

CAPACITAÇÃO DE EDUCADORES E POLÍTICA EDUCACIONAL: contribuição à discussão teórica

Lêda Dantas*

O objetivo deste artigo é abordar a qualificação do educador numa perspectiva que contribua para o desenvolvimento da sua autonomia. Parte-se do pressuposto de que as políticas educacionais com sua existência periódica, ao encontrarem as decisões no que concerne aos rumos a serem tomados pelo conjunto dos educadores ao longo de uma determinada gestão, acabam por deixá-los à mercê de mudanças constantes, impedindo/obstaculizando a construção de um saber que de fato os qualifique. Discute-se ainda como poderia se processar a qualificação dos educadores fora do âmbito estatal. O presente artigo traz elementos que a nosso ver são imprescindíveis ao debate desta questão, qual seja a divisão do trabalho na escola e no órgão de ensino como um todo. Considera-se que a questão da qualificação do educador não foi suficientemente abordada sob este âmbito, o que não o torna ainda mais necessário. Os estudos de Kramer (1984), Mello (1987) e Fusari (1988), ainda que importantes para o tema, são inconclusivos sob este ponto de vista.

A) POLÍTICA EDUCACIONAL

Não obstante os conflitos entre as classes e interclasses no seio do Estado, este não existe fragmentado, desagregado, mas apresenta uma certa unidade, ou melhor, uma centralização, que se traduz por sua política global em favor da classe ou fração hegemônica e que define o funcionamento a longo prazo do Estado.

Essa política global seria como uma força geral atravessando os conflitos dentro do Estado e deve ser mais encarada como “resultante de

* Mestranda em Educação na UFPE e Pesquisadora do Centro Josué de Castro de Estudos e Pesquisas

uma coordenação conflitual de micropolíticas e táticas explícitas e divergentes que como formulação racional de um projeto global coerente” (Poulantzas, 1980, p. 157).

A existência dessas políticas várias é fruto das divergências entre as frações do bloco no poder e suas contradições com as massas populares.

Essa política global é própria da fase do capitalismo monopolista e objetiva orientar sua intervenção na realidade¹ visando a resolver a agudização dos conflitos provenientes da crescente acumulação e concentração do capital. Esta intervenção sistemática constitui o que se convencionou chamar de planejamento econômico capitalista.

Mas, como afirma Horta (1983, p. 214), embora

“a característica fundamental da forma de Estado Intervencionista seja a acentuada intervenção estatal na economia, a sua função econômica articula-se sempre com o seu papel político de conjunto. Isto significa que a intervenção estatal não se limita ao campo econômico e que o planejamento, enquanto forma de intervenção do Estado, deve ser visto como um processo global, que incorpora também o elemento social”.

Essa intervenção no social é orientada pelas políticas sociais.

As políticas sociais visam a garantir, primordialmente, a reprodução da força de trabalho para o capital, ou seja, têm em última instância objetivos econômicos - sobrevivência do capital.

No estabelecimento das políticas sociais - como nas demais-, o Estado, resultado que é da correlação de forças sociais, é levado a considerar tanto os interesses das classes proprietárias como as reivindicações das classes subalternas, na direção imprimida à reprodução da força de trabalho. Enfim,

“a política social é uma sugestão estatal da força de trabalho, ARTICULANDO as pressões e movimentos sociais dos trabalhadores com as formas de reprodução exigidas pela valorização do capital e pela manutenção da ordem social” (Faleiros, 1987, p. 59).

Procura-se garantir ao trabalhador saúde, educação e transporte no limite necessário à reprodução de sua força de trabalho para o capital e do avanço da sua luta organizada.

A educação, nesse contexto, passa a ter uma função claramente associada aos desígnios da política econômica: a formação da força de trabalho para o capitalismo. Mas, a educação escolar também para a reprodução das relações de trabalho, à medida que “reflete e produz a separação da teoria e da prática, da cultura e da política, do saber e do trabalho...” (Cury, 1986, p. 60). Busca-se, assim, “a estabilização do sistema capitalista através da desarticulação da cultura operária” (Cury, 1986). Esta concepção de educação vai orientar a ação do Estado no sistema educacional.

A partir do exposto, a política educacional pode ser compreendida como uma direção a ser imposta ao sistema escolar, resultado de conflitos entre as classes antagônicas e entre frações da classe dominante, com a finalidade de levá-lo “a cumprir as funções que lhe são atribuídas enquanto instrumento deste mesmo Estado” (Horta, 1983, p. 195), qual seja “a reprodução da formação social do capitalismo, pela reprodução das forças produtivas e das relações de produção” (Horta, 1983, p. 236).

B) EDUCADOR

O educador é considerado aqui como um mediador entre as diretrizes traçadas pela política educacional e a maioria que frequenta a escola pública. Se, no interior do capitalismo monopolista, a escola tem cumprido o papel determinado pela política econômica do Estado, o educador tem veiculado o saber necessário à formação da força de trabalho para o capital.

Com o aperfeiçoamento tecnológico, o capitalismo foi exigindo apenas um reduzido número de trabalhadores qualificados. Dessa forma, não atende aos seus interesses investir numa escola com ensino de qualidade para as crianças das classes populares, o custo não daria retorno.

Nessa escola capitalista, o educador do ensino fundamental, na sua minoria, é um mero transmissor de um conteúdo fragmentado e destituído de sentido para as crianças às quais se dirige. Ele desconhece como vivem essas crianças, como funcionam cognitivamente e quais são suas necessidades. Desse modo, tem contribuído, através de sua prática, para a seletividade que ocorre na escola pública: fenômeno que embarga, pela reprovação ou pela evasão, a ascensão da criança aos patamares mais altos da hierarquia escolar.

Essa deterioração do saber do educador é resultado de muitos mecanismos. Em primeiro lugar, a formação profissional que se assenta em estudos acerca da criança de classe média e que valoriza a técnica em detrimento de reflexão crítica. Em segundo lugar, a divisão interna escolar que, a despeito de racionalizar e tornar mais eficiente o ensino, cria a figura do especialista de ensino com a função de pensar, programar a atividade do docente, deixando a este apenas a função de executor. As péssimas condições físicas, materiais e salariais em que é obrigado a exercer o seu ofício, e a centralização dos órgãos de ensino que retiram da escola quase que completamente a sua autonomia, também são fatores que contribuem para desqualificar o trabalho do educador.

Com base no exposto, assume-se aqui a posição de Nosella (1983, p. 95), segundo a qual

“a incompetência pedagógica (...) é uma qualificação histórica e, logo, relacionada ao embate entre as classes sociais, pois consiste na impotência prática de uma determinada classe alcançar seus objetivos”.

O educador, desse modo, atua como um agente mantenedor da situação existente, tendo então a função de organizar a cultura consonante a hegemonia da classe proprietária.

Enquanto agentes mantenedores, os educadores estabelecem-se

“como mediadores reais e concretos entre o momento teórico (concepção de mundo) e o momento prático (por exemplo, na prática social exercida a nível das relações de produção), entre o social e o individual. Ou seja, os agentes pedagógicos representam os divulgadores mais imediatos da concepção de mundo que busca o consentimento ativo e coletivo das classes sociais, em função do projeto hegemônico existente. Ao atuarem nesse nível, tornam-se mediadores, para as consciências, das realidades que defendem e divulgam” (Cury, 1986, p. 55).

Contudo, o educador se se manifestar ligado aos interesses das classes populares, pode atuar no sentido da transformação do real e propor outros fins para a educação que não os dominantes (Cury, 1986). Desatrelando a educação dos interesses econômicos, o educador pode

tornar sua prática pedagógica um momento de compreensão dos mecanismos de dominação e contribuir na preparação de indivíduos insatisfeitos com o que se lhes apresenta e que procuram ir além dos fenômenos.

Essa possibilidade exige a formulação de um ponto de vista que se contradiga à ordem existente; para tanto, exige um agente pedagógico que “elabore um discurso crítico que intencione a elevação das consciências dominadas e destrua a pseudoconcreticidade das representações da falsa consciência” (Cury, 1986, p. 84).

Mas, como conseguir da maioria dos educadores essa direção se ele próprio foi educado nessa lógica e tem trabalhado consuetudinário a ela durante vários anos? A possibilidade pode estar na sua qualificação.

C) CAPACITAÇÃO EM SERVIÇO

A política educacional tem os seus objetivos traçados em função da correlação de forças sociais (*cf.* item A). Estabelecidas as diretrizes, estas passam a orientar a elaboração dos planos e a ser difundidas entre os educadores a fim de que se tornem hegemônicas. Um dos meios mais freqüentemente utilizados para convencer docentes/especialistas acerca da necessidade/importância de se concretizar a concepção educativa do momento tem sido o treinamento/capacitação dos mesmos. Esta prática parte do pressuposto de que “Nenhuma reforma se faz ou não se implanta uma nova Lei, sem o convencimento do educador e, para tanto, o treinamento é fundamental” (Fusari, 1988, p. 14).

A função mediadora do educador é então utilizada como instrumento de propagação e concretização dos desígnios da política educacional vigente.

A qualificação/desqualificação do educador está inserta neste contexto e submetida aos diversos parâmetros das diversas políticas educacionais. Uma delas acredita que qualifica, o que para a outra é desqualificar. Ao educador é reservada a tarefa de executar o que é concebido ao nível central, desconhecendo, na maioria das vezes, seus reais objetivos.

Esta divisão do trabalho destinando a alguns a tarefa de concepção (intelectual) e, aos demais, a execução (manual) permeia todo o sistema de

ensino, e não só este, pois é uma determinação histórica do próprio capitalismo.

A divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual já existia antes do advento do capitalismo (Marx; Engels, 1987), no entanto ocorria de forma menos radical.

“O conhecimento produzido pelo trabalho intelectual nas sociedades que antecederam ao capitalismo podia ser mais desinteressado e contemplativo, na medida em que, no pólo do trabalho manual, não havia uma separação absoluta entre meios de produção e trabalho produtivo, e, portanto, a atividade de concepção também se fazia presente” (Mello, 1987, p. 19).

Com o capitalismo, a divisão entre trabalho manual e intelectual atingiu outras dimensões:

“a tarefa do trabalhador tornou-se tão especializada e parcelada, que ele não tinha mais produto para vender e, em consequência, devia submeter-se ao capitalista para combinar o seu trabalho com o dos outros operários e fazer, do conjunto, um produto mercantil” (Marglin, 1989, p. 43).

Logo, o seu saber não era suficiente para que ele, sozinho, produzisse coisa alguma. O conhecimento do processo como um todo ficava restrito ao capitalista. Esta foi a forma encontrada de tornar seu papel indispensável (Marglin, 1989).

Desse modo, os proprietários dos meios de produção não se apropriaram apenas dos bens produzidos materialmente, mas também do saber produzido nas relações sociais. Assim, foi possível a uma minoria pensar os processos de trabalho, enquanto a maioria limitava-se a executar. Esta divisão entre trabalho manual e intelectual era justificada como necessária a maior eficiência do processo de produção (Gorz, 1989).

O conhecimento produzido, fruto das relações sociais e de produção da existência, quando apropriado por uma minoria, aparece como se fosse autônomo, independente da atividade prática. Todavia, o que ocorre é a “cisão do único”, de que fala Kosik (1986), pois saber e fazer estão intrinsecamente ligados (na essência), embora se procure mostrá-los como distintos (na realidade fenomênica) (Kosik, 1986). “Não que a organização capitalista possa funcionar conforme modelo diferente do

dialético, segundo o qual se desvenda toda atividade coletiva” (II Manifesto, 1989, p. 178). Apenas a síntese se faz em lugar diferente da base, onde está a maioria trabalhadora.

“Em outros termos, o capitalismo aumenta o caráter abstrato (no sentido marxista) do trabalho e, por isso, diminui o poder daqueles que operam no interior do sistema, impedindo-os de completar sua inteligência da realidade e sua capacidade de transformá-la de modo autônomo” (II Manifesto, 1989, p. 178).

O trabalhador dominando o saber e o fazer, a teoria e a prática, adquire uma concepção concreta da realidade - para além da pseudoconcreticidade que se lhe impõe, fazendo-o tomar os fenômenos pela essência - e se torna ameaça para a classe dominante.

Esta não será uma conquista fácil, uma vez que o desenvolvimento tem significado uma racionalização e uma parcelarização do trabalho de forma bastante acelerada. Exige-se cada vez mais a figura do especialista e cada vez menos um grande número de trabalhadores qualificados. Tem-se propagado também largamente a cientificidade e a neutralidade do saber produzido, escamoteando-se suas determinações históricas e interesses de classe. Com isso, há uma sobrevalorização dos meios, das técnicas, pretendendo-se dessa forma obstaculizar a possibilidade de outros fins, logo, de mudança social.

Essa lógica penetrando na escola dispõe hierarquicamente especialista e docente. O primeiro com a função de planejar, controlar o processo de ensino-aprendizagem, segundo os ditames da política educacional (logo, com reduzida autonomia)², e ao segundo cabendo apenas a tarefa de execução (*cf.* item anterior). O educador vai sendo, paulatinamente, esvaziado do seu saber e tem, às vezes, na escolha dentre a profusão de técnicas, a única expressão de sua autonomia.³

Entretanto, esta divisão do trabalho educativo não se limita à instituição escolar, mas é a lógica de todo o órgão responsável pelas diretrizes da educação. O gigantismo e a burocratização desses órgãos e a sua legião de técnicos encarregados de projetar, quantificar, fiscalizar o processo educativo retira da escola o seu poder de decisão, a sua autonomia de decidir os seus fins e sua forma de fazer a educação.⁴ Com isto a escola não produz saber, apenas reproduz o que é concebido ao nível central.

Até aqui foram analisados os mecanismos de reprodução do capitalismo, tal como se expressam no sistema de ensino. A partir de agora procurar-se-á dar indicações de que mediações são necessárias para que a capacitação se torne um meio de qualificação real do educador. Pressupõe-se que alterar a divisão do trabalho existente em todo o sistema educacional é um fator determinante nesse processo.

Assim, para que o educador recupere a unidade do seu trabalho e o seu caráter concreto, para que possa inovar, executar e pensar os fins da sua atividade, para além das mudanças aparentes, é preciso que se extinga a hierarquização (das funções e dos salários) (II Manifesto, 1989). Isso significa “a conquista dos instrumentos de conhecimento e dos instrumentos políticos capazes de derrubarem esse tipo de divisão do trabalho e de objetivação do poder capitalista” (II Manifesto, 1989, p.182).

A conquista dos instrumentos de conhecimento podem se dar através de processos de qualificação programados pelos próprios educadores, segundo suas necessidades. Parte-se aqui do pressuposto de que a capacitação, para fazer sentido para o educador, como todo aprendizado (*cf.* item anterior), precisa partir das necessidades e inquietações do sujeito/grupo conhecedor. Isto não significa dizer que se permaneça atrelado ao mais concreto/cotidiano e que não se tenha acesso aos conteúdos culturais elaborados historicamente pela humanidade, desde que compreendidos em suas determinações sócio-político-econômicas.⁵

Partindo das exigências do educador, a capacitação o leva a voltar-se sobre sua própria prática, a refletir sobre ela e se insatisfazer.

O segundo momento é o da reflexão conjunta com seus pares, da troca de dúvidas e respostas até o debruçar-se sobre as teorias, consultas a pessoas outras que reflitam as questões em debate (intelectuais). Surge, então, o momento da sistematização, da organização das idéias e da volta à prática.

Esse processo exige tempo, talvez muito tempo, anos até, e, portanto, precisa ser sistemático, insistente. O educador, após décadas de repressão e esvaziamento cultural, não se recuperará, a não ser a todo custo.

Qual o conteúdo dessas capacitações? Este iria se definindo na correlação de forças sociais dentro da própria escola e nas relações que esta for estabelecendo com a sociedade como um todo. O movimento de alunos e educadores ligados a partidos diversos, ou mesmo assumindo o

senso comum “apolítico”. Será nessa luta que surgirá a direção a ser imprimida ao processo educativo na escola. Neste movimento, as escolas irão construindo suas verdades e poderão apresentar propostas concretas à sua clientela e se contrapor à política educacional quando esta incidir em pontos já superados por aquela comunidade escolar. Desse modo, irão se formando as consciências, pois “a consciência gera-se na práxis, a partir da interpretação da realidade cotidiana, das pequenas e continuadas lutas diárias, mas, fundamentalmente, no CONFRONTO entre sujeitos com interesses opostos” (Gomez, 1987, p. 54).

Nesse processo,

“a escola instituirá, com base na participação grupal, mecanismos institucionais de mudança (assembléias, conselhos, eleições, reuniões, associações, etc.). Outra forma de atuação é - aproveitando a margem de liberdade do sistema - criar grupos de pessoas com princípios educativos autogestionários (associações, grupos informais, escolas autogestionárias). Há um sentido expressamente político, à medida que se afirma o indivíduo como produto do social e que o desenvolvimento somente se realiza no coletivo” (Nosella, 1983).

Com base nestes pressupostos é que se concebe aqui a capacitação do educador enquanto partindo de suas próprias exigências e da comunidade a quem deve servir, longe das predeterminações homogeneizadoras das diversas políticas educacionais governamentais que visam a redirecionar sua prática pedagógica, qualificando-o/desqualificando-o para atender às exigências da política econômica.

Esta posição tem apoio em Nosella (1983, p. 40) que afirma: “os educadores tomarão suas decisões a partir do coletivo político ao qual pertencem, e jamais do Estado”.

NOTAS

1. Na fase anterior, capitalismo concorrencial, as intervenções eram tópicas e não-sistemáticas.

2. “A única realidade do capitalismo é a atividade econômica como totalidade: fica proibida qualquer compreensão e qualquer influência àqueles que, por sua função, devem limitar-se a pensar ou limitar-se a agir” (II Manifesto, 1989, p. 178).
3. “Cada ato autônomo de decisão é um ato de poder e ausência de possibilidade de decisão é uma ausência de poder” (II Manifesto, 1989, p. 182). A autonomia real, no caso do educador, significaria poder agir sobre a política educacional que direciona sua atividade.
4. Não confundir esta posição de Dewey, educador norte-americano do século XIX.
5. Compreender tais determinações é considerar que a produção de conhecimento se dá nas relações sociais de trabalho, nas relações sociais de produção; que o saber historicamente elaborado, tendo sido produzido dentro de relações sociais de exploração, assume a marca dos interesses dominantes; que todo saber é político porque tem sua gênese em relações de poder.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CURY, C. R. J. *Educação e contradição*. 2 ed., São Paulo: Cortez, 1986.
- FALEIROS, V. P. *A política social do estado capitalista*. 5 ed., São Paulo: Cortez, 1987.
- FUSARI, J. O. *Idéias: recursos humanos para a alfabetização*. São Paulo: FDE, 1988, p.13-27: tendências históricas do treinamento em educação.
- GOMÉZ, C. M. *Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador*. 2 ed., São Paulo: Martins Fontes, 1989, p.79-89: processo de trabalho e processo de conhecimento.
- GORZ, A. O despotismo de fábrica e suas conseqüências. In: GORZ, A. (Org.). *Crítica da divisão do trabalho*. 2 ed., São Paulo: Martins Fontes, 1989, p.79-89.
- HORTA, J. S. B. Planejamento educacional. In: MENDES, D. T. (Coord.). *Filosofia da educação brasileira*. Rio de Janeiro: Civilização, 1983, p.195-239.
- IL MANIFESTO. Para contestar o papel dos dirigentes técnicos. In: GORZ, A. (Org.). *Crítica da divisão do trabalho*. 2 ed., São Paulo: Martins Fontes, 1989, p.167-192.
- KOSIK, K. *Dialética do concreto*. 2 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986, Cap. 1.
- KRAMER, S. Melhoria da qualidade de ensino: o desafio da formação do professor em serviço. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, n. 65, p. 523-537, 1984.
- MARGLIN, S. Origem e funções do parcelamento de tarefas. In: GORZ, A. (Org.). *Crítica da divisão do trabalho*. 2 ed., São Paulo: Martins Fontes, 1989, p. 37-77.
- MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. 6 ed., São Paulo: Hucitec, 1987.
- MELLO, G. N. *Magistério de 1º grau da competência técnica ao compromisso político*. 8 ed., São Paulo: Cortez, 1987.
- NOSELLA, P. Compromisso político como horizonte da competência técnica. *Educação e sociedade*, São Paulo, n. 14, p. 91-96, maio, 1983.
- POULANTZAS, N. *O estado, o poder, o socialismo*. Rio de Janeiro: Graal, 1980. Part.2.