do trabalho no interior da escola, devemos ressaltar a inovação da “carreira”, que até então não existia. Dessa forma, reza seu artigo 36: “Em cada sistema de ensino, haverá um estatuto que estrutura a carreira de magistério de 1º e 2º graus, com acessos graduais e sucessivos, regulamentando as disposições específicas da presente Lei e completando-as no quadro da organização própria do sistema”.

Historicamente esta proposta justificava-se tanto pelo que havia de problemático no fato da escola receber, para diretor, profissionais não ligados à Educação⁽¹⁹⁾, quanto pelas próprias demandas internas do magistério. Tais demandas referiam-se ao “desânimo” dos professores em preencherem cargos isolados, sem perspectivas de promoção, a não ser as de tipo “horizontal”, por antiguidade e mérito, este baseado nos famigerados Boletins de Merecimento (BM).

Entretanto, ao se falar em “carreira”, as imagens que se formavam não eram relativas à escala simples e tradicional professor-diretor-inspetor. As novas habilitações do curso de Pedagogia, então cursadas por grande número de professores, sugeriam a possibilidade de inserção de níveis intermediários, representados pelos “especialistas de ensino” — orientadores educacionais, orientadores ou coordenadores pedagógicos — e outros elementos de “equipe técnica”, como os assistentes de direção.

Em termos de níveis superiores à estrutura interna das unidades escolares, surgiam, então, as reivindicações de inspetores — como

(19) No Estado de São Paulo, por exemplo, havia muitos advogados que tinham na direção de escola secundária a parte “fixa” de seus vencimentos. Um estudo detalhado dos Estatutos do Magistério do Estado de São Paulo é feito em TEIXEIRA, Maria Cecília S. — *Política e Administração de Pessoal Docente*, Dissertação de Mestrado, FEUSP, 1983.

subir uma "referência", sem mudar de cargo? Por que não o "transformar", mudando a denominação? Por que não unir suas reivindicações à de outros especialistas trabalhando em nível de rede de ensino? Inventar novos nomes para tarefas antigas — "supervisores", "técnicos" — acabou por corresponder a um esvaziamento de funções e a uma verdadeira crise de identidade profissional.

3. O professor como artesão

Nas diversas tentativas que se faz de aproximar conceptualmente a escola e a "empresa", há um problema que sempre se apresenta como insolúvel. Enquanto nas considerações empresariais pode-se falar de uma matéria-prima inanimada e de operários que conhecem apenas o estritamente necessário para a sua parcela de ação sobre aquela matéria, o mesmo não se dá na escola.

Se por um lado, o professor é o "peão" do ensino seria correto considerar os alunos como "matéria-prima"? Este conceito não implicaria em uma visão passiva do aluno?

Parece-me que o mais adequado é considerar a "matéria-prima" da escola, como sendo o *conhecimento* a ser transmitido, elaborado e até criado no seu interior. Nesta visão, parto do princípio de que o professor já detém um certo tipo de conhecimento — e, nessa situação, torna-se responsável pela condução das atividades da sala-de-aula. No entanto, vejo, também, a existência de um espaço específico a ser ocupado pelos alunos.

Sem entrar na problemática que se liga mais à Didática, definindo, por exemplo, "modelos" de ensino, volto-me para uma peculiaridade específica da divisão do trabalho pedagógico.

No processo de produção capitalista, há a possibilidade de fragmentação do trabalho, ficando para o trabalhador individual a execução de tarefas extremamente simples. Como resultado da separação concepção/execução tal fragmentação é planejada fora da situação de trabalho, a título de "racionalização", por elementos de níveis intermediários de administração, muitas vezes ligados a diversos departamentos. A integridade do trabalho só é restaurada no coletivo, como obra da cooperação, cujos efeitos construtivos são usurpados pelo Capital.

Vejamos o que se passa na escola. Imaginando o funcionamento de uma Secretaria de Educação, identificamos órgãos ligados a aspectos administrativos, pedagógicos e de assistência ao aluno ⁽²⁰⁾.

(20) Não é meu objetivo, aqui, discutir da validade ou não de a escola ser encarregada de suprir a alimentação que a criança não recebe em casa, ou de coordenar outros atendimentos à saúde do aluno. No caso, considero o que existe *de fato*, pois apresenta repercussões no cotidiano da escola.

No que se refere aos dois primeiros aspectos, esta estrutura encontra seus correspondentes na escola, em termos de "diretor", "orientador (assistente ou coordenador) pedagógico" e "orientador educacional". Já os níveis intermediários têm sofrido mudanças nem sempre se encontrando "inspetores", para a parte administrativa e "orientadores pedagógicos", mas "supervisores" (21).

O que se constata, então, é uma parafernália burocrática, onde se divide o objeto de trabalho do professor e sua própria vida funcional: seleção aqui, treinamento ali, contagem de tempo, remoção e promoção em outro "departamento"; equipes especializadas em "currículos e programas", "planejamento", "avaliação", "atividades especiais".

De imediato a impressão que se tem é que a escola e o professor, em especial, são bombardeados com uma coleção de informações variadas e especializadas, à espera de que aperfeiçoe seu desempenho.

Cotejando, porém, as orientações teóricas que lhe são dadas com as condições objetivas de trabalho do professor, observa-se um enorme hiato. Por exemplo, *professores* com uma carga horária semanal de até 60 horas-aula, quando o máximo permitido" é 44, aliados a um *modelo pedagógico* de 35 alunos por classe, que não é respeitado, acabam sendo os ingredientes para uma atuação freqüentemente fracassada e extenuante.

Na medida em que as "orientações" nem sempre estão voltadas para a prática, mas iluminam o "ideal", fica a impressão de que o que seria "atividade-meio", na linguagem administrativa, transforma-se em "atividade-fim". Espera-se, então, do professor que faça seus "relatórios", "gráficos" e "cadernetas de chamada", para que a máquina burocrática seja realimentada constantemente e possa funcionar.

Ainda que se pese essas inúmeras atribuições do professor, mormente de ordem "burocrático-papelesca", além de outras com caráter assistencial (22), sobra-lhe um espaço de ação — e esta apenas se define, quando pensada como ação de cooperação com os alunos.

É justamente o reconhecimento de que os alunos são interlocutores, que devem ser considerados *de fato*, que pode transformar

(21) Além da questão política já mencionada, caímos, aqui, na questão do modismo norte-americano, onde a figura do "supervisor é dominante, embora indefinido seu papel (a esse respeito, ver Mosher, Ralph e Purpel, David - *Supervision: The reluctant profession*, Boston, Houghton Mifflin Co., 1972).

(22) Carta enviada por um professor ao jornal "O Estado de São Paulo" em 16/6/82, dá conta das funções de "auxiliar" de oftalmologia, dentista, sanitarista, merendeiro. Essa carta é apresentada em anexo a este artigo.

fundamentalmente a ação do professor em verdadeiramente educativa.

Obviamente esse reconhecimento implica em que o professor posicione-se historicamente e que historicamente comprometa-se com seus alunos ⁽²³⁾. Aqui, parece-me, delinea-se aquilo que para os de fora pode parecer sua miséria, mas que corresponde à sua chance de emancipação como profissional: o estar aparentemente só frente a seus alunos, o que-fazer artesanal de nossa pobre escola.

Recuperar, em todo o seu sentido, a integridade do trabalho do artesão é uma possibilidade que fica para o professor, ao longo das estruturas que se armam sobre sua cabeça.

Para os especialistas que hoje trabalham nas escolas, fica a necessidade de inverter a posição e que, ao invés de considerarem-se hierarquicamente superiores, possam estar a serviço do artesão que, se elabora sua obra, é também modificado por ela. Em uma palavra, recuperar o verdadeiro sentido da escola, a serviço do ato pedagógico por excelência.

III. DE OLHO NA ESTRADA: EM BUSCA DE CONCLUSÕES

Há algum tempo atrás, qualquer estudo que jogasse para as mãos dos professores a questão de a escola resgatar sua dignidade poderia ser tachado de romântico. No entanto hoje, quando escrevo estas reflexões finais, é 1º de maio de 1984 — e os tempos mudaram.

Penso, então, na recente e vitoriosa greve do professorado da Rede Estadual de São Paulo. Relembro uma conversa com um amigo que me relatava ao telefone em 11 de abril: “— O movimento está muito bonito! ... É um movimento massivo! Nunca se viu coisa igual: nessa greve tem diretor, supervisor... Depois dessa greve, a escola pública nunca mais será a mesma. Inverteram-se as relações de poder...”

Pois é nesse professorado que penso: o que se movimentou, fez passeatas, assembléias-monstro e parou todas as escolas estaduais em São Paulo: pacificamente, ordeiramente, dando satisfação de seus atos aos pais de alunos e deles obtendo apoio.

Esse professorado que assustou governantes e fez a Imprensa “alertar” que “lideranças não controlam greve dos professores”:

(23) Não posso deixar de citar um dos textos mais profundos sobre o compromisso com a sociedade, que tem influenciado minha ação/reflexão educativa. Refiro-me ao texto de Paulo Freire, “O Compromisso do Profissional com a Sociedade”, publicado no livro *Educação e Mudança*, Paz e Terra, 1981.

"Há gente do PMDB, do PC, do PC do B, do PT que faz parte das várias entidades representativas dos professores. No entanto, a certa altura, o movimento não era de ninguém, mas sim da própria massa, que autoalimentava o seu entusiasmo" (24).

Nessa explosão do professorado, onde alguns vêem falta de organização e de prática de luta, via entidades, podemos desvendar tanto o grito sufocado no passado, quanto o despertar para sua condição de sujeito. E quando falo em "grito sufocado", não penso apenas nos chamados "anos negros", mas também no arbítrio administrativo que permitiu ao então governador Paulo Maluf deixar, em 1979, os professores "brincarem" de greve por 29 dias — e então acenar-lhes com todas as medidas de pressão que são legalmente postas à disposição da Administração; isto sem contar o vexame do professorado, enquanto classe, ao ver colegas atendendo ao "chamado" do governador para assumir as aulas dos grevistas.

É nessa dinâmica que fez o professorado ir além das próprias lideranças, que encontramos o porquê de as "prescrições", a que muitas análises conduzem, não encontrarem repercussão. O professor está mergulhado demais em suas (adversas) condições de vida e trabalho para chegar a ter tempo de ouvir quem lhe fala de fora. A ação/reflexão de que nos fala Paulo Freire, reduz-se a um ininterrupto agir, onde as sombras do que considera injusto ou errado são jogadas em um canto, sem serem elaboradas. De todo modo ficam guardadas, para explodir em momentos como o dessa greve.

Esse "ir além das lideranças" coloca, também a questão da própria importância e do verdadeiro alcance das entidades de classe. Considero, aqui, as "associações", e não os "sindicatos", uma vez que é o Estado o mantenedor principal da escola fundamental.

Ao que parece, a tendência dessas entidades é de paulatinamente fortalecerem-se. Para exemplificar, registrava-se nas eleições da APEOESP, em junho de 1983, um grande aumento no número de votantes: de 4 mil, em eleição anterior, em 1979, para 19 mil. O número de sócios, pouco mais de 20 mil, no entanto, era ainda pequeno frente aos 135 mil docentes da Rede (25).

Tal fortalecimento, a meu ver, passa por questões substantivas do magistério — e a remuneração é apenas uma delas.

Para começar, a própria "crise de identidade profissional", que já citei anteriormente, é algo muito vivo para o magistério. Da tradicional visão da escola como um "segundo lar" e a professora

(24) Jornal "O Estado de São Paulo", 15/4/84, p. 15.

(25) Jornal "Folha de São Paulo", 2/6/83.

como uma "segunda mãe", tenta-se passar à visão "profissional". Como se faz, porém, essa passagem?

Mesmo considerando os esforços das associações na luta pelo estabelecimento e aumento das "horas-atividade", o que mais, de concreto, foi feito com vistas a demonstrar que o professor também tem de forma irrecusável sua "lição de casa"? Correção de trabalhos, preparação de aulas, atualização de leituras — como o professor elabora essa mescla de vida profissional/vida particular?

Quanto aos especialistas, hostilizados pela hierarquia "superior" e "inferior", como se poderia operacionalizar sua contribuição à atuação do professor? Não é ele, mesmo, que deveria ter voz, nesse caso?

A própria questão do clientelismo merece atenção: o que se fez para denunciar e esvaziar as nomeações sem concurso? As próprias entidades não se viram "manchadas", quando membros de suas diretorias foram nomeados para cargos de relevância no Governo Montoro? Para as bases, isto teria soado como "participação" ou "cooptação"?

Os atuais processos de avaliação, em vigor no Estado de São Paulo desde 1978, apresentam as ridículas exigências de percentuais anuais fixos de "muito bom" (20%), "bom" (60%) e "regular" (20%). O magistério não aceita esses critérios — o que as entidades têm proposto como solução alternativa? Têm mobilizado os associados para a discussão dessa questão?

Como não é meu objetivo traçar linhas para um "exame de consciência" das associações de classe, creio que é importante situar mais claramente o eixo desta discussão como sendo a responsabilidade de todos nós pela Escola que temos e, principalmente, pela que teremos. Então, a questão é menos levantar "culpas" e mais encontrar caminhos.

O fortalecimento da Escola liga-se intimamente à situação do professorado. Então, uma discussão que precisa ser levantada, com coragem, é o comodismo a que os cargos efetivos conduzem, em oposição à inconseqüência das contratações em caráter temporário.

Precisamos, também, saber o que há, no cotidiano da sala-de-aula, que faz os professores fugirem dele por todos os meios: licenças médicas, afastamentos, comissionamentos, absenteísmo elevado.

Outra questão que precisa ser discutida, especificamente pelo magistério, refere-se às escolas distantes e/ou paupérrimas⁽²⁶⁾. É

(26) É de se notar que há diferenças entre as próprias escolas oficiais em grande parte ligadas às respectivas Associações de Pais e Mestres.

profissionalmente correto considerá-las como "passagem", até que se obtenha "pontos" suficientes para remoção? De que forma esse abandono e rejeição que essas escolas sofrem não colaboram para o distanciamento e verdadeiro alheamento escola/comunidade? Isto, sem pensar na própria questão dos vínculos afetivos que, em Educação, acabam, ou deveriam acabar, ocorrendo.

Ainda tendo como inspiração essa greve de abril, penso na importância do diálogo do magistério com o feminismo. Haverá os que dirão que essa é uma questão "improcedente". Será?

Um dos cartazes da greve dizia: "Professora não se esconda atrás do salário do seu marido. Professor é profissão" (27). Lembro, aqui, que, as mulheres são grupo amplamente majoritário entre os profissionais da educação. Mais ainda, grande número delas diz estar no magistério porque exige a ausência do lar apenas um período. (Isto seria ainda verdadeiro, com o rebaixamento salarial?). Como se resolvem para as mulheres/professoras não só as habituais questões de "dupla jornada", mas algo mais profundo: a sua vivência, enquanto profissional, de uma tarefa que acaba por lhe requerer o mesmo traço feminino que a família, lhe solicita? Há, nesse sentido, um artigo de Rosiska Darcy de Oliveira que dá indicações de como o próprio feminismo avança na reconsideração da atuação da mulher:

"Na verdade, não se trata de valorizar um feminino poetizado e alimentado de estereótipos, mas de redefini-lo no bojo de uma prática conflitual enraizada nessa vida cotidiana rasgada em dois, memória e projetos" (28).

Nesse sentido, há uma contribuição específica de Harry Braverman. Destaca esse autor que à medida em que se cria um grande "mercado universal", onde toda atividade humana é transformada em mercadoria, até mesmo as relações pessoais tendem a se institucionalizar. O cuidado para com os dependentes das famílias passa a ser um problema e também se institucionaliza em creches e escolas. As mulheres, por sua vez, passam a receber salários, no contexto de acumulação capitalista, para tarefas que antigamente desempenhavam no âmbito da família. Forma-se, assim, um estrato de "desamparados":

(27) Jornal "O Estado de São Paulo", 5/4/84, p. 11. A este respeito, é ilustrativo de Gulomar Namo de MELLO. *Magistério de 1º Grau: da competência técnica ao compromisso político*, São Paulo, Cortez, 1982, especialmente Capítulo III, "Mulher e Profissional em estratégia de ascensão".

(28) OLIVEIRA, Rosiska Darcy de — "As pedras no bolso do feminismo", in *Novos Estudos CEBRAP*, São Paulo, 2(3):35-38, nov. 1983.

"A medida que os avanços da indústria de utilidades domésticas e de serviços aliviam o trabalho da família, aumentam a futilidade da vida familiar; à medida que removem os fardos das relações pessoais, esvazia-as de sentimentos; à medida que criam uma intrincada vida social, despem-na dos vestígios da comunidade e deixam em seu lugar um vínculo monetário." (Braverman, p. 240)

Esta perspectiva vai além do feminismo e lança a própria discussão da prática (conflitual) política dos professores, como elementos das hesitantes "camadas médias" (29). Esta discussão, a meu ver, é fundamental nessa procura de caminhos que possam conduzir a escola a restaurar sua dignidade.

Aqui, então, não basta a visão simplificadora de Salm, que "a escola é importante para os trabalhadores", que isto ninguém lhes precisa dizer. Não basta, também, o mecanicismo dissimulado de Prandi e sua proposta, por fim "religiosa", de "conversão" dos "trabalhadores universitários" em proletários. Há que se discutir o poder no interior da escola e os mecanismos de controle que ali se estabelecem (30). Em contrapartida, é preciso considerar a dinâmica externa à escola e que a influencia, ressaltando-se a estrutura de poder de órgãos de administração central. É preciso, por fim, encontrar as relações entre esses aspectos e a própria estrutura societária de poder, com o olhar voltado para aqueles que atuam na escola.

Há outros pontos urgentes a discutir no caso brasileiro. Poderá a escola, por exemplo, encontrar sua dignidade em um novo papel social, frente a um trabalhador que nem mesmo teve a oportunidade de viver o que os trabalhadores viveram nos países centrais? Refiro-me à oportunidade de terem vivenciado, antes da "degradação", o "vínculo diário entre a ciência e o trabalho" (31), para o que não há correspondente em nosso capitalismo periférico e dependente, posto que parte da população, às vezes emigrada da atividade agrária, é jogada diretamente nas exigências do processo de produção do capitalismo monopolista?

Uma contribuição relevante de Reginaldo Prandi para essa discussão, é acusar o esvaziamento da Universidade como centro de

(29) Braverman dá a essa expressão um sentido específico: "Esta 'Nova classe média', em contraste, ocupa sua posição intermediária não porque esteja fora do processo de aumento do capital, mas porque, como parte desse processo, ela assume as características de ambos os lados". (Braverman, p. 344).

(30) Penso, especificamente, nos especialistas como controladores da ação dos professores e estes, por sua vez, como controladores dos alunos, via instrumentos institucionais de avaliação.

(31) Braverman, op. cit., p. 119.

pesquisa e de criação. Indago-me, então, se para nós, docentes ligados à área de Educação, uma forma bem imediata de cooperar para que a Escola encontre sua dignidade hoje, não está nas pesquisas que podemos desenvolver. Para além da pesquisa, encontrar os meios de estarmos dentro da realidade concreta das escolas para obter dados, concluir e propor. Por enquanto isto é uma trilha e vejo lá adiante uma placa de "pesquisa participante". Avançar...

Há, ainda, um ponto que gostaria de lançar, à guisa de finalização dessas reflexões. Refiro-me à questão moral envolvida em todo ato educativo. Às vezes até por uma tendência manquitolada de ver a "crítica" como dotada exclusivamente de características "científicas", "técnicas", "políticas", vemos com reserva tudo o que se refira ao lado ético da realidade.

Bernardo Sorj, em um artigo importante para esta discussão ⁽³²⁾, condensa muito bem o intrincado das relações intelectuais-teoria-política, para introduzir "outra dimensão que não a cognitiva, e de certa forma mais profunda, de ordem moral-existencial".

Parece-me que é justamente essa questão moral, que também transpassa a crise da escola, que precisa urgentemente ser lançada à reflexão *para* e *por* educadores,, pensando-se o real, o vivido, o concreto de nosso tempo e as responsabilidades e possibilidades que se colocam a cada um de nós.

ABSTRACT: The main objective of this article is to discuss the Labour-School relationship and its repercussions on the division of labour inside the school system, in the brazilian case.

KEY-WORDS: School. Work. Capital. Divison of Work. Items of Tariffs. Control. Specialists. Entity of Class.

AGRADECIMENTO

A autora agradece ao Prof. Juarez Rubens Brandão Lopes a orientação dada durante o curso "Estado e Capitalismo Monopolista no Brasil", para o qual este artigo foi apresentado como elemento de avaliação; à Profa. Carmen Sylvia Vidigal Moraes pelas indicações e edificantes discussões sobre o assunto; à Seção de Apoio à Pesquisa da FEUSP, pelo auxílio no levantamento de dados referentes às entidades de Classe; às Profas. Helenir Suano, Renata B. Melchior e Maria Cecília Sanchez Teixeira pela atenta leitura e oportunos comentários à primeira versão deste artigo.

BIBLIOGRAFIA

- AZEVEDO, Fernando de — *A Cultura Brasileira: Introdução ao Estudo da Cultura no Brasil*, 3ª ed., São Paulo, Melhoramentos, 1953.
- BRAVERMAN, Harry — *Trabalho e Capital Monopolista: a Degradação do Trabalho no Século XX*, 3ª ed., Rio de Janeiro, Zahar, 1981.

(32) SORJ, Bernardo — "História e crise da produção da verdade no marxismo", in *Novos Estudos CEBRAP*, São Paulo, 2(3):25-34, nov./83.

- BREJON, Moysés — *Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus*, 8ª ed., São Paulo, Pioneira, 1977.
- CARDOSO, Fernando H. e LAMOUNIER, Bolívar, (coord.) — *Partidos Políticos e Eleições no Brasil*, 2ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra/CEBRAP, 1978.
- DOERINGER, Peter B. e PIORE, Michael J. — *Internal Labor Markets and Manpower Analysis*, Lexington, D. C. Heath and Company, 1971.
- FAORO, Raymundo — *Os Donos do Poder: formação do patronato político brasileiro*, Vol. 2, 5ª ed., Porto Alegre, 1979.
- FISCHMANN, Roseli — *Estrutura Administrativa da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura do Município de São Paulo* (Um estudo de fatores condicionantes), Dissertação de Mestrado, FEUSP, 1982 (mimeo).
- FREIRE, Paulo — *Educação e Mudança*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.
- GORZ, André — *Crítica da Divisão do Trabalho*, São Paulo, Martins Fontes, 1980.
- HUMPHREY, John — *Fazendo o Milagre: Controle capitalista e luta operária na indústria automobilística brasileira*, Petrópolis, Vozes/CEBRAP, 1982.
- MOSHER, Ralph e PUERPEL, David — *Supervision: The reluctant profession*, Boston, Houghton Mifflin Co., 1972.
- OLIVEIRA, Rosiska Darcy de — "As pedras no bolso do feminismo", in *Novos Estudos CEBRAP*, São Paulo, 2(3):35-38, nov./83.
- PAIVA, Vanilda P. — "Estado e Educação Popular: recolocando o problema", in BRANDÃO, Carlos R. Corg. — *A Questão Política da Educação Popular*, São Paulo, Brasiliense, 1980.
- PINO, Ivany R., (org.) — *A Formação do Educador em Debate* — Cadernos do CEDES, São Paulo, Cortez/Atos Associados/CEDES, Ano I, nº 2, 1981.
- PRANDI, José Reginaldo — *Os Favoritos Degradados - Ensino Superior e Profissões de Nível Universitário no Brasil Hoje*, São Paulo, Loyola, 1982.
- ROMANELLI, Otaiza de O. — *História da Educação no Brasil (1930/1973)*, Petrópolis, Vozes, 1980.
- SALM, Cláudio — *Escola e Trabalho*, São Paulo, Brasiliense, 1980. Secretaria de Estado da Educação — *Características e Condições do Mercado de Trabalho na Área do Ensino de 1º Grau*, São Paulo, ATPCE, 1979.
- SILVA, Teresa Roserley N., (org.) — *Especialistas do Ensino em Questão*, 1ª reimpressão, Cadernos do CEDES, São Paulo, Cortez/CEDES, março de 1983.
- SPÓSITO, Marília P. — *O Povo vai à Escola*, São Paulo, Loyola, 1984.
- SORJ, Bernardo — "História e crise da produção da verdade no marxismo", in *Novos Estudos CEBRAP*, São Paulo, 2(3):25-34, nov./83.
- TEIXEIRA, Maria Cecília S. — *Política e Administração de Pessoal Docente*, Dissertação de Mestrado, FEUSP, 1983.
- VILLALOBOS, João E. R. — *Diretrizes e Bases da Educação: Ensino e Liberdade*, São Paulo, Pioneira, 1969.

ANEXO

«Estado de São Paulo», 16/6/84
Seção «Dos Leitores»

O PROFESSOR E AS SUAS NOVAS TAREFAS

Sr.: Somos professores de 1ª série da Rede Municipal de Ensino do Município de São Paulo e sabemos que a saúde do escolar é condição imprescindível para sua aprendizagem. O que gostaríamos que os senhores soubessem é que ao professor estão sendo impostas várias tarefas que ao nosso ver não fazem parte de sua função, diminuindo-lhe o ânimo de trabalhar e conseqüentemente, prejudicando o ensino em sua totalidade. Senão, observem: No começo do ano pedem-nos para que façamos um teste chamado optométrico que se destina a saber quais as crianças que precisam ser encaminhadas ao oculista. O detalhe é que o oculista faz esse teste com uma só criança na sala e nós, professores, que não temos essa especialidade, fazemos esse mesmo teste com 40 crianças na classe. Enquanto aplicamos o teste em um aluno, os demais fazem barulho e atrapalham a aplicação e interpretação do resultado. Para conseguir um pouco de silêncio, temos que pedir tarefas aos alunos, passar lição na lousa e corrigir os exercícios pedidos. Tudo isso ao mesmo tempo. Finalmente, devemos fazer um relatório com o coeficiente de visão encontrado e encaminhá-lo ao Posto de Saúde para serem tomadas as providências necessárias, as quais vêm geralmente em setembro ou outubro, época em que as crianças já não têm possibilidades de passar de ano.

O passo seguinte é pedir autorização às mães para que as crianças recebam tratamento odontológico na escola. Outra autorização é pedida às mães para que possamos ministrar fluor diariamente às crianças. Quem as preenche somos nós e quem controla também, além de termos de distribuir todos os dias pastilha de fluor a cada uma das crianças, *durante o ano todo*.

No que concerne à saúde mental, somos nós que observamos os alunos que têm problemas dessa ordem e somos nós também, que fazemos o relatório para a psicóloga encaminhá-los ao tratamento adequado.

Com relação à alimentação, às 7 horas da manhã, ministramos uma merenda diária, que geralmente é leite e na qual somos res-

ponsáveis pelo encaminhamento e disciplina. Na hora do recreio, ministramos uma outra merenda variada e somos nós que contamos quantas bolachas cada aluno deve ganhar; colocamos as colheres nos pratos de sopa, somos responsáveis pela disposição dos alunos à mesa, pela disciplina e pelo preenchimento de um relatório diário do número de alunos que aceitam a merenda oferecida.

Quanto ao combate à verminose, nas escolas municipais nós pedimos autorização às mães para ministrar vermífugo às crianças, preenchermos e controlamos as autorizações, fazemos uma lista dessas crianças e durante 3 dias seguidos ministramos uma colher de vermífugo *na boca da criança* duas vezes ao dia, logo após as duas merendas. Somos os responsáveis também pelo controle das faltas e pela administração do remédio em um dia subsequente à falta, pois todos os autorizados devem receber seis doses consecutivas. E esta é só a primeira dose. Recebemos um aviso para guardarmos as colheres-medidas deste para usar com o remédio que virá em setembro.

No que tange às vacinas, na profilaxia da tuberculose, pedimos às crianças que completaram 7 anos até abril deste ano para trazerem suas cadernetas de vacinação; copiamos a data e tipo de vacina BCG que elas haviam tomado. De posse dessa relação, anotados os dados, na hora do teste tuberculínico, uma funcionária do Posto de Saúde aplica o PPD e outra assina os comprovantes já preenchidos por nós. Depois de sabido o resultado, a funcionária nos pede para que orientemos os pais dos alunos não imunes, no sentido de encaminhá-los ao Posto de Saúde para tirarem uma abreugrafia.

Na vacinação da difteria e tétano, recebemos instruções para preencher os comprovantes de vacinação e uma lista nominal em 2 vias, marcar as respectivas idades e, na hora da vacina, verificar as crianças que faltaram, anotar e retirar os comprovantes delas e dar à funcionária somente os comprovantes dos alunos presentes, para que na hora da vacinação, só se aplique a vacina e se assine os comprovantes. Como os srs. perceberam, toda essa orientação nós recebemos em horário de aula. As cadernetas de vacinas devem ser verificadas também em horário de aula, e as vacinas e os remédios são aplicados em classe. Não estamos negando a importância desse trabalho, também nós não temos má vontade em colaborar. O que os srs. hão de convir é que em 4 horas diárias, com todas essas tarefas, nos sobra pouco tempo para ajudarmos a criança na sua orientação e instrução.

Já nos usaram como recenseadores em certa época, agora nos usam como sanitaristas. Quer-nos parecer que em havendo alguma tarefa em que não haja funcionários para realizar, logo a figura capaz e condescendente do professor é lembrada. Nossa sugestão

é que esse acúmulo de tarefas fosse dividido com alguém que fosse o responsável nessa área dentro da escola. Nesse caso, o professor seria somente um *instrumento de apoio* a essa pessoa ou equipe, e não o que tem acontecido: ele ser o responsável pela realização total dessas tarefas.

Com um salário irrisório, nos propomos a realizar todo o trabalho que exige nossa nobre profissão, mas nem disso viemos reclamar. O que gostaríamos é de que ao menos a função do professor fosse respeitada.

D.M.K., Capital