

A DEMOCRATIZAÇÃO DAS RELAÇÕES DE TRABALHO NA ESCOLA PÚBLICA BÁSICA¹

Alaíde Pereira JAPECANGA²

Introdução

A escola pública de Ensino Fundamental e Médio vive uma realidade bastante difícil, em vários sentidos, ou seja, professores mal formados, jornada de trabalho excessiva, políticas públicas antidemocráticas etc. Por conseqüência, a baixa qualidade de ensino é um problema amplamente conhecido pelos atores sociais. O governo, através da Secretaria da Educação e outros órgãos, pressiona as autoridades escolares, notadamente os diretores, para melhorarem a administração escolar e a eficácia do ensino a ser ministrado. Contudo, tal melhora não acontece. Propomos nestas linhas indicar algumas variáveis e problemas que estão incidindo sobre esse âmbito.

As relações de trabalho nesse espaço contêm uma dimensão de poder. Desde a década de 80, iniciando-se com o governo de Franco Montoro, políticas públicas têm acenado com algumas medidas de participação de professores, alunos, pais e funcionários na escola, sob o pressuposto de que esse processo seria fundamental para melhorar a qualidade do ensino. Foi possível nessa época a criação do Conselho Escolar, legalmente instituído como um espaço democrático no qual os alunos, os pais destes, os professores, o diretor e funcionários teriam voz e voto, poderiam encaminhar discussões e decisões. Parecia que a escola iria tomar o rumo da democracia. Ledo engano, esse espaço continuou sendo governado autoritariamente pelo diretor que, por sua vez, recebe ordens das instâncias superiores. Por outro lado, esse profissional tem dificuldades para realizar com eficiência sua tarefa, porque

¹ Este artigo faz parte de uma pesquisa em andamento, que objetiva estudar a questão no Estado de São Paulo.

² Doutoranda na Unesp – Faculdade de Filosofia e Ciências – Campus de Marília. Docente da UEMS -Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

encontra resistência implícita ou explícita dos demais trabalhadores e alunos, o que coloca a questão da democratização e participação como uma questão fundamental para a organização escolar, se se encara com seriedade a responsabilidade de melhorar significativamente a qualidade de ensino.

Sendo assim, o objetivo central deste artigo é discutir o processo de democratização das relações de trabalho na escola pública básica, bem como indicar as possibilidades e limites de tal processo. Para tanto, considero importante fazer alguns apontamentos a respeito das possíveis relações que podem ser encontradas historicamente nessa instância.

As relações de trabalho na escola: a dimensão do poder

As relações de trabalho na escola pública se constituem em relações de poder. Fazer essa afirmação coloca em questão a forma como se organiza o trabalho nessa instituição. Geralmente predomina na escola um poder centralizador exercido pelo diretor. Deste emanam todas as decisões. Teoricamente, as regras tendem a ser consideradas imutáveis e todos que lá estão têm um papel previamente definido. Na verdade, deveriam ser cumpridores de tais regras sem poder formalmente questioná-las. Por outro lado, é possível detectar atualmente no interior das escolas públicas uma certa “infidelidade normativa” (Barroso, 1996). Isso significa que existem formas de atuação dos profissionais que nem sempre obedecem aos órgãos decisórios. Na verdade, a clandestinidade parece ser um elemento bastante relevante nesse contexto.

Mas o que significa o poder? Para Weber (1979, p. 43), *poder* “significa a probabilidade de impor a própria vontade, dentro de uma relação social, mesmo contra a resistência e qualquer que seja o fundamento desta probabilidade”. Então, nesse sentido, o poder consiste na potencialidade de influir no comportamento alheio, ter poder implica, mesmo que potencialmente, dispor de certa autoridade. Na escola nem sempre o diretor está fazendo cumprir ordens delimitadas por ele mesmo. A autoridade de que esse profissional está investido para comandar um

grupo de subordinados, por exemplo, pode derivar de um poder exterior a ele, ou seja, do Estado, através da Secretaria da Educação ou de outros órgãos. Sua autoridade está sendo realizada para impor a vontade de outrem. Na realidade, é o Estado quem dita como serão as relações, como deve ser estruturada a escola. Nem sempre o poder que o diretor pratica emana de sua vontade própria. Embora não esteja descartada uma relativa autonomia no exercício dos profissionais de comando da escola, ela pode existir desde que não contrarie a autoridade central.

Segundo Vitor Paro (1991), o Estado reserva uma função de gerente para o diretor, este deve fazer a escola funcionar tal e qual a empresa capitalista. Eficiência, racionalidade e produtividade são, na verdade, palavras de ordem para quem tem esta função. É o diretor-gerente que o Estado projeta. Por outro lado, esse mesmo profissional se vê diante de uma grande contradição, ou seja, a especificidade da escola é o ensino, portanto, o pedagógico é essencial na escola, mas o diretor é considerado pelo Estado um profissional essencialmente técnico. A ele, não cabe a preocupação com o pedagógico, apenas com os aspectos administrativos. Também, pudera, a escola é uma organização burocrática. Nesse sentido, refere-se Hutmacher: “Os estabelecimentos de ensino fazem parte do mundo das organizações de tipo burocrático, devido ao seu modo predominante de regulação e de exercício de poder” (Hutmacher, 1995, p. 57).

Percebe-se que o Estado, reservando essa função para o diretor delimita um espaço onde é exercido um determinado poder, o que, provavelmente, prejudica a hipótese de se ter relações democráticas na escola, possibilitando, portanto, uma gestão autoritária, cujos princípios norteadores não condizem com uma escola pública popular. Penso que seria de extrema relevância a busca por uma gestão diferente, em que o trabalho seja de fato coletivo e significativo. Dito de outro modo, a gestão democrática é uma questão vital. E os germes dessa alternativa passam por um projeto político-pedagógico coletivo e exequível que conduza com rigor o processo de democratização das relações no cotidiano escolar.

Segundo Teixeira & Porto (1997), que tentam apontar novas perspectivas de gestão escolar, a questão do poder na escola é sempre tratada do ponto de vista de quem o exerce, no caso o diretor, sem considerar os grupos constituídos e em constituição, nos quais se manifesta a potência. Nesse sentido, compreender a *tramalidade* das relações de poder presentes no tecido social e, caracteristicamente, na escola, significa esmiuçar as diversas ações internas da instituição que, ao ser analisada cuidadosamente, revela uma multiplicidade de tensões, integrantes do próprio ser da ação, pois o poder efetivo não é aparente, mas está sempre escondido.

Como deve ser o diretor nesse contexto? Certamente sua gestão não deverá ser autoritária. Esta possibilita resistências, confrontos, o que às vezes deixa a comunidade escolar impotente. Pode-se afirmar que a existência de conflitos no interior da escola é provocada por interesses antagônicos entre a administração e subgrupos que entram em choque para ampliar seu espaço de poder. Segundo Lucchesi (1997), as relações entre professores que reivindicam melhores condições de trabalho e o diretor que representa a administração são fontes permanentes de conflitos.

Na realidade, a maioria das unidades escolares não está tranqüila. Ao que parece, conflitos entre os atores são constantes por diversos motivos. E isso tem provocado ruptura de laços sociais importantes para se ter uma gestão realmente que invista na democratização das relações. Segundo Lucchesi, é necessário que as pessoas da unidade tenham consciência desses conflitos e de suas causas. Isso pode ser positivo para a comunidade escolar como um todo.

No que tange às relações no interior da escola, é importante lembrar que esse é um espaço minado, onde formas diferentes de representação acontecem a todo momento. Coalizões ocorrem, mas, por outro lado, ganham um caráter notadamente antagônico, o que permite afirmar a existência de interesses opostos no interior das unidades, em cujo contexto as relações de poder ganham um caráter coercitivo ou manipulativo. Isto é um desafio para as relações democráticas. Na verdade, segundo Paro (1991), as relações na escola são perpassadas pelo

autoritarismo, é hierárquica, tendo em vista o mero controle do trabalho alheio.

Enfatizam, Teixeira & Porto (1997), uma importante idéia que vale a pena ressaltar. Na verdade, afirmam as autoras, é um grande equívoco dizer que professores, alunos, especialistas, pais, funcionários etc. não têm participação gestonária porque são desinteressados, alienados ou descomprometidos com a educação. Além disso, uma boa parte dos pesquisadores diz que falta um projeto em torno do qual a comunidade escolar possa agregar-se, ou que não há consenso possível entre os diferentes grupos. Tais explicações dão conta de uma parcela dos problemas. Mas é preciso complementá-las com análises que considerem a dimensão cultural, isto é, que permitam o entendimento que ocorre efetivamente no interior da escola, “mais precisamente como os grupos vivenciam as práticas cotidianas, tanto dentro como fora de sala-de-aula, relacionando-se com o poder” (Teixeira & Porto, 1997, p. 221).

Para Lucchesi (1997, p. 233-4), o diretor é um importante profissional nesse contexto. Ele deve ser um articulador. Salienta a autora:

Canalizar a fluência desse poder numa ação educativa parece constituir um desafio para o diretor da escola, articulador de todas as forças no interior desta instituição... Para isso, faz-se necessário que ele esteja consciente das microrelações de poder que perpassam seu cotidiano para poder exercer seu papel de articular a organicidade da escola, sem permanecer aferrado a sua face legal... Caso contrário, pode ocorrer o que vem se tornando uma prática institucional: o diretor representa o poder de plantão.

Por outro lado, nos discursos dos demais educadores, está presente o desejo de uma escola democrática e de qualidade, um desejo, diria, muito consistente. Mas por que suas ações reforçam uma estrutura de relação de poder semelhante à do Estado autoritário? Seriam eles também destinados para tal?

Essa é a situação que se mostra no nível da escola. É

comum encontrarmos regimentos, planos globais, enfim, as diretrizes que regem a escola repletas de nuances democráticas, e no fluxo de poder das diversas esferas da organização pedagógica-administrativa em geral, ações antidemocráticas, conteúdos sem significado para os alunos, o que reforça uma estrutura repressora.

Compreender as relações de poder na escola é necessário para apontar propostas que enfatizem relações que possibilitam a participação de todos os atores (alunos, pais, sindicato, professores, diretores, coordenadores etc.). A participação é requisito essencial para a democratização das relações no interior das escolas públicas. É importante assinalar, nesse sentido, a necessidade da partilha do poder, o que envolve a participação na tomada de decisões.

Penso que seria urgente repensar as relações de poder na escola, na extremidade. Afirma Foucault (1979, p. 182):

Captar o poder em suas extremidades, em suas últimas ramificações, lá onde ele se torna capilar, captar o poder nas suas formas e instituições mais regionais e locais, principalmente no ponto em que, ultrapassando as regras do direito que o organizam e delimitam, ele se prolonga, penetra em instituições, corporifica-se em técnicas e se mune de instrumentos de intervenção material, eventualmente violento.

A participação: requisito essencial para a democracia nas organizações

A democracia não surge por acaso, bem como escolas democráticas. Resultam de muitas lutas, conflitos, esperanças de uma sociedade, de escolas alternativas. Vale salientar que compreendemos a participação como um processo em que todos aqueles diretamente envolvidos têm o direito de tomar decisões no interior de uma dada organização. E no interior das escolas públicas faz-se necessário rever a esta idéia de participação que durante algum tempo foi bastante distorcida. Basta analisar a afirmação de Paro (1991, p. 50):

...o que se observa é que o discurso da participação, quer entre os políticos e administradores da cúpula do sistema de ensino, quer entre o pessoal escolar e a direção, está muito marcado por uma concepção de participação fortemente atrelada ao momento da execução.

Isso possivelmente é um dos grandes obstáculos à idéia de participação como um processo de tomada de decisão. É importante salientar que a participação é uma prática que não se dá de modo espontâneo; é algo que faz parte de um processo histórico de construção coletiva.

Vitor Paro (1991) salienta quatro condicionantes internos de uma gestão participativa que inclua a participação da comunidade, a meu ver importantes, e que podem ser estendidos à preocupação que ora tenho, ou seja, à democratização nas relações de trabalho. Um primeiro condicionante refere-se às condições de trabalho, principalmente no que tange ao espaço físico. Obviamente, isso não deve tornar-se uma desculpa radical para a não participação, que se torna um obstáculo, mesmo porque deve haver um espaço adequado para que as pessoas possam se reunir para dialogar, fazer a prática cooperativa. Por outro lado, de nada adianta ter-se um espaço adequado, se o desejo de participar não acontece efetivamente. Na verdade, penso que seria de extrema importância a definição do que é participação. Participar para quê? Para quem? Talvez, isso não esteja claro.

Os condicionantes institucionais são também um sério problema, pois dificultam a participação democrática. O trabalho nas escolas públicas é organizado com base em relações verticais. Mecanismos de ação coletiva como a APM (Associação de Pais e Mestres) e o Conselho escolar não funcionam num espaço onde o poder é centralizado.

Um terceiro condicionante, enfatizado por Paro, é de natureza político-social: refere-se aos interesses dos grupos dentro da escola. É lamentável que, em uma organização como a escola, pessoas manifestem interesses antagônicos, mesmo em época em que se incentiva o trabalho coletivo, mais precisamente, a construção do projeto político-pedagógico.

E, finalmente, os condicionantes ideológicos da participação. Estes apresentam uma importante dimensão. Nota-se que, no interior das escolas públicas, a participação não deve ser para todos, por exemplo, pais analfabetos não podem interferir no desenvolvimento dos filhos, estes não têm estrutura suficiente para tal. Nesse sentido, diz Paro, a própria concepção de participação presente nas pessoas que trabalham na escola parece muito confusa. A idéia de execução aludida antes é uma definição de participação muito bem aceita entre aqueles que querem controlar o trabalho alheio. Na verdade, quando se partilha o poder, há um certo incômodo, principalmente para aqueles que se assumem como responsáveis últimos pelo local de trabalho, no caso, os diretores desse estabelecimento chamado escola.

Conclusão

Considero importante enfatizar que, para se ter a democratização nas relações de trabalho na escola, é necessária a viabilização de alguns elementos: 1) a eliminação do autoritarismo centralizado; 2) a diminuição da divisão de trabalho, que reforça as diferenças e o distanciamento em relação, principalmente à comunidade; 3) a eliminação do binômio dirigente/dirigido; 4) a participação efetiva dos diferentes segmentos sociais na tomada de decisões, conscientizando a todos de que são atores da história que se faz no dia-a-dia. Nesse sentido, a escola poderá ser vista pelas classes trabalhadoras como um espaço vital na luta a favor da continuidade da vida. Para tanto, é relevante construir um espaço onde não se pratique mentiras e omissões. Nesse jogo, o importante é esclarecer as possibilidades e limites de uma sociedade capitalista. A título de exemplificação, basta observar o corrente discurso em torno da educação para o trabalho. Que trabalho? Eis uma questão séria e carente de debates na realidade brasileira.

Por outro lado, em busca da efetiva democratização das relações de trabalho na escola, é necessário lembrar que esta se situa no âmbito de um Estado autoritário, que, no máximo, permite a participação controlada. Não devemos esquecer que o Estado intervém diretamente na escola. A organização do trabalho não é feita pelos trabalhadores do

ensino. Esse é um espaço em que a autonomia é definitivamente mal interpretada. Diante disso, é necessário criar um espaço onde seus trabalhadores o ocupem cooperativamente como grupo. Este é o caminho da autogestão da escola no Brasil. Acredito que esta seja uma tarefa extremamente difícil e problemática, mas penso que a escola terá sentido tanto para alunos, como para pais, professores, diretores etc., se todos eles experimentarem o autogoverno. Provavelmente ter-se-á uma prática onde todos os atores da unidade escolar estarão aptos a tomarem decisões no local de trabalho, onde todos terão responsabilidades para com a organização e o funcionamento da escola.

Referência Bibliográfica

- HORA, D. L.. *Gestão democrática na escola*. Campinas: Papirus, 1994.
- HUTMACHER, W. A escola em todos os seus estados: das políticas de sistema às estratégias de estabelecimento. In: NÓVOA, A. *As organizações escolares em análise*. 2.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- LUCCHESI, M. A S. O diretor da escola pública, um articulador. In: PINTO, O. F. C, FELDMAN, M. G., SILVA, R. C. (Org) *Administração escolar e política da educação*. Piracicaba: UNIMEP, 1997.
- PARO, V. H. *Administração escolar: introdução crítica*. 5.ed. São Paulo: Cortez, 1991.
- _____. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática, 1998.
- TEIXEIRA, M. C. S., PORTO, M. R. S. Gestão da escola: novas perspectivas. In: PINTO, O. F. C, FELDMAN, M. G., SILVA, R. C. (Org). *Administração escolar e política da educação*. Piracicaba: UNIMEP, 1997.
- VALE, J. M. Projeto político pedagógico como instrumento coletivo de transformação do contexto escolar. In: BICUDO, M. A V., SILVA JÚNIOR, C. A. (Org). *Formação do educador e avaliação educacional*. São Paulo: Unesp, 1999.
- WEBER, M. *Economia e sociedade*. Brasília: UnB, 1979.