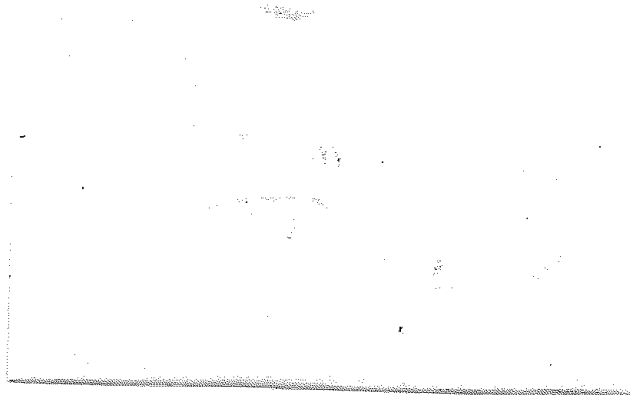


391.104  
CMA 86  
ex. 2

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Faculdade de Educação

Mestrado em Educação



OS BASTIDORES DA ESCOLA  
SOB A ÓTICA DA DIVISÃO DO TRABALHO

Dissertação apresentada ao Colegiado do Mestrado em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, em cumprimento parcial dos requisitos para obtenção do grau de Mestre.

DEVE

AC. 23369

INV 05

U. F. M. G. - BIBLIOTECA UNIVERSITÁRIA



239428904

NÃO DANIFIQUE ESTA ETIQUETA

BIBLIOTECA DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO DA UFMG

Belo Horizonte

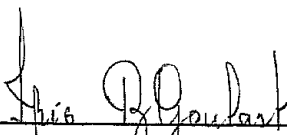
1987

DATA DA APROVAÇÃO: 04/12/87

BANCA EXAMINADORA

---

MIGUEL GONZÁLEZ ARROYO



---

IRIS BARBOSA GOULART

---

RITA AMÉLIA TEIXEIRA

*"O real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia."*

(Guimarães Rosa)

A todos os companheiros - profissionais da educação - para que, como um sinal de alerta, possamos avançar superando as desavenças profissionais, na identificação de nosso adversário comum.

A Ana Cristina, minha filha, a es  
perança de que, as horas de la-  
zer e de convívio ameno e des-  
contraído que nos foram furta-  
dos durante a realização dessa  
produção, possa ter alguma va-  
lia na construção de uma socie-  
dade mais justa.

Aos meus pais, pelo carinho, ga-  
rantia de infra-estrutura e prin-  
cipalmente pelo modelo de cora-  
gem que sempre me passaram, o  
que me permitiu a conclusão des-  
te trabalho.

## AGRADECIMENTOS

Ao Professor Miguel González Arroyo, com quem, em que pese sua indiscutível competência e lucidez - ou mesmo por causa delas -, consegui avançar no processo de produção intelectual e na formação de minha consciência política, fortalecendo a esperança na minha prática profissional, meu agradecimento especial.

A todos os professores do Mestrado da FAE/UFMG, deixo expressa a minha admiração e gratidão, pela seriedade do trabalho desenvolvido e pelos avanços teórico-práticos que me propiciaram.

A Zélia de Andrade Paiva, diretora geral do Instituto de Educação, com quem compartilhei um trabalho sério, o meu agradecimento pela abertura e clareza profissionais, que constituíram para mim um rico processo de aprendizagem.

À diretora do primeiro grau do I.E.M.G., Sílvia Helena Campelo Coelho, e a todos os professores e especialistas de educação deste referido grau de ensino, cuja gentileza e disponibilidade forneceram grande parte dos subsídios para a elaboração desta dissertação.

À diretoria e aos colegas do Curso de Pedagogia do I.E.M.G. pelo convívio e troca de experiências.

A todas as minhas colegas da Diretoria de Educação Especial - S.E.E. - e, em particular, a Maria do Carmo Menicucci, Conceição Rezende e Andréa Rodrigues, pelo incentivo, e a Maria Dolores da Cunha Pinto pela compreensão em relação ao meu envolvimento com este trabalho.

Aos professores Carlos Roberto Jamil Cury e Anna Edith Bellico da Costa, pela contribuição numa primeira leitura.

Aos professores Lavínia Rosa Rodrigues, Lúcia Alves e Frederico Araújo, pela ajuda na fase de revisão final do texto.

A todos os meus colegas do Mestrado que comigo compartilharam as dúvidas e ansiedades.

A Lúcia, secretária do Mestrado da FAE, pela disponibilidade e apoio constantes.

À professora Alaíde González, pela competente revisão.

A Liliana Vieira, pela esmerada datilografia.

A todos os meus amigos que me encorajaram nessa "travessia",

a minha gratidão.

## SUMÁRIO

	Pág.
INTRODUÇÃO .....	1
CAPÍTULO I - TRABALHO DIVIDIDO: TRABALHADOR	
DESQUALIFICADO .....	11
1.1 - A Enturmação: Privilégio dos Especialistas ou Tarefa do Professor?...	13
1.2 - Um Breve Histórico .....	14
1.3 - A Enturmação por meio do Teste Psicológico .....	15
1.4 - O Papel da Psicologia - Uma Perspectiva Política .....	20
1.5 - As Camadas Populares em Busca de seu Espaço .....	25
1.6 - Uma Nova Fase: A Abolição dos Testes para Enturmação .....	26
1.7 - A Hierarquização do Processo Educativo: Controle dos Técnicos .....	28
1.8 - Insatisfação dos Professores: Emergência de uma Nova Prática .....	35
CAPÍTULO II - A AVALIAÇÃO DO RENDIMENTO ESCOLAR .....	45
2.1 - Organização Burocrática e a Qualidade do Ensino .....	55
2.2 - A Fragmentação do Trabalho Pedagógico: Uma Amostragem do Cotidiano ..	61



2.3 - A Escola e a Relação com a Família e os Educandos .....	69
2.4 - Abrindo Espaço em Busca de um Trabalho Coletivo .....	76
2.5 - A Reflexão Conjunta Gerando uma Nova Prática .....	81
2.6 - Algumas Considerações sobre os Limites do Trabalho Coletivo .....	84
CAPÍTULO III - AS REFORMAS ADMINISTRATIVAS E O FORTALECIMENTO DOS ÓRGÃOS CENTRAIS .....	88
3.1 - Novo Arrocho na Administração do Ensino .....	92
3.2 - Reorganização do Sistema Administrativo de Ensino Pós-1971 .....	95
3.3 - O Trabalho Coletivo no Processo Educativo .....	101
3.4 - Legalizando a Estratificação do Trabalho Pedagógico .....	102
3.5 - O Profissional do Ensino e a Institucionalização do Controle .....	107
3.6 - Ampliação do Poder Central: Uma Nova Reforma Administrativa no Estado de Minas Gerais .....	110
3.7 - Alteração da Estrutura Orgânica da S.E.E. ....	113
3.8 - A Criação de Novos "Serviços de Inteligência" na S.E.E. ....	115
CONCLUSÃO .....	121
BIBLIOGRAFIA .....	128

BIBLIOTECA DA FOMENTO DE ESTUDOS DA UNICAMP

## RESUMO

Este trabalho tem por objetivo o estudo, e a análise do processo de organização escolar, submetido nas últimas décadas a transformações substantivas, que vêm alterando sensivelmente as relações de trabalho dos profissionais da educação. Essas transformações aparecem sobretudo, através da divisão parcelar do trabalho escolar, que deixa transparecer em seu interior, um trabalho dividido, realizado concomitantemente por meio de operações e tarefas diferenciadas que delimitam a separação das funções de direção e concepção das funções de execução.

Busca-se compreender, através da análise do cotidiano escolar, quando, como e por que ocorreu a divisão técnica do trabalho pedagógico, que caracteriza o parcelamento do trabalho docente e a hierarquização de funções, tendo como referência alguns aspectos básicos inerentes à relação ensino-aprendizagem.

Com o avançar da pesquisa, sentiu-se necessidade de extrapolar o estudo da divisão social do trabalho escolar para uma esfera mais ampla, ou seja, a do Sistema de Ensino, suas reformas administrativas e as vinculações imediatas das mesmas com a divisão das tarefas de concepção e execução.

## INTRODUÇÃO

O exercício de minha prática docente em Cursos de formação de especialistas em Educação, bem como várias outras experiências pedagógicas que venho desenvolvendo têm-me levado a constatar uma tendência tanto no nível teórico quanto no nível prático de delimitações das atribuições dos profissionais da educação, em categorias que se justificam no seu próprio processo de formação.

Essa constatação demonstra como as várias categorias que se formam (Diretor, Orientador Educacional, Supervisor Escolar, Inspetor e Professor) atuam em espaços separados no interior da Escola, preocupados com o desempenho de funções técnicas, desvinculadas entre si e, conseqüentemente, com o processo pedagógico como um todo. A organização do trabalho escolar deixa transparecer, no seu interior, um trabalho realizado concomitantemente, mas dividido em operações e tarefas diferenciadas, que marcam a separação entre as funções de direção e concepção, e as funções de execução.

Tais fatos me conduziram a levantar certas questões iniciais: Como se configura a divisão do trabalho no processo educativo? Quais são as causas reais dessa forma de trabalho? Que conseqüências advêm do processo de divisão social do trabalho pedagógico para as várias categorias profissionais existentes e para o processo educativo como um todo?

Embora com suas especificidades, a escola se organiza na sociedade capitalista, de acordo com os padrões das relações sociais dessa dada sociedade. Juntamente com outros agen

(1)  
Delimitação  
Prof. G. G. G.  
1932

tes formadores, à escola se atribui o papel de reproduzir as relações sociais do trabalhador, através da produção de conhecimentos, atitudes e valores exigidos pelo Capital, objetivando uma melhor "capacitação profissional". Para CURY (1982), a lógica da "organização científica do trabalho" atinge também a escola. Essa lógica, que preside às relações no interior das empresas, vai ocupando espaços cada vez maiores, e carregando consigo novas contradições. E aí se destaca a divisão entre as tarefas de direção e concepção e as tarefas de execução.

A divisão do Curso de Pedagogia em habilitações, instituída pelo Parecer 252/69 do C.F.E., objetivou refletir a divisão social do trabalho na escola, produzindo, nos especialistas, uma visão fragmentada e distorcida da instituição escolar.

O trabalho de concepção (planejamento e controle) é atribuído aos especialistas em educação, que aprendem, já em seus cursos de formação, que as suas funções se distinguem, tanto no plano espacial quanto no funcional. Melhor dizendo, cada técnico é responsável por uma parcela da produção na Instituição Escolar, seja na área administrativa, seja na pedagógica.

Os especialistas em educação recebem, através de suas agências formadoras, informações compartimentadas que enfatizam uma listagem de atribuições estanques, carregadas de instrumentalização técnica, sem, contudo, perceberem a importância da educação como ato político e, não raro, sem uma consistência epistemológica capaz de fazê-los compreenderem o Homem como síntese de múltiplas determinações, situado num dado contexto histórico.

Assim, o Orientador Educacional se responsabiliza por aspectos que dizem respeito a uma melhor "adaptação" do aluno,

nos seus vários níveis de interação, enquanto o Supervisor Pedagógico se atém aos aspectos pedagógicos instrucionais.

O Diretor e o Inspetor se concentram em atividades administrativas e burocráticas. Em geral, esses profissionais carecem de um projeto de trabalho voltado para os problemas que a escola enfrenta em seu cotidiano, tornando-se, não raro, marginalizados em seu ambiente de trabalho.

E o professor? Como fica seu papel de ex-trabalhador qualificado, ou seja, aquele que detinha uma intencionalidade entre o processo e o produto de seu trabalho?

Ocupando degraus mais baixos na hierarquia escolar, também os professores são vítimas dessa divisão, tendo o seu saber expropriado.

O professor vai-se esvaziando, gradativamente, de seus instrumentos de trabalho: do conteúdo (saber) e, depois, do método (saber fazer), restando-lhe, agora, o papel de cumpridor de tarefas prefixadas.

À medida que o planejamento escapa do controle do professor, ele se torna uma imposição prévia. O professor vai sendo aos poucos impedido de decidir e de ter autonomia sobre o cotidiano de seu ofício, o que conduz a um parcelamento e a uma atomização do saber.

Para CURY (1982), o aprender desloca-se para um produto, espécie de "mercadoria", através de estratégias que fogem ao controle do regente e cabem aos técnicos.

Cada profissional do ensino assume, de acordo com sua área de formação e de atuação, um quinhão da tarefa a ser desempenhada. E esse quinhão, essa fração do processo pedagógico é vista, com frequência, pela categoria responsável por ele, co

mo o aspecto mais importante a ser trabalhado.

É esse parcelamento do trabalho pedagógico, característico da divisão social do trabalho, que fragmenta a visão do processo como um todo globalizado, limitando a sua atuação a aspectos específicos, que emperram e impedem a concepção do ato educativo como um espaço também de transformação do social. A educação deixa, assim, o seu espaço político transformador, servindo de arena para o consubstanciamento de uma ideologia dominante, caracterizada basicamente pela dominação e pela segregação imposta pela hierarquia de funções. À medida que essa segregação se solidifica, ela cria, nos técnicos da educação, um sentimento de poder, que se revela falso, porque seu espaço de atuação é limitado.

Os interesses de cada categoria profissional, sustentados por esse poder ilusório, desencadeiam um processo de formação de interesses corporativistas, tanto no interior da escola como também em formas de organização exteriores a ela - corporações de associações, correspondentes a cada categoria profissional (Associação de Orientadores, de Supervisores, de Diretores, de Inspetores Escolares e de Professores).

E, à medida que tais interesses se corporificam em forma de associações por categorias profissionais, eles estão fortalecendo cada vez mais os mecanismos reprodutores das relações de poder, que servem à manutenção do sistema educacional enquanto tal.

Para ARROYO (1979, p. 40),

*"a crescente racionalização administrativa da escola - tanto em seu espaço interno quanto externo ao Sistema de Ensino -, re-*

*produtora das empresas capitalistas, vem cumprir um papel eminentemente político, exatamente no nível em que o político atinge mais diretamente o econômico no caráter antagônico do próprio ato e processo de produção. Em síntese, o fundamento das formas administrativas parcelarizadas e, portanto, polarizadas quanto ao aspecto específico de atuação, deve ser buscado na natureza da empresa de produção, que se fundamenta na relação autoritária entre capital e trabalho e a subordinação deste aquele".*

A lógica do capital adentra a escola com objetivos específicos, pois, enquanto ela vai consubstanciando a formação atomizada dos profissionais da educação, proporcionalmente ela gera o rompimento da integração entre os vários profissionais, reduzindo a participação de todos à defesa de interesses específicos.

A organização do trabalho pedagógico assume características peculiares nas últimas décadas, alterando sensivelmente as relações de trabalho dos profissionais da educação. A administração do Estado foi redefinida, como também o sistema escolar. As questões básicas da educação passam a ser definidas nos centros de decisão localizados nos órgãos centrais do sistema de ensino, bem distantes do cotidiano da escola. Os professores, trabalhadores da linha de frente do processo educativo, passam a receber ordens do comando central. O processo de organização do ensino passa por transformações substantivas, sem a participação e o controle político da sociedade, dos interessados na educação escolar e, sobretudo, através da hierarquização de papéis e funções, que vem para dividir e controlar os profissionais da escola.

A questão central de meu trabalho seria esta: quais são,

Problema

no cotidiano da escola, as conseqüências da divisão social do trabalho, considerando alguns aspectos básicos inerentes à relação ensino-aprendizagem? *que está ligado*

Parece-me ser este um ponto central, que poderá possibilitar novas reflexões dos profissionais da educação (professores e especialistas), bem como aos professores e estudantes dos cursos de Educação. Este trabalho oferece pistas que poderão ser analisadas e reconstituídas pelos profissionais do ensino, numa perspectiva de superação das dificuldades engendradas no cotidiano da escola, inibidoras de uma ação pedagógica crítica que poderia contribuir para a ação em outras instâncias políticas, dentro de uma dinâmica social, para um processo de mudança conjuntural e estrutural.

O roteiro metodológico que privilegiei, para explorar o tema de minha dissertação, foi centralizar as análises realizadas na prática cotidiana da Instituição Escolar, priorizando a divisão social do trabalho na escola, ou seja, a transformação do processo de trabalho pedagógico e de suas relações com o desenvolvimento do Estado capitalista. Construir um objeto de estudo é um problema fundamentalmente teórico. Aprofundar o conhecimento para a aquisição de uma visão mais abrangente do Estado, e de uma percepção mais clara da relação entre fábrica, sua lógica como lógica do movimento do Capital e o Estado, o político e as políticas públicas, foi o pólo norteador deste trabalho. A identificação dos processos reais que se fazem presentes e, não raro, subjazem a uma prática concreta só é possível a partir da valorização de uma teoria apropriada, que possibilite conhecer os espaços e as formas concretas estruturais e conjunturais em que se projetam nossas ações.



Ao lado da história documentada da escola, cuja versão se pauta por interesses estatais e estruturais, é necessário desvelar uma outra história, coexistente com aquela história não documentada, através da qual a escola toma forma material, ganha vida (EZPELETA, 1986).

Nessa história não documentada, nessa dimensão cotidiana, centrei meu trabalho, na tentativa de construir o conhecimento do movimento real da organização escolar que, respaldada na gerência científica, produz a expropriação e o fracionamento do saber e a sua recomposição, dissimulada em especializações pedagógicas.

Busco compreender quando, como e por que ocorreu a divisão entre as tarefas de concepção e direção e as tarefas de execução que caracterizam o parcelamento do trabalho docente e a hierarquização que ele cria, pela oposição de funções.

Para desenvolver a pesquisa, foram utilizados procedimentos técnicos variados, como entrevistas com professores e especialistas do ensino em exercício, entrevistas com técnicos da Secretaria de Estado da Educação, levantamento de dados e documentos nos arquivos do SOS (Serviço de Orientação e Seleção Profissional), na Superintendência Administrativa da S.E.E. e na Assessoria Técnica Consultiva do Estado, além de análises de informações variadas de professores e especialistas do ensino, em seu fazer diário, no dia-a-dia de sua prática.

As entrevistas foram organizadas a partir de um roteiro que procura captar as injunções básicas da dinâmica escolar, através da organização do processo de trabalho pedagógico.

Um trabalho permanente de análise de registros, de ida e vinda entre os dados de campo e o esforço compreensivo susten

tou o avanço progressivo na superação dos significados "evidentes" das situações que se apresentaram.

No começo do trabalho, a tendência foi limitar o estudo à Instituição Escolar. Contudo, com o avançar da pesquisa, os limites da escola me pareceram estreitos, e percebi a necessidade de extrapolar o estudo da divisão do trabalho para uma esfera mais ampla, ou seja, a da Secretaria de Estado da Educação e suas vinculações imediatas com as políticas públicas do Estado. Foi possível, então, apreender uma outra visão do Estado, quando visto a partir da Escola, "de baixo para cima", até as instâncias cujo nível hierárquico assegura sua ascendência e poder sobre os técnicos do sistema, os especialistas do ensino e os professores de base.

① O objetivo primeiro deste trabalho é estudar a relação Estado-classes subalternas, através da Organização do processo de trabalho na Escola. Ao abordar o caráter específico desta relação, minha preocupação central se volta para a escola e suas implicações organizativas.

Essa realidade tem referências concretas em meu estudo; que passa pelas escolas de que estou e estive mais próxima, como profissional. Evitei cair num estudo de caso, mas, sim, captar e destacar, da diversidade das escolas que conheço, os traços centrais da organização do trabalho. Selecionei, inclusive, alguns aspectos do cotidiano da prática escolar em que aparece, com destaque, a repartição de tarefas. Entre esses aspectos da relação pedagógica, destaco: o processo de enturmação de alunos e suas conseqüências pedagógicas, e o processo de avaliação do rendimento escolar, tanto dos alunos quanto dos professores.

Este estudo se centrou na Escola, mas o objetivo mais amplo deste trabalho é a compreensão das Políticas Públicas da Educação. O tema básico da pesquisa é a Divisão Social do Trabalho no processo de organização escolar, porém, a compreensão maior foi perceber o processo de criação, por parte das Políticas Estatais, de amarras hierárquicas sucessivas, que mantêm e delimitam a instituição escolar. O Estado é o grande centralizador, ele é quem define conteúdos da tarefa central, atribui funções, organiza, separa e hierarquiza o espaço, diferencia trabalhos e define as relações sociais.

O estudo do cotidiano ajudando a construir a teoria, a teoria fornecendo elementos para a compreensão do cotidiano... Eis a minha busca!

O trabalho se apresenta de acordo com a organização que se segue.

No primeiro capítulo, analisei o processo de enturmação num dado espaço de ensino - o curso de 1º grau do Instituto de Educação de Minas Gerais -, como um dos aspectos pedagógicos vinculados à divisão parcelar do trabalho na organização escolar. Foi meu objetivo captar essa dinâmica no fazer diário da prática escolar, através da coleta de dados que me fornecessem uma análise histórica da perda do poder de decisão por parte dos profissionais de base do ensino, assim como de seu poder político e do controle do exercício de seu ofício. Essa perda se dá por interferência de agentes externos ao processo educativo, bem como pela centralização do poder assumido pelos órgãos centrais, através da criação e normatização da hierarquia de papéis e da divisão do trabalho que se implantam nas Escolas de forma rígida, desqualificando o trabalho do professor.

No segundo capítulo, propus-me analisar a organização do processo de trabalho escolar, considerando os aspectos básicos do processo ensino-aprendizagem: a lógica que tem direcionado a produção do conhecimento na estrutura escolar, a forma de se trabalhar os conteúdos curriculares nessa estruturada, o processo de avaliação engendrado nessa lógica e as relações sociais que se estabelecem no processo educativo como um todo. A análise dessas questões tem como cenário, o concreto real da instituição escolar, objetivando captar os vários interferentes que atuam para alterar o processo de organização do trabalho nas escolas, radicalizando a discriminação, no conjunto dos docentes, entre aqueles que devem "conceber" os planejamentos e manuais, e aqueles que devem "executar" as normas e tarefas preestabelecidas.

No terceiro capítulo, a partir das instâncias já pesquisadas, foi meu objetivo analisar as políticas públicas do ponto de vista da divisão do trabalho em uma outra instância mais ampla: a Secretaria de Estado da Educação. Nesse capítulo, pretendo mostrar como a divisão do trabalho pedagógico não se esgota na distinção entre as funções do especialista e do docente no interior das escolas, mas extrapola, para níveis mais elevados dos órgãos centrais, caracterizando o aprofundamento de uma crescente hierarquização, que se vai configurando, gradativamente, no nível do sistema de ensino, e que, em nome da racionalidade administrativa, vai distinguindo, cada vez mais tarefas de direção e concepção, de um lado, e tarefas de execução, de outro, desqualificando os profissionais do ensino no exercício de seu ofício.

## CAPÍTULO I

## TRABALHO DIVIDIDO : TRABALHADOR DESQUALIFICADO

A crescente burocratização e a transposição do modelo empresarial justificado como garantia de racionalização do sistema educacional tem-se feito presente, durante décadas, na organização de nosso sistema de ensino.

A lógica empresarial vai assumindo espaços no processo de produção da educação, através de leis que regulam tanto a organização do trabalho pedagógico, quanto o controle dos seus produtores.

E foi por meio da racionalidade empresarial e da racionalidade "científica" que - tanto na produção de bens materiais quanto na produção de serviços (bens não-materiais) - que o produtor foi separado do processo de sua produção, do seu trabalho, do próprio produto e dos meios de sua produção.

A organização do trabalho escolar tem deixado marcas na formação do profissional da educação, em seu desempenho, em seu saber, enfim, tem moldado esse profissional para ser mais "eficiente e disciplinado".

Essa "eficiência" da racionalidade administrativa se justifica pelo trabalho dividido, parcelado, através da atribuição de operações e tarefas diferenciadas àqueles que atuam num mesmo processo de trabalho, num mesmo espaço de tempo, e num mesmo local. Essas tarefas diferenciadas marcam a separação entre concepção e execução. Enquanto uns dirigem, outros planejam, outros selecionam, outros redigem, outros fiscalizam, outros dão

aula, etc.

A transformação da escola numa organização complexa serve para justificar a divisão social do trabalho, e a incorporação da racionalidade técnica capitalista ao Sistema Escolar, deslocando o professor cada vez mais do exercício do poder. O papel que ele antes ocupava - enquanto agente educativo - foi passando para outras instâncias de poder, através da hierarquização de papéis implantada pela divisão do trabalho pedagógico. A autonomia e o poder de decisão dos professores, ainda que sobre as tarefas de seu cotidiano, vão se reduzindo e sendo assumidos por especialistas e técnicos que exercem tarefas pedagógicas ligadas ao planejamento e ao controle da aprendizagem. O processo pedagógico fruto dessa organização da administração do ensino, vai-se produzindo de forma parcelada, esfacelada, enquanto cada categoria de profissionais do ensino que atuam na escola fica responsável por aspectos diversificados da prática educativa. E o trabalhador, enquanto vai-se aperfeiçoando no domínio de uma parcela menor do processo de produção, perde o saber e o controle do processo como um todo, desqualificando-se.

Neste capítulo pretendo fazer emergirem algumas questões relativas ao processo de enturmação dos alunos de 1º grau do Instituto de Educação de Minas Gerais, como um dos aspectos pedagógicos vinculados à Divisão Parcelar do Trabalho, na Organização Escolar. Pretendo captar essa dinâmica no cotidiano da prática escolar.

1.1 - *A Enturmação: Privilégio dos Especialistas ou Tarefa do Professor?*

A abordagem desta questão objetiva uma análise dos inúmeros aspectos que interferem no processo de enturmação dos alunos no I.E.M.G., tendo por base os testemunhos de vários profissionais entrevistados.

Através desses depoimentos, é possível entender o fio histórico desse aspecto da organização do trabalho na Escola, assim como as várias implicações políticas inseridas nesse processo.

A enturmação dos alunos, que constitui, em sua essência, a formação das várias turmas das diversas séries e graus, e que deveria ser uma tarefa eminentemente pedagógica, passou por várias etapas, tendo como suporte principal outros serviços responsáveis por essa tarefa.

Convém começar por verificar quais foram os atores que participaram de maneira mais direta do processo de enturmação. Um dos serviços que estiveram mais estreitamente vinculados a esse processo foi o SOSP (Serviço de Orientação e Seleção Profissional):

*"Até o ano passado, 1984, era o SOSP que aplicava testes nos alunos de 4ª. série, para selecioná-los para as 5ªs. séries. Então, os alunos eram classificados, por turma, de acordo com os pontos que obtinham nos testes."*

## 1.2 - Um Breve Histórico

Por força do Decreto-Lei nº 1666, de 28/01/46, que transformou a Escola Normal de Belo Horizonte em Instituto de Educação, adaptando-o à Lei Orgânica de Ensino Normal (Decreto-Lei nº 8.530, de 02/01/46), determinou-se a anexação, ao Instituto de Educação, de um grupo escolar e um jardim de infância.

Logo a seguir, em 1949, foi criado o SOSP, pela Lei nº 482, de 11/11/49, sendo o Governador do Estado o Dr. Milton Soares Campos, e Secretário da Educação o Dr. Abgar Renault.

O artigo 1º dessa lei determina:

*"Fica criado, no Instituto de Educação de Minas Gerais, o Serviço de Orientação e Seleção Profissional, com o objetivo de orientar vocações no meio escolar e estabelecer critérios para a seleção de pessoal destinado à administração pública e a organizações particulares."*

O SOSP surgia, pois, com um papel preponderante, no Estado, ou seja, a prestação de serviços ao Sistema Público e Privado, selecionando profissionais e estudantes por meio de testes psicológicos e de provas de conhecimento.

*"Os clientes mais comuns da Rede Pública eram:*

- O Tribunal de Justiça (seleção de Juizes, Promotores e outros).*
- Polícia Civil (seleção de Delegado, Detetive, Médico Legista, Dactiloscopista).*
- Fiscal de Renda do Estado, etc.*

*Em relação às empresas privadas o maior atendimento se dava à Acesita, 3 M (Minnesota, Manufactureira Mercantil) entre outras."*

Na área acadêmica, passavam pelo crivo do SOSP os candi-



dados ao Curso de Administração Escolar do I.E.M.G., antigo <sup>antiga Escola</sup> C.A.E., estendendo-se sua ação, posteriormente, à seleção dos alunos candidatos à seleção para o 2º grau - Habilitação Magistério, assim como dos alunos do curso de Biblioteconomia, <sup>Apurificação</sup> em nível de 2º grau, que formava bibliotecárias escolares, e os candidatos ao CIEP (Curso de Integração de Educação Pré-Primária). <sup>não era 2º</sup>

O SOSF sofreu, nas décadas posteriores, um esvaziamento de pessoal e também da sua função original:

*"À medida que surgiu o INAP-Instituto de Administração Pública; o Serviço de Seleção próprio da Rede Ferroviária Federal, antiga Central do Brasil, Clínicas credenciadas pelo Detran, clientes mais comuns da Rede Pública, o SOSF perde parte de sua clientela original com o surgimento de novos serviços públicos e particulares."*

fonte?

### 1.3 - A Enturmação por meio do Teste Psicológico

Em decorrência do esvaziamento de sua função original, o SOSF começa a prestar serviços na seleção de crianças das 1<sup>as</sup> séries do 1º grau do I.E.M.G.

A primeira participação do SOSF no serviço de seleção de alunos do 3º período do Jardim para as 1<sup>as</sup> séries dá-se em 1956, por solicitação da Diretoria do I.E.M.G.; <sup>6</sup> contudo, essa tarefa já se fazia anteriormente, nas séries iniciais, dirigida pela própria Secretaria de Estado da Educação, que mantinha uma equipe responsável pela aplicação de testes para as crianças que se iniciavam no processo acadêmico. <sup>mas não é o SOSF</sup>

A atuação do SOSF nas 1<sup>as</sup> séries do ensino fundamental

se estende até o início da década de 1980.

Através de pesquisas em arquivos, foi possível encontrar relatórios que demonstram essa afirmativa, como por exemplo, o que se segue.

"Resultado de teste de 38 alunos da 1ª série do 1º grau do IEMG. 1977.

Foram aplicados dois testes:

1. Teste da figura humana de F. Goodenough, teste gráfico perceptivo que nos permite avaliar o nível de inteligência de cada criança.
2. Teste Metropolitano de Prontidão-Forma R. que visa a medir a prontidão para alfabetização das crianças que estão iniciando as tarefas do 1º grau. Possibilita medir o nível de compreensão verbal, a capacidade de manter a atenção, a percepção e discriminação de detalhes. Esclarece quanto ao conhecimento de números e habilidades para lidar com eles. Permite avaliar coordenação visomotora das crianças.

Quanto aos resultados, chegamos às seguintes conclusões:

- apenas 15% das crianças não estão realmente prontas para alfabetização.
- apenas 6% das crianças apresentam deficiência significativa no teste de inteligência.
- um bom número de crianças apresenta-se emocionalmente imatura, mas com prontidão pelo menos dentro da média.
- algumas crianças apresentam problema psicomotor e noção de esquema corporal bastante precário.

Em vista desses resultados, sugerimos que:

- a professora dê em sala alguns exercícios de coordenação motora e de exploração de espaço.
- haja maior fixação da fase de silabação, pois crianças imaturas e com percepção motora e espacial deficientes encontram dificuldade no método global.
- a Orientadora Educacional alerta particularmente às mães das crianças que necessitam de ensino especializado e/ou reeducação psicomotora.
- faça-se reunião geral com as mães, para sugerir maior assistência e atenção às crianças.

B. Hte., 20 de abril de 1977."

fonte?

No final da década de 60, o SOSOP, por demanda da Diretoria do I.E.M.G., inicia a sua atuação com as crianças da 4ª série do 1º grau, para promover o processo de enturmação para as 5ªs séries.

O depoimento seguinte, de uma psicóloga do SOSOP, esclarece esse fato:

"A solicitação do pedido de exame por teste psicológico surge de um problema existente nas 5ªs séries - defasagem na aprendizagem dos alunos que vinham das 4ªs séries. Foi aplicada uma bateria de testes a partir dos modelos já existentes. Eram utilizadas técnicas que tinham uma validade assegurada por experiência clínica, análise fatorial. Essa experiência clínica é oriunda de trabalhos realizados, em nível individual, com alunos das 4ªs séries, que eram encaminhados pelo I.E.M.G., ou clientela de fora, com problema de dificuldade de aprendizagem. O objetivo era assegurar uma validade na situação específica de enturmação, avaliando o potencial de aprendizagem escolar."

O relatório transcrito a seguir confirma esses dados.

"Belo Horizonte, 17 de dezembro de 1973. Enviamos-lhe, com o presente, os resultados dos testes psicológicos aplicados aos alunos da 4ª série do Grupo Escolar do Instituto de Educação.

Sobre o processo de exame e análise dos resultados, informamos que:

1. A bateria de testes utilizada foi composta de dois testes de nível mental e um teste de personalidade, a saber:

a) teste 1-teste de Matrizes Progressivas de Raven-Escala Especial para crianças: teste não verbal, avalia sobretudo a capacidade intelectual, expressa em tarefas que exigem abstração e habilidade para estabelecer relações entre elementos.

b) teste 2-Otis-nível primário: teste verbal, avalia o rendimento intelectual, permitindo uma previsão do êxito acadêmico dos examinados.

c) teste 3-Desenho da figura humana de K. Machover: teste gráfico: avalia os principais aspectos de ajustamento pessoal e adaptação social.

2. Os resultados dos testes 1 e 2 foram apurados em termos de percentil dentro do próprio grupo, e classificados em níveis assim distribuídos:

Nível 1 - até percentil 25

Nível 2 - percentil 26 a 50

Nível 3 - percentil 51 a 75

Nível 4 - percentil 76 e mais.

Preferimos a classificação por níveis, por considerá-los mais abrangentes.

3. Os resultados do teste 3 também foram apresentados em níveis, numa tentativa de graduar o ajustamento pessoal e social de cada aluno.<sup>1</sup>

A criação do SOSP em Belo Horizonte sofreu especial influência da criação, no Rio de Janeiro, capital federal, em 1947, do ISOP (Instituto de Seleção e Orientação Profissional), cujo objetivo era a caracterização dos indivíduos, através do uso amplo dos testes psicológicos, orientando seu exercício para o desempenho de atividades adequadas às suas aptidões.

A criação desses serviços teve suporte da Constituição de 1937, promulgada em função do golpe de Estado que instalou o Estado Novo. O governo, então sob a presidência de Getúlio Vargas, passou a ter, com o apoio das Forças Armadas, amplos poderes para remanejar a estrutura do Estado, tentando sufocar, assim, os radicalismos advindos da esquerda e da direita, que se acirravam após a chamada Revolução de 30. O conflito de interesses das várias facções revolucionárias gerava um período de grande instabilidade social, que veio a ser abafada com a implanta-

---

<sup>1</sup> Omitiu-se a transcrição das correspondências de cada nível por questão de ética profissional.

ção do então chamado Estado Novo, em 1937 (GOULART, 1985).

Assim, a Constituição de 1937 deixa de proclamar o dever do Estado quanto à Educação, limitando-lhe a ação:

*"O Estado fundará instituições públicas de ensino, quando à infância e à juventude faltaram os recursos necessários para se educarem em instituições particulares." (artigo 129)*

Dessa forma, o que era, na Constituição de 1934, um dever do Estado, mesmo que unicamente na instância jurídica, passa a uma ação meramente supletiva na Constituição de 37. Essa Constituição, eximindo o Estado de assegurar a todos a educação, proclama a liberdade da iniciativa individual e de associação de pessoas, coletivas, públicas ou particulares, quanto à promoção do ensino. Em seu artigo 150, parágrafo único, a Constituição estabelece que:

*"... O Plano Nacional de Educação (...) obedecerá às seguintes normas (...)  
e) limitação da matrícula à capacidade didática do estabelecimento e seleção por meio de provas de inteligência, e aproveitamento, ou por processos objetivos apropriados à finalidade do curso."*

Segundo GOULART (1985),

*"A ênfase dada pela Constituição de 1937 aos testes de inteligência evidencia a importância atribuída, na época, à perspectiva psicológica: a maneira pela qual a Psicologia estava sendo tratada servia melhor aos interesses da classe dominante. Neste momento, não se reservava à ciência sociológica o papel de destaque que era atribuído à Psicologia, pois certamente não dominava uma preocupação com os problemas sociais." (p. 25-6)*

Voltando à criação do SOSP em Minas Gerais, pode-se perceber que ele é um consubstanciamento do movimento da Escola Nova que se instala nesse contexto histórico brasileiro. Nos cursos Normal e Pós-Normais, a ênfase se centrava na Psicologia da Educação, como suporte das Metodologias do Ensino Primário, privilegiando a questão das diferenças individuais, descontextualizadas do problema de classe social. Nesse sentido, o indivíduo era visto separado de seu grupo social, e a ideologia veiculada pela classe dominante fazia-o acreditar na possibilidade de ascender socialmente, por caminhos individuais.

O ideário escolanovista e todo o discurso que o consubstancia desempenha um papel muito importante para o projeto de educação que visa a garantir a hegemonia da classe dominante. Segundo os dizeres de SAVIANI (1980), *"aprimora a qualidade do Ensino destinado às elites, enquanto rebaixa a qualidade do ensino destinado às camadas populares."*

E por que isso? Porque a Escola Nova centra sua ação sobre as questões das diferenças individuais, enfatizando os métodos e processos em detrimento do conteúdo, assim como prioriza os acontecimentos no interior da Escola, como se esta fosse desvinculada da sociedade e, mais ainda, dá ênfase às questões técnicas, como se estas pudessem ser destacadas das questões sociais e políticas.

#### 1.4 - O Papel da Psicologia - Uma Perspectiva Política

Qual seria o papel da Psicologia nessa proposta de Escola?

Por que tanta preocupação do Sistema em criar serviços

capazes de "medir a capacidade intelectual" dos indivíduos que ingressassem nos vários segmentos de prestação de serviços do mesmo?

Era preciso, no quadro da ideologia liberal, manter serviços que "psicologizassem" a educação e os vários níveis de prestação de serviços público e privado, justificando e legitimando a questão da "desigualdade a partir das diferenças individuais", através da nova ciência do comportamento.

Era necessário persuadir a comunidade que as diferenças individuais e não as de classe social é que limitavam a ascensão daqueles que eram portadores de "aptidões menos complexas", embora as oportunidades fossem "iguais para todos", numa sociedade "harmoniosa e justa".

Dessa forma, a Psicologia cumpria o seu papel de instrumento do Sistema, referindo-se ao sujeito não como sujeito, mas como objeto mensurável, padronizado, a-histórico, desvinculado de sua condição de classe social e de seu universo cultural e simbólico.

Sob esse ângulo, a Psicologia Escolar se caracteriza por um pseudorigor, cujo significado real é perder em perspectiva antropológica, para avaliar diferenças sociais e culturais efetivas.

E é nesse contexto político que os testes psicológicos assumem, historicamente, um papel extremamente eficiente, capazes de detectar dificuldades sócio-econômicas nos indivíduos a eles submetidos, rotulando-os e apresentando tais dificuldades como sendo de cunho psicológico e intelectual, ratificando, assim, a ideologia das "aptidões naturais".

Para BOURDIEU (1975):

"É da natureza da ação estatística dar aos mecanismos sociais toda a aparência de natureza. Por terem em comum o fato de se sustentar em ações estatísticas, mecanismos tão diferentes quanto o mercado (econômico ou matrimonial), o voto ou o instrumento escolar de reprodução tendem a impedir os agentes da apreensão da soma de ações e reações constitutivas dos processos nos quais estão imersos, contribuindo por sua complementariedade, e principalmente por seu desdobramento no tempo e sua dispersão no espaço, para a dissimulação dos mecanismos de reprodução social: assim, a ação estatística, produto de uma criação coletiva organizada sem ser propositada, tende a conferir aos mecanismos sociais e universalidade, a necessidade e a inocência dos fenômenos naturais." (p. 25)

BISSERET (1974), após um levantamento histórico do conceito de "aptidão", afirma:

"... quaisquer que sejam os objetivos éticos dos autores, o fato de que eles se limitam a constatar a distribuição estatisticamente desigual de aptidões intelectuais - segundo a raça, o sexo, a classe social - fundando-se a estudar a gênese das condutas específicas a certas categorias, privadas dos atributos socialmente valorizados, leva a reforçar a ideologia de que os grupos dominantes só devem o poder à sua superioridade natural, visto que estas categorias são inconscientemente julgadas como diferentes por 'natureza'.

(...) A Ideologia das desigualdades naturais, segregada por uma classe social, no momento em que se apossa do poder econômico e depois do político, tornou-se pouco a pouco a verdade científica... Parece que além das divergências que opõem os diferentes grupos sócio-políticos reconhecidos, essa ideologia global guia o conjunto das concepções relativas à seleção e à orientação escolar: o sistema escolar tem por fim a seleção e a formação de uma 'elite', cuja competência, mérito e aptidões a destinam para altas funções cuja responsabilidade implica vantagens sociais e econômicas." (p. 59 e 65)



A denúncia de BOSI (1984) vai mais além:

*"A Prática do Psicólogo Escolar pode correr todos os perigos de uma ciência que, embora se diga imparcial, acaba se revelando parte interessada de um pesado sistema de conformismo social. Traz em suas origens (os testes psicométricos de Galton e de Simon-Binet) o vício positivista de medir, prever, ajuizar e controlar os gestos e os signos da criança aluno." (p. 7)*

Após essa análise rápida do papel que a Psicologia Escolar vem desempenhando junto à educação, cabe fazer algumas indagações: Por que o SOSP vem atuando, durante tantos anos, no sentido de promover o agrupamento dos alunos do 1º grau do I.E.M.G.? A que fins ou a quem estará servindo esse processo de triagem dos alunos por via dos testes psicológicos?

O esclarecimento de tais questões implica vários fatores, como, por exemplo, os que se seguem.

1. O teste psicológico, apesar de apenas espelhar a situação momentânea do indivíduo ou grupo que a ele se submete, leva os mais desavisados a suporem que o que nele se expressa seja algo inerente e imutável, quando na verdade, o indivíduo, ví-tima de um processo de discriminação social e econômico é levado à crença de ser o culpado pelo seu próprio fracasso.
2. Os profissionais de educação <sup>Nossa sociedade dominada pelo psicologismo ou</sup> recebem, em seus cursos de for-mação, uma visão compartimentada das várias ciências, com uma ênfase peculiar ao psicologismo, sem uma visão mais am-pla da dimensão histórica do homem e do fato social, o que os leva a funcionarem como agentes de acomodação dos con-flitos e mantenedores do status quo.

Levando em consideração esses fatores, pode-se perceber que os profissionais da Educação (incluindo-se os especialistas) das 1<sup>as</sup> séries do 1º grau recebiam orientação para enturmarem as crianças dentro desse enfoque do psicologismo, e, quando se percebia qualquer problema de aprendizagem ou de "comportamento" em alguma criança, esta era encaminhada ao SOSP, para "tratamento adequado". Quando se detectava alguma "deficiência de aprendizagem", ou seja, quando a criança não tinha a "prontidão" ou o sucesso esperado pela escola, sugeria-se o seu encaminhamento para outras escolas da Capital, onde pudesse ter "melhor assistência", ou uma reeducação psicomotora adequada.<sup>2</sup>

O I.E.M.G. se caracterizava, basicamente, por ser uma escola pública de elite, à qual as camadas populares não tinham acesso, pois, enfim, fora planejada para ser a "Escola Modelo" do Estado de Minas Gerais.

O relato de uma técnica do SOSP confirma esse elitismo:

*"Em relação à passagem da pré-escola para a 1<sup>a</sup>. série, o SOSP não era favorável à homogeneização das turmas, por várias razões, inclusive para evitar rotular a criança.*

*Nos contatos com a pré-escola e 1<sup>as</sup>. séries aconselhava-se a maior heterogeneidade, para evitar rótulos, e para assegurar à criança uma maior integração com os vários padrões de desempenho. Contudo, essa proposta não era levada à frente, por uma grande influência do psicologismo entre os professores e especialistas, ou por comodismo. Afinal ali era o palco das aulas de demonstração do Estado de Minas Gerais e as turmas precisavam ser seletas."*

Esse depoimento vem corroborar as idéias anteriormente expostas, mas ainda fica a questão: por que a enturmação por via dos testes psicológicos para os alunos da 4<sup>a</sup> para a 5<sup>a</sup> série não

<sup>2</sup> Ver relatório, p. 16.

era questionada pelos profissionais da Psicologia quando recebiam essa demanda da Diretoria Geral do I.E.M.G.? Por que, sendo favoráveis à maior heterogeneidade das turmas, para evitar rótulos, os profissionais da Psicologia não desenvolveram um trabalho mais sistemático de Psicologia Escolar, tentando romper uma prática que se caracteriza por sua seletividade?

A enturmação não se define, nessa escola, como uma atividade pedagógica a ser desenvolvida pelos profissionais da educação. A responsabilidade dessa parcela do trabalho educativo fica a cargo dos técnicos da Psicologia, que utilizam os testes psicológicos como instrumentos eficazes no processo de enturmação, consubstanciando a divisão parcelar do trabalho.

*A Psicologia Escolar era com. Veja os currículos dos cursos de P. Educ. O processo é ideológico. Lembrar episódio x Dr. Caio*

### 1.5 - As Camadas Populares em Busca de seu Espaço.

Com a implantação da Lei nº 5.692/71, surgiram, para Minas Gerais, as primeiras resoluções instituindo a carência como critério prioritário na admissão às escolas públicas estaduais de 1ª e 2ª graus.

Essa abertura legal, aliada a outros interferentes sociais variados, levam as camadas <sup>de população</sup> menos favorecidas economicamente da população a exercer pressão para ter acesso a essa escola.

A entrada das camadas populares no I.E.M.G. não é vista com bons olhos por muitos dos profissionais que ali atuam, como se pode constatar, através do seguinte depoimento:

*"Quanto à seleção para entrada dos alunos no I.E.M.G., são adotados vários critérios para o jardim (porta de entrada dos alunos na Instituição): 1º) filho de funcio-*

nário da casa; 2º) se tem irmãozinho na escola e por último sorteio por zoneamento.

Não se olha a capacidade do aluno, a sua adaptação com o método que se aplica na escola, etc. A gente sabe que o critério sorteio por zoneamento é falso, porque é fácil arranjar atestado de residência, mesmo não morando na região. Nós temos meninos aqui de toda a grande B.H. e eu acho isto muito errado. Os nossos alunos já na entrada deveriam ser melhor selecionados."

Portanto, a entrada dos alunos de classe popular no I.E.M.G. parece gerar resistência por parte de alguns profissionais da educação, e os testes psicológicos tiveram aí um importante papel, segregando os alunos por turmas, de acordo com sua origem social.

é anterior. Dit. Dr. Caio. *fa um salto*

#### 1.6 - Uma Nova Fase: A Abolição dos Testes para Enturmação

*Os alunos ainda em homenagem*  
 Após de 1984 já não se usava só o critério psicológico, mas o pedagógico. O era  
 igual - segregador.

A partir de 1984, a Direção Geral do I.E.M.G., empossada no final de 1983, define - através de várias reuniões com a equipe do SOSPE e com os especialistas (Orientadores e Supervisores), o Diretor e o Coordenador Geral do 1º grau - a necessidade de se abolirem os testes psicológicos como instrumento para enturmação dos alunos. Essa proposta foi formulada tendo-se em vista a necessidade de considerar a tarefa de enturmação como uma atividade pedagógica e, portanto, de responsabilidade dos profissionais da educação envolvidos na comunidade escolar. O ponto central das discussões versou sobre a necessidade de se formarem turmas mais heterogêneas, ou seja, que não segregassem alunos com características intelectuais e, portanto, sociais semelhantes, mas sim, que as turmas fossem diferenciadas, para maior

intercâmbio e enriquecimento de experiências, tanto dos alunos, quanto dos professores.

Nas reuniões realizadas entre técnicos e especialistas do 1º grau e a equipe da Direção Geral, foi solicitado o repasse e discussão da nova proposta de enturmação com os professores do referido grau de ensino.

Essa nova fase, embora com muitos desacertos iniciais, como se mostrará posteriormente, é um marco muito importante na história do processo pedagógico da Instituição, porque retira, das mãos de uma entidade à parte, a responsabilidade de interferir diretamente no pedagógico da escola, e passa essa responsabilidade para os profissionais da educação (direção, especialistas e professores), tentando garantir a participação das pessoas envolvidas diretamente no processo educativo, com base no princípio da implantação de procedimentos mais democráticos nas decisões internas da Instituição.

Essa mudança, que caracteriza uma ruptura com um antigo modelo de aplicação de testes psicológicos, possibilitou, aos profissionais da educação da escola, fazerem uma crítica de sua prática pedagógica, não só em relação à própria equipe, como em relação à clientela escolar, forçando-os a enfrentarem o desafio e a buscarem soluções para os conflitos daí emergentes.

Para MELLO (1982),

*"conhecer as mediações finas dessa trama, que se desenvolve no cotidiano escolar tal como ele é, constitui uma das pré-condições para que possamos desenvolver uma ação prática na direção do vir-a-ser. Por aí, talvez seja possível recuperar o específico da educação escolar, isto é, o pedagógico, sem perder a vinculação com o todo." (p. 9)*

*Relação íntima!  
O mesmo!*

*1. medidas como um fato no tempo => o que*

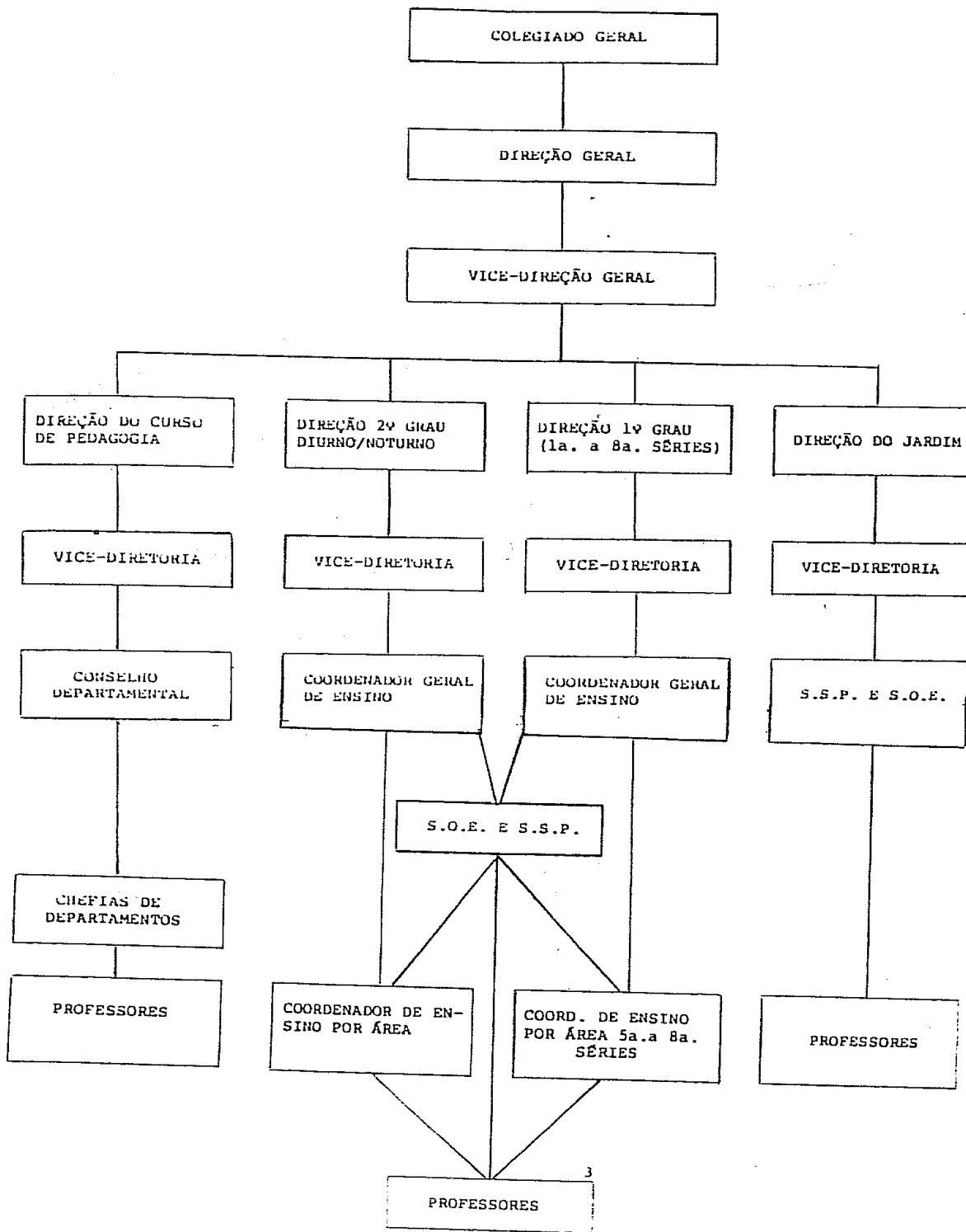
Afinal, nessa nova fase, quem assume a hegemonia do processo pedagógico e, especificamente, do processo de enturmação, são os próprios profissionais da educação.

Para analisar esse fato com maior apuro, é necessário mostrar as diferenças que se revelam, no nível de organização do processo de trabalho pedagógico, na Instituição.

### 1.7 - A Hierarquização do Processo Educativo: Controle dos Técnicos

Para melhor esclarecimento, é importante destacar o fato de que, no caso específico do I.E.M.G., além dos vários escalões hierárquicos existentes em sua organização interna, há, ainda, vários outros escalões, hierarquicamente superiores, que constituem os órgãos centrais, encabeçados pelo Ministério da Educação (ME) e, no nível estadual, pela Secretaria de Estado da Educação (S.E.E.), assessorados, respectivamente, pelo Conselho Federal de Educação (C.F.E.) e pelo Conselho Estadual da Educação (C.E.E.) que definem as políticas públicas da Educação, contando-se, ainda, a Delegacia Regional de Ensino (D.R.E.), que é o órgão executor e fiscalizador das decisões definidas pelos órgãos centrais nas ações de cada instituição escolar.

A Instituição que é objeto de meu estudo, neste capítulo, possui vários escalões hierárquicos no interior de sua organização, fruto da divisão social do trabalho pedagógico. Esses escalões se desdobram em diferentes níveis e, para serem melhor visualizados, podem ser apresentados, a grosso modo, a partir do organograma que se segue.



<sup>3</sup> Este não é o organograma oficial do I.E.M.G., e tem por objetivo apenas demonstrar a organização do processo de trabalho docente. É importante destacar, também, que cada curso tem um colegiado, cujos componentes foram eleitos por seus pares, ou seja, professores especialistas, funcionários, pais e/ou alunos; esses colegiados, reimplantados a partir da Resolução nº 4.787/83, na gestão do Secretário de Estado da Educação da época, Prof. Octávio Elísio Alves de Brito, compõem, por sua vez, o Colegiado Geral. O uso da palavra reimplantados se explica pela existência do Colegiado até então sob o título de Congregação da Escola Normal da Capital, desde a sua fundação, em 16/12/1907. A Congregação se reuniu pela primeira vez em 16/01/1907, embora em moldes bem diferentes.

*Críticas ao organograma: Não há uma hierarquia no C. Ped. e falta a Câmara. A colocação da Vice-diretoria é errônea em todos os cursos. SOE e SOSP não estão vinculados à Coord. de Ensino. Há apenas*

É a partir desse quadro de organização do trabalho pedagógico que o sistema de administração do ensino criou um mecanismo de hierarquização, através da divisão social do trabalho pedagógico.

Os mecanismos de controle utilizados pelos órgãos centrais são também vinculados verticalmente, de forma mais acessível, seguindo o modelo da hierarquização das tarefas e funções.

Na escola, via de regra, o Inspetor Escolar, diretamente ligado às Delegacias Regionais de Ensino, controla o Diretor, que controla os demais serviços que, por sua vez, controlam o professor, os quais, enfim, controlam os alunos.

No I.E.M.G., além dos Diretores, surge a figura dos Coordenadores Gerais de Ensino de 1º e 2º graus, com a função de catalisar os interesses e atividades de suas respectivas áreas, assim como de controlar sua ação pedagógica.

Paralelamente a esses serviços, funcionam a equipe do SOE (Serviço de Orientação Educacional) - que se responsabiliza por aspectos que dizem respeito a uma melhor "adaptação e ajustamento" do aluno, nos seus vários níveis de interação - e a Equipe de Supervisão Pedagógica, que se atém aos aspectos pedagógicos instrucionais.

De modo geral, cada profissional do ensino, ainda em seu curso de formação, aprende que suas tarefas são específicas à função que futuramente irá exercer, garantindo-se, a cada área de atuação, uma parcela de trabalho educativo a ser executado.

Através da análise das entrevistas realizadas, e do relato do processo de intervenção posteriormente descrito, fica patente a falta de integração entre esses diversos serviços, assim como o reconhecimento das pressões e do controle exercidos

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DE EDUCAÇÃO DA UFMS



sobre cada categoria profissional, como também o reconhecimento da pressão exercida por ela própria sobre a categoria inferior, ou mesmo sobre seus pares, na estrutura hierárquica.

Um especialista dá o seguinte depoimento:

*Discordo. Não é das pessoas, é da divisão do trabalho. Um fala o educacionês, o outro entende de conteúdo. É uma questão de teoria e prática.*

*"O problema é muito mais das pessoas do que das funções. O Coordenador de área invade o espaço do Supervisor até fisicamente. Há uma resistência do Coordenador de área e dos professores em relação ao trabalho do Supervisor, mas também os coordenadores de ensino têm maior ligação com o professor."*

Esse depoimento deixa transparecer as contradições e conflitos que se dão no interior da escola, reflexo das contradições e conflitos existentes na sociedade, os quais decorrem, sobretudo, da pressão de uma hierarquia de poder e espaço, o que demonstra, ao mesmo tempo, uma falta de delimitação de tarefas e funções para esses profissionais, responsáveis pela decisão e controle no interior da escola.

Em seguida, outro depoimento demonstra a ausência de integração de tarefas na organização do trabalho na escola, o que se reflete na qualidade do processo ensino-aprendizagem:

*É proposital a divisão do espaço.*

*"Os Supervisores fizeram de tudo para entrar-se com o SOE. No entanto, há um bloqueio por parte do SOE, em relação à Supervisão. Também tem a questão do espaço físico divergente. Cada serviço se situa em um local. O SOE tem resistido a uma maior heterogeneidade na formação das turmas."*

A divisão social do trabalho interfere nas relações de trabalho das várias categorias de profissionais da educação existentes na escola, sendo responsável por esse parcelamento do tra

balho educativo.

Perde-se, assim, a visão do processo como um todo, limitando-se a ação de cada setor a especificidades que bloqueiam a concepção do ato educativo como um espaço também de transformação do social.

Esses mecanismos de organização do trabalho são comuns, tanto na produção de bens materiais quanto na prestação de serviços, como ilustra GORZ (1980):

*"A tecnologia capitalista e a Divisão capitalista do trabalho não se desenvolvem em razão de sua eficácia produtiva, considerada em SI MESMA, mas de um trabalho sujeito a um fim que lhe é estranho..."*

*... todo um gênero de pessoas, composto de um enquadramento hierárquico que tecnicamente a fábrica poderia dispensar, possui uma função política que é perpetuar a dependência dos operários, a sua subordinação, a sua separação dos meios e dos processos de produção." (p. 88-90)*

O professor, na divisão hierárquica da escola, é aquele que ocupa o degrau inferior nesse processo de divisão do trabalho. Expropriado gradativamente de seus instrumentos de trabalho, assume o papel de cumpridor de tarefas predeterminadas por aqueles que ocupam postos superiores ao seu, na escala de cargos e funções.

O depoimento de um especialista em relação ao processo de enturmação ocorrido em 1985, demonstra essa realidade.

*"No caso da 1ª série, a coordenação geral e eu pegamos a listagem enviada pelos professores do 3º período, sentamos e ficamos até tarde para fazer a distribuição das turmas de forma mais heterogênea. Isto foi feito junto com as supervisoras das demais séries*

Dizem não é q chamamos o professor a participar, mas q/ele reivindique seu espaço. .33.

*também. Apenas uma supervisora fugiu da linha adotada e levou a listagem para sua casa, para fazer o processo de enturmação."*

Esse depoimento permite constatar a ausência dos professores na tomada de decisões no interior da escola, mesmo que tais decisões digam respeito ao trabalho cotidiano do professor, ou seja, a legitimação da interferência em uma das funções mais importantes da escola que é a interação professor-aluno, por meio da qual o professor cumpre o papel de mediação no processo de aquisição de conhecimentos pelo aluno - função básica da escola.

O trabalho de concepção (planejamento e controle) do cotidiano da escola é atribuído aos especialistas em educação. Cada técnico parece ser responsável por uma parcela de produção da Instituição Escolar, seja na área administrativa, seja na pedagógica.

Através de vários depoimentos colhidos sobre o processo de enturmação, fica patente que foi realizado sem um processo de discussão junto aos professores, como se pode verificar por este testemunho:

*"O critério da enturmação deste ano foi decidido através de reuniões com a Direção, Coordenação Geral, o SOE e nós da Supervisão. Nós colocamos 25% de alunos muito fracos, 50% de médios e 25% de fortes em cada classe."*

*quando?*

Assim se constata que o processo de enturmação, embora realizado pelos profissionais da educação, altera-se radicalmente de um ano para outro, sem qualquer discussão prévia com os

professores, o que veio a criar resistência na maioria dos mesmos, que, além de não serem preparados para um processo de mudança tão substancial, nem sequer ouvidos, sentiram-se totalmente alienados do mesmo. Veja-se este depoimento de uma professora:

*"Nós estamos sentindo muito esta mudança porque temos alunos fortíssimos e alunos fraquíssimos. Na minha sala, está acontecendo o seguinte, os fortes são tão fortes que sufocam os fracos. A única coisa que acho válida é que na parte social o menino não está sendo marginalizado na última sala. As observações que fizemos no ano passado em frente ao nome do aluno, para favorecer o processo de enturmação, de fato não foi levado em conta pela supervisão, porque só de olhar os meninos em fevereiro, nós percebemos isto."*

Outra professora explica:

*Sim?*

*"Não há aceitação desta enturmação por parte dos professores por não terem sido consultados e comunicados com antecedência."*

Esses depoimentos revelam que o trabalho pedagógico se cristaliza de acordo com o modelo da estrutura de organização escolar e atua de forma marginalizadora, assumindo um compromisso político com o despotismo, por via da instituição escolar, gerando a dominação ideológica e cultural do trabalhador. Na medida em que não se abre espaço para a participação do professor nas tomadas de decisões, no que diz respeito aos vários aspectos das práticas pedagógicas desenvolvidas no interior da escola, essa dominação, conseqüentemente, é repassada para o aluno, considerado muito mais como um objeto do que como um sujeito, no terminal de toda essa parafernália técnica-burocrática.

### 1.8 - *Insatisfação dos Professores: Emergência de uma Nova Prática*

A insatisfação de vários professores quanto às medidas de enturmação, tomadas à revelia dos mesmos, serviu como termômetro para que me aproximasse mais dos professores, ouvindo suas queixas e esclarecendo-os acerca da necessidade de participação mais direta nas tomadas de decisões, e de maior autonomia nos vários aspectos técnico-pedagógicos e políticos da organização do processo de trabalho escolar.

Essa decisão partiu de observações freqüentes do cotidiano da Escola de 1º grau do I.E.M.G., assim como dos vários depoimentos feitos, tanto por meio de entrevistas como nas diversas reuniões de que participava, na Instituição, na tentativa de melhor compreender o processo pedagógico e administrativo da mesma. Esses dados alimentaram a decisão de realizar uma investigação-intervenção no processo acima descrito, tentando envolver conjuntamente a Direção, especialistas e professores, na tentativa de uma nova prática pedagógica, em que se priorizasse o trabalho coletivo, num primeiro momento, especificamente com as quatro séries iniciais do 1º grau.

Como estratégia utilizada, foi solicitada à atual Diretora de 1º grau a realização de encontros e reuniões sistemáticas com os especialistas e professores das diversas séries, para um melhor processo de integração inter e intra-grupos. Em seguida, foram realizadas reuniões com os especialistas, colocando-se os objetivos e solicitando-se a cooperação e participação dos mesmos no processo que se pretendia desenvolver, juntamente com os professores.

Os encontros sistemáticos foram marcados e começaram a se realizar por série, com a participação da Supervisora de cada série e da Orientadora Educacional - única para as quatro primeiras séries - e de todos os professores. Para suprir a ausência dos professores em sala de aula, foi solicitada a participação de alunas estagiárias do 2º grau, da Habilitação-Magistério.

Os primeiros encontros tiveram por objetivo, além de ouvir os professores sobre os vários problemas que percebiam no desempenho de suas funções, formar grupos de estudo e para discussão dos seguintes temas:

- políticas públicas e a educação;
- o processo de avaliação na escola, considerando-se a necessidade de se avaliar não só o aluno, como também o processo de ensino, a organização do processo de trabalho escolar, a autoavaliação dos profissionais da educação e a avaliação da Instituição como um todo;
- o que é participação em educação, a necessidade da tomada de decisões coletivas;
- necessidade de organização da categoria, para maior avanço e fortalecimento, enquanto grupo.

Foram utilizados alguns textos para leitura e posterior discussão, num total de aproximadamente 20 encontros sistemáticos com os professores de cada série (1ª a 4ª) nos dois turnos (manhã e tarde).

Esses encontros foram muito valiosos, pois permitiram conhecer, de perto, os medos, a submissão e a resistência dos professores em relação às várias facetas da organização do processo de trabalho.

Por sua vez, eles demonstraram um novo modo de perceber

as amarras do Sistema, ou seja, as normatizações impostas de cima para baixo, tanto no nível do que acontece no interior da escola, quanto em relação às normas impostas pelos órgãos centrais, a partir do ponto de vista dos professores, que gradativamente passaram a falar e argumentar sobre as mesmas de forma mais solta.

Alguns depoimentos dos professores, após esse ciclo de estudo e debates, vão transcritos a seguir, para referendar minhas conclusões:

---

*"Achamos excelente a oportunidade que surge gradativamente de podermos expressar nossas opiniões.*

*Consideramos extremamente válida tal abertura e vemos, como consequência, uma grande melhoria no processo pedagógico."*

---

*"Foi de grande valor a leitura dos textos e a posterior reunião, para nosso crescimento pedagógico."*

---

*"Espaço aberto para mais um momento de reflexão. Maior oportunidade para um diálogo franco."*

---

*"Ao fim das reuniões, o meu pensamento é de que foram positivos os posicionamentos. Foram colocadas algumas dúvidas e prontamente esclarecidas pela líder, de maneira objetiva e fundamentada. Acho válida a criação desse espaço que fazia falta para colocarmos nossas aspirações. Vai ser importante e altamente produtivo para nós."*

---

"A partir dessas reuniões, sentimos que realmente está-se abrindo um espaço excelente para atingirmos os nossos objetivos, ou seja, pelo menos a resolução dos problemas mais sérios a respeito de nossos alunos, de nós mesmas e da própria escola. Sugerimos que continuem."

- 
- "- Muito válida.
  - Surgindo integração entre os grupos.
  - Uma grande expectativa entre os integrantes do grupo em ajudar os outros."

---

"As reuniões foram válidas, esclarecedoras, dando oportunidade para discutir as dúvidas do sistema educacional diretamente relacionadas com a nossa realidade e procurando soluções para as mesmas."

Na maioria das avaliações feitas pelos professores, foi possível perceber a palavra espaço, o que me fez refletir acerca de como o profissional da educação, apesar de trabalhar num mesmo local, não tem oportunidade de discutir as questões relativas ao seu cotidiano. Cada um entra para sua sala de aula, com seus instrumentos de trabalho, como se trabalhassem em locais isolados, nos quais a discussão dos problemas profissionais comuns fosse censurada. Isso gera, conseqüentemente, uma desarticulação da categoria, tanto no plano profissional, quanto no político, e confirma minha afirmação inicial de que a organização do trabalho oriunda da lógica capitalista gera o trabalhador parcelarizado, submisso e alienado do processo de tomada de decisões na Instituição em que trabalha.

Dando continuidade ao trabalho junto aos professores, foi marcada uma reunião com os mesmos, à qual estivessem presentes,



dessa vez, todos os profissionais de cada turno, e em que o tema a ser discutido e sobre o qual se tomassem decisões seria o processo de enturmação para o ano de 1986.

Após longas e calorosas discussões, os professores, juntamente com os especialistas, decidiram os critérios para enturmação, o que foi registrado em atas das reuniões de 29/11/85, para o turno da tarde, e de 02/12/85, para o turno da manhã.

As principais conclusões registradas pelo grupo vão transcritas a seguir:

"O grupo chegou à conclusão de que, se não houvesse extremos na formação das turmas, seria mais produtivo o nosso trabalho. O grupo optou por votação para o critério de enturmação. A decisão foi unânime, não devendo existir extremos entre o nível dos alunos, com direito a remanejamento entre os alunos, por necessidades pedagógicas. O critério será agrupar fortes com médios e médios com fracos. Outra questão levantada seria que, em cada novo ano, os alunos seriam mesclados, com suas características comuns, para evitar o estigma de ser a sala da professora X da série anterior, na série seguinte. Isso impediria a continuidade dos mesmos alunos, de uma mesma sala, integralmente na série subsequente, ou seja, havendo sempre um pequeno remanejamento entre os alunos de uma série para outra. O espaço da sala de aula deve ser melhor respeitado pelas mães, embora reconheçamos a validade do processo de integração família x escola. Ficou decidida a necessidade de maior número de reuniões entre família e professores. Sentimos que está havendo uma desarticulação entre a família e a escola, o que nos tem gerado problemas. Outro ponto referente à enturmação foi a necessidade de maior equilíbrio entre os sexos numa mesma classe. Com relação à distribuição das professoras por turma, o critério será de sorteio para as professoras, considerando que não teremos

turmas classificadas como 1a, 2a, 3a, etc., evitando, portanto, o título de professoras medalhões.<sup>4</sup> A enturmação será feita com todos os professores, juntamente com os especialistas."

Reverendo o fio histórico que analisei neste capítulo, pude observar a longa influência que uma entidade exterior (o SOSPE) exerceu sobre o processo pedagógico do I.E.M.G., quanto à enturmação dos alunos. Isso deixa claro que o desempenho dos atores principais (professores), por mais adequado que fosse, não lhes assegurava o direito de assumir seu papel de responsáveis pelas causas e conseqüências do processo educativo, permitindo que agentes exteriores a esse processo se responsabilizassem pelo seu desenvolvimento.

Essa análise me encaminha para algumas conclusões.

A primeira conclusão é que o professor, enquanto agente do trabalho pedagógico, está cada vez mais distante do exercício do poder. Ao professor restou somente a sala de aula, como lugar de exercício de sua autonomia. Entretanto, essa autonomia vem-se reduzindo de forma inversa à acentuação despótica da organização do trabalho, no interior da escola. À medida que a escola se transforma numa organização complexa, na qual cada vez

<sup>4</sup> É importante destacar que o critério de sorteio dos professores por turma, proposta oriunda da equipe da Direção Geral, gerou resistência por parte de alguns professores do turno da tarde, pois os mais antigos na Instituição ou os efetivos se julgaram prejudicados com o novo critério, considerando-se no direito de escolher as turmas que preferissem. Isso nos elucida acerca de dois fatos: 1º) quebra da hierarquia vigente por tantos anos na Instituição; 2º) caracterização da discriminação de um grupo por seus próprios colegas de categoria, como conseqüência da estrutura dualista de categorias diferenciadas entre os profissionais: efetivos e convocados.

DIREÇÃO GERAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA  
 SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA  
 SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA

mais, agentes externos, em nome da racionalidade administrativa, são incorporados ao sistema educacional, pela centralização do poder promovida pelos Órgãos Centrais, o trabalho docente vem perdendo seu espaço e o professor se desqualificando na prática de seu ofício. Dessa forma, a hierarquização de papéis e a divisão do trabalho se implantam nas escolas de forma rígida, contribuindo para a expropriação do saber dos profissionais do ensino, e dos seus poderes de decisão e controle, ainda que das tarefas mais simples de seu cotidiano.

O professor perde, pois, parte de seu saber, e se concentra mais nas técnicas didáticas (saber fazer), perdendo, assim, espaço político e, portanto, o controle de um poder reservado ao exercício de seu ofício.

A segunda conclusão é que os especialistas da educação, embora comprometidos nos textos legais como agentes de mudança, têm assumido historicamente o papel de agentes de expropriação do saber do professor, contribuindo, de forma efetiva, para uma questão estrutural, que é o parcelamento do trabalho escolar. Esse papel tem-se realizado de forma mais nítida nas quatro primeiras séries do 1º grau.

Outro aspecto que eu não poderia deixar de considerar é a postura que o especialista assume como responsável por parte das tarefas administrativas da escola, sendo cooptado pela máquina administrativa e se distanciando das atribuições que lhe caberiam, como profissional da educação, comprometido politicamente com a melhoria do processo ensino-aprendizagem.

Os especialistas compõem o "corpo técnico-administrativo" das escolas, constituindo-se a característica básica de suas atribuições uma parte da correia transmissora - como numa linha

de montagem - das orientações e controles exercidos pelas delegacias de ensino e pela Secretaria de Educação.

Dessa maneira, transformam-se de modo ingênuo, em co-responsáveis pelos objetivos do Estado, posicionando-se a favor de uma prática conservadora, tornando-se coadjuvantes do papel de reter o processo histórico, balizados pelos currículos acadêmicos das agências formadoras, onde são preparados para exercerem uma ação conciliatória e para camuflar conflitos.

A ação pedagógica perde, assim, a sua essência, deixando os alunos de ser considerados como sujeitos capazes de fazer avançar o processo de transformação social.

Não posso negar, entretanto, que essa postura tende a se modificar, pelas resistências que se instauram no interior da escola por parte dos professores e dos especialistas, assim como através de seu confronto com a prática, que tem gerado um movimento de negação entre as partes.

No dizer de CURY (1985):

*"A contradição é destruidora, mas também criadora, já que se obriga à superação, pois a contradição é intolerável. Os contrários em luta e movimento buscam a superação da contradição, superando-se a si próprios. Na superação, a solução da contradição aparece enriquecida e reconquistada em nova unidade de nível superior.*

*... A tensão entre o já sido e o ainda-não é que possibilita o surgimento e a implantação do novo, pois penetra no processo, do começo ao fim, desenvolvimento de todas as coisas." (p. 30-1)*

Estas conclusões suscitam, pois, a necessidade de que os especialistas, através de propostas alternativas no desempenho de suas funções, passassem, juntamente com os professores, a re

pensar os determinantes da situação que vem atravessando a sociedade brasileira. Torna-se fundamental resgatar a organização do trabalho escolar, a partir da luta pela gestão coletiva da escola e do trabalho a ser realizado.

Através da contradição, o especialista poderá desenvolver propostas de trabalho que neguem a hierarquização do trabalho na escola. Para isso, deverá aliar-se ao professor, para fortalecer a prática docente, conforme propõe ARROYO (1980):

*"A proposta não é que o especialista renuncie ao pouco controle que ele tem sobre o processo educativo, mas que some com o educador de base para, juntos, se fortaleçam. Não se afastar e isolar da luta coletiva das camadas populares e dos trabalhadores do ensino, mas somar com o que ele tem de específico, sua ciência e seu saber na ofensiva comum contra a divisão do trabalho na escola e na produção." (p. 22)*

Boa citação!

▷ O especialista em educação tem, portanto, como tarefa política, viabilizar, no interior da organização escolar, uma nova pedagogia centrada no conflito, na luta pelo conhecimento, enquanto crítica da cultura burguesa e de suas formas de dominação, tendo sempre consciência dos limites do trabalho pedagógico, de seu caráter dialético e contraditório.

Contudo, a burguesia e sua lógica nunca se descuidaram do empenho de aplicar os métodos da ciência aos problemas complexos e crescentes do controle do trabalho nas empresas capitalistas (ARROYO, 1985) e essa mesma burguesia está ciente da importância da escola para a formação de seus trabalhadores; os gestores do capital criam, então, estratégias eficazes, utilizando-as, tanto no que tange aos aspectos mais específicos da

escola, como, por exemplo, o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, quanto em relação a outras estratégias mais amplas. Avançam ainda muito mais, fazendo com que as manipulações e manobras mais gerais do sistema se reproduzam no interior da Escola, tornando-a, pois, um espaço político para o alcance de seus objetivos.

No próximo capítulo, tentarei apontar como isso se dá no que diz respeito ao específico da escola: a relação professor-educando, a questão do rendimento escolar, os conteúdos programáticos, a avaliação do processo ensino-aprendizagem, dentro desta ótica da organização do trabalho.

*org. escolar*

BIBLIOTECA DA FACULDADE DE PEDAGOGIA

BIBLIOTECA DA FACULDADE DE PEDAGOGIA

## CAPÍTULO II

## A AVALIAÇÃO DO RENDIMENTO ESCOLAR

A análise da situação que venho desenvolvendo impõe a discussão de importante questão, que constitui uma das funções básicas da escola, ou seja, a transmissão do saber, dos conteúdos culturalmente elaborados, para aqueles que buscam esse saber. Configura-se, portanto, a necessidade de levantar os seguintes aspectos da questão:

↳ De que maneira tem-se definido a organização dos componentes curriculares no interior da escola?

Como têm sido trabalhados esses conteúdos na atual estrutura da organização do processo de trabalho escolar?

Qual tem sido a lógica que tem direcionado a produção do conhecimento na estrutura escolar?

Quais são as relações sociais que se estabelecem no processo ensino-aprendizagem, a partir da lógica da atual organização do trabalho escolar?

Pretendo responder a essas questões a partir das análises que elaborei, tendo como cenário o concreto real da instituição escolar.

Antes porém, convém discutir o processo de Avaliação Escolar que tem permeado a prática docente.

Os manuais sobre planejamento e avaliação do processo ensino-aprendizagem, apresentam, em geral, conceitos que propõem uma visão ampla dos processos de avaliação e que visam acompanhar as diversas etapas do processo educacional.

LAFOUCARDE (1981), por exemplo, afirma que o processo de

avaliação deve estar relacionado à fixação de metas, a um acervo de estratégias metodológicas, à aprendizagem e a um replanejamento das etapas anteriormente propostas:

*"A avaliação é entendida aqui como uma etapa do processo educacional que tem por fim comprovar, de modo sistemático, em que medida se alcançaram os resultados propostos pelos objetivos especificados com antecedência." (p. 18)*

Essa afirmativa enfatiza o fato de que a avaliação educacional é um meio e não um fim em si mesmo, que constitui uma etapa do processo ensino-aprendizagem e não o objetivo último da prática pedagógica.

Entretanto, a prática da avaliação escolar tem-se mostrado autoritária, transformando-se num fim em si mesmo, garantindo, assim, a permanência de um modelo social autoritário e conservador.

O processo de avaliação vigente nas práticas escolares tem demonstrado maior preocupação em expor resultados alcançados pelos alunos, do que em representar uma etapa do processo educativo, capaz de reconstruir o projeto pedagógico proposto.

A avaliação perde, assim, o seu espaço real, na medida em que deixa de questionar a filosofia do projeto educacional a que serve, e a função política que cumpre, na correlação de forças sociais existente no espaço sócio-cultural em que é implementada.

*"Nesta perspectiva de entendimento, é certo que o atual exercício da avaliação escolar não está sendo efetuado gratuitamente. Está a serviço de uma pedagogia que nada*



mais é do que uma concepção teórica da educação, que, por sua vez, traduz uma concepção teórica da sociedade. O que poderá estar ocorrendo é que, hoje, se esteja exercitando a atual prática da avaliação da aprendizagem escolar - ingênua e inconscientemente - como se ela não estivesse a serviço de um modelo teórico de sociedade e de educação, como se ela fosse uma atividade neutra. Postura esta que indica uma defasagem no entendimento e na compreensão da prática social." (LUCKESI, 1980, p. 47)

O modelo social que possuímos é uma sociedade desigual, onde o antagonismo entre classes sociais básicas apresenta interesses bastante diferenciados, mas na qual uma minoria que constitui o poder hegemônico cria estratégias e <sup>artíficas</sup> dificulta formas de manter e conservar o seu status quo, consolidando a distância entre capital e trabalho.

A propalada e legalmente definida "escola pública igual para todos" se torna utópica, pois, apesar de as lideranças políticas, econômicas e intelectuais estarem, ao longo da história da educação no Brasil, freqüentemente propondo renovações no interior do sistema escolar, essas propostas têm-se centrado não tanto na necessidade da expansão da instrução popular, ou em sua qualidade, mas muito mais no tipo de instrução que seria mais conveniente para cada classe social.

A equalização escolar só poderia, na verdade, ocorrer num outro modelo social, senão estaria ultrapassando os interesses do grupo hegemônico, o que seria, na verdade, um contrasenso. É o próprio LUCKESI (1984), que lembra:

"A atual prática da avaliação escolar estipulou como função do ato de avaliar, a classificação e não o diagnóstico, como deveria ser constitutivamente. Ou seja, o julgamento de valor, que teria a função de pos

*sibilita uma nova tomada de decisão sobre o objeto avaliado, passa a ter a função estática de classificar um objeto ou um ser humano histórico, num padrão definitivamente classificado como inferior, médio ou superior." (p. 49)*

A questão da avaliação, mediante a crescente complexidade do modelo de organização do trabalho escolar atual, perde a sua função de diagnóstico do processo educacional, privando-se, com isso, da sua essência, à medida que deixa de servir de termômetro para a avaliação do processo ensino-aprendizagem, da instituição educacional, dos profissionais da educação, da política educacional, em síntese, para a avaliação da organização do processo de trabalho na escola e dos seus objetivos.

Em tese, o processo de avaliação da ação pedagógica deve ser da responsabilidade de todos os profissionais que integram a escola, ou seja, dos Orientadores Educacionais, dos Supervisores Pedagógicos, dos Docentes e dos Administradores.

Entretanto, a divisão social do trabalho na escola, e a conseqüente formalização da racionalização no campo educacional consubstancia-se com a reforma do Ensino Superior (Lei 5.540/68) - que dá origem à fragmentação dos cursos de Pedagogia nas várias habilitações existentes (Supervisão Pedagógica, Orientação Educacional, Inspeção, Administração Escolar e Magistério de Disciplinas Pedagógicas) - e a reforma do Ensino de 1º e 2º Graus (Lei 5.692/71) - que estende o 1º grau para as 8 séries iniciais, com inclusão de disciplinas que objetivam a iniciação para o trabalho, enquanto o 2º grau adquire um caráter de terminalidade, na formação profissional.

Diante desse quadro, altera-se significativamente o pro-

cesso de organização do trabalho nas escolas e discriminam-se, nos conjuntos dos docentes, aqueles que devem "conceber" os planejamentos e manuais, e aqueles que devem "executar" as normas e tarefas preestabelecidas. Essas reformas, mais uma vez, não se preocupam com o processo pedagógico, mas, sim, com o fortalecimento da "racionalização" técnico-administrativa do Estado. especi  
tal não  
docente

Essa racionalização contribui, significativamente, para uma dissociação da avaliação em processo (verificação da aprendizagem), das provas e atribuições de notas aos alunos. X

A análise do cotidiano escolar, em face da divisão do trabalho na escola e do atendimento às exigências da sociedade capitalista em expansão, demonstra uma ruptura no processo de ensino-aprendizagem.

Os depoimentos a seguir, obtidos por meio de perguntas feitas a especialistas sobre a questão: "como é feita a análise do rendimento escolar?", possibilitam uma visão desse processo.

*"A análise do rendimento é feita pelo supervisor e pelo professor. O supervisor faz o acompanhamento através daquela prova única, sobre a qual já lhe falei, em que ele avalia globalmente o aluno. De modo geral, seria assim, através de provas, gráficos, etc. Agora o professor faz isto também através das avaliações que ele dá."*

*"... no caso de aprendizagem antigamente era a Diretoria que resolvia estes problemas. Agora já se está descentralizando, porque existe o serviço de Coordenação Geral. Então o problema de rendimento deve ser resolvido com o professor juntamente com os coordenadores de área e a Supervisão. Isto, de 5ª a 8ª série. Agora de 1ª a 4ª séries é o supervisor se o problema é de rendimento, se for de disciplina, é o Orientador Educacional juntamente com o professor."*

*"A análise do rendimento escolar do aluno fica sob a responsabilidade da Coordenadora Geral de 1º grau, que passa para a Supervisora e depois é que passa para mim (O.E.), mas eu tenho a minha análise separada."*

Através desses fragmentos de entrevistas, fica retratada a divisão do trabalho pedagógico, através de uma escala hierárquica de controle do processo de ensino, que é avaliado - independentemente do professor - por meio da aplicação de provas únicas, destinadas a conjuntos de turmas da mesma série, e que são elaboradas e avaliadas por outrem.

Essa análise demonstra uma interferência externa no processo de avaliação, interferência que, além de se dar na organização do trabalho docente, contribui, também, junto com outros elementos, para a divisão da responsabilidade frente ao processo de ensino-aprendizagem.

O professor desvincula o ensino da aprendizagem, transformando-se em tarefeiro, distribuidor e transmissor de um saber muitas vezes alheio a ele próprio, ou seja, torna-se simples repetidor de instruções contidas nos livros didáticos. Ele perde a autonomia de organizar o ritmo e a seqüência do seu ensino, pois, sob essa forma de organização do trabalho, já não "cria" a aula, não elabora o seu saber de forma crítica. Retira-se do professor o poder de inventar a sua forma de dar aulas e de prepará-las de acordo com as necessidades de seus alunos, pois as determinações e até mesmo o conteúdo a ser trabalhado vêm de cima (dos órgãos centrais) e da ordem hierárquica presente no interior da escola. O professor passa a ser um repetidor do que já está pronto, predeterminado e prefixado pelos manuais e pelas sùmulas (síntese do conteúdo a ser trabalhado) que recebe do

### Supervisor Pedagógico.

Avançando no processo de análise fornecida pelos depoimentos, pode-se constatar a "fissura" existente entre as tarefas dos próprios especialistas, na qual se coloca uma linha divisória entre o que é atribuição de um ou de outro. Problemas de rendimento escolar são da responsabilidade do Supervisor Pedagógico e do Coordenador de Ensino, enquanto problemas de relacionamento e de disciplina são atribuição do Orientador Educacional.

Outra característica é o repasse do problema de rendimento numa ordem de prioridades: do Coordenador Geral de Ensino para o Supervisor e depois para o Orientador, que, aliás, mantém sua análise separada.

Isso vem demonstrar o cumprimento das metas fixadas para a Universidade a partir da implantação da Lei 5.540/68, no sentido de fornecer os instrumentos técnicos para o exercício do crescente controle da força de trabalho e expropriação do saber do professor, como também de se manter como um forte suporte ideológico das definições estabelecidas pelo Estado, pela via dos Órgãos Centrais.

Outros depoimentos vêm corroborar essa análise:

"A análise do rendimento é feita tanto através de avaliações formais, quando informais do aluno. Com a parte de rendimento mesmo eu não meço não. Eu acho que esta questão tem que ficar mais a cargo da supervisora.

... Quando eu faço observação nas salas, e vejo o quadro cheio de operações, problemas, título de composição, e o professor assenta do... Eu acho que isto não pode acontecer nas séries iniciais. Então, quando a mãe vem e me fala sobre o problema, eu fico do lado da mãe, mas quem tem que tomar posição sobre isto? É o Supervisor. Ele também tem

que ver isto, por que só eu vou ver? Se não eu vou ficar parecendo uma pessoa que está fiscalizando o trabalho do professor. Por isto o trabalho está ficando ruim..."(O.E.)

"O rendimento escolar é feito através de avaliações. Tem uma porcentagem das avaliações que é feita pela professora, é ela quem avalia por área. Por exemplo, em Comunicação e Expressão, a professora faz a avaliação da ortografia, composição, leitura e interpretação de texto. Na parte de Matemática, ela já vai avaliar problemas orais e escritos, operações, fato fundamental, sistema de numeração, enfim o conteúdo que está sendo trabalhado. Em Ciências, avalia a parte de conteúdo, que é a prova bimestral, avalia pesquisa, participação, atitude do aluno. Nós controlamos isto através de uma ficha de avaliação, onde se preenchem os requisitos preestabelecidos (nº de pontos prefixados pela Supervisão para cada tipo de conteúdo avaliado). A professora avalia durante os dois meses, e nós, supervisoras, fazemos uma outra avaliação no final do bimestre.

... Além dessas provas bimestrais, a Supervisão às vezes entra na sala e dá um ditado ou uma avaliação de operações; então, as crianças acham que é prova da Supervisão, mas não é. Nem entram na nota, é só para a gente ver o rendimento do aluno, como aquele conteúdo está sendo trabalhado e o que precisa voltar e rever naquele conteúdo."<sup>1</sup>  
(S.P.) (Grifo meu)

Sem dúvida, esses depoimentos contêm denúncias que apontam pistas para a avaliação da questão por vários ângulos. No primeiro depoimento, fica muito nítido o distanciamento entre a ação pedagógica do Serviço de Supervisão e do de Orientação Educacional.

<sup>1</sup> Fragmentos de entrevistas realizadas com alguns especialistas da educação do 1º grau (1ª a 8ª série).

Essa separação se apresenta como uma luta pelo poder, na qual cada especialista perde a visão do todo no processo pedagógico, como resultado de sua formação acadêmica, e também como uma tentativa de assumir a hegemonia sobre uma parcela do processo, deixando ruir a unidade desejável do processo ensino-aprendizagem.

A falta de uma sólida formação dos especialistas da educação como educadores e trabalhadores, por parte das agências formadoras, desencadeia, na maioria deles, uma ação articulada com o desempenho do papel burocrático repressivo que efetivamente lhes reserva o Estado.

A questão - vinculada a uma melhoria efetiva do processo ensino-aprendizagem, enquanto atividade globalizada a ser questionada e refletida por esses profissionais - aparece praticamente muito pouco.

A grande preocupação que transparece é com a avaliação bimestral, para que as provas sejam aplicadas no dia prefixado pela Supervisora, com o preenchimento da ficha de avaliação, com critérios já predeterminados pela equipe de Supervisão.

"Deixa-se" à decisão dos professores uma parcela desse processo de avaliação, contudo o valor percentual da avaliação bimestral sob a responsabilidade do Supervisor é maior do que o valor das provas elaboradas pelos professores, ao longo do período. Isso nas quatro séries iniciais do 1º grau.

Outra questão que podemos levantar, a partir dos depoimentos, é a entrada do Supervisor nas classes, para averiguar como anda o "rendimento do aluno, ou como aquele conteúdo está sendo trabalhado".

Fica, assim, caracterizada uma cisão no processo de en-

sino-aprendizagem. O trabalho do professor e a avaliação do aluno passam a ser controlados diretamente pelos especialistas. D

Como se pôde observar a partir das entrevistas, a presença dos especialistas no interior das escolas consolidou uma alteração na organização do trabalho educativo. X

Retomando o depoimento de uma Supervisora Pedagógica, anteriormente citado:

*"... a supervisão às vezes entra na sala e dá uma avaliação... mas nem entra na nota, é só para a gente ver o rendimento do aluno, como aquele conteúdo está sendo trabalhado, e o que precisa voltar e rever naquele conteúdo",*

posso indagar: "Como será feito esse trabalho frente à forma de organização do trabalho pedagógico que acabo de descrever?"

Através de discussões com os professores, no sentido de enriquecer o trabalho de equipe, ou apenas como uma forma de controlar o processo, sem um compromisso com a eficácia da produção e reapropriação do conhecimento, tanto pelos professores quando pelos alunos?

Os professores demonstraram, em seus depoimentos, a sua percepção do modo como é feita a análise do rendimento:

*"Para mim, a análise do rendimento escolar é feita pelo bimestre. Com isso também eu não concordo muito, não, e nisso é que eu faço uma crítica à Supervisão. Eles são muito duros, embora o discurso seja outro. Na verdade, eu sinto que a coisa é grave. Essa análise é feita através de provas, de trabalhos, enfim, através dos métodos clássicos tradicionais."*

BIBLIOTECA DA FICHA DE EDUCAÇÃO DA UFMG



"A análise do rendimento escolar é feita através de uma ficha, onde anotamos todos os resultados da criança obtidos naquele bimestre.

Então, no caso de Comunicação e Expressão (área em que sou professora), tudo é avaliado e anotado. Isto é encaminhado à Supervisão. A Supervisão faz o gráfico de cada sala da série em que atuo.

As avaliações são feitas a critério do professor, mas nós temos uma avaliação de cada matéria, elaborada pela Supervisora. Esta avaliação é feita no nível do turno da manhã e da tarde, igual para todas as turmas." (Grifo meu)

Os relatos dos professores revelam uma resistência em relação ao Serviço de Supervisão. O primeiro relato, de uma professora das quatro últimas séries do 1º grau (5ª a 8ª séries), deixa claro sua crítica à Supervisão: "Eu sinto que eles são muito duros, embora o discurso seja outro." Essa fala demonstra que o papel do Supervisor nas quatro últimas séries do 1º grau é contraditório, sofrendo grande resistência por parte dos professores. Essa resistência quase instintiva põe em xeque as belas palavras da ideologia corrente acerca das atribuições dos Supervisores. Embora nas séries iniciais seu papel seja aceito sem uma resistência mais explícita (2º depoimento), as especializações criadas pelo Sistema acabam por articular-se e desempanhar funções simplesmente burocráticas, ou de policiamento dos aspectos menos substantivos do processo pedagógico, no quadro da organização do processo de trabalho da escola.

## 2.1 -- Organização Burocrática e a Qualidade do Ensino

Haverá alguma relação entre as funções historicamente estruturadas na organização do processo de trabalho na escola e a

melhoria da competência didático-pedagógica?

Veja-se o que revela a prática do cotidiano:

"Sim, eu faço um trabalho com os alunos no que diz respeito ao rendimento escolar. Eu faço um levantamento com os alunos da nota do bimestre, qual é a média, quem está abaixo da média.

Eu faço um dispersograma estilizado, quem está acima de 17 créditos, eu falo: como este grupo aqui está bom, são os coelhos, os espertos (a linguagem com eles tem que ser assim) tem os patos que são aqueles que estão na média: esta turma aqui está raspando, tirou 12, e esta turma que está abaixo da média, o que é? Eles falam: são as tartarugas. Então eu pergunto: - O que vocês podem fazer para estes colegas darem um pulo maior? Como vocês estudam? Então eu tiro deles mesmos e reforço o que eles fazem..." (O.E.)

Apesar do esforço dessa especialista (em relação aos demais depoimentos que virão a seguir) em trabalhar a questão do rendimento escolar com os alunos, percebe-se que o trabalho expressa muito mais uma rotulação dos alunos em "fortes/fracos", "espertos/lentos", "adiantados/atrasados", do que propriamente uma preocupação mais ampla com atos pedagógicos que envolvam uma discussão mais significativa sobre a função social da escola, tanto com os alunos quanto com os professores. A dimensão política da prática anteriormente relatada, situa-se muito mais nas questões do varejo da prática pedagógica do que em uma proposta de reexame e de definição de um projeto pedagógico que tivesse como síntese a dimensão da mudança, cuja perspectiva caminha-se para uma significação mais transformadora do social.

Os seguintes depoimentos de Supervisores sugerem outras análises:

"O acompanhamento do rendimento escolar a gente faz analisando as notas do aluno e então fazemos um levantamento. Agora, um trabalho para melhorar isso não se faz. São detectamos o problema do rendimento e analisamos. O que é feito é fora da escola. Dentro da escola, praticamente não se faz nada."

"Quanto ao trabalho de rendimento escolar realizado junto aos alunos, é o seguinte: nós já tivemos na Escola o trabalho de micro ensino, que ajudava os alunos diretamente. Ele era feito através de alunas bolsistas que frequentavam o 2º grau - Habilitação Magistério. Então ficavam uma professora e essa bolsista dando atendimento às crianças de maior dificuldade. Este ano nós não temos mais uma ajuda neste sentido. Esse atendimento é feito através de recuperação paralela, ou da própria professora, ou em casa. Nós não temos qualquer ajuda nesse sentido."

Os especialistas aqui se declaram impotentes para resolverem os problemas que dizem respeito à melhoria do processo ensino-aprendizagem. A sua função se choca com o processo de avaliação, sem fazer avançar uma discussão mais ampla sobre a necessidade da coerência interna do processo, ou seja, a coerência entre a avaliação, os objetivos e a metodologia do ensino, embora toda a bibliografia educacional sobre avaliação insista nesse ponto.

O ato de avaliar não tem, pois, conduzido a uma interrupção do trabalho pedagógico, para pensar a prática e retornar a ela, antes, tem sido utilizado como um meio de julgar a prática e de torná-la estratificada.

A divisão do processo de trabalho, da forma como está estruturada, tem constituído um encargo burocrático que pesa sobre os ombros dos profissionais da educação, problema agravado

pela ausência de uma discussão do problema da avaliação sob a ótica da coerência externa do processo, ou seja, das relações entre a avaliação e as condições culturais do estudante, fruto de sua história de vida e de sua condição econômica e social.

BOURDIEU (1975) lembra que:

*"Nada é mais adequado que o exame para inspirar a todos o reconhecimento da legitimidade dos veredictos escolares e das hierarquias sociais que eles legitimam, já que ele conduz aquele que é eliminado a se identificar com aqueles que malogram, permitindo aos que são eleitos entre um pequeno número de elegíveis ver em sua eleição a comprovação de um mérito ou de um 'dom' que em qualquer hipótese levaria a que eles fossem preferidos a todos os outros."* (p. 82)

Não obstante, como adverte SOARES (1980), o processo de avaliação que se pretende "neutro", científico e "rigorosamente técnico" cai no reducionismo de supor toda situação escolar socialmente determinada, limitada a uma relação objetiva entre o estudante e o conhecimento, julgando, assim, ocultar todos os demais fatores que atuam nessa relação.

Não se percebe uma preocupação maior que implique uma reflexão sobre a adequação da estrutura do ensino, do conteúdo e dos métodos utilizados, do alcance da educação para os grupos com as características da clientela com que trabalham esses profissionais.

Ressaltando a fala de alguns professores entrevistados quanto à questão do acompanhamento do rendimento escolar, destaco as seguintes declarações:

"Se o aluno tem problema de rendimento escolar, a gente conta com os pais em primeira mão, porque, na sala de aula, quando se tem que dar um atendimento individual, a gente não tem condições. E a escola não conta com um serviço de apoio a isto. O que eu faço é tentar incentivar a criança, dar todo apoio a ela."

"Às vezes há um acompanhamento, mas isto fica mais na angústia. Já houve tentativas de se dar uma recuperação paralela, em outro horário, com professores contratados à parte, mas os próprios pais acham difícil. Então é algo complicado e é feita pouca coisa nesse sentido. Já houve essas tentativas, mas por causa da família as coisas não funcionam..."

É difícil por falta de espaço, falta de horário, então realmente é difícil."

Em nenhum momento, nesses depoimentos, foi lembrada a Triste  
figura dos especialistas como um elemento importante no acompanhamento do rendimento escolar, ou seja, cuja função central fosse o processo ensino-aprendizagem. Parece que já ficou patente, na prática, que o papel dos mesmos está muito mais ligado às questões de controle e decisão sobre as outras atividades que exercem na escola (elaboração de provas, entrega de notas, elaboração de fichas e gráficos, entrega de sùmulas sobre o conteúdo a ser trabalhado, atendimento individual ou de pequenos grupos para casos de relacionamento, disciplina ou rendimento, etc.)

Para MOTTA (1986),

"A especialização crescente e as funções repressivas levam ao aumento considerável do quadro administrativo da empresa. Por sua vez, essas funções tornadas mais e mais repressivas irão articular-se com as fun-

*ções repressivas do Estado. (...) caracteriza esse tipo de organização a hierarquia clara de controle, segundo a qual a responsabilidade em termos de conhecimento e coordenação cabe exclusivamente à cúpula burocrática." (Grifo meu)*

Sem querer fazer qualquer transposição mecanicista entre a empresa e a escola, fica caracterizado que o exercício do controle na escola se dá sobre questões burocráticas, não ficando clara, em qualquer momento, a preocupação com questões substantivas do ato pedagógico.

O planejamento da Supervisora, apesar de esta contar com mecanismos de controle, parece não interferir na eficácia da prática do professor. Considerando-se os depoimentos obtidos, a divisão do trabalho pedagógico observada no interior da escola se manifesta mais pela divisão hierárquica de cargos e funções, do que pela importância dos conteúdos a serem transmitidos. As questões pedagógicas a serem trabalhadas - tanto em relação aos professores quanto em relação aos estudantes - não são discutidas, a não ser quando surge a questão do fracasso escolar, encarada muito mais sob o enfoque individual, sendo a família lembrada a participar em primeira mão. Não se percebe, aqui, uma preocupação com a concepção do processo de trabalho e de sua execução, na tentativa de melhorar a qualidade do ensino.

Outra questão levantada nos questionários é a "angústia" instaurada no professor, mas aqui também a tentativa de solução se dá de forma externa: aulas de reforço, em horário extra. A preocupação não se volta para a "promoção" dos discentes em geral, com o eixo ensino-aprendizagem, mas muito mais para uma tentativa de se jogarem "salva-vidas" para os alunos que se esta-

riam "afogando" de forma isolada, no processo acadêmico. Os professores também não se reconhecem como responsáveis por esse fenômeno, nem assumem, como sua, a tarefa de recuperação dos alunos, considerando essa responsabilidade como função de terceiros.

A forma como se organiza o processo de trabalho na escola, sendo imposta e mantida pelos interesses hegemônicos da sociedade, demonstra concentrar-se na garantia da manutenção da "ordem" e da "paz" no interior da escola, facilitando, assim, a postura do Estado, ocupando, então, a educação oferecida pela escola pública uma fração mínima de suas preocupações.

## 2.2 - A Fragmentação do Trabalho Pedagógico: Uma Amostragem do Cotidiano

Na divisão do trabalho existente na escola, os técnicos ocupam um posto hierárquico superior em relação aos professores, muito embora estejam afastados das atividades docentes, isto é, da prática pedagógica propriamente dita. Outorga-se aos Orientadores, Supervisores, Administradores e Inspectores, uma competência de interferir na atividade docente, no que diz respeito às normas de relacionamento, técnicas de estudo, de planejamento e avaliação; ou seja, quanto às normas administrativas; tudo isso se dá em nome da eficácia e eficiência do processo educativo.

Assim, ao Orientador fica atribuída, nos textos legais, uma tarefa mais ampla. Estando suas atividades e sua formação acadêmica mais relacionadas à Psicologia, sua função é vista co

mo mais abrangente do que as demais, por ser portador de princípios mais gerais, ligados às atividades técnicas específicas da função.

O modelo clínico presente na formação da grande maioria dos Orientadores Educacionais em exercício nas várias instituições educacionais é de adequação questionável por várias razões. Dentre elas, podem-se destacar duas: em primeiro lugar, o fato de que o modelo clínico tende a dividir o processo de educação em classificações artificiais, que impedem de se perceber a educação como processo unitário. A formação profissional sob o enfoque clínico conduz à percepção da educação como um processo técnico de transmissão de informações e habilidades às crianças. O comportamento, em suas várias manifestações, é visto como algo à parte do processo educacional. Assim, quando o "comportamento" interfere com a "educação", é responsabilidade do especialista em saúde mental - e não do educador - fazer algo a respeito.

Outra razão que se pode salientar aqui é a tendência a se absolver os professores da responsabilidade pelo comportamento da criança, já que este é artificialmente separado da educação. As crianças portadoras de "problemas" tendem a ser rejeitadas pelo professor: ao julgarem que elas estejam além de sua responsabilidade profissional, encaminhando-as para o profissional responsável para as questões de comportamento, favorecem, assim, a fragmentação do processo educativo.

Ao Supervisor, no documento oficial que lhe define as atribuições, apresenta-se um conjunto de atividades ligadas à "Super" visão pedagógica e às questões administrativas. As "palavras de ordem" mais usadas são: "participar do planejamento...", "coordenar o processo...", "adaptar às normas...", "ori



entar a elaboração...", "acompanhar o desenvolvimento...".  
(CAMPOS, 1985).

Dessa forma, cabe aos técnicos importantes parcelas do trabalho que outrora pertencia ao professor, e que se dividem, hoje, em nome da racionalização do trabalho, da eficácia e da produtividade, parcela que assumem investidos da autoridade que lhes foi conferida por lei.

Contudo, esse parcelamento do trabalho, característico da Divisão do Trabalho Capitalista, não se realiza de forma integrada, mas, sim, isolada, o que vem ratificar a ausência de uma práxis pedagógica.

BRAVERMAN (1980) confirma esta conclusão:

*"O trabalho tornou-se cada vez mais subdividido em operações mínimas, incapazes de suscitar o interesse ou empenhar as capacidades de pessoas que possuam níveis normais de instrução. Essas operações mínimas exigem cada vez menos instrução e adestramento; e a moderna tendência do trabalho, por sua dispensa de 'cérebro' e pela 'burocratização', está 'alienando' setores cada vez mais amplos da população trabalhadora."  
(p. 15-6)*

Assim, enquanto cada profissional - ou grupo de profissionais, com a mesma formação - mantém-se em defesa de seu campo específico de competência, a função de pensar a prática educativa global continua a ser exercida pelos planejadores do sistema. Todos os agentes desempenharão a contento o papel que lhes cabe, no jogo da fragmentação das atribuições educacionais, e contribuirão para que se perpetue a estrutura dos poderes hegemônicos, tanto no sistema escolar como na sociedade em geral.

Ao perguntar-lhes sobre as medidas tomadas quando da ma-

nifestação de algum problema de disciplina ou de aprendizagem, e sobre quem decide acerca dessas medidas, se há um acompanhamento, obtive os seguintes depoimentos:

"É o professor quem sempre detecta o problema dos alunos sobre disciplina ou rendimento. Se é atribuição do SOE, eu trabalho com o aluno. Se a questão é de disciplina, eu não atendo. O que eu procuro ver é a causa do problema. Se o caso é de indisciplina, muito pesado, eu já falo com o professor: isto é caso administrativo, isto já não é comigo. Quando o problema é de disciplina, é o próprio professor quem faz o acompanhamento. Eu também acompanho, porque o professor sempre me procura e dá um retorno do comportamento do aluno.

O supervisor não participa disto, não."  
(O.E.)

"Quando se manifesta algum problema de disciplina ou de aprendizagem em um aluno, quem o detecta geralmente é o professor. Pode também ser detectado pelo Inspetor de Alunos, quando o problema ocorre fora da sala de aula. Se o problema é de aprendizagem, geralmente é encaminhado ao SOE para sondagem das causas e orientação necessária. Ex.: aplicação de técnicas de estudo, exercícios para desenvolver atenção, etc. Quando o problema é de ordem disciplinar, também geralmente é encaminhado ao SOE para sondagem das causas, orientação e acompanhamento. Quando o caso extrapola a nossa possibilidade de atendimento, é encaminhado ao SOSP."  
(O.E.)

"Quem detecta o problema de rendimento ou de disciplina em algum aluno é o professor. Quase sempre ele leva o problema à Diretoria do Curso (5ª a 8ª série) e, muitas vezes, o diretor encaminha esses alunos para nós. No entanto, muitas vezes nós nem tomamos conhecimento, porque a parte física não ajuda - nossa sala é muito isolada.

Algumas vezes o professor leva o problema para o SOE, outras vezes ele nos traz e, quando eu vejo que o problema não é comigo,

se é de disciplina, eu encaminho para o SOE para vermos que medida tomar.

O acompanhamento de disciplina a gente da Supervisão faz, já o de rendimento não. Hoje, na parte de rendimento, não tem atendimento nenhum, nenhum. O único acompanhamento que fazemos é chamar os alunos aqui no S.S.P., ou pais, para sugerir aula de reforço extra. O acompanhamento é sempre fora da escola. No caso de disciplina, o SOE acompanha, às vezes encaminha para o SOS, e nós acompanhamos também." (S.P.)

---

"Problema de disciplina ou de aprendizagem do aluno, geralmente quem detecta é a professora. Quando o problema é de disciplina, então este problema vem para nós do S.S.P. Aí, nós conversamos com a criança; se porém, o problema não melhora, então nós chamamos os pais. Na aprendizagem a mesma coisa, se a criança é muito boa e começa a fracassar, a professora nos coloca o problema, nós chamamos os pais, conversamos e sugerimos a procura de um médico para tratamento. Agora, quando o problema é de dificuldade de aprendizagem, e se precisa de uma orientação especial, encaminha-se a criança ao SOS, com o consentimento dos pais. Quem acompanha esse trabalho é a O.E., aí a Supervisora não entra, não. A O.E. fica mais como uma ponte entre a escola e o SOS."<sup>2</sup>

Foi meu objetivo colocar esses depoimentos em bloco, para possibilitar uma análise mais ampla dos mesmos. Os relatos en caminham para as conclusões expostas a seguir.

Em primeiro lugar, é voz geral, em todos os depoimentos, que quem detecta qualquer problemática manifesta pelos alunos - tanto no que diz respeito ao rendimento, quanto no que se re-

---

<sup>2</sup> Fragmentos de entrevistas realizadas com alguns dos especialistas da educação do 1º grau (1ª a 8ª séries).

fere à questão de disciplina - é o professor. No entanto, após detectado o problema, ele é passado para a frente, como se houvesse uma correia transmissora de informações e não se explicita, em qualquer momento, uma retomada consciente e coletiva dos problemas identificados.

Em se tratando de problemas de ordem disciplinar, os casos mais graves passam, em primeira mão, pela direção, depois para o Serviço de Orientação Educacional ou para o Serviço de Supervisão.

Aliás, no tocante a esses dois serviços, deixa-se transparecer uma superposição de papéis (chamar a família, conversar com os alunos, individualmente ou em grupo). Em qualquer momento, porém, fica explicitada uma ação conjunta com divisão de tarefas entre ambos. Os profissionais dos dois serviços deixam transparecer procedimentos e atitudes semelhantes, nos casos de indisciplina ou de rendimento, mas sempre passando para a frente o problema:

*"Se o problema surge de maneira inesperada, chama-se a família e sugere-se a procura de um médico. Se é de dificuldade de aprendizagem ou de comportamento, encaminha-se ao SOSF."*

O professor perde, assim, a sua autonomia e a responsabilidade de ajudar a decidir os problemas manifestados por seus alunos. A sua função passa a ser a de apenas detectar problemas e de repassar conteúdos curriculares definidos em gabinetes, longe da realidade dos alunos.

A preocupação maior da escola, hoje - e que tem sido bem conduzida pelas minorias dirigentes - é com uma "metodologia"

a que podemos chamar "perigosa", uma vez que a preocupação central é conduzir a um "adestramento" adequado do aluno e não à sua formação. O professor deixa, em síntese, de ser o educador, para ser o "automatizador de objetivos". Os conteúdos curriculares trabalhados na escola voltam-se mais para a formação de hábitos e atitudes, negligenciando a aquisição de conhecimentos e habilidades intelectuais.

É importante destacar que a produção do conhecimento se dá no bojo das relações sociais, e que é, pois, um produto social, de cuja elaboração todos os segmentos da sociedade participam. Seria falso pensar que o saber sistematizado seja algo superior, elaborado por uma minoria "mais capacitada". Esse saber é, apenas, apropriado por essa minoria, para perpetuação de seus privilégios enquanto classe social.

Entretanto, a sonegação desse conhecimento sistematizado à maioria da população constitui uma estratégia política para a manutenção da hegemonia da classe economicamente privilegiada, a quem, portanto, importa mais que a escola forme um indivíduo bem preparado para a inserção no mundo do trabalho, ou seja: obediente, adaptado, dócil, perseverante e responsável.

Em sua pesquisa histórica sobre a função da Escola no Brasil, ARROYO (1985) mostra que, desde o início da República, a Escola mantinha um caráter moralizador, com bases científicas positivistas.

Esse caráter moralizador, no entanto, não se pauta em uma aquisição de valores abstratos, mas numa nova moral - a moral da ética do trabalho inspirada nos ideais de Comte, cuja síntese seria: A Ordem.

*"Da escola se espera essa função social: instruir, ensinar o cidadão, porém não no sentido de acesso ao saber como direito, mas como mecanismo disciplinador." (ARROYO, 1985, p. 84)*

A esse respeito, também lembra BRAVERMAN a recomendação de Adam SMITH de se oferecer instrução para o povo, a fim de evitar sua completa deterioração no sistema de divisão do trabalho capitalista, e a restrição irônica de MARX: "prudentemente e em doses homeopáticas..."

Após essa exposição teórica, é importante retornar ao processo de análise do cotidiano: temos, pois, de um lado, as relações de trabalho, em que o professor se acha inserido; e, de outro, o saber que ele deve distribuir. Convém lembrar que o professor não é, na atual estrutura de organização do trabalho, um profissional liberal, mas, sim, um assalariado, que se encontra no interior de um complexo de relações sociais, estruturado de tal forma, que não lhe possibilita determinar o "quê" e "como" trabalhar. Isso já vem determinado pela própria máquina administrativa do Estado - Órgãos Centrais.

Essas considerações são válidas também para os especialistas da educação, que não recebem, nas agências formadoras, uma teoria pedagógica mais sólida, com um suporte epistemológico capaz de fazê-los compreender o Homem como síntese de múltiplas de terminações, situado num dado contexto histórico. A sua formação acadêmica passa muito mais por um conjunto de informações compartimentadas, que enfatizam uma listagem de atribuições de forma acrítica, carregada de instrumentalização técnica, sem, contudo, apresentarem a importância da educação como ato político.

Além de todas essas mazelas, prudentemente arquitetadas pelos detentores do poder econômico e político, os especialistas também se encontram nessa teia complexa de relações sociais, acatando muito mais as ordens superiores do que fazendo uma análise do processo pedagógico.

### 2.3 - A Escola e a Relação com a Família e os Educandos

A escola, através dos profissionais que nela atuam, mantém com a família um relacionamento superficial, inorgânico, em que os pais são pouco ouvidos, sendo suas opiniões levadas em conta muito raramente.

A crescente complexidade da organização de trabalho escolar tem deteriorado ainda mais essa interação família-escola. Em geral, os pais só são chamados a comparecer à escola e dela participar quando seus filhos não se encontram em um "adequado" processo de "adaptação". A atribuição da "inadaptação" ou do fracasso escolar do aluno são repassados às variáveis ambientais externas que atuariam sobre um processo que se desenvolve no interior da escola.

Assim, essas variáveis que extrapolam os muros da escola servem, sobretudo, para salvaguardar a impressão de competência que deve vir aliada à imagem que o profissional procura demonstrar:

*"Se um aluno que era bom passa a fracassar, a família deve procurar um médico, se ele não tem repetidamente aprendido com eficácia, o seu problema já é rotulado como dificuldade de aprendizagem, devendo também procurar um serviço especializado."*

Os problemas são sempre atribuídos aos determinantes extra-escolares, como uma forma de a escola se redimir de sua incompetência, no que tange à questão de ensinar, e bem, os conteúdos básicos que favoreçam a luta histórica da conquista dos direitos sociais do cidadão.

O diagnóstico e atendimento dos distúrbios de aprendizagem nem sempre têm sentido, pois é comum o seu uso para rotular os alunos que freqüentam a escola, quando a mesma não leva em consideração o ambiente sócio-cultural desses alunos, preferindo evitar o confronto entre as experiências e conhecimentos que esses alunos trazem consigo e os métodos tradicionais que a escola sabe utilizar. Perdem, pois, significado as explicações sobre as dificuldades de aprendizagem que essa escola utiliza, tomando por base as teorias sobre aptidão e inteligência como fatores determinantes dessas dificuldades.

A constatação da ineficácia das variáveis intraescolares parece ainda não haver atingido os profissionais da educação, já que estes estão sempre à procura de justificativas que expliquem a improdutividade de seus métodos, no que tange à questão da democratização do saber culturalmente elaborado, de forma significativa, para as camadas populares.

Por outro lado, a complexidade da organização do trabalho escolar tem dificultado, aos educandos e familiares, a busca de esclarecimento dos problemas surgidos e de soluções para os mesmos.

Também nesse caso, a correia de transmissão funciona, mas muitas vezes, num sentido inverso, conforme demonstra o seguinte depoimento:

BIBLIOTECA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO



"Uma mãe chegou a mim casualmente, para reclamar sobre uma prova a que foi submetido o seu filho de 6ª série. Eu não procurei saber do que se tratava, pois este assunto geralmente é tratado com a Coordenadora Geral de Ensino. A Coordenadora não foi localizada e a mãe passou grande parte da manhã esperando. Então ela resolveu procurar o vice-diretor responsável pelo ensino de 5ª a 8ª séries. Por 'coincidência', a reclamação dizia respeito a uma prova do conteúdo que eu coordeno, sendo que a mãe não concordava com uma questão que a professora considerou 'errada'. O vice-diretor, depois de ouvir a mãe, deu razão à mesma e pediu que ela me procurasse. Então o caso voltou a mim, e eu percebi que a mãe tinha razão, pois o enunciado da questão realmente estava incompleto. Em reunião com os professores, eu discuti o problema, porém a professora que havia elaborado a prova 'trabalhou' com antecedência os demais colegas, que resistiram a qualquer mudança em relação à decisão inicial da professora. Apesar da minha tentativa de fazê-los mudar de opinião, os alunos ficaram prejudicados na avaliação do conteúdo."<sup>3</sup>

Além da dificuldade de a família conseguir falar com alguém responsável por um determinado setor, na complexa organização do trabalho escolar, esse fato nos remete para outras questões relevantes:

De que maneira os diversos profissionais da educação agem no seu ambiente de trabalho?

Até que ponto os conteúdos curriculares e a forma de transmiti-los e avaliá-los são afetados pelo processo de organização do trabalho?

Como se dão, no cotidiano escolar, as relações pedagógicas entre alunos e professores?

---

<sup>3</sup> Depoimento de uma coordenadora da área das últimas séries do 1º grau.

BIBLIOTECA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNICAMP

Pela própria complexidade da organização escolar, caracterizada pela divisão parcelar do trabalho, existem alguns aspectos de sua estrutura e funcionamento que são planejados e executados com um total descompromisso em relação ao processo educativo. Esses aspectos, ou parcelas do processo pedagógico são vistos como área de competência de determinado profissional dentro da escola, não se sentindo os demais responsáveis para com os mesmos. Não se tem a preocupação de discutir as práticas educativas pelo conjunto dos profissionais da educação que atuam na mesma escola.

LUCKESI (1984) esclarece que a avaliação educacional escolar, quando assume uma função classificatória, mantém a distribuição social que é significativa para o modelo social conservador, ou seja, o papel disciplinador.

Os alunos, na estratificação da hierarquia escolar, situam-se como parcela inferior e são vistos, de modo geral, como imaturos e incapazes de tomar decisões adequadas aos padrões de conduta desejáveis. Os professores, os técnicos e administradores atuam como detentores da verdade, negando-se, na maioria das vezes, a ouvir o aluno, a saber seu posicionamento, a conhecer sua história de vida.

O professor, também oprimido na organização burocrática do trabalho dividido, toma como modelo a característica conservadora da sociedade e se utiliza comumente da avaliação como um instrumento para fazer valer sua "autoridade". A avaliação, como afirma LUCKESI, pode ser utilizada como um instrumento autoritário para hostilizar os alunos, para cobrar-lhes uma conduta desejável pelo professor ou pela escola:

*"Então aparecem as 'armadilhas' nos testes; surgem as questões para 'pegar os despreparados'; nascem os testes para 'derrubar todos os indisciplinados'." (LUCKESI, 1984, p. 50)*

A comunicação do que se pede num teste pode não estar clara e a ambigüidade do que foi solicitado poderá levar a considerar inadequada a resposta do aluno, atribuindo-se, ao mesmo, falta de capacidade para resolvê-lo. Por conseguinte, a postura autoritária de quem avalia decide que a comunicação estava bem feita e o aluno deve ser classificado como incompetente.

Os professores, sob a ótica da divisão parcelar do trabalho pedagógico, posicionam-se entre dois pólos de resistência: de um lado, os técnicos e coordenadores, que se encontram hierarquicamente superiores a eles e, de outro, o aluno que, apesar de sua condição de ser humano concreto, portador de uma experiência contextualizada, que sente, tem necessidades e desejos, e busca novas formas de relações sociais, é o alvo de descarga da opressão contida pela organização burocrática do trabalho.

O relato do professor que registro a seguir, sugere, no entanto, alguns caminhos para uma visão mais clara do problema:

*"Tem muito professor que gosta de mandar tudo para a diretoria, ou se é problema ocorrido nos corredores os inspetores de aluno é que o fazem. A medida tomada, no caso de rendimento, quase sempre é chamar os pais. As coisas estão ficando complicadas. Tem muito professor que não está dando conta de resolver os problemas que ocorrem; que não percebe que o papel de professor é também de educador; ou que não tem experiência...*

*Nós estamos com métodos tradicionais, para um aluno que tem a cabeça diferente. Eu nem sei bem... Estes problemas têm que ser enfrentados em equipe. Está fazendo falta mais oportunidade da gente trocar idéias, refletir e estudar um pouco mais o que existe,*

*em termos de Psicologia e de teorias da educação, na atualidade. Eu não culpo ninguém especificamente... Quanto ao acompanhamento do aluno, eu sinto que num processo formal se faz um acompanhamento informal do aluno."*

Esse depoimento evidencia uma tomada de consciência, por parte desse profissional, dos problemas básicos que interferem no processo educativo, à medida que faz uma avaliação crítica das questões que perpassam a realidade educacional. Outra questão que o depoimento deixa transparecer é a desarticulação dos métodos utilizados na escola com a real necessidade dos alunos.

Não identifica os culpados, mas reconhece que a preocupação se centra muito mais na definição do que se deve ensinar e de "como" e "quando" deve ser trabalhado um determinado conteúdo, o que, em verdade, é prefixado pelo processo previamente objetivado.

Lembra, ainda, que o professor tem também a função de educar, ou seja, tem um compromisso com o sentido teleológico da prática educativa. A culpa não deve recair sobre pessoas isoladas, representando, sim, uma consequência da organização do processo de trabalho e de seu efeito degradador, que interfere diretamente na competência do professor, conforme aponta SANTOS (1985): "O bom professor dentro da lógica do capital, não é o que pensa e faz, mas sim o que faz e não pensa...", ou seja, aquele que apenas cumpre as normas da Instituição e os seus programas de curso a qualquer preço. Os professores e alunos devem reduzir-se a simples instrumentos, subordinados ao processo pedagógico, que passa a ser gerenciado por instâncias superiores e por seus gestores, mais preocupados em ampliar o tempo e o ritmo de trabalho e a consequente redução de custos para o Sistema.

Apesar de todas essas estratégias montadas para impedir o profissional de pensar, o confronto com a prática o leva a pensar e repensar a realidade, fazendo emergir, daí, uma nova consciência do trabalhador.

GRAMSCI (1982) consubstancia essa análise através da seguinte afirmativa:

*"Se se pode falar de intelectuais, é impossível falar de não-intelectuais. ... Não existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o homo faber do homo sapiens." (p. 7)*

Se todos os homens são intelectuais, embora nem todos exerçam na sociedade esse papel, o tecido das relações sociais de trabalho pode gerar a emergência desse intelectual através da atividade de pensar, interpretar e criticar a própria realidade. Isso pode gerar a reeducação do educador, que sente a necessidade de "enfrentar o problema em equipe". Conforme um depoimento: *"Está fazendo falta mais oportunidade da gente trocar idéias, refletir e estudar um pouco mais..."*

Essa perspectiva me permite indagar: Não seria esse um passo para a negação do papel atual do educador?

Não seria esta uma forma de ele se despir da capa de autoridade e adotar um novo posicionamento frente aos educandos?

Não seria esta uma forma de se fortalecer enquanto grupo, tanto nas questões teóricas quanto nos aspectos do posicionamento político e de organização da categoria?

Não se pode negar, entretanto, que barreiras muito fortes emperram a reformulação dessa prática educativa. Um dos fa-

tores que contribuem para isso é o fracionamento em que se encontra o processo pedagógico e os interesses cristalizados por parte de várias categorias profissionais, representadas por suas respectivas entidades de classe. Reencontrar a totalidade perdida pela fragmentação das funções educativas vai depender da reflexão de vários indivíduos de forma conjunta. Se essa reflexão se fechar em cada grupo de agentes educativos, em vista de suas especificidades, isso pode retirar, ao mesmo tempo, de cada um deles em particular, a possibilidade de pensar a prática pedagógica em sua totalidade.

A superação do autoritarismo pedagógico é essencial para que as diferentes competências, ao invés de atuarem como entrave para o relacionamento entre esses profissionais, funcionem como complementares.

#### 2.4 - Abrindo Espaço em Busca de um Trabalho Coletivo

Tem-se tornado freqüente, na prática educativa escolar, a tendência pedagógica que prioriza o trabalho coletivo.

Isso pode ser detectado por várias falas de intelectuais e em vários relatos de experiências, feitos com o objetivo de se contraporem à prática individualizada característica de uma sociedade autoritária, formadora de homens conformistas.

Podem-se destacar, entre outros, levando em conta essa tendência, os seguintes pronunciamentos:

"... na medida em que, através da reflexão conjunta sobre a realidade objetiva, os demais profissionais também vão percebendo os seus limites, bem como a complementação

BIBLIOTECA DE PEDAGOGIA DE FORTALEZA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

*de suas ações na interdisciplinaridade, des-  
ponta a ação coletiva consciente, intencio-  
nal e consistente como imprescindível... As  
ações individuais ganham um novo sentido,  
globalizadas na ação coletiva, surgindo uma  
competência coletiva." (GARCIA, 1982, p. 22)*

*"Não se trata, ao meu ver, de retornar à  
escola de minoria, na qual o professor, co-  
mo artesão, podia dar conta de todas as eta-  
pas do processo de ensino-aprendizagem. Tra-  
ta-se, sim, de contrapor à 'gerência cientí-  
fica' da organização do trabalho escolar, a  
reapropriação desse trabalho pelo coletivo  
dos educadores." (MELLO, 1982, p. 58)*

Ambos os autores sugerem aqui, a busca de uma integração do trabalho docente entre especialistas e professores.

Tomando como meta essa tendência, e, como suporte, a análise da prática pedagógica realizada na Instituição que priorizei para estudo, posso levantar as seguintes questões:

Como garantir aos profissionais da educação ali atuantes um exercício participativo - não mais tão hierarquizado - de transmissão de saberes?

Como assegurar a todos, docentes e alunos, uma educação de melhor qualidade e mais democrática?

Como resgatar a autonomia do professor, se não na escola como um todo, pelo menos em sua sala de aula?

Essas questões apresentaram para mim como um desafio, porém a própria análise do cotidiano me apontou caminhos para atingir tais objetivos.

A Coordenadora Geral de Ensino de 1º grau, após uma diagnose das questões educativas, solicitou-me uma intervenção na análise e estudo dos programas de ensino ditos oficiais, juntamente com os especialistas e professores do referido grau de en-

sino. Tomando como eixo essa demanda, estabeleci contatos com a Direção Geral do I.E.M.G. e com a Direção da Escola de 1º grau, para obter um espaço no qual oportunidades mais regulares de encontros com os professores pudessem ser estabelecidas.

Dos encontros com os professores, foi-me possível detectar as seguintes preocupações:

- excesso de conteúdo transmitido numa mesma série, e sua repetição inadequada em séries subsequentes, bem como a falta de articulação entre as diversas séries de 1º grau;
- a existência de uma defasagem entre o nível de desempenho esperado e o nível de realização dos alunos, sobretudo a partir da 4ª / 5ª séries, o que resulta em queda de rendimento do aluno e desinteresse para com a escola.

Levando em consideração tais problemas, meu primeiro passo foi a formação de uma equipe de trabalho diversificada em relação aos vários graus de ensino e integrada, ao mesmo tempo, quanto aos objetivos. Dessa forma, foram constituídos os Grupos de Análise e Estudo dos Programas de Ensino em vigor, tanto na área de Matemática, quanto na de Língua Portuguesa, numa perspectiva de reestruturar esses programas, a partir das necessidades e dificuldades vivenciadas em sala de aula pelos professores. Essas equipes foram constituídas envolvendo professores e especialistas da pré-escola, do 1º e do 2º graus e do Curso de Pedagogia, tendo em vista a especificidade do Instituto de Educação de Minas Gerais, única instituição no Estado que congrega todos os graus de ensino formal (pré-escola ao 3º grau).

Após intensas discussões realizadas entre grupos dos vários níveis de ensino, foram levantadas as diversas dificuldades e conflitos existentes entre um grau de ensino e outro, co-



mo também , entre uma série e a subsequente, quando sempre se ressalta a falta de preparação do aluno pela série ou grau anterior.

Foi uma constante, durante o período de discussão dos grupos, a percepção dos problemas pedagógicos como consequência de uma "falta de base" por parte dos alunos, ou seja, a causa dos mesmos é atribuída aos responsáveis pelas séries e graus de ensino precedentes, dentro da própria instituição, ou fora dela, como na família, por exemplo.

Desse modo, competia a mim, que participava desse trabalho coletivo, propiciar um confronto, com maior profundidade, das várias questões técnico-pedagógicas e políticas que perpassam a escola, e centrar as preocupações na melhoria do processo ensino-aprendizagem, tomando como eixo-central o real significado dos conteúdos escolares no cotidiano da vida do aluno.

A sistematização desse trabalho de deu através de reuniões semanais permanentes da equipe de cada área de estudo, composta por um professor de cada série dos vários graus de ensino, e também por especialistas em educação, tanto do turno da manhã, quanto do turno da tarde.

O trabalho de análise dos Programas de Matemática e de Língua Portuguesa em vigor se deu de forma minuciosa, e o grupo se preocupou, sobretudo, com os seguintes aspectos:

- estabelecer, ao longo das oito séries, uma linha de continuidade, com referência a cada um dos diferentes tópicos do Programa de Ensino;
- manter a unidade de conteúdo dentro de cada uma das séries, de modo a preservar a coerência programática;
- hierarquizar os objetivos, no que se refere à sua gradação e

complexidade, de tal forma que o desenvolvimento em sala de aula seja iniciado em nível concreto e concluído em nível simbólico;

- atender ao desenvolvimento das etapas do pensamento dos alunos, observando a necessária adequação do conteúdo à série, à faixa etária em que se encontram, assim como à experiência vivencial diversificada que eles trazem para a escola;
- garantir a distribuição do conteúdo, a fim de evitar repetições desnecessárias ou excesso de informações em um mesmo momento;
- sugerir tipos de atividades, não como modelos, mas para serem planejados pelo professor, de acordo com as necessidades e a realidade social de sua turma;
- evitar a aplicação dos conteúdos programáticos de forma linear, para não provocar a ruptura dos elos que devem existir entre uma série e outra. Ao se preocupar em retomar os pré-requisitos desenvolvidos nas séries anteriores, o professor garantiria a consolidação das aprendizagens subsequentes, promovendo a integração entre as diversas séries e graus.

É importante ressaltar que, apesar de cada grupo de estudo ter tido um coordenador, todos os professores foram ouvidos, detalhadamente, sobre suas experiências pedagógicas, tendo sido exatamente o relato de sua prática o ponto alto para as modificações que se mostraram convenientes ao longo desse processo de trabalho. Várias descobertas se deram ao longo desta trajetória (seis meses de estudo), principalmente no que tange aos aspectos metodológicos necessários a uma nova prática educativa. Esses aspectos metodológicos não foram, contudo, criados em gabinetes, mas filtrados das próprias dificuldades e necessidades

dos alunos pelo corpo de professores que compuseram essa equipe preliminar de estudos. Muitas modificações foram sugeridas pelos professores e especialistas que solicitaram também muitas demandas de reciclagem. Definido o que fazer - a partir da reflexão coletiva sobre a prática realizada e sobre as consequências sociais dessa prática concreta -, professores e especialistas passaram a discutir como fazê-lo.<sup>4</sup>

### *2.5 - A Reflexão Conjunta Gerando uma Nova Prática*

No início de 1986, para dar continuidade ao trabalho, as professoras coordenadoras dos grupos de estudo de Matemática e Língua Portuguesa foram solicitadas, pelo grupo, a apresentarem a todos os professores de cada série e turno de 1º grau, o trabalho que se havia realizado no último semestre de 1985.

Com a participação dos professores que compuseram o Grupo de Estudo e Análise do Programa, pertencente à série em que se daria a explanação, as Coordenadoras iam levantando questões sobre a parte relativa aos conteúdos e à metodologia a ser aplicada diante da nova clientela e da realidade dos alunos do 1º grau do Instituto de Educação.

Durante as discussões, várias questões foram sendo levantadas concomitantemente pelas demais professoras, momento em que uma consciência política de seu papel foi-se delineando. A ênfase dada à necessidade de uma maior autonomia e participação

---

<sup>4</sup> Vejam-se os resultados dessa discussão publicados na Revista AMAE-Educando, nºs 178 a 182.

importante!  
do professor nos processos de decisão da Instituição como um todo e, principalmente, nas questões referentes ao seu cotidiano pedagógico, possibilitou-lhes a descoberta da construção de uma nova teoria através da própria prática, em que o ponto central seria o seu aluno. Surgiram, pois, várias preocupações com questões do dia-a-dia, e que foram sendo discutidas e analisadas minuciosamente, como por exemplo:

- o papel do dever de casa;
- a assistência <sup>da</sup> família trabalhadora, no acompanhamento do estudo dos filhos;
- o papel da escola e sua função social;
- o que é ser uma escola competente;
- a organização do trabalho na escola pública e suas conseqências pedagógicas;
- o respeito ao aluno e às suas necessidades;
- a formação do professor das quatro últimas séries de 1º grau e a ausência de recursos metodológicos para trabalhar, em nível concreto, com os alunos de 5ª série;
- o uso do livro didático e suas implicações no trabalho docente, etc.

Embora esse trabalho não se tenha esgotado, é através dessa prática coletiva que se tem conseguido alguns resultados significativos, como: planejamentos mais próximos da realidade do aluno e metodologias mais coerentes com essa realidade e com os objetivos que se deseja atingir.

O relato aqui expresso não significa que a unidade escolar tenha superado os seus problemas, nem mesmo que a maioria de seus profissionais esteja trabalhando numa linha dialética - realidade do aluno/planejamento a ser realizado: estamos apenas ten

tando cumprir uma jornada, na qual acreditamos.

Esse trabalho, embora não traduza, por parte da equipe, qualquer preocupação de vanguarda, caracteriza-se como uma das experiências vivenciadas por nós, permitindo a compreensão de que um grupo, ao socializar suas verdades, ainda que provisórias, poderá provocar confrontos que resultem em outras verdades.

*"Dir-se-á que o que cada indivíduo pode modificar é muito pouco, com relação às suas forças. Isto é verdadeiro apenas até um certo tempo, já que o indivíduo pode associar-se com todos os que querem a mesma modificação; e se essa modificação é racional, o indivíduo pode multiplicar-se por um elevado número de vezes, obtendo uma modificação mais radical do que à primeira vista parecia possível." (GRAMSCI, 1982, p. 40)*

Transcrevo, a seguir, a avaliação de uma professora das séries iniciais do 1º grau, sobre o trabalho realizado na área de Matemática:

*"Inicialmente, um prazer enorme: o contato com colegas de outros cursos, permitindo um levantamento do que está ocorrendo em relação ao ensino nos diversos segmentos desta casa, uma conscientização das falhas que realmente podem ser atribuídas ao sistema e daquelas pelas quais nos devemos responsabilizar.*

*Deste entrosamento, surgiu a possibilidade de de conhecermos e procurarmos corrigir as grandes lacunas existentes de série para série, que provocavam uma solução da continuidade pretendida pelo Programa e a consciência dos tópicos que são considerados pré-requisitos tanto no nível de série, como no de curso.*

*Ressalte-se, também, a esperança, pelos membros da equipe, de que o empreendimento dê certo e de que possamos contar com uma distribuição mais equitativa do Programa, de*

que haja, de acordo com a nossa realidade, um maior relevo de determinados assuntos, sem detrimento de outros, que passarão a figurar como enriquecimento.

Enfim, vê-se a professora saindo da condição de mera executora e sendo convocada para uma posição de onde nunca poderia ter sido afastada - a de co-planejadora."

Avaliação de uma professora da 2<sup>a</sup> série de 1<sup>o</sup> grau do Grupo de Estudo de Língua Portuguesa:

"Apesar de algumas divagações durante algumas reuniões, achei muito bom participar delas, enriqueci-me e pude contribuir com algumas observações da 2<sup>a</sup> série, a qual representei. Espero poder participar de outras e acredito que, através de nossas experiências, poderemos ter outros encontros proveitosos."

## 2.6 - Algumas Considerações sobre os Limites do Trabalho Coletivo

As colocações anteriores me remetem a algumas análises que se mostram intimamente ligadas à problemática da divisão do trabalho no interior da escola:

↑ "... Enfim, vê-se a professora saindo da condição de mera executora e sendo convocada para uma posição de onde nunca poderia ter sido afastada - a de co-planejadora."

Esse depoimento detecta a conscientização do profissional da educação sobre um papel que lhe fora arrebatado pela frag

mentação ocorrida no processo de ensinar, com a qual o professor perdera o controle de seu trabalho e a visão de práxis, em vista da separação entre os elementos planejamento/conteúdo/método/objetivo.

Essa análise levanta determinadas questões que julgo importante ressaltar.

Seria suficiente nos envolvermos numa prática de trabalho coletivo numa Instituição cuja organização do trabalho tem seu cerne na divisão hierárquica de trabalho?

A divisão do trabalho pedagógico e as suas conseqüências seriam realmente superadas através da proposta de trabalho coletivo, ou este seria apenas um paliativo que atenuasse o problema central?

O controle - tanto dos técnicos no interior da escola quanto daqueles dos órgãos centrais - seria extinto com a prática do trabalho coletivo?

Estas são questões que me conduziram à consciência da contradição e que levantei, à guisa de reflexão.

Para CURY (1985),

*"A consciência da contradição é o momento em que a contradição se torna explicativa do real. A reflexão sobre o real torna-se o momento em que o homem descobre as contradições existentes no real. Pela reflexão, a natureza dialética do real encontra, na consciência da contradição, sua expressão subjetiva, e também a possibilidade de uma interferência no real." (p. 32)*

O autor enfatiza a importância da contradição:

*"O problema central é o da contradição. Sua eliminação torna a análise unilateral"*

*e faz uso apenas dos conceitos de confirmação e legitimação." (p. 32)*

O relato de experiência aqui desenvolvido indica uma correlação com as questões antes levantadas, embora não pretenda constituir uma resposta às mesmas. Pretendo apenas destacar as contradições inerentes ao processo de trabalho pedagógico e à busca de reflexões que apontem caminhos para uma melhor análise do real. Considero, assim, importante adiantar e, a partir da prática vivenciada, as seguintes conclusões:

- a fragmentação do trabalho educativo, estruturalmente determinada, descaracteriza a autonomia do professor no que diz respeito ao controle que ele deveria exercer sobre o seu processo de trabalho;
- o trabalho coletivo, apesar de importante, não é suficiente para romper as amarras hierárquicas que condicionam o profissional da educação, e que extrapolam o interior da escola.

SALERMO (1985), em um ensaio sobre Produção, Trabalho e Participação: CCQ e KANBAN, demonstra que o processo participativo tanto em empresas quanto em instituições,

*"se isolado de uma mudança mais geral na organização e administração do trabalho, não significa qualquer rompimento com padrões de trabalho consolidados, nem significa a democratização dos locais de trabalho, democratização entendida como descentralização das estruturas de poder." (p. 190)*

Saliento, aqui, a crítica dos limites de nossa prática coletiva e, como se verá, no próximo capítulo delinearei uma análise dos padrões de organização do trabalho no Sistema de Ensi-



no Estadual em Minas Gerais e do fortalecimento da Secretaria de Estado do Ensino como órgão decisório das questões substantivas do processo de trabalho nas escolas.

## CAPÍTULO III

AS REFORMAS ADMINISTRATIVAS E O FORTALECIMENTO DOS  
ÓRGÃOS CENTRAIS

Nos Capítulos I e II, descrevi como se dá a Divisão do Trabalho no interior das escolas, e apontei as conseqüências dessa divisão parcelar do trabalho sobre alguns dos vários aspectos do trabalho pedagógico.

Neste capítulo, é meu propósito demonstrar como a divisão do trabalho não se esgota na distinção entre função do especialista e do docente, num dado espaço de ensino, mas que a mesma extrapola para níveis mais elevados dos órgãos centrais, caracterizando o aprofundamento de uma crescente hierarquização que se vai configurando no nível do sistema de ensino, e que distingue, cada vez mais, tarefas de direção, concepção e execução.

Nos últimos anos, em consonância com as injunções do modelo econômico nacional, que obrigava a uma modernização do aparelho do Estado, processou-se, em Minas Gerais, uma reforma administrativa, para adaptar a administração estadual à nova realidade.

Já em meados da década de 60, foram criados instrumentos de "racionalização" técnico-burocrática nos vários setores da economia, visando à reconstituição dos mecanismos de acumulação capitalista. Este poder tecnocrático aos poucos foi ganhando corpo e se firmando, na administração do ensino.

A partir de 1971, com a Lei nº 5.692, acentuou-se uma separação cada vez maior entre as tarefas de concepção, decisão e

execução, no nível da Secretaria de Estado da Educação, e das unidades de ensino do referido sistema de ensino estadual.

Procuro fundamentar tal hipótese em uma análise comparativa dos organogramas dessa Secretaria anterior e posterior a esse período.

Partindo para a análise da organização da S.E.E., regulamentada pela Lei nº 2.047, de 7 de janeiro de 1960, verifiquei que essa lei dispõe sobre a denominação e a distribuição dos órgãos da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais.

O organograma da S.E.E. passava a se compor, a partir da quela data, de cinco Departamentos básicos, com seus respectivos Serviços e Secções (vide Anexo 2). Eram eles:

1. Departamento Administrativo (D.A.);
2. Departamento de Pessoal (D.S.);
3. Departamento do Ensino Primário (D.P.);
4. Departamento do Ensino Médio e Superior (D.M.), e
5. Departamento da Educação (D.E.).

Como se pode observar, a estrutura organizacional da S.E.E., nessa época, ainda se configurava de maneira pouco sofisticada; e, nas considerações gerais dessa lei sobre o funcionamento do órgão central, fica explícita uma preocupação maior, por parte de seus mentores, com a aplicação de normas disciplinadoras e fiscalizadoras das unidades de ensino.

Referindo-se ao Sistema de Administração de Ensino, Ciro Maciel, então Secretário de Educação do Estado de Minas Gerais, enfatiza:

"Os serviços de inspeção, compreendendo, a um tempo, a fiscalização e a assistência técnica, representam papel de primordial importância. É através da inspeção que pode a Secretaria chegar diretamente à mais remota unidade escolar... É ainda a inspeção que permite verificar-se, na própria fonte, a eficiência dos métodos e processos pedagógicos... A posição da escola perante a Sociedade a que serve, a sua maior ou menor integração no meio social, a influência que dele recebe ou a ele transmite são fatos que só podem, com exatidão, ser observados in loco, mediante um trabalho de inspeção cuidadoso e bem orientado. E, como consequência dessa realidade, somente a inspeção poderá corrigir ou indicar aos órgãos superiores os meios que lhes permitam ratificar a atitude da escola em relação à Sociedade para que foi criada."<sup>1</sup>

A preocupação manifestada pelo representante do Órgão Central não me parece de ordem técnico-pedagógica, mas política: a necessidade de persistir num processo de controle e disciplina dos trabalhadores das escolas públicas mineiras.

ARROYO (1985) nos lembra que o controle dos trabalhadores tem sido, ao longo da história da educação no Brasil, uma questão política anterior e mais decisiva do que as questões técnicas. Este é o motivo central a inspirar a nova estrutura do sistema de instrução popular: o melhor controle do trabalhador do ensino.

O mesmo autor afirma que, desde as primeiras décadas deste século,

<sup>1</sup> AGUIAR, Ciro Maciel. "Considerações sobre o anteprojeto do Código de Ensino Primário, encaminhado à Assembléia Legislativa do Estado de Minas Gerais, em 15/11/60." p. 25-6.

"a proposta de institutos coletivos de ensino tinha como objetivo liberar o seu trabalhador para o Estado. o grande gestor público, poder usá-lo, puni-lo, removê-lo e controlá-lo mais livremente. No Instituto Coletivo, o Estado poderia estar mais próximo e mais presente, através de uma direção suprema. Entretanto, de nada valeria uma direção com poderes apenas técnico-pedagógicos sobre o processo de ensino, deveria, sim, ter poder sobre os trabalhadores produtores desse ensino." (ARROYO, 1985, p. 129)

A organização do trabalho pedagógico vem, portanto, gradativamente assumindo contornos cada vez mais controladores, através de uma hierarquia piramidal, em que as ordens, a coerção e as determinações sobre a forma de trabalho são administradas pelo Estado.

Voltando à proposta de Ciro Maciel, lembro que ele propunha um Serviço de Inspeção do Ensino com a seguinte estrutura:

- a) Delegacia Regional de Ensino;
- b) Inspetorias Seccionais;
- c) Inspetorias Escolares Municipais.

As Delegacias Regionais de Ensino, criadas por lei desde 1958, seriam, inicialmente, em número de treze. A cada delegacia, estaria subordinado um determinado número de inspetorias seccionais, sendo cada uma constituída por certo número de municípios. Por sua vez, cada um dos municípios teria uma inspetoria municipal, cujo objetivo seria realizar a inspeção das escolas do município, contando, para tal, com auxiliares encarregados de orientar as escolas rurais.

Em nome de uma proposta descentralizadora dos serviços da S.E.E.

*"a descentralização dos serviços da Secretaria é desejada, há longo tempo, por todos aqueles que, em seus diversos órgãos centrais, respondem pelos encargos da chefia."*<sup>2</sup>,

pode-se perceber, nas entrelinhas, uma outra proposta, que se justifica em nome da racionalidade técnico-administrativa: a possibilidade de manipulação do sistema educacional em seus vários setores e um maior controle e influência dos grupos dirigentes, no poder. A divisão parcelar do trabalho na administração do sistema educacional vai tomando corpo, e embora justificada como necessidade dos novos moldes da racionalização técnica, torna-se uma administração cada vez mais parcelada, quanto às tarefas de direção, concepção e execução.

### 3.1 - Novo Arrocho na Administração do Ensino

A estrutura administrativa da S.E.E. sofre nova alteração, e é implantada efetivamente, em 1964/65, como consequência da política de reestruturação administrativa do Estado, realizada no final de 1963 (Lei nº 2.877, de 4 de outubro de 1963).

O Decreto nº 7.360, de 2 de janeiro de 1964, vem regulamentar a parte da lei referente à organização da S.E.E. ~~Esse decreto traz, em seu corpo, a seguinte justificativa:~~

*"... Considerando que a Secretaria de Estado da Educação administra cerca de cinquen*

<sup>2</sup> AGUIAR, Ciro Maciel. op. cit. p. 27.

ta por cento do total dos servidores estaduais, o que lhe dá particular complexidade... qualquer reformulação de sua estrutura e dos critérios de seu funcionamento somente conduzirá a resultados práticos se for precedida da descentralização, do ponto de vista decisório e geográfico, de atividades dos órgãos atualmente concentrados no prédio da Secretaria de Educação, em Belo Horizonte... é necessário, à vista do exposto, estruturar desde já as Delegacias Regionais de Ensino."<sup>3</sup>

Esse decreto determina que a implantação das Delegacias se fizesse de acordo com o Código de Ensino Primário (Lei nº .. 2.610/62) e que o município de Belo Horizonte fosse o território da primeira Delegacia. Define, também, pela primeira vez, as atribuições das Delegacias, que, em linhas gerais, compreendiam a supervisão do ensino pré-primário e primário, orientação das atividades de inspeção e de ensino-aprendizagem, promoção de cursos de aperfeiçoamento do magistério e dos inspetores, e execução dos planos educacionais na região, preparação de dados estatísticos sobre as atividades escolares e distribuição de material escolar às unidades de ensino.

Tanto as atribuições quanto o número das Delegacias foram ampliados, aos poucos, através de decretos, portarias e resoluções que mantinham sempre considerações a respeito da necessidade da descentralização e de uma gradativa delegação de competência aos órgãos regionais.

No Título II do mesmo Decreto 7.360/64, aparece uma nova

<sup>3</sup> Decreto-Lei nº 7.360, de 2 de janeiro de 1964. In: Diário Oficial de Minas Gerais, 03 de janeiro de 1964, p. 24.

organização da Estrutura Orgânica do Departamento Administrativo da Secretaria de Estado da Educação, pela qual se amplia o número de Seções e Serviços daquele Departamento.

Cabe, então, indagar:

Por que as inovações trazidas no bojo desse decreto dizem respeito apenas ao Departamento Administrativo da S.E.E.?

Por que a necessidade de, em nome da descentralização em nível regional, aperfeiçoar o sistema de controle dos profissionais da educação?

Haveria, em todas essas propostas, alguma preocupação mais acentuada com avanços tecnológicos, no nível de conteúdos ou métodos, que justificasse uma reestruturação administrativa na S.E.E.?

A proposta não sugere qualquer inovação técnica, mas, sim, uma motivação política:

*"... a descentralização administrativa amplia as possibilidades de melhor aproveitamento da capacidade e do esforço do agente do serviço público e facilita a coordenação e o controle de sua atividade."*<sup>4</sup>

A divisão do trabalho pedagógico se torna, aqui, mais consistente, no nível da administração pública, deixando transparecer um fortalecimento do Departamento Administrativo no órgão central, e a extensão desse fortalecimento para órgãos regionais, Delegacias de Ensino, que surgiam para "facilitar a coordenação e o controle de sua atividade".

---

<sup>4</sup> Decreto Estadual nº 8.248, de 7 de abril de 1965. In: Diário Oficial de Minas Gerais, 8 de abril, 1965.



Embora o discurso do Estado venha insistindo em justificar a descentralização como uma necessidade técnica e até como um bem que traria maior produtividade ao Sistema de Ensino, fica patente uma acentuada polarização na divisão do trabalho implantada na administração moderna, privada ou pública, na área da produção de bens ou de serviços, que distingue cada vez mais as tarefas de dirigir, conceber e executar. Esta é uma necessidade que acompanha o movimento do Capital para dividir o trabalhador, desqualificá-lo e enfraquecê-lo, tanto na competência de seu ofício quanto politicamente. Assim, fica assegurado ao capitalista um papel de controle no processo de produção: dividir para acumular.

### 3.2 - Reorganização do Sistema Administrativo de Ensino pós-1971

A Reforma de Ensino de 1º e 2º graus, proposta pela Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, vem regulamentar o ensino profissionalizante em todo o território nacional. Com essa lei, estendeu-se de quatro para oito anos a duração do 1º grau - sendo os dois últimos destinados à iniciação para o trabalho - e determinou-se que o 2º grau fosse de formação profissionalizante.

O governo de Minas Gerais promoveu, então, uma grande reforma administrativa adotando o planejamento para toda a administração pública.

A reorganização do sistema administrativo do ensino foi justificada pela necessidade de se criarem condições para a implantação da referida reforma de ensino, prevista na Lei 5.692/71.

A perspectiva cultural defendida se voltava para o progresso e para a eficiência. Surgiu, pois, em Minas Gerais, uma política educacional que apontava a Educação como "investimento" e como "serviço social básico". Em mensagem apresentada à Assembléia Legislativa do Estado em 1973, o governador Rondon Pacheco declarou-se *"convencido do valor da educação como investimento dos mais rentáveis da infra-estrutura do desenvolvimento econômico e social."*<sup>5</sup>

O Decreto nº 14.850, de setembro de 1972, cria dispositivos para a reorganização da S.E.E., de acordo com as diretrizes da Reforma Administrativa do Estado e as exigências da Lei nº 5.692/71.

*"A racionalidade administrativa retomou a força de 1964 e em nome da 'eficiência', cujo eixo central era o desenvolvimento econômico, montou-se um esquema altamente controlador de projetos em todas as áreas. Na área educacional, esse esquema, no intuito de recuperar as idéias moralizantes para a administração pública, enunciadas em 1964, sustentado pela ideologia da Educação como 'investimento' e 'serviço social', teve como resultados: a participação da comunidade esvaziada de suas características sociais, e uma descentralização administrativa que fortaleceu o controle central."* (LEROY, 1987, p. 78)

É patente o objetivo real dessa política educacional: suprimento da mão-de-obra requerida pelas necessidades econômicas do referido período histórico, e desestímulo à demanda do vesti

<sup>5</sup> Mensagem apresentada à Assembléia Legislativa do Estado de Minas Gerais. In: Diário Oficial de Minas Gerais, 17 mar., 1973, p. 5.

bular como forma de ingresso ao 3º grau. }

Para tanto, foram criados vários slogans e frases de efeito capazes de sensibilizar a população no sentido de acreditar terem todos os cidadãos oportunidades iguais na sociedade, como resultado da política adotada. Paralelamente a isso, prepararam-se as instituições estatais para as novas exigências administrativas:

*"Os mecanismos de controle e avaliação foram modernizados através da criação de organizações pretensamente descentralizadoras, mas estritamente interligadas por meio de um planejamento global centralizado."*  
(LEROY, 1987, p. 69)

A reorganização administrativa da Secretaria de Educação demonstra isso, através da criação de "serviços de inteligência" capazes de se distanciarem, cada vez mais, das ações desenvolvidas nas escolas. Esses serviços foram cunhados a partir de um discurso de racionalização administrativa, podendo-se destacar, como alguns de seus objetivos:

- "a) liberar de atividades executivas os órgãos superiores, a fim de possibilitar mais concentração nas atividades de planejamento, direção, coordenação, acompanhamento e avaliação dos resultados;*
- b) criar condições para que as Delegacias Regionais de Ensino assumam, progressivamente, as atribuições executivas, até então a cargo dos departamentos centrais, efetivando, assim, a descentralização administrativa e geográfica há muito preconizada."*<sup>6</sup> (Grifo meu)

Os departamentos centrais que compunham a estrutura orgânica anterior da S.E.E. cedem lugar, com essa reforma, a novos serviços, mais sofisticados, que vêm ratificar o aprofundamento da hierarquização, em nível do sistema de ensino.

Cabe a esses novos serviços, como se verá adiante, o papel de intensificar o processo de direção, controle e concepção das políticas públicas da educação, ficando delegado às DREs o papel de assumirem, "progressivamente", as atribuições de execução dessas políticas.

A estrutura da S.E.E. passou a ser constituída, pelo Decreto nº 14.850/72, dos seguintes sistemas-chave, que se desdobravam em vários outros subsistemas (vide Anexo 3):

1. Secretário;
2. Secretário Adjunto;
3. Assessoria Especial;
4. Assessoria de Planejamento e Coordenação (A.P.C.), representando dois outros sistemas dentro do órgão setorial da Educação, o Sistema de Planejamento e o Sistema de Reforma Administrativa;
5. Centro de Recursos Humanos e de Documentação (C.R.H.);
6. Inspeção de Finanças (I.F.), para controle e aplicação de verbas;
7. Superintendência Administrativa (SAD), para normatizar a administração de pessoal, material e patrimônio;
8. Superintendência Educacional (SED), para supervisionar e coordenar as atividades dos Departamentos de Ensino do 1º Grau, 2º Grau e Superior, exercendo autoridade administrativa e técnica sobre eles e as Delegacias Regionais de Ensino. A SED

vem a constituir, assim, o elemento de ligação entre as adminis  
trações regionais e o órgão central.

A Assessoria de Planejamento e Controle (A.P.C.) foi cria  
da não só na Secretaria de Educação, como também nas demais Se-  
cretarias de Governo. A esse órgão caberia planejar, coordenar,  
executar e controlar os projetos de reforma administrativa do  
sistema operacional que viria a integrar.

A A.P.C. tinha, ainda, como atribuição, no âmbito do sis  
tema a que pertencia, o acompanhamento, avaliação e controle de  
suas atividades; a elaboração dos planos, observadas as diretri  
zes do Conselho Técnico de Desenvolvimento, o encaminhamento dos  
relatórios e de quaisquer outras informações ao Gabinete do Pla  
nejamento e Controle (GPC), mentor do sistema de planejamento.  
As APCs são, portanto, administrativamente, ligadas às adminis  
trações setoriais, mas, tecnicamente, o seu vínculo é com o Sis  
tema de Planejamento.

A APC passa a constituir, pois, um dos órgãos mais for-  
tes da S.E.E., como consequência de sua função de controle dos  
planejamentos ligados a custos e finanças.

As várias Diretorias que compõem a Secretaria:

SED

a mais  
fraca

- 8.1 - Diretoria de Ensino de 1º Grau - D.E.I,
- 8.2 - Diretoria de Ensino de 2º Grau - D.E.II,
- 8.3 - Diretoria de Ensino Supletico - DESU,
- 8.4 - Diretoria de Assistência ao Educando - D.A.E.,
- 8.5 - Diretoria de Ensino Superior - D.E.S.,
- 8.6 - Diretoria de Educação Especial - D.E.E., e
- 8.7 - Diretoria de Biblioteca têm como atribuição implementar  
propostas mais amplas da SED ou propostas específicas de sua com

petência. Essas propostas são repassadas para as Delegacias, que cumprem o papel de órgãos regionais de execução, numa linha de subordinação direta à Superintendência Educacional.

Assim, a ~~divisão e hierarquização do trabalho~~, repassadas de instâncias cada vez mais centralizadoras e controladoras para novas instâncias, que vão sendo criadas, gradativamente, ao longo do tempo, ~~têm um papel básico, que é de se constituir como mecanismo disciplinador do trabalhador. Esse mecanismo disciplinador tem, no seu cerne - a organização do trabalho - o seu maior trunfo para controlar o trabalhador do ensino.~~

~~Essa lógica é tão antiga quanto a lógica da criação da organização científica do trabalho, que nasce na fábrica. Esta, porém, não se esgota na fábrica, é transferida para outros setores da sociedade e do Estado, onde seja necessária a legitimação do poder e, portanto, a manutenção da burocracia.~~

E qual seria a importância da manutenção da burocracia num sistema de administração escolar?

A resposta ~~me parece~~ clara: seguir os mesmos mecanismos que a burguesia utilizou para fabricar seu trabalhador, submetendo-o à disciplina do sistema de fábrica, à ordem moral dos estabelecimentos de trabalho. Esses mecanismos não se baseiam, portanto, no policiamento externo, nem num controle personalizado do trabalhador. O suporte máximo dessa lógica se encontra na força educativa da organização do trabalho; na criação de seções, serviços, departamentos, diretorias e superintendências que ditam as políticas educacionais, através da expedição de pacotes pedagógicos e das normas de execução e de controle dos mesmos, para o trabalhador do ensino que esteja na atuação direta do processo pedagógico.

"Esses seriam os mecanismos mais eficazes para fabricar o trabalhador do ensino, como trabalhador disciplinado no trabalho e para o trabalho de formar trabalhadores disciplinados para o capital." (ARROYO, 1985, p.173)

A questão mais importante que se coloca dentro dessa lógica é a formação do trabalhador de ensino para as novas relações de trabalho exigidas pelos modos de produção, e não a sua formação e qualificação no domínio do saber específico da sua profissão.

### 3 - O Trabalho Coletivo no Processo Educativo

A organização coletiva do trabalho pedagógico se torna o grande instrumento de educação dos profissionais do ensino coletivos trabalhadores. A função de ensinar, que antes era tarefa de um professor que criava a sua aula, e era executada, em sua totalidade, pelo mestre do ofício de ensinar passa a ser dividida, parcelada, decomposta, tanto com a criação de funções especializadas no interior da escola, quanto através da sofisticação da criação de órgãos centrais, que, numa linha hierarquizada de tarefas e funções, já não permitem, hoje, que o professor crie a sua aula.

A organização burocrática do trabalho consolida a separação definida das funções de direção e concepção das funções de execução. Por isso, já não importa tanto que o trabalhador do ensino seja bem preparado em relação aos métodos e conteúdos, mas que ele seja bem disciplinado e um bom disciplinador para o trabalho coletivo. No trabalho coletivo, tudo é feito ao mesmo

tempo, uns planejam, outros dirigem, outros redigem, outros dão aulas, alguns fiscalizam, enquanto outros preparam os conteúdos, etc.

ARROYO (1985) confirma a finalidade dessa separação:

*"São operações e funções diferentes, porém todas entrelaçadas no conjunto de um processo de trabalho. Aí está a força disciplinadora. Cada um na sua tarefa sintonizada, harmonizada no coletivo... O trabalho dividido conseguirá adestrar para a nova ordem moral dos novos estabelecimentos coletivos ... Uma estratégia não muito diferente da usada para garantir a ordem moral das fábricas." (p. 178)*

À medida que o trabalhador vai-se aperfeiçoando no domínio de uma parcela menor do processo de produção, perde o controle do processo todo e, sobretudo, perde o saber total sobre o processo, desqualificando-se.

### 3.4 - Legalizando a Estratificação do Trabalho Pedagógico

A Lei nº 7.109, publicada em 14 de outubro de 1977, concretizou a instituição do novo Estatuto do Pessoal do Magistério Público do Estado de Minas Gerais.

Essa lei, subsidiada nas diretrizes da Lei nº 5.692/71, já então implantada em nosso Estado, tem por objetivo:

*"descortinar a perspectiva de uma nova etapa nas relações entre o Estado e o pessoal de magistério, na medida em que proporciona*



*dor de estímulos concretos ao ingresso e à permanência na carreira docente."*<sup>7</sup>

Qual seria a necessidade suporte de uma nova etapa de relações entre o Estado e o pessoal do Magistério?

Em que se baseariam essas novas formas de relações do trabalho pedagógico?

Retomando o fio de minha análise anterior, deparo-me, no estudo desse documento, com dados que virão consubstanciar o fortalecimento da racionalização administrativa do sistema em detrimento da maior eficácia técnico-pedagógica.

Vejam-se alguns pontos apresentados pelo então Secretário da Educação, José Fernandes Filho, que justificam a implantação do novo Estatuto do Magistério:

- "a) a reestruturação da carreira de professor integrada agora por oito classes ou níveis de vencimentos, o que enseja vasto leque de promoção funcional e financeira ao docente;*
- b) a reestruturação das carreiras de Supervisor Pedagógico e de Orientador Educacional, propiciando-lhes, igualmente, maiores oportunidades de progresso;*
- c) a instituição da carreira de Inspetor Escolar...;*
- d) a instituição da carreira de Administrador Educacional, o que cria perspectivas funcionais para os habilitados nessa especialidade pedagógica."*<sup>8</sup>

---

Estatuto do Magistério, Lei 7.109/77, 1978, p. 6.

Estatuto do Magistério, op. cit. p. 6-7.

O item "a" legaliza uma hierarquia profissional que tem como base o Professor nível 1 e, como teto, o Professor nível 8 (possuidor de curso de Doutorado). Essa diferenciação de níveis e salários, embora insignificante no que tange à necessidade de sobrevivência do profissional do ensino, possui uma lógica que a justifica: a divisão e hierarquização do trabalho, e a própria estrutura da carreira do magistério passam a constituir os mecanismos básicos da organização da administração da educação. Como mostrei anteriormente, a lógica não é nova, porém incorporadora de uma função política, que integra a lógica do Capital e de seu movimento de valorização e de acumulação.

No seu Título III - Do Regime Funcional, Cap. III - Do Acesso, a Lei nº 7.109/77 introduz, então, a reestruturação da carreira do Magistério em oito níveis, que se especificam de acordo com a habilitação do profissional e com a sua situação funcional: efetivo ou convocado no Serviço Público Estadual. Contudo, somente aos efetivos são dados os direitos de acesso à carreira do magistério, e às vantagens pertinentes à mesma, como o adicional de 10%, a cada cinco anos de serviço na carreira. Na categoria de convocado, estão destinados os outros, que não passam de professores temporários, com alta rotatividade e sem estabilidade na rede de ensino público estadual.

Esses mecanismos, além de estimular os professores a uma busca de titulação, através de cursos nem sempre consistentes em relação aos conteúdos e ao saber pedagógico, para terem acesso à carreira do magistério, faz a cisão da classe em duas categorias básicas: efetivos e convocados.

Entre os efetivos, gera, ainda, o escalonamento do profissional em oito categorias, que se dão as costas nas situa-

ções do cotidiano da vida profissional. Esses mecanismos vêm ratificar acentuadamente a divisão entre os próprios trabalhadores do ensino, que passam a ter posturas corporativistas de acordo com o nível hierárquico em que se encontram na carreira do magistério. É comum se estabelecer uma competitividade entre os profissionais de um nível e de outro, o que fragmenta a postura de uma classe profissional única. Essa divisão de categorias tem como estímulo uma tabela de vencimentos igualmente hierarquizada.

A ética burguesa do trabalho vai-se concretizando, gradativamente, na administração escolar.

A Lei 7.109/77, em seu Capítulo I - Do Ingresso no Quadro do Magistério, do Título III - Do Regime Funcional - em sua seção III - da nomeação, art. 33, tratando do estágio probatório, destaca os seguintes requisitos como os que satisfazem os critérios de nomeação: assiduidade, pontualidade, disciplina e, por último, eficiência.

A qualificação e seu desempenho técnico-pedagógico não são sequer aqui lembrados como condição básica para estabilização, após dois anos de exercício, do professor ou do especialista de educação que venha a satisfazer os requisitos do estágio probatório.

A pedagogia do Capital mais uma vez se faz presente: o que se coloca como ponto importante, aqui, é a preparação do trabalhador do ensino para as novas relações de trabalho pedagógico. A "assiduidade, a pontualidade, a disciplina e a eficiência" são requisitos básicos para a incorporação da lógica capitalista do trabalho. Aqui já não há maior preocupação de como formar esse profissional e qualificá-lo no domínio do saber específico da

sua profissão.

Fica exposta, assim, a razão da desqualificação do mestre formador de operários eficientes e disciplinados para o Capital, porém despreparados no domínio do saber e dos porquês. A preocupação maior está centrada na disciplina, na formação de hábitos e no esforço; e não na produção do conhecimento e na elevação dos níveis intelectuais dos futuros trabalhadores. A qualidade intelectual do produto da escola não é importante para o Capital, mas, sim, a qualidade de operários disciplinados que irão engrossar as fileiras do trabalho fabril.

Outro ponto de destaque que considero importante no regulamento do Estatuto do Magistério é a *"reestruturação das carreiras de Supervisor Pedagógico e de Orientador Educacional, proporcionando-lhes maiores oportunidades de progresso"* "a instituição das carreiras de Inspetor Escolar e de Administrador Educacional", na tentativa de criar perspectivas funcionais para os habilitados nessa especialidade pedagógica.

A reforma universitária regulamentada pela Lei nº 5.540/68, que estratifica o curso de Pedagogia em habilitações técnicas e a reforma de Ensino de 1º e 2º Graus, consubstanciada na Lei nº 5.692/71, vieram para fortalecer o trabalho dividido, a hierarquização e o parcelamento do trabalho pedagógico! A formação de profissionais especialistas, detentores de um saber técnico, vem ampliar o fortalecimento do Sistema Administrativo da Educação. Os especialistas não são especialistas em questões pedagógicas, possuidores de uma consistência teórica, mas técnicos que também não possuem o domínio do saber e dos porquês.

Como demonstrei nos capítulos anteriores, o trabalho desses técnicos se caracteriza muito mais como um trabalho de fis-

calização e de controle dos professores, tanto no interior da Escola como nos vários postos dos órgãos centrais, do que como um trabalho de alteração da qualidade pedagógica, nos vários níveis de ensino das unidades escolares. A formação desses técnicos vem satisfazer muito mais as necessidades do Sistema de Administração Escolar do que as necessidades pedagógicas da escola.

### 3.5 - O Profissional do Ensino e a Institucionalização do Controle

A sofisticação dos modos de organização do trabalho pedagógico vai deixando o profissional da educação cada vez mais preso e limitado às vontades do Estado. O professor, em especial o que compõe a categoria dos convocados, não possui nenhum vínculo empregatício estável com o patrão, a não ser um contrato de trabalho por tempo limitado, sem, contudo, ter direito a usufruir de qualquer benefício previsto na legislação trabalhista brasileira. É um trabalhador em disponibilidade, que poderá ter seu contrato suspenso ou ser transferido para outro local de trabalho a qualquer momento. Pode ser-lhe oferecido trabalho onde o governo julgar que ele deva exercê-lo. O trabalhador do ensino entra num mercado livre de trabalho. Será um trabalhador livre, não um funcionário público estável.

Os órgãos responsáveis por toda essa mercantilização do trabalho são as várias Delegacias Regionais do Ensino do Estado, instâncias dos órgãos centrais que têm como função básica o controle e a execução de todas as políticas emanadas das instâncias superiores da Administração da S.E.E.

E quais seriam as conseqüências dessa política para o profissional e para o processo educativo?

O trabalhador do ensino passa a ser mercantilizado, dentro dessa organização coletiva do trabalho pedagógico. Um trabalhador indefeso na relação contratual com o Estado assume características de disponibilidade e fragilidade perante um Estado que visa a assegurar-lhe os interesses através de manobras políticas clientelistas, por parte dos grupos de maior poder em cada região do Estado.

Várias conquistas da classe vê-se consolidando ao longo das últimas décadas, através de pressões dos trabalhadores do ensino - público ou privado -, manifestadas pelos diversos movimentos da categoria. Os resultados, contudo, são ainda insignificantes, tanto no plano do pedagógico quanto na lógica da administração do trabalho, perante a força e as estratégias utilizadas pelos gestores das políticas públicas.

As relações de trabalho passam a ser institucionalizadas no nível dos órgãos centrais, perdendo o professor a sua relação direta com a comunidade. Hoje, o profissional da educação depende das DREs para a sua contratação e lotação nas várias unidades de ensino.

Ele já não tem mais uma relação direta com a própria escola, nem com a comunidade em que trabalha, deixando, portanto, de ser responsável para com ela, no sentido de dar respostas à comunidade. O sistema de ensino público, à medida que promove uma crescente divisão no seu interior, distancia cada vez o profissional de seu objeto de trabalho, retirando-lhe o estímulo, já que este passa a trabalhar para algo que lhe é estranho..

A organização do trabalho capitalista cria mecanismos pa

ra a desarticulação dos profissionais em uma mesma unidade de ensino, e enquanto categoria profissional. A desarticulação está diretamente ligada à freqüente mobilidade dos vários profissionais à mercê das DREs, órgãos fortes no plano do controle administrativo dos profissionais da educação e da execução da política educacional da S.E.E. e do Estado como um todo.

O trabalhador do ensino se torna, assim, mercantilizado, vendendo sua força de trabalho de acordo com os ditames dos órgãos centrais. O seu trabalho é, portanto, descaracterizado, enquanto atividade concreta, e ele é reduzido à condição de trabalhador coletivo, submetido à lógica do Capital e à sua moral.

A divisão de funções que se vem cristalizando e modernizando, gradativamente, ao longo de várias décadas, dá suporte para uma maior eficácia dos educadores encostados no poder e aos gestores especializados em planejamento, organização, avaliação e controle.

É a partir dessa esfera da organização do trabalho pedagógico - órgãos centrais - que vai sendo criado e aperfeiçoado todo o processo de normatização e controle da vida da escola. Um número cada vez maior de ofícios, instruções, resoluções, portarias e decretos, chega às escolas, determinando e condicionando os mínimos aspectos de seu cotidiano. A forma de elaboração dos regimentos, a contratação do pessoal, o modelo de calendário escolar, as folhas de presença, as propostas de trabalho pedagógico, etc., são determinados e cobrados pelos órgãos centrais, numa linha hierárquica direta de subordinação.

O professor passa a ser um simples executor de ordens que invadem o seu dia-a-dia profissional. Não precisa mais pensar, uma vez que está impedido de decidir.

Os especialistas da educação que se encontram no interior da escola são quem repassa as ordens que vêm de cima para os professores. E o diretor? O diretor se assemelha mais a um síndico, administrador burocrático e intérprete das normas e ordens emanadas dos órgãos centrais.

Os profissionais que compõem o corpo docente da escola tiveram de aprender a esperar soluções e ordens provenientes dos órgãos centrais.

Disso resulta, então, a configuração de um profissional sem controle sobre o seu cotidiano, o seu ofício, dependente dos gestores situados nos postos de comando dos órgãos centrais para a execução do seu trabalho.

### *3.6 - Ampliação do Poder Central: Uma Nova Reforma Administrativa no Estado de Minas Gerais*

Em 1985, sob a égide do Governo do PMDB, representado pelo governador Hélio Carvalho Garcia, é promovida uma nova reforma administrativa no Estado de Minas Gerais. A estrutura e organização propostas por essa reforma se justificam pela necessidade de uma maior organicidade que possibilite melhor viabilização da seqüência dos processos administrativos ligados à administração direta do Estado.

A legitimação dessa reforma se fez pela Lei Delegada nº 5, de 28 de agosto de 1985 - que "dispõe sobre a organização, a estrutura e os procedimentos do Poder Executivo do Estado e dá outras providências" -, e pela Lei Delegada nº 6, de 28 de agosto de 1985 - que "dispõe sobre a estrutura orgânica da Admi



*nistração Estadual, estabelece normas para modernização institucional, e dá outras providências."*<sup>9</sup>

A política governamental se pauta pelos princípios do planejamento e da racionalidade administrativa, e, reincidindo nos princípios da década de 70, planeja-se a montagem de um esquema estritamente controlador de projetos em todas as áreas. Especialmente para o planejamento e implementação dessa reforma administrativa de âmbito estadual, cria-se uma nova Secretaria de Estado: a Secretaria da Reforma Administrativa e Desburocratização, extinta em seguida. A ideologia propagada pelo grupo dirigente sustenta-se no fato de se apresentar essa reforma estrutural como uma necessidade das exigências de racionalidade técnica, quando, na verdade, ela mais uma vez é fruto dos interesses da classe dominante, representados por seus proponentes.

Para melhor elucidamento, transcrevo, aqui, o art. 36, cap. IV, da Lei Delegada nº 5 - Dos princípios fundamentais.

*"A ação da Administração Estadual pautar-se-á pelos preceitos contidos nesta Lei e pelos seguintes princípios fundamentais:*  
I - planejamento  
II - coordenação  
III - descentralização  
IV - controle  
V - continuidade administrativa  
VI - efetividade  
VII - modernização."<sup>10</sup>

<sup>9</sup> Leis Delegadas nº 5 e nº 6, de 28 de agosto de 1985. In: Diário Oficial de Minas Gerais, 29 de agosto de 1985, p. 1 e 8.

<sup>10</sup> Lei Delegada nº 5. op. cit. p. 4.

A partir de 1985, a Administração Pública Estadual foi reorganizada de acordo com os mais modernos princípios da racionalidade técnica capitalista. As instituições estatais são preparadas para se atualizarem, diante das novas exigências. Os mecanismos de controle e avaliação vão sendo modernizados, através da criação de sistemas e organizações pretensamente descentralizadoras, mas estritamente interligadas por um planejamento global centralizado. É o que demonstra a reorganização da Administração Pública através da Lei Delegada nº 5, de 28/08/85, no seu Cap. VI, Secção III - Da Descentralização:

*"O Poder Executivo adotará política de descentralização. Em cada órgão ou entidade da Administração Estadual, as unidades administrativas que compõem a estrutura central de direção devem liberar-se das rotinas de execução e mera formalização de atos administrativos, para se dedicarem a atividades de planejamento, supervisão, coordenação e controle."*<sup>11</sup>

Mostrei que o que se verificou, na reforma administrativa proposta pelo governo em 1971 - embora se propagasse a idéia de uma descentralização administrativa - foi, sobretudo na área educacional, um reforço do poder de decisão dos órgãos centrais, mascarado por uma proposta de descentralização apenas no nível do discurso, configurando-se um sistema educacional cada vez mais dividido.

Passo, agora, a analisar as repercussões da reforma administrativa de 1985 na estrutura orgânica da Secretaria de Estado da Educação.

<sup>11</sup> Lei Delegada nº 5. op. cit. p. 5.

### 3.7 - Alteração da Estrutura Orgânica da Secretaria de Estado da Educação

As propostas de Reforma Administrativa contidas na administração do governo mineiro em meados da década de 1980 introduzem uma nova divisão significativa na estrutura do sistema de instrução pública.

Essa divisão se estrutura no interior da própria organização da Secretaria de Estado da Educação, fortalecendo, ainda mais, o seu poder de concepção, direção e controle das políticas públicas da educação, o que acarretaria numa redução ainda maior do poder de decisão, tanto dos profissionais das unidades de ensino, quanto dos próprios técnicos funcionários da S.E.E.

Atrelada a essa urgência da reorganização do sistema administrativo do ensino, vinha uma reivindicação dos funcionários da S.E.E., que, através de um movimento associativista, pressionavam o Poder Executivo para a criação de um Quadro Setorial de Lotação para a Secretaria, que viria a ser regulamentado pela Lei nº 9.346, de 5 de dezembro de 1986.

Haveria alguma ameaça no nível de estrutura organizacional do Sistema de Ensino Público, na proposta de criação de um quadro de carreira próprio de seus funcionários?

Ao mesmo tempo, poder-se-ia indagar: haveria algum interesse, por parte do Sistema de Instrução Pública, na criação e estruturação de um Quadro específico de cargos e salários dos funcionários dos órgãos centrais?

A criação do Quadro Permanente da S.E.E. consagra nova divisão na categoria dos Profissionais da Educação.

De um lado, situam-se os profissionais da educação liga-

dos diretamente ao trabalho de ensinar, nas várias unidades escolares, com suas várias divisões de níveis (do Professor nível 1, ao Professor nível 8) e de papéis (professores e especialistas).

De outro lado, situam-se os técnicos dos órgãos centrais - S.E.E. e DREs -, pertencentes não mais ao quadro do magistério público, mas, sim, ao quadro permanente da Secretaria de Estado da Educação.

Essa cisão do sistema de instrução acarretará uma cisão na categoria profissional. Os profissionais do ensino já não se encontram mais numa mesma categoria profissional, mas num mercado dual de trabalho.

A existência desse dualismo de categorias profissionais no trabalho pedagógico poderia contribuir para a melhoria da qualidade do ensino? Ainda é muito cedo para se obter essa resposta, contudo, a análise histórica da organização do trabalho no sistema de ensino público vem-nos apontando o contrário. A criação de um mercado dual para o profissional do ensino parece ser mais um mecanismo da administração direta do governo no sentido de promover novas formas de divisão do trabalho pedagógico, contribuindo, assim, para desarticular a categoria, através de diferentes salários e incentivos, como também estabelecendo uma distância ainda maior entre os que concebem e os que executam as tarefas de ensinar.

Esse aspecto dualista de trabalho revela, contudo, determinadas contradições, e, dentre aquelas que poderiam ser ressaltadas, uma diz respeito ao próprio papel do técnico inserido no trabalho dos órgãos centrais.

Enquanto o sistema necessita de um grupo de técnicos hiperqualificados e intelectualizados, que trabalham apoiados no

poder, concebendo e irradiando as políticas públicas de educação, os dados mostram, concomitantemente, no próprio bojo dos órgãos centrais, um corpo maior de técnicos, que trabalham à sombra do poder central, muito mais na execução do que na concepção dessas políticas públicas.

A mediação técnica, no nível dos órgãos centrais, também se descaracteriza em relação à direção e concepção, sendo possível verificar que o próprio técnico acredita na racionalidade técnica e raras vezes questiona a política a que ele, enquanto técnico, serve. É comum deparar com técnicos que atentam apenas para o caráter normativo das questões pedagógicas, numa postura tímida e aparentemente imparcial frente às questões básicas do processo educativo. Dessa forma, a falsa racionalidade técnico-administrativa é utilizada pelos seus gestores para permitir a manipulação do sistema educacional em seus múltiplos setores e, assim, ampliar sua influência como grupo político.

### 3.8 - A Criação de Novos "Serviços de Inteligência" na S.E.E.

A novidade da nova reforma está, pois, em se pretender controlar mais do que a criação ou suspensão de escolas e de cargos no interior das escolas. Pretende, sim, controlar o produtor da educação, enquanto trabalhador. Os órgãos centrais se redefinem em suas funções. Para tanto, necessitam de pessoas especializadas, bem qualificadas, a fim de ampliar seu papel no controle da função social cumprida pela escola.

No Capítulo XV da Lei Delegada nº 5 - Do Assessoramento Superior, isso está explícito:

*"O assessoramento superior ao Governador do Estado compreenderá funções de alta especialização, complexidade e responsabilidade que serão atribuídas a pessoas de comprovada idoneidade, qualificação e experiência específica."*<sup>12</sup>

Além da qualificação, que tem sido uma norma na ocupação dos cargos dos primeiros escalões da Administração Pública, mostra-se freqüente, também, a ampliação de órgãos e setores especializados em planejamento, organização, avaliação e controle. É o que demonstra a atual estrutura da S.E.E., qua passou a ser constituída por via do Decreto nº 26.579, de 26 de fevereiro de 1987, dos seguintes sistemas organizativos, desdobrados em sub-sistemas (Anexo 4):

1. Gabinete do Secretário;
2. Superintendência de Planejamento e Coordenação - SPC/Educação:
  - 2.1 - Centro de Planejamento e Orçamento;
  - 2.2 - Centro de Avaliação e Controle. Esta nova superintendência representa a anterior A.P.C., e tem por objetivo coordenar a formulação e operacionalização da política de ação da Secretaria, no que diz respeito à elaboração e controle de planos, programas e projetos, como também de toda a proposta orçamentária e financeira de todas as demais unidades administrativas da Secretaria;
3. Superintendência Administrativa - S.A.D./Educação:

---

<sup>12</sup> Lei Delegada nº 5. op. cit. p. 6.

- 3.1 - Diretoria de Material e Patrimônio;
- 3.2 - Diretoria de Comunicação e Arquivo;
- 3.3 - Diretoria de Transportes e Serviços Gerais - normatiza a administração de Material e Patrimônio;
4. Superintendência de Recursos Humanos - S.R.H./Educação:
  - 4.1 - Diretoria de Desenvolvimento de Recursos Humanos;
  - 4.2 - Diretoria de Administração de Pessoal - esta nova superintendência normatiza, controla e administra toda a política de pessoal do sistema educacional do Estado;
5. Superintendência de Finanças - SUF:
  - 5.1 - Divisão de Administração Financeira;
  - 5.2 - Divisão de Contabilidade;

A finalidade desta superintendência e suas respectivas divisões é dirigir e coordenar as atividades relacionadas com a administração financeira, contábil e com o controle interno da Secretaria, de acordo com as normas e diretrizes determinadas tecnicamente pela Inspeção Geral de Finanças - I.G.F. - da Secretaria da Fazenda;
6. Superintendência de Apoio Técnico - S.A.T.:
  - 6.1 - Centro de Organização e Sistemas;
  - 6.2 - Centro de Documentação e Informações Educacionais (CEDINE) - Esta superintendência objetiva coordenar, no âmbito da Secretaria, o planejamento de sistemas, a administração de dados e a divulgação de informações;
7. Superintendência Educacional - SED - que visa a superintender o processo de formulação e implementação da política educacional, através da ação pedagógica.

A SED mantém as atribuições anteriores no que se refere ao seu papel junto às Diretorias de ensino, sofrendo, porém, al

teração, quanto à autoridade administrativa e pedagógica sobre as Delegacias Regionais de Ensino. Essas DREs, compondo agora um total de trinta e cinco nas várias regiões do Estado, passam a ter subordinação direta, tanto administrativa quanto técnica, ao Secretário de Estado da Educação.

As Diretorias de Ensino subordinadas à SED são mantidas, em bora acrescidas de nova unidade: a Diretoria de Educação Pré Escolar.

- 7.1 - Diretoria de Educação Especial;
- 7.2 - Diretoria de Educação Pré-Escolar;
- 7.3 - Diretoria de Ensino Superior;
- 7.4 - Diretoria de Educação Supletiva;
- 7.5 - Diretoria de Ensino de 1º Grau;
- 7.6 - Diretoria de Ensino de 2º Grau;
- 7.7 - Diretoria de Bibliotecas;
- 7.8 - Diretoria de Assistência ao Educando;
- 7.9 - Diretoria de Rede Física;
8. Diretoria de Rede Física: visa a planejar e coordenar a execução das atividades relativas às construções, ampliações, reformas e manutenções de prédios escolares;
9. Programa Estadual de Alimentação Escolar - coordena e controla as ações relacionadas à alimentação escolar no Estado;
10. Delegacias Regionais de Ensino: propõem-se exercer, em nível regional, as ações de supervisão, inspeção formal e não-formal e coordenar a execução de atividades administrativas, desconcentradas em sua área de jurisdição.

Diante dessa nova estrutura organizacional da S.E.E., fica explicitada uma redefinição da função dos órgãos centrais. O



grande eixo da reforma se dá nos órgãos ligados à administração e ao controle do sistema de instrução popular. O número de superintendências da S.E.E. se amplia de dois (SAD e SED) para seis, sendo todas as superintendências recém-criadas ligadas ao processo de controle administrativo (Anexo 4).

As Delegacias Regionais de Ensino perdem a sua subordinação direta à Superintendência Educacional, e passam a se subordinar diretamente ao Secretário de Educação, assumindo, pois, um caráter mais descompromissado com o processo pedagógico e a qualidade do ensino. As DREs se configuram, assim, mais como mini-secretarias de Educação, distribuídas, segundo critérios diversificados, em várias regiões do Estado de Minas Gerais.

A novidade crescente das últimas reformas está em pretender controlar mais do que a simples criação de escolas e de cargos no seu interior. Os órgãos centrais vão-se redefinindo em suas funções. Não serão mais eficientes em seu trabalho, nem aprimorarão a qualidade do processo pedagógico, porém tentarão a ampliação de seu papel no controle da função social que vem sendo cumprida pela escola: controlar o produtor da educação, enquanto trabalhador.

A divisão no interior da categoria não se esgota no dualismo do sistema, nem no mercado de trabalho, dividido pela hierarquia de vencimentos. As reformas administrativas acentuam, cada vez mais, uma dimensão de atribuições que assume um caráter polarizador do trabalho pedagógico: a separação entre as funções de concepção e direção e as funções de execução.

O que os dados revelam, como consequência do trabalho pedagógico dividido, parcelado, é a desqualificação crescente dos profissionais que se encontram na base do processo pedagógico,

em antagonismo com a política de irradiação de propostas geridas pelo sistema, levando à hiperqualificação de um grupo de educadores intelectualizados, que progridem à sombra do poder.

Essa política de trabalho é mais grave à medida que atribui os insucessos e fracassos da escola ao professor e à sua ignorância, bem como ao aluno e às suas carências.

Um aspecto importante que precisa ser destacado e analisado é a dependência gradativa que se vai estabelecendo, acentuadamente, entre o trabalhador do ensino e os órgãos centrais. Essa dependência em nada contribui para afirmá-lo como um profissional responsável por seu trabalho, e, conseqüentemente, incentivado a aperfeiçoar-se para o exercício do mesmo. Esse profissional, fruto do trabalho dividido, perdeu o controle sobre o seu próprio trabalho, aprendeu apenas a reclamar, a esperar soluções e ordens oriundas dos órgãos centrais, uma vez que está impedido de decidir e de ter autonomia sobre o cotidiano de seu ofício.

A divisão do trabalho entre os que concebem, planejam, decidem e os que apenas executam, em espaços de trabalho diferenciados - órgãos centrais e escolas - vai cada vez mais distanciando o trabalhador do ensino da vinculação direta com o seu trabalho cotidiano, vinculação essa que sempre foi qualificadora para todo trabalhador.

Essa divisão parcelar do trabalho social leva o trabalhador a perder o controle sobre seu trabalho e sobre ele mesmo como trabalhador, desqualificando-o e transformando-o em um simples executor de ordens. A organização do trabalho assim caracterizada passa a ser o espaço da desqualificação, ao invés de ser o espaço da qualificação do trabalhador.

qual  
me

### CONCLUSÃO

Retomando as questões iniciais que me acompanharam no de  
correr deste trabalho, ou seja, as relações existentes entre a  
estrutura e organização que se vai configurando no sistema de  
ensino e suas conseqüências no processo de relações dos profis-  
sionais da educação com o processo ensino-aprendizagem, foi  
possível compreender os seguintes pontos:

Em primeiro lugar, o fato de que o processo ensino-apren-  
dizagem não é algo isolado da divisão técnica do trabalho e que  
qualquer análise desse processo, deve levar em conta os interfe-  
rentes dessa divisão na restrição do poder da ação pedagógica e  
administrativa dos especialistas da escola, chamados a exercer  
funções cada vez mais burocráticas. Como conseqüência dessa prá-  
tica, o professor vai perdendo, paulatinamente, a autonomia e  
a capacidade de decisão nos aspectos referentes à relação peda-  
gógica, ou seja, às ações educacionais que lhe competem em seu  
fazer diário: a participação no processo de enturmação, a rela-  
ção professor-aluno, as questões referentes ao rendimento esco-  
lar, os conteúdos programáticos e a avaliação do processo ensi-  
no-aprendizagem.

Ignorar as relações de trabalho oriundas da organização  
do sistema escolar e suas conseqüências no processo ensino-apren-  
dizagem seria uma análise parcial da escola e do trabalho nela  
realizado.

Em segundo lugar, o aspecto de que a estruturação do sis

tema escolar, sua evolução e organização enquanto organização de trabalho e de trabalhadores, é um espaço de confronto político, no qual as partes - Estado e trabalhadores - se enfrentam e criam resistências. Nessa perspectiva não se podem atribuir a uma função meramente técnica as causas da evolução do sistema escolar, mas a uma necessidade mais rígida da organização do trabalho, no sentido de controlar os produtores do ensino, da instrução e da educação.

Entretanto, enquanto a organização escolar cria e aperfeiçoa, gradativamente, formas de controle dos seus trabalhadores, não se pode ignorar a existência de um processo de reação silenciosa - vivida e sentida, de forma isolada ou coletiva pelos produtores do ensino - que denunciam, resistem, negam as precárias condições de trabalho que lhe são impostas e a própria organização a que o poder pretende submetê-los.

Um novo trabalhador do ensino foi sendo construído. As causas determinantes não foram apenas as formas autoritárias de administrar a educação nas escolas, Delegacias, Secretarias ou no Ministério da Educação, mas as formas de organizar o trabalho pedagógico, as relações mercantis a que foi submetido, a vinculação entre escola-empresa-mercado de trabalho, enfim, a nova racionalidade a que foi submetida a administração do ensino e, sobretudo, o trabalho de seus profissionais.

Os locais de trabalho são o palco de organização dos trabalhadores, no qual vão sendo criadas novas formas de organização, consciência e luta. Essa luta passa a ter, como alvo central, as próprias condições de trabalho. Nessa organização material e social das relações de trabalho, tem início o confronto: o trabalhador do ensino se descobre, ali, explorado no salário,

na instabilidade dos contratos, na falta de condições de trabalho, na negação dos direitos trabalhistas básicos, na perda do controle do processo educativo, nas diferenças de função e remuneração cada vez mais hierarquizadas, no controle dos órgãos centrais burocratizados. Nesse campo, passa a colocar sua resistência, nascendo, assim, sua consciência de profissional e sua organização de classe.

Em terceiro lugar, não se pretende - apesar da crescente inserção da lógica empresarial no processo de produção da educação, por meio de leis que regulam tanto a organização do trabalho pedagógico quanto o controle de seus produtores - fazer, aqui, qualquer transposição mecanicista entre a empresa e a escola, posto que o controle se dá, na escola, em relação a questões burocráticas do controle do processo de organização do trabalho. O controle do trabalho desses profissionais é cobrado freqüentemente, porém lhe são retiradas as condições de executá-lo. O profissional do ensino é um assalariado, o local em que trabalha e o seu próprio trabalho têm dono; este, porém, não se responsabiliza pela qualidade do trabalho desenvolvido, pelas questões substantivas do ato pedagógico, pela competência e preparo adquiridos ou não por esses trabalhadores.

O Estado apenas denuncia o problema e deixa ao professor a tarefa de resolvê-lo, como se ainda estivesse em vigor uma organização do trabalho baseada no mestre autônomo, dono de seu trabalho e responsável pelas condições de sua execução. O Estado não demonstra haver assumido o sistema de instrução como responsabilidade sua. Assume, apenas, o papel de controlador do processo de trabalho, deixando o ônus da construção da instru-

ção por conta de seus trabalhadores, insatisfeitos e sem um mínimo de condições para realizar o seu trabalho.

Em quarto lugar, o conhecimento da realidade cotidiana da escola e a sua análise, como história acumulada, levou-me a buscar elementos estatais e civis com os quais a escola e sua organização se construíram. Na busca teórica que apóia essa construção, foi possível apreender analiticamente o fato de que o estudo da Instituição escolar, sob a ótica da divisão do trabalho, incluindo-se a sua organização hierárquica, não se justifica por si mesma.

*⇒ lógica de capital e exploração do trabalho*

A hierarquização de funções não se restringe ao interior das escolas. A divisão parcelar do trabalho não se dá apenas entre especialistas e docentes, ela se amplia e acontece no próprio sistema de educação. A supervisão administrativa e a orientação técnica oriundas dos órgãos centrais apresentam aspectos visíveis apenas a partir de sua incidência na escola. Abre-se uma rede de caminhos burocráticos, com seus pontos de ameaça ou coerção, através dos quais professores e pais têm de transitar, a fim de assegurar a continuidade e a própria vida da escola.

Filtrada através de tudo isso, encontra-se, como constante implícita, a presença política do Estado na escola. Ao observar a burocracia estatal, constata-se que o que acontece fora dos limites dos regimentos, fora da sala de aula, fora das reuniões, fora da visita rotineira do supervisor é possível perceber os verdadeiros temas em jogo, os conteúdos ocultos, subjacentes, as prescrições e procedimentos administrativos e técnicos. A força das categorias "naturais" que situam, desagregam ou hierarquizam o magistério, desqualificando o profissional do ensino

BIBLIOTECA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO NA PRIMA

no, carrega um pano de fundo coercitivo exercido sobre seus interesses pessoais e profissionais, tendendo a assegurar muito mais o controle político do que a regular a racionalidade do trabalho.

São os órgãos centrais do sistema de ensino que definem os conteúdos, atribuem funções, organizam, separam e hierarquizam o espaço e as atribuições, a fim de diferenciar trabalhos, e de regular as relações sociais. Infiltrando-se em tudo isso, o Estado e as políticas públicas dispõem de sistemas de controle tanto dos técnicos dos órgãos centrais quanto dos especialistas e profissionais de base das escolas.

Em quinto lugar, não pretendo preconizar, através deste estudo, a volta a uma organização de trabalho artesanal, dada a complexidade crescente da organização do processo de trabalho nas escolas e nos órgãos centrais. Isso constituiria uma atitude saudosista, no sentido de se dar marcha a ré na História. Estamos vendo a História para a frente, e temos, aí, um fato importante, ou seja, a pressão que os profissionais da educação vêm exercendo no sentido de alcançar formas mais democráticas e participativas na organização do trabalho pedagógico.

Onde for necessária a existência de funções diferenciadas, elas deverão ser preenchidas democraticamente, isto é, através da escolha de profissionais competentes e merecedores da confiança de seus pares, e por tempo limitado, como acontece, aliás, na organização do trabalho pedagógico na maioria das unidades de ensino superior.

Em sexto lugar, convém lembrar que o Magistério, com to-

BIBLIOTECA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO NA UFPA

da a força de sua presença coletiva e de seu saber acumulado, não é autônomo. As sucessivas políticas de educação e as consequentes reformas administrativas estatais contestam diariamente a politização dos professores.

O Estado estabelece continuamente seu controle, através das formas de relação e das práticas materiais da burocracia, sobre as associações de classe e os sindicatos. Por meio de várias medidas administrativas, separa e reúne os professores, de modo a impedir a identificação de interesses comuns de classe e um possível rompimento radical, em face do poder. Aos problemas trabalhistas apresentados pelos professores, dá-se um tratamento sistematicamente individual.

Qualquer indício de formas de organização alternativa, por parte dos profissionais da educação, está sob vigilância. Transferem-se, por exemplo, os professores e modifica-se a delimitação das áreas de trabalho, como impedimento para práticas organizativas da categoria profissional.

Apesar disso, os professores vêm-se organizando, enquanto trabalhadores. A organização do trabalho pedagógico gerida pelas políticas públicas, por mais raízes históricas que tenha e por mais cristalizada que esteja, vem sendo objeto de um movimento de contestação, na permanente luta dos profissionais da educação pela redefinição dessa organização. Os conflitos e as alianças atuais ganham sentido quando analisados numa perspectiva histórica, em que aparecem sucessivos reagrupamentos das associações de classe e dos sindicatos, que tentam evitar a separação contínua entre a base e suas lideranças. Nos momentos de mobilização, aparecem formas de reivindicações genuínas da base, em função de reorientações internas dos grupos na cúpula



sindical. A relação variável entre escola e classes subalternas exprime-se, também, através da historicidade da relação entre o Estado e os professores, que, como trabalhadores e em vista de sua origem, são parte das classes subalternas.

Finalmente, não se pode omitir o fato de ser uma constante, nas diversas administrações públicas, o apelo ao compromisso dos professores para com a escola do povo, enquanto as políticas públicas pouco fazem para redefinir a tradicional organização do trabalho desses profissionais. A capacitação técnica dos profissionais do ensino cairá no vazio, enquanto a educação escolar continuar descaracterizada como projeto político e sob as asas de uma administração que não demonstra respeito no tratamento da instrução popular e de seus profissionais.

A política governamental tem insistido sempre em dizer que a baixa produtividade da escola popular se deve ao despreparo de seus profissionais. Nesse sentido, as reformas de carga horária e conteúdos curriculares, a capacitação e o treinamento surgem logo como pontos de salvação. Professores são treinados, currículos são alterados, e, no entanto, as péssimas condições de trabalho, o baixo salário e a organização do processo de trabalho não se alteram.

O cotidiano da organização do trabalho no sistema de ensino é mais forte.

Uma modificação na qualidade do ensino necessariamente terá de passar pela redefinição da organização do trabalho no sistema de ensino, bem como pela profissionalização dos trabalhadores do ensino, que, através das reivindicações de suas associações e sindicatos, vêm exigindo serem tratados como sujeitos de direito.

BIBLIOGRAFIA

ARROYO, Miguel González. Mestre, educador, trabalhador: organização do trabalho e profissionalização. (Tese para obtenção do título de Livre Docente na FAE, UFMG). Belo Horizonte, 1985.

\_\_\_\_\_. Operários e educadores se identificam: que rumos tomará a Educação Brasileira? Educação e Sociedade (5): 5-23, jan. 1980.

\_\_\_\_\_. Administração da Educação, Poder e Participação . Educação e Sociedade (2): 36-46, jan. 1979.

\_\_\_\_\_. Na Carona da Burguesia . Educ. Rev., Belo Horizonte (3): 17-23, jun. 1986.

\_\_\_\_\_. et alii. Da escola carente à escola possível. São Paulo, Loyola, 1986.

BRAVERMAN, Harry. Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no séc. XX. Rio de Janeiro, Zahar, 1980.

BISSERRET, Noëlle. A Ideologia das Aptidões Naturais. In: DURANT, José C. Garcia (org.). Educação e hegemonia de classe: as funções ideológicas da escola. Rio de Janeiro, Zahar, 1979. Cap. 1, p. 30-67.

BOSI, Ecléa. A Psicologia entre Fogos Cruzados. In: PATTO, M. Helena Souza. Psicologia e Ideologia. São Paulo, Queirós, 1984. (Apresentação).

- BOURDIEU, P. & PASSERON, J.C. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975.
- CAMPOS, Regina Helena de F. 'A Função Social do Psicólogo'. Educação e Sociedade (16): 74-84, dez. 1983.
- CAMPOS, Rogério Cunha de. Especialistas em Educação: Ideologia e Cotidiano. Educ. Rev., Belo Horizonte (2): 19-27, dez. 1985.
- CURY, Carlos R. Jamil. Educação e Contradição. São Paulo, Cortez, 1985.
- \_\_\_\_\_. Prefácio. In: MELLO, Guiomar. Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político. São Paulo, Cortez, 1982.
- ESTATUTO do pessoal do magistério público do Estado de Minas Gerais (Lei 7.109, de 13/10/1977). Belo Horizonte, 1978.
- EZPELETA, Justa & ROCKWELL, E. Pesquisa participante. São Paulo, Cortez, 1986.
- GARCIA, Regina L. & MAIA, E. Uma orientação educacional nova para uma nova escola. São Paulo, Loyola, 1985.
- GARCIA, Regina Leite. Orientação Educacional - afinal a quem serve? Cedes (6): 28-36. São Paulo, jun. 1982.
- GARCIA, Regina L. & ALVES, N. (Orgs.) O fazer e o pensar dos supervisores e orientadores educacionais. São Paulo, Loyola, 1986.

- GORZ, André. Crítica da divisão do trabalho. São Paulo, Martins Fontes, 1980.
- GOULART, Iris Barbosa. Psicologia da educação em Minas Gerais: histórias do vivido. São Paulo, PUC, 1985. (Tese de Doutorado).
- GRAMSCI, Antônio. Os intelectuais e a organização da cultura. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1982.
- LAFOURCADE, Pedro Dionísio. Planejamento e avaliação do ensino: teoria e prática da avaliação do aprendizado. São Paulo, Ibrasa, 1980.
- LEROY, Noemia Pereira. O gatopardismo na educação. Rio de Janeiro, Dois Pontos, 1987.
- LIBÂNEO, José Carlos. Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo, Loyola, 1985.
- LOUREIRO, Marcos Corrêa da S. A difícil relação teoria e prática: a orientação educacional na escola. Rio de Janeiro, IESAE/FGV, 1982. (Tese de Mestrado).
- LUCKESI, Cipriano C. Avaliação Educacional escolar: para além do autoritarismo. Ande (10): 47-51, 1986.
- MELLO, Guimar N. A Supervisão Educacional como Função: Aspectos Sociológicos, ou Sobre a Divisão do Trabalho Escolar. Cedes (6): 51-9, jun. 1982.
- \_\_\_\_\_. Pesquisa em Educação. Questões Teóricas e Questões de Método. Cadernos de Pesquisa (40): 6-10, fev. 1982.

MINAS GERAIS. Decreto estadual nº 7.360, de 2 de janeiro de 1964. Dispõe sobre a organização da Secretaria de Estado da Educação. Belo Horizonte, Diário Oficial de Minas Gerais, 30 jan. 1964.

\_\_\_\_\_. Decreto estadual nº 7.362, de 2 de janeiro de 1964. Estrutura Orgânica Geral da Administração Pública do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte, Diário Oficial de Minas Gerais, 3 jan. 1964.

\_\_\_\_\_. Decreto estadual nº 12.480, de 3 de março de 1970. Composição das Delegacias Regionais de Ensino. Belo Horizonte, Diário Oficial de Minas Gerais, 5 ago. 1970.

\_\_\_\_\_. Decreto estadual nº 14.850, de 21 de setembro de 1972. Reorganização Administrativa da Secretaria de Estado da Educação. Belo Horizonte, Diário Oficial de Minas Gerais, 22 set. 1972.

\_\_\_\_\_. Decreto estadual nº 26.579/87, de 26 de fevereiro de 1987. Dispõe sobre a estrutura orgânica da Secretaria de Estado da Educação. Belo Horizonte, Diário Oficial de Minas Gerais, 28 fev. 1987.

\_\_\_\_\_. Lei estadual nº 2.047, de 7 de janeiro de 1960. Modifica a denominação e a distribuição dos órgãos da Secretaria de Educação. Belo Horizonte, Diário Oficial de Minas Gerais, 9 jan. 1960.

\_\_\_\_\_. Lei estadual nº 2.610, de 8 de janeiro de 1962. Código do Ensino Primário. Belo Horizonte, Diário Oficial de Minas Gerais, 9 jan. 1962.

\_\_\_\_\_. Lei Delegada nº 5, de 28 de agosto de 1985. Dispõe sobre a organização, a estrutura e os procedimentos do Poder Executivo do Estado. Belo Horizonte, Diário Oficial de Minas Gerais, 29 ago. 1985.

\_\_\_\_\_. Lei Delegada nº 6, de 28 de agosto de 1985. Dispõe sobre a estrutura orgânica da Administração Estadual, estabelece normas para modernização institucional. Belo Horizonte, Diário Oficial de Minas Gerais, 29 ago. 1985.

\_\_\_\_\_. Lei estadual nº 9.346, de 5 de dezembro de 1986. Cria classes e cargos no Quadro Permanente, reestrutura a Secretaria de Estado da Educação. Belo Horizonte, Diário Oficial de Minas Gerais, 6 dez. 1986.

MOTTA, Fernando C. Prestes. Organização e poder: empresa, estado, escola. São Paulo, Atlas, 1986.

NOVAES, Eliana. Professora primária mestra ou tia. São Paulo, Cortez, 1984.

PATTO, M.H. Souza. Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar. São Paulo, Queroz, 1984.

\_\_\_\_\_. Introdução à psicologia escolar. São Paulo, Queroz, 1984.

PIMENTA, Selma Garrido. Orientação vocacional e decisão: estudo crítico da situação no Brasil. São Paulo, Loyola, 1984.

POPPOVIC, A. Maria. Atitudes e Cognição do Marginalizado Cultural. (Mimeo.)

RASIA, J. Miguel. Pedagogia e Educação ou de como Falar sobre o Óbvio. Cedes (2): 9-27, 1980.

RODRIGUES, Neidson. Estado e Educação no Brasil. Educação e Sociedade (10): 41-53, set. 1981.

ROCHA, Any D. Coelho da. Conselho de classe: burocratização ou participação? Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1982.

SAVIANI, Demerval. Educação: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo, Cortez, 1980.

\_\_\_\_\_. Escola e democracia. São Paulo, Cortez, 1983.

SALERMO, Mário Sérgio. Produção, Trabalho e Participação: CCQ e Kanban. Numa nova imigração japonesa. In: FLEURY, M. Tereza & FISCHER, R. (coordenadoras). Processo e relações do trabalho no Brasil. São Paulo, Cortez, 1985. Cap. 9, p. 179-202.

SANTOS, Oder J. dos. A Questão da Produção e da Distribuição do Conhecimento. Educ. Rev., Belo Horizonte (2): 4-7, dez. 1985.

SENA, M. das Graças de Castro. Orientação educacional no cotidiano das 1<sup>as</sup> séries do 1º grau. São Paulo, Loyola, 1985.

SILVA, T. Roserley N. da. Algumas Reflexões sobre os Especialistas do Ensino e a Divisão Técnica do Trabalho na Escola. Cedes (6): 3-13, jun. 1982.

SILVA, M. Aparecida & GARCIA, D. Alternativa para a Supervisão Educacional a nível de Unidade Escolar . Educ. Rev., Belo Horizonte (2): 28-34, dez. 1985.

SOARES, Magda B. Avaliação Educacional e Clientela Escolar. In: PATTO, Maria H. Souza. Introdução à psicologia escolar. São Paulo, Queros, 1983. Cap. 6, p. 47-53.

STORCH, Sérgio. Discussão da Participação dos Trabalhadores na Empresa. In: FLEURY, M. Tereza & FISCHER, R. (Coordenadoras). Processo e relações de trabalho no Brasil. São Paulo, Atlas, 1985. Cap. 7, p. 132-60.

TEIXEIRA, Rita Amélia. Para uma análise crítica da O.E.: subsídios para compreensão e definição de sua prática no Brasil. Rio de Janeiro, IESAE/FGV, 1979. (Tese de Mestrado).

TRAGTENBERG, Maurício. Sobre Educação, Política e Sindicalismo . Educação e Sociedade (17): 159-63, abr. 1984.



A N E X O S

ANEXO 1

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Qual é a importância que você vê nos serviços de:
  - Supervisão Escolar
  - Orientação Educacional.
2. Que espaço de atuação você tem neste serviço?
3. Existe algum tipo de seleção para entrada de alunos no I.E.M.G.?
  - Por quem são decididos esses critérios de seleção?
  - Qual é a sua participação no processo de seleção dos alunos?
  - Quem elabora as provas? Quem corrige?
4. Como é definido o critério de matrícula na instituição em que você trabalha? Você tem algum tipo de participação na realização da matrícula dos alunos? Qual?
5. Qual é a sua participação no processo de enturmação dos alunos?
6. Você faz um planejamento de seu trabalho? Como é feito este planejamento?
7. Você acha que os professores têm condições de elaborar um bom plano de trabalho sozinhos? Por que? E em equipe?

8. Em caso de ser detectada alguma deficiência metodológica ou de conteúdo nos professores, que medidas são tomadas? Por quem? Como?
9. Por conta de quem ficam os planejamentos das atividades curriculares? Como estes planejamentos são realizados?
10. Que atividades de reciclagem dos professores são desenvolvidas a partir do SSP e do SOE?
11. Você acha que existe integração entre os trabalhos dos professores? Quem cuida deste processo de integração?
12. O conselho de classe é planejado por quem? Como você vê a realização desta atividade?
13. Quem controla o desenvolvimento de conteúdos dados pelos professores? Que atividades são desenvolvidas para isto?
14. O que é feito para suprir eventuais ausências de professores?
15. Em que circunstâncias os pais são chamados para reuniões na Escola? Quem convoca a presença dos pais? Com que frequência? Como?
16. Como é feita a análise do rendimento escolar? (puxar outra pergunta caso a resposta faça menção a critérios preestabelecidos por instâncias fora da escola).
17. Quando se manifesta algum problema de disciplina ou de aprendizagem em um aluno, quem detecta o problema? Que medidas

são tomadas? Quem decide as medidas tomadas? Há um trabalho de acompanhamento deste aluno? Quem faz?

18. É realizado algum tipo de trabalho junto aos alunos no que diz respeito ao rendimento escolar? Quem realiza este trabalho? Como?
19. Você faz o atendimento individual de alunos? Em que circunstâncias? Quem decide esta forma de atendimento individual?
20. Direção  
S.P. Em caso de ser procurado pelo aluno ou por pais para reclamação de algum professor, que medidas  
O.E. você toma?
21. Existe integração na distribuição de tarefas entre SSP - SOE e Direção? - e com os professores?
22. Você acha que existe integração no sentido de distribuição de tarefas entre SSP e SOE?
23. Que atividades são desenvolvidas na tentativa de integrar Escola-Comunidade? Qual é a sua participação nesta atividade?
24. Existe articulação da grade curricular da escola com o calendário? Quem faz? Como é feito? O professor participa desta atividade?
25. Que tipo de material consta no arquivo do Serviço de OE e SP e como são utilizadas estas informações arquivadas? Quem tem acesso a elas?

26. Você tem alguma atividade relacionada com a biblioteca, caixa escolar, recursos audio-visuais? Você participa na escolha deste material? E na definição dos critérios para seu uso?
27. Qual o seu papel no planejamento, coordenação e execução de atividades cívico-sócio-culturais?
28. Como é feita a escolha do livro didático?
29. Você tem alguma participação nas atividades de planejamento e execução do estágio das alunas de 2º grau?
30. Quem coordena o trabalho de avaliação dos alunos? Por quem são planejados os instrumentos de avaliação? Como é feito o retorno da avaliação aos alunos? Por quem é feito?
31. Há algum tipo de avaliação no trabalho dos professores? Quem coordena este trabalho? Como é feita esta avaliação?
32. Há algum tipo de avaliação do serviço de OE e SP e de Direção? Como é feita esta avaliação?
33. Você participa do colegiado de curso ou colegiado geral? Que benefícios você tem percebido nesta proposta para a Escola? E para você e para sua categoria?
34. Quais as barreiras que você encontra para o planejamento e execução de seu trabalho ligadas à:

- SEE e DRE
- própria instituição
- outras.

35. Você está vinculado a alguma entidade de classe? Qual? Que tipo de participação você tem junto a esta entidade? Quais as vantagens que você vê nesta corporação?



LEI Nº 2047, DE 7 DE Janeiro DE 1960

Modifica a denominação e a distribuição dos órgãos da Secretaria de Educação.

O Povo do Estado de Minas Gerais, por seus representantes, decretou e eu, em seu nome, sanciono a seguinte lei:

Art. 1º - Passam a ter as denominações e a distribuição constantes deste artigo os Departamentos, Serviços e Secções que constituem a Secretaria de Educação, e cujo número foi fixado pelo quadro Anexo nº 1 a que se refere o art. 1º da Lei nº 1.435, de 30 de janeiro de 1956:

1 - DEPARTAMENTO ADMINISTRATIVO (DA)

Secção de Expediente (DAE)

Serviço Auxiliar (DAA)

Secção de Comunicações (DAA - 1)

Secção de Arquivo Geral (DAA - 2)

Serviço de Contabilidade (DAC)

Serviço de Estatística (DAS)

Secção de Censo da População Escolar (DAS - 1)

Secção de Estatística Geral Escolar (DAS - 2)

Secção de Registro Escolar (DAS - 3)

Secção de Mecanização (DAS - 4)

Serviço de Prédios Escolares (DAF)

Secção de Conservação (DAF - 1)

Secção de Locação (DAF - 2)

Serviço de Material e Mobiliário (DAM)

Secção de Cadastro (DAM-1)



2 - DEPARTAMENTO DE PESSOAL (DS)

Secção de Expediente e Arquivo (DSE)

Serviço de Cadastro (DSC)

Secção do Magistério Primário (DSC-1)

Secção do Magistério Normal, Secundário e Superior (DSC-2)

Secção do Pessoal Administrativo (DSC-3)

Secção do Pessoal Extranumerário e Assalariado (DSC-4)

Secção do Pessoal Contratado (DSC-5)

Serviço de Direitos e Deveres (DSD)

Secção de Licenças (DSD-1)

Secção de Promoções e Efetivações (DSD-2)

Secção de Férias, Concessões e Deveres (DSD-3)

Secção de Vacância (DSD-4)

Serviço de Pagamento e Vantagens (DSP)

Secção de Abono de Família (DSP-1)

Secção de Adicionais (DSP-2)

Secção de Substituições (DSP-3)

Secção de Conferência de Fôlhas dos Estabelecimentos da Capital (DSP-4)

Secção de Frequência e Fôlha do Pessoal da Secretaria (DSP-5)

Secção de Vantagens e Pagamentos Diversos (DSP-6)

3 - DEPARTAMENTO DO ENSINO PRIMÁRIO (DP)

Secção de Expediente e Arquivo (DPE)

Serviço da Rede Escolar (DPR)

Serviço de Seleção do Pessoal (DPS)

Secção de Concursos (DPS-1)

Secção de Apuração do Merecimento (DPS-2)

Serviço de Provimento (DPP)

Secção de Legistóias

BRASILICA DE FOMTOS DE EDUCACAO DA UFMA





Secção de Provimento e Admissão do Pessoal Administrativo (DPP-4)

Serviço de Inspeção e Assistência Técnica do Ensino (DPI)

Secção de Inspeção (DPI-1)

Secção de Assistência (DPI-2)

4 - DEPARTAMENTO DO ENSINO MÉDIO E SUPERIOR (DM)

Secção de Expediente (DME)

Serviço de Administração Escolar (DMA)

Secção do Ensino Secundário e Superior (DMA-1)

Secção de Escolas Normais (DMA-2)

Secção de Cursos Normais Regionais (DMA-3)

Secção do Ensino Artístico (DMA-4)

Serviço de Cooperação com a Campanha Nacional de Educação de Adultos (DMC)

5 - DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO (DE)

Secção de Expediente (DEE)

Serviço de Estudos Pedagógicos (DEP)

Secção de Documentação (DEP-1)

Secção de Pesquisas e Medidas (DEP-2)

Secção de Psicologia Aplicada (DEP-3) ->

Secção de Programas e Livros Didáticos (DEP-4)

Serviço de Orientação Educacional (DEO)

Secção de Orientação do Ensino Primário (DEO-1)

Secção de Orientação do Ensino Normal (DEO-2)

Secção de Orientação do Ensino Pré-Primário (DEO-3)

Secção de Orientação do Ensino em Zona Rural (DEO-4)

Secção de Orientação do Ensino Especializado (DEO-5)

Serviço de Difusão Cultural (DED)

Secção de Museus, Bibliotecas e Discotecas (DED-1)

Secção de Cinema, Teatro e Rádio (DED-2)

Secção de Divulgação e Publicações (DED-3)



Serviço de Assistência Escolar (DEA)

Secção de Estudos e Pesquisas (DEA-1)

Secção de Cantinas e Caixas Escolares (DEA-2)

Serviço de Aperfeiçoamento do Magistério (DEA)

Art. 2º - O organograma estabelecido nesta lei somente será posto em execução depois de fixadas pelo Poder Executivo, nos termos do art. 16, da Lei n. 1.435, de 30 de janeiro de 1956, as atribuições de um dos órgãos nele especificados.

Art. 3º - Poderá o Executivo, sempre que a conveniência do serviço exigir, modificar a distribuição e as atribuições das Secções, alterando-lhes, conseqüentemente, a denominação, quando fôr o caso.

Art. 4º - Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação, rejeitas as disposições em contrário.

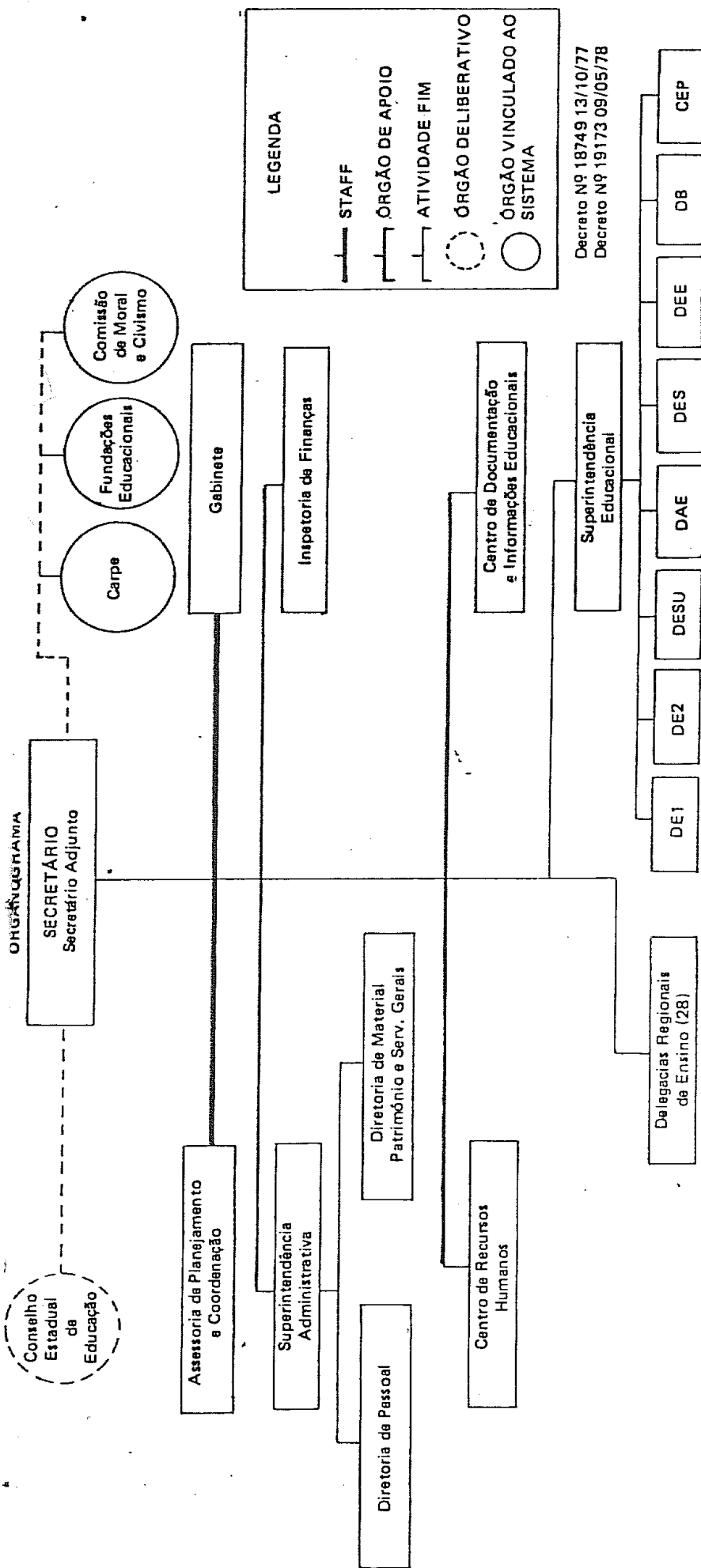
Mando, portanto, a tôdas as autoridades, a quem o conhecimento e execução desta lei pertencer, que a cumpram e façam cumprir, tão inteiramente como nela se contém.

Dada no Palácio da Liberdade, em Belo Horizonte, aos 7 de maio de 1960.

*Francisco Antônio de Sá*  
*o Juiz*

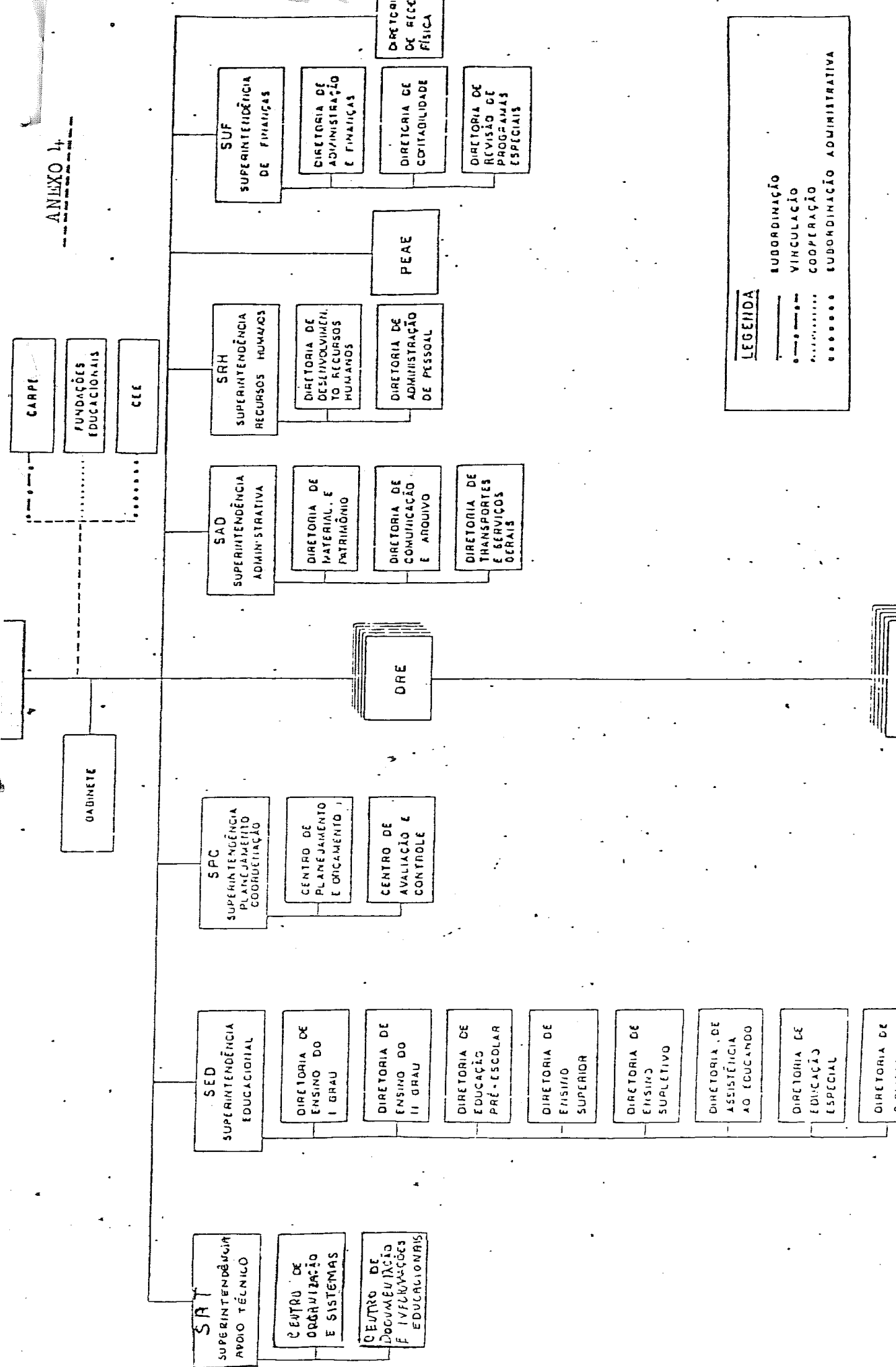
BIBLIOTECA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFMG

ORGANIGRAMA



Decreto Nº 18749 13/10/77  
Decreto Nº 19173 09/05/78

SETOR	SIGLA	RESPONSÁVEL
Secretário de Estado da Educação	GAB	Eduardo Lavindo Coelho
Secretário Adjunto	GAB	José Expedito Jannotti
Chefe de Gabinete	GAB	Wladir Caldeira de Moraes
Assessoria Especial Parlamentar	AEP	Theodoro M.G. Chiquilloff
Diretor da Superintendência Administrativa	SAD	Maria Auxiliadora Campos Araújo Machado
Diretor de Pessoal	DP	Marcos de Melo Brandão
Centro de Documentação Inform. Educacionais	CEFINE	Flávio Eustáquio Bertelli
Assessoria de Planejamento e Coordenação	CRH	Maria da Conceição Santiago Teixeira
Superintendência Educacional	APC	Manoel Duarte Ferreira Porto Sobrinho
a) Diretoria de Ensino de 1º Grau	SED	Antônio Guido de Araújo Flecha
b) Diretoria de Ensino de 2º Grau	DE-1	Maria Alice de Carvalho Amado
c) Diretoria de Ensino Supletivo	DE-2	Manoel Magno Lisboa
d) Diretoria de Assistência ao Educando	DESU	Marcelo Vicentini de Campos Carvalho
e) Diretoria de Ensino Especial	DAE	Ivone Vieira Moraes Lamas
f) Diretoria de Ensino Superior	DEE	Alair de Melo Tibo
g) Diretoria de Biblioteca	DES	Maria Lúcia Hennas
h) Centro de Educação Permanente "Prof. Luiz de Bessa"	DB	Maria das Mercês de Rezende
Assessoria de Ed. Física e Desp. Escolares	CEPPLB	Lêda Martins Botelho Casasanta
Inspeção de Finanças	AEFD	Lincoln Raso
Conselho Estadual de Educação	IF	Maria Eunice Torres Marchetti
Diretoria de Divisão, Material e Patrimônio	CEE	Samuel da Rocha Barros
Presidente da Comissão Permanente de Avaliação	DMP	Wanda do Pinho Oliveira



**LEGENDA**

- SUBORDINAÇÃO
- - - - - VINCULAÇÃO
- ..... COOPERAÇÃO
- ..... SUBORDINAÇÃO ADMINISTRATIVA