

ADMINISTRAÇÃO DE ESCOLAS DE 1.º E 2.º GRAUS E A NATUREZA DO PROCESSO DE PRODUÇÃO PEDAGÓGICO

Vitor Henrique Paro

Da Fundação Carlos Chagas, da PUC/SP e da USP

Comunicação apresentada no Painei "A Natureza do Trabalho Pedagógico e a Gestão da Escola Pública", realizado em 04.09.1986, em Goiânia-GO, na IV Conferência Brasileira de Educação. Neste artigo utilizo quase integralmente o item 2, do capítulo 4, de meu livro *Administração Escolar: introdução crítica* (V. Paro, 1986a, p. 135-49).

RESUMO

Tendo em vista subsidiar as discussões a respeito de uma práxis administrativa escolar voltada para a transformação social, o artigo estuda a natureza do processo de produção pedagógico que tem lugar na escola, contrastando-o com o processo de produção material e investigando até onde o modo de produzir tipicamente capitalista pode generalizar-se na escola, a ponto de dar-se af a completa subordinação *real* do trabalho ao capital.

SUMMARY

Aiming to give elements for a discussion about administrative praxis discuted to social transformation, this article studies the nature of pedagogical production process that takes place in school. In addition, this process is contrasted with the material production one, in an attempt to investigate the possibilities of generalizing the capitalist production forms to school to the point that work can be really more completely subordinated to capital.

Tenho afirmado que uma concepção crítica de Administração Escolar "que pretenda dar conta de forma efetiva dos caminhos mais adequados para se realizarem na escola seus propósitos especificamente educativos só pode partir da própria situação concreta da escola, buscando captar os determinantes sociais e econômicos que a condicionam" (Paro, 1986b, p.7).

O que o exame das condições concretas revela é a presença na escola de uma grande irracionalidade na busca de seus fins especificamente educacionais, na medida em que tal instituição não tem conseguido desempenhar a contento a função de proporcionar às amplas camadas da população a apropriação do saber historicamente acumulado e o desenvolvimento da consciência crítica da realidade. Uma administração escolar comprometida com a transformação social deve preocupar-se com a reversão dessa situação de irracionalidade em que se encontra a escola em seu interior. Ou seja, se estamos convencidos de que a maneira de a escola concorrer para a transformação social é o alcance de seus fins especificamente educacionais, precisamos dotá-la da racionalidade interna necessária à efetiva realização desses fins. A busca dessa racionalidade não pode consistir, entretanto, no mero transplante, para a situação escolar, dos mecanismos administrativos da empresa capitalista. A administração escolar precisa saber buscar na natureza própria da escola e dos objetivos que ela persegue os princípios, métodos e técnicas adequados ao incremento de sua racionalidade. O exemplo da empresa a este respeito parece bastante revelador. Se atentarmos para o desenvolvimento histórico da atividade administrativa no interior das empresas, perceberemos que o crescimento de sua racionalidade se deve através do desenvolvimento de técnicas e métodos adequados a sua especificidade e ao alcance de seus objetivos. Se existe algo, nesse processo, de que a administração escolar pode tirar proveito, não é certamente a absorção acrítica dos procedimentos aí desenvolvidos, mas precisamente a constatação de que a atividade administrativa, enquanto processo que se renova permanentemente e enquanto instrumento na busca da racionalidade, não pode deixar de ter o desenvolvimento de seus princípios, métodos e técnicas intimamente relacionado com a natureza e os propósitos da coisa administrada.

Se pretende promover a racionalidade no interior da escola, a Administração Escolar não deve deixar de examinar, portanto, a própria especificidade do processo de trabalho que aí tem lugar. Este aspecto, embora muito pouco explorado, mesmo no seio de uma concepção crítica da educação e, em especial, da Administração Escolar, precisa ser melhor analisado inclusive como meio para uma negação radical da tendência à aplicação, na escola, da administração empresarial capitalista. A teoria conservadora da Administração Escolar (V. Paro, 1986a, p.124-35), ao detectar algumas peculiaridades na escola que a diferenciam da empresa, já o faz partindo do pressuposto de uma identidade dos princípios administrativos que devem nortear as atividades de ambas. Com isso, suas análises permanecem num nível superficial, detendo-se em geral nas diferenças acessórias e operacionais do modo de organizar-se de cada uma das entidades, sem se aprofundar nas diferenças estruturais, das quais

aquelas inclusive derivam. Deixa, portanto, de captar a verdadeira especificidade não apenas da escola mas também da empresa, já que lhe falta uma postura crítica capaz de apreender os condicionantes econômicos, sociais e políticos que determinam o papel de cada uma no conjunto estrutural da sociedade.

Neste sentido, o estudo dos determinantes sociais e econômicos da administração escolar no Brasil não pode deixar de considerar o fato de que, na sociedade capitalista, o capital impõe suas regras não apenas no nível da estrutura econômica mas também em todo o conjunto da sociedade, não deixando de alcançar, portanto, a própria instituição escolar. A subordinação *formal*¹ do trabalho ao capital é claramente visível no ensino privado, onde há a compra e venda da força de trabalho do professor com vistas à produção de um valor excedente que é apropriado pelo empresário do ensino. Ao aplicar seu dinheiro na compra de força de trabalho, o empresário do ensino não está preocupado apenas com a utilidade do produto que resultará no fim do processo. Por mais interessado que seja ele nos destinos da educação e na qualidade do ensino de sua escola, sua preocupação enquanto empregador de capital é que o processo renda mais do que o montante que ele investiu. Do ponto de vista da produção capitalista, o trabalho do professor é, pois, trabalho produtivo, já que produz mais-valia para o empresário². No setor público, entretanto, essa subordinação formal não se dá, já que não há aí a apropriação de um valor excedente produzido a partir da compra e venda da força de trabalho. Não se trata, pois, de um trabalho produtivo, na acepção capitalista, já que não há a produção de mais-valia.

Não obstante essa diferença, tanto no ensino público quanto no privado se constata a adoção crescente de procedimentos de trabalho e de gerência análogos aos da produção capitalista, o que coloca a questão da generalização do modo de produzir tipicamente capitalista na escola, a ponto de dar-se aí a completa subordinação *real* do trabalho ao capital. Mais importante, porém, é saber em que medida essa generalização traz consigo a própria negação do papel transformador que se procura reivindicar para a educação escolar. Do ponto de vista de uma concepção crítica de Administração Escolar implica indagar em que medida se pode falar numa especificidade do processo pedagógico escolar, tendo em conta sua contribuição para a transformação social, que o torne incompatível com a aplicação, aí, dos princípios e méto-

¹ Em Paro, 1986a, capítulo 2, apresenta-se uma exposição didática a respeito da subsunção formal e real do trabalho ao capital, bem como de outros conceitos marxistas necessários à compreensão dos determinantes sociais e econômicos da administração tipicamente capitalista.

² "É produtivo o trabalhador que executa *trabalho produtivo*, e é *produtivo o trabalho* que gera diretamente *mais-valia*, isto é, que *valoriza o capitalista*." (Marx, 1978, p.71, grifos no original). "Como o fim imediato e o *produto por excelência* da produção capitalista é a *mais-valia*, temos que só é *produtivo aquele trabalho* - e só é *trabalhador produtivo* aquele que emprega a força de trabalho - que diretamente *produza mais-valia*; portanto, só o trabalho que *seja consumido* diretamente no processo de produção com vistas à *valorização do capital*". (Marx, 1978, p.70, grifos no original)

dos da administração capitalista e que aponte para uma possível autonomia da Administração Escolar em relação ao paradigma autoritário da empresa capitalista.

No seio da teoria educacional, é Dermeval Saviani (1984, p.75-86) quem apresenta uma contribuição de extrema relevância para a elucidação desta questão. Descartando a polarização entre trabalho produtivo e trabalho improdutivo como critério adequado para a compreensão do sentido do trabalho em educação, ele se propõe a tratar do problema à luz da contraposição entre trabalho material e trabalho não-material. Para isso, ele se vale fundamentalmente da passagem do *Capítulo VI Inédito de O Capital*, na qual Marx discute a presença do modo de produção capitalista no domínio da produção não-material (Cf. Marx, 1978, p.79; v. tb. Marx, 1980, p.403-4, v. 1). Aí Marx apresenta as duas possibilidades da produção imaterial: 1) aquela cujo "resultado são mercadorias que existem isoladamente em relação ao produto, ou seja, que podem circular como mercadorias no intervalo entre a produção e o consumo" (ex.: a produção de livros) e 2) aquela em que "o produto não é separável do ato de produção" (ex.: o ensino) (Marx, 1978, p. 79).

Concordando com a posição de Marx sobre a natureza não-material do trabalho educativo e com a identificação deste como trabalho cujo produto é inseparável do ato de produzi-lo, Saviani desenvolve mais a análise sobre o assunto, argumentando que "de fato, a atividade educacional tem exatamente esta característica: o produto não é separado do ato de produção. A atividade de ensino, a aula, por exemplo, é alguma coisa que supõe ao mesmo tempo a presença do professor e a presença do aluno". Em consequência, "em razão da característica específica inerente ao ato pedagógico, o modo de produção capitalista não pode dar-se, aí, senão em algumas esferas", não podendo generalizar-se, aí, uma tendência nesse sentido "simplesmente porque ela entra em contradição com a natureza própria do fenômeno educativo" (Saviani, 1984, p. 81-2).

Sem embargo da justeza dessa conclusão, acredito que a análise da questão pode ser fortalecida a partir da consideração dos pontos que passo a desenvolver a seguir, os quais têm como pressuposto uma visão de educação escolar cuja contribuição para a transformação da realidade social está na razão direta de seu êxito em proporcionar aos membros das camadas dominadas da população a apropriação do saber historicamente acumulado e o desenvolvimento da consciência crítica da realidade.

O PAPEL DO EDUCANDO NO PROCESSO DE PRODUÇÃO PEDAGÓGICO

Sendo o aluno o beneficiário imediato do processo de produção pedagógico, é legítimo concluir que o tipo de trabalho imaterial que tem lugar na escola caracteriza-se pela presença do consumidor no ato de produção. Na análise de Saviani, esta constatação parece derivar do fato de que, na atividade educacional, "o produto não é separado do ato de produção." Acredito, entretanto, que a presença do consumidor, aí, não está necessariamente ligada a uma não-separação entre produção e produto, já que, como vere-

mos mais adiante, a partir de uma concepção abrangente de produto escolar, este pode sim separar-se do processo de produção. De qualquer modo, o importante a reter, por ora, e que está contido, implícita ou explicitamente, em ambos os textos mencionados, é que essa presença característica do consumidor no ato de produção da atividade educativa contrapõe-se ao tipo de processo que se verifica na produção material, colocando obstáculos à generalização, na escola, do modo de produção autenticamente capitalista.

A análise do papel do educando no processo educativo escolar não pode restringir-se, entretanto, a sua condição de consumidor. Num processo pedagógico autêntico, o educando não apenas está *presente*, mas também *participa* das atividades que aí se desenvolvem. Sua própria presença, aliás, só se faz necessária na medida em que o processo não pode dar-se sem sua participação. No caso da produção material, a presença do consumidor no ato de produção, embora desnecessária, pode ser imaginada; ela se constituiria, então, aí, em *simples presença*, colocando-se o consumidor como mero espectador, sem qualquer participação nas atividades. No caso da atividade pedagógica, entretanto, o aluno não pode estar presente como simples espectador, sob pena de o processo educativo deixar de realizar-se. Em outras palavras, é próprio da atividade educativa o fato de ela não poder realizar-se a não ser com a participação do educando. Essa participação se dá na medida em que o aluno entra no processo ao mesmo tempo como objeto e como sujeito da educação.

Mas, dizer que o aluno é o objeto da educação implica vê-lo muito mais do que como simples consumidor; implica considerá-lo como verdadeiro "objeto de trabalho"³ do processo produtivo escolar, já que ele se constitui na própria realidade sobre a qual se aplica o trabalho humano, com vistas à realização do fim educativo. Isto quer dizer que, a exemplo do que sucede com a matéria-prima⁴ no âmbito da produção material, o aluno não sai do processo educativo como era quando aí entrou. No processo de produção material, a matéria-prima é transformada com vistas à constituição do produto final, e, na condição de objeto de trabalho, participa do processo produtivo opondo resistência e ao mesmo tempo sendo modificada pela ação transformadora do trabalho humano. Enquanto objeto da educação, o aluno assume também esse caráter de matéria-prima. Não se pode, todavia, levar muito adiante as analogias que a este respeito se possam fazer com o processo de produção material. Neste, as transformações são de ordem puramente material, enquanto que, no processo educativo, elas dizem respeito a valores, atitudes, conhecimentos, tudo enfim que se refira à apropriação do saber acumulado pelos homens. Além disso, também o tipo de resistência que é interposta pelo aluno no processo educativo é radicalmente diversa da que o objeto de trabalho opõe a sua transformação no processo produtivo material.

³ Na produção material, objeto de trabalho é a matéria sobre a qual se aplica o trabalho humano.

⁴ Matéria-prima é o objeto de trabalho que já tem incorporado trabalho humano anterior.

Neste último caso, o objeto de trabalho, como parte da natureza que é, responde à ação transformadora do trabalho humano apenas de modo necessário, ou seja, por suas qualidades meramente naturais. No caso do educando, sua resposta ao processo produtivo se dá de acordo com sua natureza humana, a qual transcende o puramente natural, embora não o deixe de conter. Como essa transcendência só se dá através do trabalho, temos que, no processo produtivo escolar, a resposta do aluno à ação transformadora do trabalho humano (ação principalmente do professor, mas que inclui todos os demais elementos envolvidos na atividade educativa) só pode dar-se através da participação ativa no processo, ou seja, através de seu trabalho. Claro que o conceito de trabalho aqui não deve ser entendido do ponto de vista da produção capitalista, como "trabalho produtivo", mas como trabalho humano em geral, como "atividade orientada a um fim" (Marx, 1983, p. 150, v. 1, t. 1). Na medida, pois, em que, por sua própria natureza humana, o aluno *age* no processo produtivo escolar, com vistas à consecução de um fim educativo, revela-se essa sua nova dimensão que é a de produtor ou, melhor dizendo, de coprodutor, juntamente com as outras pessoas envolvidas também ativamente no processo pedagógico.

Ao apresentar essa dimensão não apenas de objeto de trabalho mas também de produtor, ou seja, de realizador de sua própria educação, configura-se a participação do aluno na atividade educativa não só enquanto objeto, mas igualmente enquanto sujeito da educação.

O CONCEITO DE PRODUTO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR

A análise do processo pedagógico escolar, da perspectiva que toma o aluno ao mesmo tempo como objeto e como sujeito da educação, exige a consideração do conceito de produto da escola num sentido mais amplo do que o utilizado por Marx e por Saviani nas passagens mencionadas. A partir de tal perspectiva, não podemos considerar o produto da educação escolar como sendo simplesmente a aula – embora, do ponto de vista da troca de mercadorias, seja efetivamente a aula que se remunera quando se "compra" educação. A aula, porém, é apenas uma atividade, ou o próprio processo através do qual se buscam determinados resultados. O fato de esta aula, ou processo ensino-aprendizagem, pressupor a não-passividade do aluno é, como vimos, um aspecto determinante da própria natureza do processo pedagógico. Esse aspecto é de grande importância também na determinação do produto da escola, já que é através dessa não-passividade, ou dessa participação ativa, que se realiza a aprendizagem, ou seja, que o educando aprende. Mas, entendida a educação como apropriação de um saber historicamente acumulado, e tendo-se a escola como uma das agências que provêem educação, a consideração de seu produto não pode restringir-se ao ato de aprender. Neste ato, o indivíduo apropria-se de um saber (conhecimentos, atitudes, valores, habilidades, técnicas etc.) que nele é incorporado. Existe, portanto, algo que permanece para além do ato de produção que se dá na sala de aulas. Não acontece, por conseguinte, que o resultado da educação escolar seja al-

go produzido pelo professor e consumido imediatamente e completamente pelo aluno, sem deixar nenhum vestígio. A própria necessidade de participação ativa do aluno como sujeito do processo só se faz presente porque a educação supõe uma modificação na natureza de seu objeto. É por isso que se considera que, se a educação realmente se efetivou, o aluno sai do processo diferente de como ele era quando aí entrou. Essa diferença, que não é simples acréscimo, já que supõe uma real transformação na personalidade viva do educando, é que se constitui no efetivo produto do processo pedagógico escolar. Ou seja, partindo do aluno em determinado estágio de desenvolvimento pessoal, e mediante a ação desse mesmo aluno, do professor e das demais pessoas envolvidas na atividade educativa, a escola produz o "aluno educado". Claro que esta expressão não pode referir-se a uma educação *completa* do aluno: por um lado, a educação do homem, pela própria natureza deste, é um processo que nunca se completa; por outro, a escola é apenas uma das instâncias em que se realiza a educação que o aluno desenvolve durante sua vida. De qualquer forma, nessa educação (inacabada), há uma porção que foi realizada pela escola, e é aí que se encontra o produto de sua ação.

É importante constatar que esse conceito amplo de produto da escola leva a admitir a separação entre a produção escolar e seu produto. É claro que essa separação não se verifica da forma absoluta em que se dá na produção material: enquanto nesta há um intervalo entre produção e consumo, de tal forma que o produto se destaca completamente da produção, no caso da escola, o consumo se dá imediatamente, como bem observa Saviani no trecho citado. Mas, o que é preciso acrescentar é que tal consumo não se dá *apenas* imediatamente, mas se prolonga para além do ato de produção, por toda a vida do indivíduo. É neste preciso sentido que deve ser entendida a separabilidade com relação à produção que o produto escolar em seu sentido amplo supõe.

NATUREZA DO SABER ENVOLVIDO NO PROCESSO EDUCATIVO ESCOLAR

O conceito de produto educacional enquanto algo que não se restringe à aula, ou à atividade educativa em si, deriva, como acabamos de ver, da própria natureza do processo pedagógico, o qual exige que o aluno seja ao mesmo tempo objeto e sujeito da educação. É preciso, agora, explicitar melhor um dos aspectos que fundamentam esse conceito e que é de primordial importância no estudo do processo produtivo escolar. Trata-se do papel desempenhado pelo saber nesse processo. Na produção material em geral, o saber entra como instrumento⁵ na confecção de um produto ou mercadoria. Na produção pedagógica, embora exista também essa categoria de saber que instrumentaliza os métodos e técnicas de ensino-

⁵ A palavra "instrumento" – como deverá ressaltar da própria argumentação – está sendo empregada no sentido mais geral de meio, de recurso, não se identificando com a acepção mais específica de "instrumento de trabalho".

-aprendizagem, há uma espécie de saber que se comporta muito mais como matéria-prima, incorporando-se ao produto final. Esse saber não é nada mais que o "saber historicamente acumulado", o qual não permanece apenas no ato de produzir a educação, mas ultrapassa esse processo, de forma análoga à da matéria-prima na produção material, que entra no processo de produção como matéria-prima e sai como parte componente do novo produto.

Essa característica do saber enquanto matéria-prima traz implicações bastante graves para qualquer tentativa de generalização do modo de produção capitalista na escola, especialmente no que diz respeito à divisão pormenorizada do trabalho⁶.

Na produção material, com a propriedade privada dos meios de produção, a divisão pormenorizada do trabalho representa a própria subordinação real do trabalho ao capital, através da desqualificação do trabalhador, que se dá por via da separação entre trabalho manual e trabalho intelectual e da apropriação deste por parte do capital. Aí, o saber enquanto instrumento separa-se do trabalhador individual, concentrando-se nos departamentos de planejamento e controle da empresa. Esse tipo de saber está presente também no processo de produção pedagógico, sob a forma dos conhecimentos, técnicas e métodos pedagógicos relacionados às formas que pode assumir o processo didático. E é exatamente aí que o modo de produção capitalista procura aplicar-se, embora ele só o consiga em "extensão reduzida". Mas essa limitação do capitalismo na escola não se dá puramente por tratar-se de um tipo de trabalho não-material cujo produto não é separável do ato de produção: um exame rigoroso demonstra que ele é sim separável. A restrição da aplicabilidade do modo de produção capitalista na escola se dá fundamentalmente porque, no processo de produção pedagógico, está envolvido também, e principalmente, um tipo de saber cuja natureza não é meramente instrumental, e que funciona, em vez disso, como matéria-prima no processo. Ou seja, a dificuldade de aplicação plena do modo de produção capitalista aí reside exatamente no fato de que este tipo de saber, em virtude de sua natureza de matéria-prima, não pode alienar-se do processo de produção.

Uma das características do trabalho humano é a possibilidade de separação entre concepção e execução: o que é concebido num momento pode ser executado em outro; o que é concebido por uma pessoa pode ser executado por outra. Só por isso, é possível a apropriação desse saber enquanto concepção. Ou seja, esse saber não precisa estar presente no ato da execução. Com o objeto de trabalho ou a matéria-prima, a coisa se dá de forma diversa: não é possível a execução de qualquer trabalho sem a presença de seu objeto. Eis aí um dos elementos que fazem a especificidade do processo pedagógico: o saber não se apresenta neste processo apenas como algo que possa ser separado dele, como concepção; ele se apresenta também como objeto de trabalho e, como tal, é inalienável do ato de produção. Assim sendo, esse saber não pode ser expropriado do trabalhador, sob pena de descharacterizar-se o próprio processo pedagógico.

Finalmente, convém alertar para o fato de que essa tomada de consciência da peculiaridade do pro-

cesso de produção pedagógico não pode ter o sentido espontaneísta de se cruzarem os braços diante da certeza de não possibilidade de subordinação real do trabalho ao capital, no interior da escola. Pelo contrário, é preciso ter consciência de que, mais do que essa subordinação real do trabalho ao capital, a atual tendência de radicalização do modo de produzir capitalista na escola pode levar à completa descaracterização desta enquanto instância privilegiada de apropriação do saber e de desenvolvimento da consciência crítica da realidade.

⁶ A divisão pormenorizada do trabalho é o que tem lugar no interior do processo de produção, em contraposição à divisão social que é a divisão do trabalho pelos diferentes ramos de atividade na sociedade. (V. Paro, 1986a, p. 45-54).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- MARX, K. *O capital: crítica da economia política*. São Paulo, Abril Cultural, 1983. v. 1, t.1 e 2.
- . *O capital: Livro I, Capítulo VI* (inédito). São Paulo, Ciências Humanas, 1978.
- . *Teorias da mais-valia: história crítica do pensamento econômico* (Livro 4 de "O Capital"). Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1980. v. 1.
- . *Administração Escolar: introdução crítica*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1986a.
- PARO, V. H. *A gestão de escolas públicas de 1º e 2º graus e a teoria administrativa*. 1986b. [Comunicação apresentada à IV Conferência Brasileira de Educação, no Painel "Administração da Educação na 'Nova República': 'caminho para a mudança' ou mudança de caminho?"]
- SAVIANI, D. *Ensino público e algumas falas sobre universidade*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1984.