

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**A ORGANIZAÇÃO DO PROCESSO DE TRABALHO NA ESCOLA:
uma crítica do trabalho pedagógico na formação do trabalhador em saúde.**

Ronaldo dos Santos Travassos

**SÃO CARLOS
2004**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**A ORGANIZAÇÃO DO PROCESSO DE TRABALHO NA ESCOLA:
uma crítica do trabalho pedagógico na formação do trabalhador em saúde.**

Ronaldo dos Santos Travassos

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

**SÃO CARLOS
2004**

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

T779op

Travassos, Ronaldo dos Santos.

A organização do processo de trabalho na escola: uma crítica do trabalho pedagógico na formação do trabalhador em saúde / Ronaldo dos Santos Travassos. -- São Carlos : UFSCar, 2004.

85 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2004.

1. Educação. 2. Processo de trabalho. 3. Formação profissional. 4. Trabalho pedagógico. I. Título.

CDD: 370 (20^a)

Orientador

Prof^a. Dr^a. Elisa Pereira Gonsalves

AGRADECIMENTOS

À Prof^a. Dr^a. Elisa Pereira Gonsalves, orientadora, pelo incentivo e oportunidade de desenvolver este trabalho no campo da pesquisa educacional.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação pela acolhida e auxílio na realização deste trabalho.

Aos meus colegas da turma/2001 pela amizade, jamais os esquecerei.

Aos trabalhadores da Universidade Federal São Carlos em especial aos funcionários do Departamento de Educação.

Aos trabalhadores das escolas pesquisadas pela sua imensa contribuição no desenvolvimento do trabalho de campo, pois sem eles não seria possível realizar esta investigação.

À Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio – FIOCRUZ pela sua luta na formação dos trabalhadores da saúde.

À minha filha Maria Lúcia pela insistência para encerrar o trabalho.

À minha companheira Maria Amélia pelo incentivo.

“O tempo não é
algo que possa
voltar atrás.

Portanto, plante seu jardim e
decore a sua alma,
ao invés de esperar que
alguém lhe traga flores.”

William Shakespeare

“Esta vontade de
ter cada vez mais,
de ter mais poder,
de nada oferecer,
nada perder, o desejo
incontrolável de subjugar as pessoas,
é para ser estudado clinicamente.

Milton Santos
Jornal do Brasil, Caderno B, abril/98

“Sentir profundamente qualquer injustiça contra
qualquer pessoa, em qualquer parte do mundo,
é a qualidade mais bonita de um revolucionário.”

Che Guevara

“Mestre não é aquele que tudo ensina, mas aquele que de repente aprende.”

Guimarães Rosa

SUMÁRIO

1-INTRODUÇÃO-----	3
Capítulo I	
2- O PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO EM SUA CONCRETUDE -----	5
2.1-A Questão da Pesquisa -----	5
2.2-Considerações Teórico-Methodológicas-----	18
2.2.1-Trabalho de Campo -----	20
2.2.2--Espaço da Pesquisa -----	25
2.2.3-Sujeitos da Pesquisa -----	32
2.2.4-Análise dos Dados-----	35
Capítulo II	
3- O PROCESSO TRABALHO NA ESCOLA-----	38
3.1-Os Limites da Hierarquia-----	38
3.2-Os Determinantes da Fragmentação-----	44
3.3-Os Valores Compartilhados no Trabalho: aspectos ideológicos-----	49
3.4-A Reprodução do Instituído: aspectos estruturais-----	53
Capítulo III	
4- O TRABALHO PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO DO TRABALHADOR EM SAÚDE-----	56
4.1-A relação Educação-Saúde-Trabalho-----	56
4.1.2-Educação, Saúde e Trabalho como práticas sociais-----	53
4.1.3-A centralidade do trabalho na formação do trabalhador em saúde-----	61
4.2-Algumas Implicações do Processo de Trabalho nas Atividades Pedagógicas-----	64
4.2.1-O controle interno e externo-----	64
4.2.2-A verticalização da ação pedagógica-----	67
4.2.3-Autonomia no trabalho pedagógico-----	68

4.2.4- A supervisão necessária-----	71
4.3-A Reprodução do Instituído: aspectos pedagógicos-----	72
4.3.1- A divisão do trabalho na formação do trabalhador em saúde-----	72
4.3.2- Ações diretivas no trabalho docente-----	74
4.3.3-O discurso ideológico no trabalho pedagógico-----	76
5-CONSIDERAÇÕES FINAIS-----	79
6-REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS-----	83

RESUMO

Neste estudo, pretende-se abordar as modificações na organização do processo de trabalho que se sucedem no interior da escola decorrentes das transformações que ocorrem no mundo trabalho. Tem como o objetivo principal fazer uma investigação das mudanças na organização do trabalho pedagógico e suas implicações na formação técnico-profissional do trabalhador em saúde, pela influência significativa do capital em estruturar direta ou indiretamente a escola. Pretende-se, também, estudar a natureza da escola enquanto Organização destacando a função dos “especialistas” como forma de controle da divisão técnica na organização do trabalho escolar. Destaca o caráter ideológico do trabalho pedagógico encarregado da formação de trabalhadores, destinados a ocuparem diferentes níveis na hierarquia da produção capitalista através de uma “correspondência” entre as relações sociais de produção e as relações sociais de educação. As conclusões indicaram que a organização do trabalho escolar se orienta pelos princípios da racionalidade com uma estrutura hierárquica bem definida. Enfatiza a culpabilidade da escola quando não dá formação adequada aos trabalhadores. No trabalho pedagógico aponta para o discurso ideológico do conhecimento especializado no exercício das funções no sistema de ensino. E destaca o trabalho pedagógico como um ato político.

ABSTRACT

This study is intended to approach the modifications in the organization of the process of work, which take place inside school due to the transformations in the world of work. Its main objective is to set out to investigate the changes in the organization of the pedagogical work and their implications in the technical and professional background of the workers in the field of health, because of the significant influence of capital on structuring the school direct or indirectly. This study also intends for studying the nature of school as an organization, highlighting the function of the “specialists” as a way of controlling the technical division in the organization of work in schools. It also highlights the ideological character of the pedagogical work responsible for the education of workers, who are meant to occupy different levels in the hierarchy of the capitalistic production by means of a *correspondence* between the social relations of production and the social relations of education. The conclusions indicate that the organization of schoolwork follows the principles of rationality and has a very well defined hierarchical structure. It emphasizes the culpability of school whenever it does not provide appropriate education for the workers. The pedagogical work points out to the ideological discourse of the specialized knowledge while exercising the functions in the educational system. Also, it focuses on the pedagogical work as a political act.

Introdução

Depois de alguns anos sem ser estudado, o tema abordado neste trabalho vem despertando interesse das pesquisas educacionais. Isso envolve várias questões, que vão desde atuação dos profissionais de educação, passando pelo papel social da escola e por sua relação com outros campos de conhecimento.

Na atualidade a Educação Escolar passa por um processo de transição na estrutura técnico-pedagógica e nos fundamentos educacionais, devido às transformações ocorridas no mundo do trabalho. É evidente que essas transformações contribuíram para consolidar um novo entendimento da Educação como uma prática social que se dá em muitos espaços, institucionalizados ou não, sob várias modalidades e em vários níveis de escolaridade.

Desse modo, buscamos desenvolver essa investigação no campo da Educação Profissional em Saúde por dois motivos: primeiro, pela minha atuação como profissional da educação nessa modalidade de ensino e, segundo, por considerar que o setor saúde vem sofrendo modificações no processo de trabalho resultantes das incorporações de novas tecnologias e na gestão dos serviços de assistência, sendo estas oriundas de diferentes áreas do conhecimento, elas vêm modificando de maneira substancial os atributos para o exercício profissional nos serviços de saúde.

Daí a necessidade de vincular, neste estudo, Educação, Trabalho e Saúde, discutindo as políticas educacionais implementadas com a reforma da Educação Profissional com nova Lei de Diretrizes e Bases de 1996. Sendo assim, torna-se inevitável discutir a centralidade do trabalho como categoria fundamental da formação humana e dos novos requisitos para a formação dos trabalhadores de nível básico e técnico da área de saúde.

O material empírico deste trabalho é discurso dos profissionais das escolas de formação técnica em saúde que desenvolvem programas educação de profissional de nível

básico e técnico implementados pelos órgãos públicos. A análise do material parte das contradições entre teoria e prática observadas na concepção de educação implementada pelos programas oficiais e da estrutura organizacional das instituições educativas selecionados para o trabalho de campo.

No Capítulo I, procurou-se descrever o processo de investigação em sua concretude, trazendo a questão da pesquisa com seus aportes teórico-metodológicos, visando apontar o caminho percorrido na investigação, o que levaria ao esclarecimento do objeto em estudo.

O processo de trabalho na escola constitui o Capítulo II. Esse capítulo procura mostrar a escola como Organização que tem vida pela ação dos sujeitos sociais que nela atuam, procura também destacar o papel do “especialista” na estrutura de trabalho escolar, além de explicitar as relações estabelecidas entre seus membros no cotidiano escolar.

O trabalho pedagógico na formação do trabalhador em saúde, estudado no Capítulo III, procura vincular Educação, Saúde e Trabalho, trazendo a fala dos sujeitos sociais por considerá-los expressão máxima da prática educativa. Daí, então, buscamos aproximar a investigação do ambiente no qual ela nasceu.

CAPÍTULO I

2- O PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO EM SUA CONCRETUDE

2.1- A Questão da Pesquisa

Desde os anos 90, a educação escolar no Brasil vem passando por um processo de transição, cujas raízes estão assentadas nas recentes formas de reestruturação do mundo do trabalho.

Com as novas formas de organização e gestão da produção, as inovações tecnológicas baseadas na microeletrônica e na automação informatizada, introduzidas no processo de trabalho, assiste-se a um importante deslocamento: o que antes ocorreu com as transferências das operações manuais para as máquinas, hoje se realiza pela transferência das operações intelectuais para as máquinas. Neste momento, surge a discussão sobre a *desconstrução ontológica do trabalho*, como categoria central da vida humana.

O conhecimento de base científica e tecnológica sempre esteve preso à materialidade do trabalho estruturado pelo capital. Atualmente, o saber científico e o saber laborativo misturam-se permanentemente no mundo contemporâneo. Com o desenvolvimento dos *softwares*, o trabalho vivo é naturalmente convertido em trabalho morto. O trabalho vai tornando-se cada vez mais abstrato pela crescente incorporação de ciência e tecnologia no processo produtivo. A introdução das *máquinas inteligentes* necessita do trabalho intelectual do trabalhador para operá-las, e, na interação com a máquina informatizada, ele transfere parte de seus atributos intelectuais para elas. Por esse motivo, “*as máquinas inteligentes não podem extinguir com o trabalho vivo*”. (Antunes, 2000, p.161)..

Em todo esse processo, ocorre o que Lojkin denominou de “*Revolução Informacional*”. Conforme o autor:

“(...) a transferência, para as "máquinas" de um novo tipo de funções cerebrais abstratas (o que propriamente caracteriza a automação) está no coração da revolução informacional, já que tal transferência tem como consequência fundamental o trabalho da manipulação para o tratamento de símbolos abstratos – e, pois, deslocá-lo para o “tratamento” da informação. Neste sentido, a revolução informacional nasce em oposição entre a revolução da máquina ferramenta, fundada na objetivação das funções manuais, e a revolução da automação, baseada na objetivação de certas funções cerebrais desenvolvidas pelo maquinismo industrial.(Lojkin,1995,p.14)

A inovação tecnológica não se reduz à mudança do instrumento de trabalho, mesmo que isso seja o essencial. A transferência do saber intelectual e cognitivo dos trabalhadores para as máquinas informatizadas, criando uma nova linguagem, significa a transformação do trabalho vivo em trabalho morto.

A reorganização da economia mundial com novos blocos econômicos, em conjunto com a mudança na base técnico-científica do processo e do conteúdo do trabalho, é exigência da real necessidade da crescente recomposição do capital na substituição da tecnologia fixa por tecnologia flexível. Essas transformações no sistema capitalista de produção elevam de maneira imediata o capital morto em detrimento da força de trabalho, capital vivo. Dessa forma, emerge uma nova categoria geral, a *sociedade do conhecimento* e novos conceitos operativos, tais como: qualidade total, flexibilidade, trabalho participativo em equipe, formação flexível, abstrata e polivalente. (Frigotto, 1999, p.95)

“Mas o que significa exatamente sociedade do conhecimento?” Pergunta Chauí. Assim, ela responde:

“Ao se tornarem forças produtivas, o conhecimento e a informação passaram a compor o próprio capital, que passa a depender disso para sua acumulação e reprodução. Na medida em que, na forma atual do capitalismo, a hegemonia econômica pertence ao capital financeiro e não ao capital produtivo, a informação prevalece sobre o próprio conhecimento, uma vez que o capital financeiro opera com riquezas puramente virtuais cuja existência se reduz à própria informação.”(Chauí, 2003, p.5)

Essa nova fase do capitalismo tem as suas intenções. Procura mostrar uma nova sociedade capitalista com alterações profundas, de maneira que ele se apresente como uma sociedade do conhecimento, sem, porém, alteração alguma na sua essência. “*A sociedade do conhecimento é uma ideologia produzida pelo capitalismo, é um fenômeno no campo da reprodução ideológica*”.(Duarte, 2003, p.13) Para garantir a formação do trabalhador, os princípios da educação devem estar voltados para uma sociedade em constante mutação, porque as transformações acontecem a todo momento. Daí as buscas por novos conhecimentos que a cada dia se tornam efêmeros e que, por isso, devem ser substituídos em pouco tempo, pois já não correspondem à atualidade.

Para responder aos imperativos da expansão do capitalismo nos países periféricos, a reformulação na política educacional brasileira passa a considerar a educação como fator de desenvolvimento econômico e social. Nesse sentido, cabe à escola o papel de instituição responsável pela formação de trabalhadores em todos os níveis de ensino, além da incumbência de criar novas tecnologias para a modernização do sistema produtivo e do seu gerenciamento.

As novas exigências do mundo do trabalho têm desdobramentos na organização curricular, na qual os conteúdos das disciplinas das diferentes áreas do conhecimento são ministrados numa visão unicamente instrumental, levando a escola buscar um mecanismo interno para adaptar-se às exigências da nova reorganização produtiva.

Na organização do trabalho pedagógico, os princípios do taylorismo-fordismo, ainda muito presentes nas instituições educativas, introduziram modelos e métodos de gestão da escola baseados na competitividade, produtividade e racionalidade, princípios que até então orientavam o trabalho produtivo. Em virtude disso, manifestava-se a necessidade de implementar uma forma de controle e planejamento do trabalho escolar, gerando camadas intermediárias de profissionais na estrutura organizacional da unidade escolar e do sistema de ensino.

Com a crise do modelo taylorista-fordista surge à nova fase inspirada no toyotismo que influencia no modelo de organização das instituições educativas. A partir da crise capitalista dos anos 70, que atinge os países industriais mais desenvolvidos, instaurou-se um novo regime de acumulação do capital, a *acumulação flexível*, que se dissemina pelo mundo capitalista nas décadas de 1980 e 1990..

Foi o regime de acumulação flexível que constituiu um novo complexo de reestruturação produtiva, cujo “momento predominante” passou a ser o toyotismo. Identificado com o “modelo japonês” e com o sucesso da indústria manufatureira japonesa na concorrência internacional, o toyotismo trouxe várias técnicas de gestão importadas do Japão e originadas do sistema Toyota. Com sua filosofia produtivista, esse novo regime de acumulação tendeu a assumir um valor universal para o capital em crise.(Alves, s/d, p.4)

O modo de organização do trabalho também difere nos dois modelos. Enquanto no fordismo tem-se o trabalhador desempenhando única tarefa, de forma repetitiva e especializada, no toyotismo temos a polivalência do trabalhador, que passa a desempenhar múltiplas tarefas, eliminando-se, assim, a porosidade da jornada de trabalho.

No entanto, assim como no taylorismo e no fordismo, o objetivo supremo do toyotismo continua sendo a acumulação do capital, mediante o incremento da produtividade do trabalho, o que o vincula à lógica produtivista da grande indústria que dominou o século XX. Ele pertence, tal como o taylorismo e o fordismo, ao processo geral de racionalização do trabalho (e, portanto, de sua intensificação) instaurado pela grande indústria.

Assim, dos princípios básicos do toyotismo passa a configurar o cenário da educação: a flexibilização do trabalho e a chamada “Gerência da Qualidade Total (GQT). Para a escola, a incorporação desses princípios passou a significar a satisfação das exigências do aluno na qualidade de consumidor, que precisa estar preparado para enfrentar um mercado competitivo.

Numa perspectiva democrática, o debate da qualidade em educação está baseado numa concepção sociológica e política da educação; a noção de qualidade vincula-se à democratização e autonomia da escola, ampliação das oportunidades, assim como ao combate a qualquer forma de dominação. Na GQT, a concepção de qualidade em educação é vista a partir de uma ordem econômica, pragmática, gerencial e administrativa.(Silva, 1999, p.170)

Para Silva:

“Essa visão de educação e da escola como mercado onde se confrontam provedores de um serviço, de um lado, e consumidores, de outro, a exigirem a qualidade de um produto, não constitui apenas uma teorização social inadequada, mas também uma visão político-pedagógica bastante questionável ao transformar a esfera pública da discussão sobre os fins e objetivos da sociedade em uma esfera privada de reivindicações em torno de questões de consumo e, conseqüentemente, ao transformar o/a cidadão/ã num/a consumidor/a, a GQT constrói um espaço pedagógico no qual essas noções tenderão a produzir precisamente esse tipo de indivíduo e de sociedade Um ideal de gerência se transforma, assim, também num ideal pedagógico e social.”(Silva, 1999, p.175/6)

Na organização interna da escola, surgem grupos interdisciplinares em busca da “máxima qualidade”; desse modo gera-se a competitividade entre grupos de profissionais, que leva ao eufemismo da máxima produtividade. No trabalho pedagógico, a competição se expressa pela quantidade de horas-aula, participação em eventos educacionais, na produção de artigos a serem publicadas, umas tendências a elevar ao máximo possível a extração de mais-valia, exacerbando a exploração da força de trabalho.(Saviani, 2003, p. 150)

Tais mudanças, que incidem na reestruturação do mundo do trabalho e os possíveis desdobramentos no campo da educação, reafirmam a idéia de que as relações sociais de produção derivadas das transformações no processo de trabalho fabril e das relações sociais de educação gerada no processo de trabalho escolar indicam que o:

“... conceito de trabalho produtivo que não compreende apenas uma relação entre atividade e efeito útil, entre trabalhador e produto do trabalho, mas também uma relação de produção especificamente social, de origem histórica, que faz do trabalhador o instrumento direto de criar mais-valia”. (Marx, 2001.p.578).

A concepção de trabalho que orienta esta investigação é aquela que afirma o trabalho como *práxis* humana, de produção material ou imaterial, cuja finalidade é a criação das condições necessárias à nossa existência, e que vai além da produção de mercadorias para produzir mais-valia na forma como assume o modo de produção capitalista.

Na significação humana do trabalho, o pensamento marxiano assinala que é pelo trabalho que o homem cria ao longo da história, na relação dialética com a natureza, a sua própria natureza.

A essência da natureza não existe senão para o homem social, pois apenas assim existe para ele como vínculo com o homem, como modo de existência sua para o outro e modo de existência do outro para ele, como elemento vital da efetividade humano; só assim existe como fundamento de seu próprio modo de existência humana. Só então se converte para ele seu modo de existência natural em seu modo de existência humano, e a natureza torna-se para ele o homem. A sociedade é, pois a plena unidade essencial do homem com a natureza, a verdadeira ressurreição da natureza, o naturalismo acabado do homem e o humanismo acabado da natureza.(Marx,1974,p.15)

Para Marx, o trabalho *humaniza* simultaneamente *a matéria natural*, criando formas adequadas e necessárias à vida humana, e ao próprio *Homem*, pois, ao modificar a sua natureza, desenvolve suas faculdades latentes. O trabalho *valoriza*, ao mesmo tempo, as coisas e o *Homem*. (Nunes, 1992, p.33) Se o trabalho é o constituinte da realidade humana e da vida social, e se a formação humana está centrada no trabalho – processo pelo qual o homem produz a sua existência – é também o trabalho que define a existência histórica do homem. É através dessa atividade que o homem vai produzindo as condições de sua existência, transformando a natureza e criando cultura, educação, leis, regras de comportamento, tecnologia, etc. (Saviani, 2003, p.133)

Como nos chama atenção Manacorda, quando traz à tona o problema da consciência e da atividade do homem, para Marx, os problemas sempre se referem ao homem por inteiro. Em lugar do domínio das condições objetivas e da casualidade sobre os indivíduos, Marx pretendia o domínio dos indivíduos sobre as condições e casualidade, sendo que a palavra “indivíduo” tem o mesmo significado que tem hoje “pessoa humana”. (Manacorda, 1991, p.98)

E assim continua Manacorda para mostrar o humanismo em Marx:

“É possível não concordar com a afirmação de que a ‘manifestação pessoal poderá coincidir com a vida material’, e que o trabalho poderá não ser mais o homem perdido em si mesmo, mas, ao contrário, o domínio do homem sobre a natureza externa e sobre a própria natureza, porque tudo isso só será possível quando ‘uma totalidade de homens totalmente desenvolvidos se tenha apropriado de forças produtivas totalmente desenvolvidas’. Mas, não me parece lícito continuar a negar ou a ignorar que esse é um modo muito humano e humanístico de considerar os problemas da consciência; que nessas considerações se manifestam uma capacidade crítica e um empenho moral, difíceis de encontrar em toda história do pensamento econômico e filosófico; que daí nos vem um grande lição ‘humanística’ sobre a necessidade de manter juntas as várias esferas da vida e da consciência.” (Manacorda, 1991, p.105/6)

A concepção de educação norteadora da pesquisa pretende evidenciar as relações contraditórias da vida social na sua totalidade, como forma de construção, desenvolvimento e de transformação dos fatos que se realizam historicamente num processo de mudança social. E assinalar também a inserção do homem na vida social como um ser histórico.

Ao transformar a natureza, na sua relação com os seus semelhantes, o homem passa a desenvolver atividades teórico-práticas que favorecem a constituição de uma visão de mundo, considerando a sua inserção como ser histórico, construtor de um processo dinâmico entre a ordem social e a ordem natural pelo trabalho. Conforme assinala Gramsci:

“O conceito de equilíbrio entre ordem social e ordem natural com base no trabalho, na atividade teórico-prática do homem, cria os primeiros elementos de uma intuição do mundo liberta de toda magia e bruxaria, e fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórica, dialética, do mundo, para a compreensão do movimento e do devir, para a avaliação da soma de esforços e de sacrifícios que o presente custou ao passado e que o futuro custa ao presente, para a concepção da atualidade como síntese do passado, de todas as gerações passadas que se projetam no futuro. (Gramsci, 2001, p.43)”.

Esse é o princípio que Gramsci considera como fundamento da escola elementar e média. No espírito do seu tempo, ele analisa a crise na escola e sugere novas disciplinas numa ordem didática propiciadora de resultados equivalentes no que se refere à educação e à formação geral da personalidade, iniciando nos primeiros anos de escolarização até chegar ao limiar da escola profissional. Durante esse período, continua Gramsci, o estudo em grande parte deve ser desinteressado; isso significa que esse estudo não deve ter finalidades práticas imediatas, e sim formativo ainda que instrutivo, mesmo incluindo noções concretas. (Gramsci, 2001, p.49)

No aprofundamento de suas críticas, Gramsci aponta para a existência de uma dualidade entre a formação geral e o ensino profissional, demarcada pela divisão de classes.

“Na escola atual, em função da crise profunda da tradição cultural e da concepção da vida do homem, verifica-se em processo de progressiva degenerescência: as escolas de tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, predominam sobre a escola formativa, imediatamente desinteressada. O aspecto paradoxal reside em que esse novo tipo de escola aparece e é louvado como democrático, quando, na realidade, não só é destinado a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-las em formas chinesas”.(Gramsci, 2001, p.49)

Assim, como na divisão do trabalho no modo de produção capitalista, o sistema educacional sustenta-se numa hierarquia estruturada na gradação de autoridade e controle na qual a competição - e não a cooperação - governa a relação entre seus

componentes, instituindo diferentes formas de avaliação dos profissionais com recompensas de gratificações salariais e de notas, no caso dos alunos, preservando a dominação. Desse modo, a escola será vista como uma das instituições encarregadas da formação de trabalhadores, destinados a ocuparem diferentes níveis na hierarquia da produção capitalista através de uma “correspondência” entre as relações sociais de produção e as relações sociais de educação.(Bowels e Gintis. 1990.p. 94)

A divisão técnica na organização do trabalho escolar submeteu os profissionais à “*proletarização técnica*”, a uma perda do controle do processo de trabalho, que se efetiva basicamente quando, no plano técnico, não é possível intervenção. Enquanto a “*proletarização ideológica*” é caracterizada pela perda do controle sobre os fins e os propósitos sociais os quais estão voltados para o trabalho de cada indivíduo.(Jaén, 1991.p. 77)

Além das mudanças substanciais na organização do trabalho escolar, políticas educacionais são implementadas como forma de corresponder às transformações, que ocorrem no mundo trabalho, em virtude da introdução de novas tecnologias de base microeletrônica e de novas formas de gestão nos diversos setores da atividade econômica.

No Brasil, a reforma da Educação Profissional, prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e regulamentada pelo Decreto 2.208, de 17 de abril de 1997, tem como fundamento a formação de trabalhadores com habilidades e competências técnicas capazes de enfrentar um mercado de trabalho competitivo. A crítica que se faz à proposta oficial é a segmentação da formação do trabalhador, como forma de atender à flexibilização da economia e à introdução de novas tecnologias no processo produtivo. Formar trabalhadores com habilidades e competências para as necessidades do mercado de trabalho ou para atender às exigências da inovação tecnológica? Com esse propósito, a reforma no ensino-técnico profissional não está considerando o conhecimento que os trabalhadores incorporaram ao longo de sua trajetória profissional.

A reforma no ensino técnico-profissional reduz o saber-fazer a uma tarefa rotineira sem considerar o caráter social do trabalho. O ponto crucial da reforma educacional, implementada na educação profissional, é a desvinculação do ensino técnico do ensino médio. Isso corresponde à criação de duas redes, uma técnica de caráter profissionalizante e outras acadêmicas, propedêuticas. Esta última implicaria o retorno à “velha dualidade” do ensino médio.

Como assinala Kuenzer (1997 p. 82):

Há várias questões a discutir sobre essa proposta, e sobre a concepção que ela encerra. Inicialmente, a vertente técnica e acadêmica repõe, definitivamente, a dualidade estrutural, criando inclusive duas redes, reguladas por duas legislações equivalentes - a LDB e a da Educação Profissional, sobre duas proposições:

- *a de que nem todos têm competência acadêmica;*
- *a de que existem dois tipos diferentes, e, portanto, separados: os acadêmicos, voltados para a apropriação da teoria, e considerados ultrapassados e inúteis, e os tecnológicos, modernos e úteis, porque estão diretamente relacionados ao trabalho.*

Tais questões remetem para o pensamento de Gramsci, de que “*não há atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o homo faber do homo sapiens (Gramsci, 2001, p. 53)*”. Para o autor, todo homem fora do exercício profissional pode ser um “filósofo”, um artista, um homem de bom gosto, pois desenvolve atividade intelectual, também participa de uma concepção de mundo, tem uma conduta moral consciente, contribui para manter ou modificar uma concepção de mundo. Com isso, suscita novas maneiras de pensar.(Gramsci, 2001, p.53)

A grande ênfase dada à formação técnica-profissional, para que o trabalhador tenha condições de empregabilidade, e a requalificação massiva de desempregados têm uma dupla violência simbólica: uma no campo técnico-científico e outra no campo ideológico. A violência, no âmbito técnico-científico, fica evidenciada pela requalificação em massa de trabalhadores sem escolarização básica em cursos de curta duração diante de uma conjuntura de desemprego estrutural. Nessa mesma situação,

encontra-se a violência ideológica, pois, se os desempregados, agora requalificados, não conseguem empregos, é porque não souberam escolher os cursos de acordo com sua aptidão ou porque não se aplicaram de forma competitiva. Diante de tal situação, o trabalhador é visto como culpado por sua própria exclusão. (Frigotto, 1996, p.152)

Em especial, na área da saúde, a adequação às novas mudanças no processo de trabalho ocorre simultaneamente com as mudanças no setor produtivo, porém de maneira mais lenta. Essas transformações tinham como orientação a análise da situação no setor pela Organização Pan-Americana de Saúde, OPAS, que conclamava as instituições públicas e privadas a acompanharem a modernização que acontecia nas empresas.

“(...) durante muitos anos o setor saúde, em especial as instituições públicas e de seguridade social, se mantiveram alheias às transformações organizativas que se registravam no âmbito das empresas, inclusive as instituições privadas tardaram em adotar mecanismo de gerenciamento, medição de custo e administração de pessoal de acordo com as modificações que a flexibilidade do trabalho, as novas tecnologias ou a competitividade crescente impulsionavam”.(OPAS. 1995. p. 2)

Para se adaptarem aos novos tempos, as instituições de saúde tomaram medidas até então exclusivas do setor produtivo: terceirização de algumas atividades, redução de custos e a introdução de novas tecnologias no modelo de gestão e na racionalização dos serviços básicos. Essas diretrizes da OPAS não ficaram restritas às instituições de saúde. Foi na educação que buscaram as soluções alternativas para fazerem face à necessidade de capacitação para atender aos desafios do avanço tecnológico.

As escolas de formação profissional de saúde em todos os níveis sofreram interferência em seu sistema de ensino em virtude de uma nova exigência de reestruturação que seguia a ocorrida no modo capitalista de produção. No entanto, para sustentar um sistema de ensino que correspondesse a essas exigências, as escolas passaram por reformas estruturais baseadas no modelo taylorista-fordista – hoje, em tempos de modernidade, chamada de *gestão educacional ou escolar*, cujos princípios são: a racionalidade, a eficiência e a produtividade.

Torna-se importante destacar que, de forma sutil, os princípios tayloristas, na sua essência, estão baseados em argumentos sofisticados e estão sendo incorporados pelas novas teorias organizacionais e nos processos de trabalho desenvolvidos até os dias de hoje.

“Neste sentido, Taylor é revisitado e a ideologia taylorista é objeto de várias metamorfoses, a ponto de se tornar quase irreconhecível como matriz de novas correntes e modernas propostas. A novidade e a aceitação de muitas destas transformações funda-se no esquecimento de alguns dos mais importantes postulados taylorista travestidos de novos conceitos, de novas tecnologias e de objetivos aparentemente (pós) modernos. (Lima, 2001, p.119)”.

No debate do pós-modernismo, discutem-se políticas de modernização e implementação de reformas que instituem a racionalização, a otimização e a eficácia como elementos centrais. Ao definir como princípio o conjunto formado pela racionalidade econômica, a otimização dos processos internos, a eficácia e eficiência, considerando-as como elementos nucleares, os planos de modernização têm tomado como referência principal a atividade econômica, o sistema produtivo e o mercado, trazendo para o interior das instituições públicas a concepção da organização empresarial. Nesse sentido, as instituições públicas são percebidas como meramente instrumentais, passando a ser subordinada pelos critérios de produtividade, eficácia e eficiência, semelhantes às organizações econômicas. Ignoram-se as tensões entre capital e trabalho, entre os profissionais de comando e os comandados, pois pressupõem um modelo consensual e racional também na gestão dos conflitos internos e externos.(LIMA, 2001, p.122).

No interior dessa lógica, a normatização, o poder hierárquico, as diversas formas de controle e o planejamento, como elementos neutros e vitais à organização do trabalho escolar, são naturais e se articulam de maneira harmônica com os vários elementos da estrutura, já que as normas, as ordens e as diretrizes advindas das instâncias superiores são decisões importantes para o êxito da instituição.

Nesse contexto, pretende-se afirmar a escola como uma instituição neutra, que tem como base da sua organização a racionalidade para atingir seu objetivo primordial: a transmissão do conhecimento. Segundo essa perspectiva, as escolas têm a função de instruir, constituindo-se em um organismo imune às determinações histórico-sociais, alheias à realidade que as cerca.

As considerações tecidas até o momento, nutridas também pela experiência do pesquisador na área da saúde, permitiram destacar elementos norteadores para uma investigação sobre a organização do trabalho na escola e a formação do trabalhador naquele campo. As questões fundamentais que orientaram esta pesquisa são as seguintes:

- De que forma a organização do processo de trabalho escolar traduz e acolhe no seu interior as mudanças na reestruturação do modo capitalista de produção?
- Como atuam os profissionais da educação – professores e corpo técnico-pedagógico na divisão social e técnica do trabalho escolar?
- Quais as correspondências dessas mudanças com a formação do trabalhador em saúde?

Esta dissertação pretende abordar as modificações na organização do processo de trabalho que ocorrem no interior da escola em saúde em decorrência da reestruturação no modo de produção capitalista. Para tanto, busca-se conhecer a natureza da função do “profissional da educação” – quer tenha formação inicial em educação, quer formação em saúde-, como forma de controle da divisão técnica na organização do trabalho escolar.

Nesses termos, o objetivo principal é o de compreender as mudanças que ocorrem no trabalho pedagógico e suas implicações na formação técnico-profissional do trabalhador em saúde, pela influência significativa do capital na estruturação direta ou indireta da escola.

2.2- Considerações Teórico-Metodológicas

O foco central deste trabalho é nutrido pelas discussões pertinentes à relação educação e trabalho, especificamente no interior de uma instituição de formação de trabalhadores de nível básico e técnico na área de saúde.

Para tanto, recorre-se primeiramente aos fundamentos da dialética marxiana como alicerces epistemológicos e metodológicos desta investigação. Para delinear o caminho da investigação, colocamos em cena as palavras de um crítico de Marx que, contraditoriamente, expressou o fundamento materialista do seu método:

“Para Marx só uma coisa importa: descobrir a lei dos fenômenos que ele pesquisa. Importa-lhe não apenas a lei que os rege, enquanto têm forma definida e os liga a relação observada em dado período histórico. O mais importante de tudo, para ele, é a lei de sua transformação, de seu desenvolvimento, isto é, a transição de uma forma para outra, de uma ordem de relações para outra. Descoberta esta lei, investiga ele, em pormenor, os efeitos pelos quais ela se manifesta na vida social. (...) Em conseqüência, todo o esforço de Marx visa demonstrar, através de escrupulosa investigação científica, a necessidade de determinadas ordens de relações sociais e, tanto quanto possível, verificar, de maneira irrepreensível, os fatos que lhe servem de base e de ponto de partida.(...) (Marx.2001.p.26-27)

Este trabalho pretende se orientar a partir dos fundamentos do método dialético, buscando compreender uma realidade no plano sócio-histórico e pedagógico, para fazer emergir as relações contraditórias das relações sociais, conflitantes nas formas de construção, no desenvolvimento de cada etapa e na transformação dos fatos.

Para isso, buscam-se nas paisagens da verdade e na autonomia relativa da ciência, espaços em que Löwy (2000,p.212) compara o cientista social – nesta investigação o pedagogo – ao pintor de uma paisagem. Para ele, a obra do pintor depende do local de onde pode ver, de que lugar ele observa - do observatório onde está situado. Continua Löwy:

“Mais um ‘mirante’ ou ‘observatório’ (isto é, um ponto de vista de classe) é elevado, mais ele permite ampliar o horizonte e perceber a paisagem em toda sua extensão; as cadeias de montanhas, os vales, os rios não conhecidos dos observatórios inferiores não se tornam visíveis senão do cume. É evidente que a paisagem como painel não depende somente do observatório mas também do próprio pintor, de tal forma de olhar e de sua arte de pintar.” (Lövy, 2000,p.212-3)

Torna-se relevante para a realização da investigação que ela consiga ultrapassar a “*zona do consenso*” (Lövy, 2000, p.212), na qual se situam diversos pontos de vista, geralmente limitado ao nível mais imediato e mais rasteiro do conhecimento.

“O mirante não faz senão definir uma possibilidade objetiva de visibilidade: a visão efetiva e a pintura de uma paisagem não dependem mais dele. Mas trata-se de uma autonomia relativa e não de uma independência total (como pretende o positivismo) na medida em que o papel do horizonte de visibilidade é decisivo para a própria constituição do campo cognitivo”. (Lövy, 2000, p.216)

Na imagem do mirante, o observatório mais alto é o ponto de vista, de onde os trabalhadores podem ter uma visibilidade mais ampla do que a burguesia.

No entanto, adverte Lövy:

...“o ponto de vista dos trabalhadores não é exclusividade de um único grupo ou corrente, mas representa, em cada momento histórico, o horizonte comum a um conjunto de forças políticas e intelectuais, sociais e culturais que reivindicam a visão proletária – isto é, de sua utopia revolucionária.” (Lövy, 2000, p. 211)

Assim sendo, ao definir o objeto de estudo que consiste na investigação da forma pela qual a organização do trabalho escolar traduz e acolhe no seu interior as mudanças na reestruturação do modo capitalista de produção, assim como a atuação dos profissionais da educação – professores e corpo técnico-pedagógico - na divisão social e técnica do trabalho escolar, busca-se a correspondência dessas mudanças com a formação do trabalhador em saúde.

2.2.1- Trabalho de campo

Ao iniciar o trabalho de campo, o pesquisador depara-se com uma realidade diferente daquela que ele imaginara quando da elaboração de seu projeto de pesquisa. Os estudos dos referenciais teóricos, longe de serem portos seguros, materializam-se no processo de investigação como formas de sinalização diante de uma realidade ainda desconhecida. Ao mesmo tempo, limitações concretas operadas pelas próprias interações dos sujeitos/atores aos poucos são tornadas visíveis pelo pesquisador.

Nesse momento surgem várias indagações em torno do objeto de estudo. Por muitas vezes, há uma aproximação ou distanciamento do objetivo proposto inicialmente. À medida que a produção dos dados vai tomando forma durante o próprio processo de investigação, através das relações entre os sujeitos/atores e o pesquisador, o trabalho vai adquirindo, necessariamente, novas formas e conteúdos.

Optar por um estudo sobre a escola de formação profissional de trabalhadores da saúde como lugar de investigação não implica apenas recortá-la e buscar suas relações internas. Pelo contrário, significa entendê-la como parte de uma totalidade social que de alguma maneira a determina e com a qual mantém determinadas formas de relacionamento.(André, 1989, p.42).

Desse modo, pretende-se estudar a organização do trabalho escolar na escola de educação profissional em saúde, em sua especificidade, sem desvinculá-la de suas determinações sociais mais amplas. Para tanto, busca-se entender o *locus* do estudo, considerando estudos sobre diretrizes das políticas sociais, nos aspectos da economia nacional, nos movimentos sociais ou em outras áreas que exerçam alguma influência na escola.

O material empírico deste trabalho foi buscado entre os discursos dos profissionais das escolas de formação técnica em saúde, que desenvolvem programas educação profissional de nível básico e técnico.

Foram selecionadas duas instituições para a realização desta pesquisa.

A primeira instituição é uma escola de ensino técnico em saúde no Rio de Janeiro de referência nacional. Sua equipe técnico-pedagógica é formada por profissionais da área de saúde sem um profissional especialista em educação.

A segunda instituição é um centro formador em saúde de São Paulo com uma estrutura diferente, com finalidades similares, e que apresenta no seu quadro técnico-pedagógico vários especialistas em educação e somente um profissional de saúde.

Em ambas as escolas, o primeiro contato foi com a direção com o propósito de explicitar o objetivo da pesquisa. Depois de esta ter sido aceita, foi realizada uma visita nas dependências da escola para conhecer sua estrutura organizacional, corpo técnico-pedagógico, professores e alunos.

A primeira impressão foi marcada pela arquitetura e pelo espaço físico ocupado. Na estrutura administrativa, muitas semelhanças foram encontradas entre as duas escolas, sobretudo por estarem subordinadas aos órgãos superiores na esfera estadual – Secretaria Estadual de Saúde. No aspecto técnico-pedagógico, cada uma demonstrava caminhos próprios, suas atividades pedagógicas giravam em torno de demandas públicas em projetos oficiais, obedecendo rigidamente à legislação educacional.

Ao conhecer a estrutura e o funcionamento de cada uma, foi marcado um dia na semana para fazer uma observação do processo de trabalho em cada setor ou departamento, com a intenção de buscar uma interação com os sujeitos/atores da pesquisa.

A entrada no campo de pesquisa também permitiu ao pesquisador a oportunidade de conhecer os programas oficiais de educação profissional da área de saúde para auxiliar e técnico de enfermagem. São programas de formação profissional em saúde com material didático, livros, e os conteúdos básicos definidos, cabendo à escola a responsabilidade de fazer as devidas adaptações.

Outro ponto importante foi conhecer o material pedagógico utilizado nos cursos, porém sem fazer uma análise do seu conteúdo, visto que não era esse o objeto desta pesquisa. Os materiais pedagógicos utilizados são oriundos dos convênios estabelecidos pelas escolas e programas especiais de formação de profissionais de nível médio para os serviços de saúde implementados pelo Ministério da Saúde. Todo esse material é utilizado pelos professores como orientação básica do seu trabalho em sala de aula e acompanhados pelos alunos através de livros específicos para cada disciplina.

Os profissionais selecionados para as entrevistas foram escolhidos pela sua função na estrutura organizacional em todos os segmentos da escola. Todos fazem parte do corpo técnico-pedagógico – diretores, assistente de direção, coordenadores incluindo os professores. Eles não apresentaram nenhuma resistência. Estavam dispostos a colaborar por considerar que o tema da pesquisa trazia discussões relevantes para a escola. Ficou acordada entre os profissionais e o pesquisador que, feitas as transcrições das fitas, ela seriam revisadas por eles para correção do texto. Qualquer alteração no conteúdo das falas só poderia ser feita numa outra entrevista, o que não foi necessário, porque os profissionais entrevistados mostraram-se satisfeitos com o conteúdo das mesmas.

É importante registrar a preocupação demonstrada pelos entrevistados sobre o uso que seria feito da sua fala pelo pesquisador. Eles tinham a preocupação sobre o modo como as suas palavras seriam interpretadas. Mas essa prática de correção texto consistiu, para os sujeitos/atores da pesquisa, numa revisão daquilo que falaram com a sua prática. E também serviu como possibilidade de retorno do pensamento em relação ao tema da pesquisa, que até então não vinha sendo discutido com alguém

fora do ambiente da escola. Era a visão de cada um, individual, porém visões construídas nas relações estabelecidas dentro do processo de trabalho na escola.

Foram realizadas 12 entrevistas, sendo 7 na escola do Rio de Janeiro e 5 no Centro Formador de São Paulo. Para coleta de dados, foram utilizados como instrumentos a entrevista semi-estruturada. Algumas questões foram previamente escolhidas, com perguntas fechadas (ou estruturadas) e abertas quando o entrevistado tinha a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. Mas no decorrer da entrevista, outras perguntas surgiam à medida que o tema ia sendo abordado. Caso houvesse necessidade, seriam aplicados questionários com perguntas abertas e/ou fechadas como forma de complementar as informações.

As entrevistas foram programadas para serem feitas individualmente, mas houve momentos em que a oportunidade permitiu fazê-las em dupla. Ficou evidente, nos processos de entrevista, que havia variação de comportamentos quando a entrevista era feita em dupla. O comportamento era diferente, porque alguns demonstraram estar mais à vontade quando a entrevista era individual. Já em dupla havia uma concordância na maioria das questões abordadas.

É importante ressaltar que o roteiro das entrevistas elaborado pelo pesquisador não teve qualquer censura prévia dos dirigentes das escolas ou dos demais profissionais. Todas as perguntas foram respondidas sem restrição.

A elaboração do roteiro das entrevistas teve sua origem nos objetivos da pesquisa, com a finalidade de obter as informações relacionadas com o tema. As perguntas partiam de itens previamente destacados pelo pesquisador e que podem ser assim apresentados:

- 1- Um breve histórico de sua vida profissional;
- 2- A proposta pedagógica da escola;
- 3- A função do profissional de educação na instituição;

- 4- A formação específica dos profissionais;
- 5- A divisão do trabalho pedagógico;
- 6- A formação do trabalhador em saúde.

A primeira entrevista também funcionou como uma espécie de pré-teste porque possibilitou ao pesquisador iniciar um processo de familiaridade com o instrumento de pesquisa. Na primeira entrevista, procurou-se seguir passo a passo o estabelecido. No entanto, outros assuntos foram surgindo no decorrer dela, de modo que era preciso estar atento para não perder o foco e se distanciar dos objetivos da pesquisa.

Ao analisar as entrevistas detidamente, um questionamento surgiu: como interpretar as falas dos entrevistados sem conviver com sua realidade?

Essa pergunta às vezes trazia uma instabilidade nas nossas certezas de poder interpretar a fala dos entrevistados pelo fato de não vivermos o cotidiano daquele que se coloca como entrevistado. Além disso, perguntava-me sobre as possibilidades de estabelecer um diálogo entre os sujeitos/atores, os autores e o pesquisador, sem que o referencial teórico se transformasse em uma “camisa de força”, lugar obrigatório de qualquer dado produzido.

No entanto, penso que a interlocução dos sujeitos/atores, autores e pesquisador descreve na realidade uma concepção de mundo.

“A palavra é o fenômeno ideológico por excelência. Na realidade toda palavra é absorvida por sua função de signo. A palavra não comporta nada que não esteja ligado a essa função, nada que não tenha sido gerado por ela. A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social”.(Bakhtin, 2002, p. 36)

Não há certeza de resposta exata, mas, para o pesquisador, *“a palavra está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação”.*(Bakhtin, 2002, p. 38) Então, as falas desses profissionais trazem uma visão de mundo, uma concepção de

educação que orienta o seu cotidiano escolar, sendo que não podemos submeter sua fala ao ponto de vista exclusivo do pesquisador, mas concebê-las num debate de diferentes formas de compreender a realidade na qual está inserida a investigação. No caso desta pesquisa, o local de referência são as instituições educativas em estudo e suas formas específicas do trabalho pedagógico desenvolvido.

2.2.2- Espaço da pesquisa

O tema da pesquisa remete-nos a conceber, para a exploração do trabalho de campo, as instituições de formação profissional em saúde como um lugar em que se manifestam as mais diferenciadas formas de visão de mundo e um lugar que sofre influências culturais, políticas, econômicas e sociais. Assim, devemos entendê-las como "*o lugar que se apresentaria como ponto de articulação entre a mundialidade em constituição e o local enquanto especificidade concreta, enquanto momento*".(Carlos, 1994:303 – *[grifos nossos]*) A escola tem suas propriedades, suas especificidades originadas na relação entre seus atores sociais que, no dia-a-dia da instituição, constroem o lugar.

"O lugar permitiria desvendar a sociedade atual na medida em que aponta para a globalidade. Enquanto parcela do espaço, enquanto construção social, o lugar abre perspectiva para se pensar o viver e o habitar, o uso e o consumo, os processos de apropriação do espaço. (ibid p 303.)

Assim, a escola é lugar que se estabelece pela ação político-pedagógica. Na qualidade de lugar, como espaço vivido, na escola as pessoas agem. Nela, sucedem-se conflitos e entendimentos, paixão e ódio, participação política, exercício de cidadania. Nela, a "prática social vivida" torna claras as diferenças, nela não nos isolamos, nela somos levados a perceber o mundo em todas as suas dimensões.(Travassos,1999.p.10)

As escolas pesquisadas integram a Rede de Escolas Técnicas do SUS (RET-SUS). Apresentam características bem diferentes, mas a sua missão é a mesma. Elas têm como missão planejar, coordenar e executar cursos de formação profissional de nível básico e técnico na área da saúde sempre atendendo as demandas da Secretaria Estadual de Saúde - SES. Estão submetidas à política de desenvolvimento de recursos para o setor, além da subordinação administrativa e financeira à SES. As escolas têm como finalidade atender os trabalhadores das redes pública estadual e municipal.

Para descrever as características de cada escola, usamos A e B para diferenciá-las. Consideramos que elas têm os mesmos objetivos, mas possuem aspectos de ordem técnica diferente em sua estrutura organizacional e no processo do trabalho pedagógico que serão apresentados separadamente.

Escola A: Escola de formação de trabalhadores para os serviços de assistência à saúde.

Criada em 1989, possui um regimento interno e sua estrutura organizacional compõe-se de: diretoria geral, diretoria pedagógica, assessoria pedagógica, coordenação geral de cursos, coordenação local de cursos, secretaria escolar, e administração. É uma instituição pública vinculada à Secretaria de Estado de Saúde-RJ. Funciona em prédio público e divide o espaço físico com outros órgãos públicos. Atende, exclusivamente, a trabalhadores de nível básico e técnico que estão em serviços de assistência rede pública de saúde. Por meio de convênios com as Prefeituras/Secretarias Municipais de Saúde e outras instituições, a escola executa cursos descentralizados com a instalação dos Centros de Execução Programática Descentralizada (CEPDs) em todo estado.

Os cursos oferecidos são aprovados pela Secretaria Estadual de Educação obedecidos os aspectos legais. A escola está autorizada a implementar as seguintes habilitações profissionais de nível básico e técnico: Técnico de Enfermagem: no módulo I, forma-se o Auxiliar de Enfermagem; Técnico em Higiene Dental: no módulo I, forma-se o

Atendente de Consultório Dentário; Técnico em Vigilância Sanitária, Técnico em Administração de Serviços de Saúde. Todos os cursos estão estruturados em módulos. Além dos cursos de atualização de nível básico, existem os de especialização para os profissionais de nível técnico.

Na educação profissional, a escola reconhece “a importância do aperfeiçoamento profissional como forma de valorizar o trabalhador, de maneira a possibilitar sua melhor inserção no mercado de trabalho, garantindo, assim, a qualidade no atendimento prestado à população”. Sua proposta pedagógica está baseada na “*pedagogia problematizadora*”, que tem como fundamentos:

- “a relação democrática entre professor e aluno, favorecendo trocas de experiências e conhecimentos;
- a construção coletiva do conhecimento, valorizando a participação dos alunos;
- o estímulo à reflexão e análise crítica dos conteúdos desenvolvidos, a partir da observação de situações concretas e cotidianas, para a tomada de decisões consciente, integrando teoria e prática, o pensar, o fazer e o ser.”

A escola apresenta os programas curriculares numa organização de maneira a permitir:

- “articulação entre as diferentes áreas de conhecimento, como forma de promover a interdisciplinaridade”;
- a integração ensino-serviço-comunidade, como forma de contribuir para a transformação da realidade dos serviços, da comunidade e do próprio ensino.”

O material didático é elaborado pelos profissionais da escola e colaboradores convidados.

A escola entende a avaliação “como uma oportunidade de investigar e diagnosticar permanentemente o processo de ensino-aprendizagem. Por isso, a avaliação é realizada durante todo curso, enfocando os seguintes aspectos: a aprendizagem do aluno,

o processo de aprendizagem, a auto-avaliação.” Na avaliação do processo de aprendizagem do aluno são considerados os seguintes aspectos:

- “o domínio dos conteúdos teóricos e práticos;
- “ a iniciativa e a criatividade na aplicação dos conhecimentos na prática, bem como o desenvolvimento de suas habilidades;
- “a atitude ética, solidária e responsável no relacionamento com o grupo de alunos, professores, clientes e profissionais do campo de estágios;
- a participação nas atividades pedagógicas.”

Conforme o regulamento dos cursos, serão atribuídos conceitos A,B, C e D, de acordo com o aproveitamento do aluno, sendo que, recebendo o conceito D, aluno estará reprovado. È obrigatório no mínimo 75% de presença em cada disciplina, e, no estágio, 100% para ser aprovado. E cada 3 (três) atrasos corresponde a uma falta. A escola utiliza a recuperação paralela no decorrer do período letivo para os alunos que não tiveram o desempenho desejado.

Os conselhos de classe são realizados a cada bimestre sob a supervisão da Coordenação Geral do Curso, com a participação dos professores, coordenação e secretaria escolar local. Neles, são analisados as dificuldades e os avanços, com o trabalho sendo reavaliado no decorrer do curso.

Os acompanhamentos são realizados pela Coordenação Geral dos Cursos que planeja, coordena e supervisiona a implantação e execução dos cursos, junto às coordenações locais. Além disso, a Coordenação Geral mantém contatos permanentes com os gestores locais com objetivo de verificar a execução dos cursos, as atividades de estágio, monitoramento do número de alunos matriculados e concluintes, cumprimento das ementas, dos programas das disciplinas, módulos dos cursos e frequência. Os relatórios dos coordenadores servem como instrumentos de avaliação pedagógica. As informações obtidas servem como base para redimensionar as metas, os programas dos cursos e os recursos materiais.

As escolas não têm profissionais suficientes em seu quadro de funcionários. Para formar corpo docente, são requisitados profissionais dos serviços de saúde, em certos casos sem licenciatura. Isso demanda capacitação pedagógica que é desenvolvida pela escola. Os enfermeiros são os profissionais com a maior participação nos cursos.

O corpo discente é composto de alunos-trabalhadores da rede pública de saúde indicada pelos serviços. A admissão dos alunos é feita a partir da demanda institucional, sem a necessidade de nenhum mecanismo seletivo.

Escola B: Centro de Formação Profissional de Trabalhadores para os serviços de assistência à saúde.

Essa escola apresenta características bem diferentes em relação à outra. Funciona com o centro formador com a finalidade de promover a profissionalização dos trabalhadores do setor público e compõe um conjunto de centros formadores subordinados à Coordenação de Recursos Humanos da Secretaria Estadual de Saúde. Abrange macrorregiões, totalizando 182 municípios. Criado em 1990, recebeu incentivos financeiros do Banco Mundial, no período de 1990 a 1994, para capacitação de gestores numa tentativa de unificar a proposta pedagógica. Os principais temas dos treinamentos foram: planejamento, avaliação, métodos e técnicas da organização do trabalho.

O Cefor não tem autonomia administrativa e financeira. Sua atuação se limita a realizar os cursos de acordo com as solicitações da SES e dos municípios que estão dentro de sua região. É considerado como um órgão executor das políticas de formação de recursos humanos para a saúde no estado, sem qualquer possibilidade de formulação de propostas para o setor. Isso dificulta sua atuação como lugar estratégico para o desenvolvimento de ações no campo da educação profissional para os trabalhadores da saúde.

Os cursos oferecidos pelo Cefor são: Auxiliar de Enfermagem e Técnico de Enfermagem aprovada pela Secretaria Estadual de Educação. Funcionam com turmas descentralizadas e estão organizados por disciplinas com estágios supervisionados sobre supervisão dos coordenadores. Também oferece cursos de curta duração, denominados de desenvolvimento, são cursos teóricos sem a parte prática.

Ao firmarem convênios com o Cefor, os municípios assumem todo o financiamento dos cursos, seleção de professores e alunos, salas de aulas, laboratório e estágios. Os docentes selecionados pelo município vêm da rede de serviços de saúde, sendo que a maioria não tem licenciatura. A mesma situação passa o Cefor por não possuir quadro próprio de profissionais. Ainda, ao Cefor cabe a orientação pedagógica e a administração dos serviços de secretaria escolar; além de toda a responsabilidade pela supervisão pedagógica no local de execução.

As turmas são formadas por alunos-trabalhadores oriundos dos serviços de saúde, todos da demanda institucional. Os alunos que não estão em serviço completam as turmas caso hajam vagas disponíveis. Os alunos são indicados pela rede de saúde do município. Para candidatos que não estão inseridos nos serviços de saúde, existe uma seleção prévia conforme critérios estabelecidos pelo município.

Os instrumentos de avaliação utilizados nos cursos são: prova escrita, prova prática, quando necessária, e controle de frequência. O aluno que não obtiver o conceito ou nota para sua aprovação terá recuperação paralela da disciplina/módulo. Se ainda assim não for aprovado, vai para recuperação no final do curso.

Ao Cefor cabe exclusivamente a supervisão pedagógica. Todo acompanhamento é realizado por meio de reunião pedagógica e administrativa com a equipe de coordenadores dos cursos. Sua finalidade é verificar se ementas estão sendo cumpridas, se os diários das disciplinas/módulos estão sendo preenchidos e se os relatórios da coordenação local sobre a execução do curso estão sendo feitos. As informações obtidas

pela supervisão servem para avaliar a qualidade dos cursos e posterior orientação dos mesmos, se necessário.

As escolas técnicas e centro formadores de recursos humanos do SUS integram a Rede de Escolas Técnicas dos SUS (RET-SUS) e se revitalizaram com o Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem – PROFAE – implantado pelo Ministério da Saúde com objetivo de qualificar cerca de 225 mil trabalhadores – atendentes de enfermagem não reconhecidos pela Lei do Exercício da Profissional de Enfermagem (nº 2.605/55) e Decreto Lei nº 50.387/61 - que exercem a profissão de forma irregular, com uma previsão de que 25% dessa população não concluíram o ensino fundamental. Com isso, pretende-se diminuir os ricos à população atendida e melhorar a qualidade da atenção hospitalar e ambulatorial nos estabelecimentos integrantes do SUS. (Formação, MS. 2001.p.9)

O PROFAE será desenvolvido em todo território nacional no período de 2000 a 2003. O projeto tem investimentos de US\$ 370 milhões assim distribuídos: US\$185 milhões, oriundos de empréstimos junto ao Banco Interamericano de Desenvolvimento, e outros US\$ 185 milhões, retirados Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) e do Tesouro Nacional. (Formação, MS. 2001, p. 10)

O PROFAE visa a profissionalização dos trabalhadores da área de enfermagem, através de cursos de qualificação técnica profissional de auxiliar de enfermagem e complementação do ensino fundamental de todos aqueles que estão empregados na rede pública e privada de saúde sem a qualificação necessária para o exercício de suas funções. É pré-requisito para a qualificação profissional a conclusão do ensino fundamental que será realizado com duração máxima de 18 meses. Como prioridade, as turmas serão formadas nos próprios locais de trabalho para evitar a evasão. A organização dos cursos será de forma descentralizada com instituições habilitadas por processo licitatório promovido pelo Ministério da Saúde. (Formação, MS. 2001, p.10)

Para atender todo esse contingente de trabalhadores, o PROFABE realizará cursos de formação pedagógica para docentes de educação profissional de nível técnico na área de enfermagem e sua meta é formar 12 mil enfermeiros docentes. O curso adota uma metodologia de educação a distância, na modalidade semipresencial, articulando teoria e prática ao longo de seu desenvolvimento. (Formação, MS. 2001, p.11)

O projeto também pretende organizar o Sistema de Certificação de Competência voltado para os egressos dos cursos de qualificação profissional em auxiliar de enfermagem, cuja finalidade é reconhecer formalmente as competências demonstradas pelos egressos na realização de suas atividades profissionais. Ainda pretende incentivar a modernização das escolas técnicas e dos centros formadores de Recursos Humanos do SUS, promovendo o seu fortalecimento institucional e a capacitação técnico-gerencial, assim como o acompanhamento de sinais do mercado de trabalho em enfermagem com a implantação de um sistema de informação sobre o mercado de trabalho e a formação de recursos humanos do setor. (Formação, MS. 2001, p.11)

2.2.3- Sujeitos da pesquisa

A descrição dos sujeitos/atores da pesquisa corresponde a um aspecto na metodologia da investigação no campo da educação, em que o objeto pesquisado se corporifica pela ação de cada sujeito/ator. Todos os elementos analisados nascem das relações sociais estabelecidas por eles em seu campo de atuação. As instituições ganham vida com o papel que nelas desempenham, suas atitudes fazem parte do cotidiano na vida social. Por isso, sua importância para a pesquisa educacional, porque as instituições não falam sozinhas. Preservar sua identidade é uma postura pessoal do investigador. (Ver quadro I e II)

QUADRO I

IDENTIFICAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

ESCOLA A

Cargo/função	Formação	Experiência Profissional	Observações
Diretora Pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Graduação e Licenciatura em Enfermagem 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Enfermeira em Unidade Hospitalar ▪ Professora da rede privada 	Exerce o magistério desde 1989. Participou da capacitação pedagógica da escola, quando ainda fazia a licenciatura; entusiasmada com a proposta, saiu do serviço assistência e foi para o ensino a convite da professora.
Assessora Pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Graduação em Enfermagem 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Enfermeira em Unidade Hospitalar 	Em 1985 foi convidada a participar um grupo trabalho para a elaboração de um currículo integrado para auxiliar de enfermagem da OPAS - Organização Pan Americana de Saúde. Depois de um longo tempo nesse trabalho, foi convidada pela diretora para assumir a assessoria pedagógica da escola.
Coordenadora do Curso Técnico em Administração em Serviços de Saúde	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Graduação em Administração ▪ Especialização em Recursos Humanos 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Recém concursada para a Secretaria Estadual de Saúde 	Quando chegou à escola, foi indicada para a coordenação do curso devido à falta de um profissional da área de administração. Foi sua primeira experiência na formação de trabalhadores da área de saúde
Coordenadora e Professora I A	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Graduação e Licenciatura em Enfermagem 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Enfermeira em Unidade Hospitalar ▪ Professora da Escola de Enfermagem-HSE 	Exerce o magistério desde 1980. Trabalhou na Rede Básica de Saúde no interior do estado como Enfermeira e na Formação de Auxiliar de Enfermagem.
Coordenadora e Professora II A	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Graduação e Licenciatura em Enfermagem 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Enfermeira em Unidade Hospitalar ▪ Professora da Escola de Enfermagem do Hospital da Marinha 	Ao ser designada para trabalhar na rede hospitalar, fez opção pelo ensino. Trabalha no Núcleo Descentralizado da Escola desde 1989.
Professora III A	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Graduação e Licenciatura em Enfermagem e Pedagogia ▪ Mestre em Educação 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Enfermeira em Unidade Hospitalar ▪ Professora da Escola de Enfermagem do Hospital da Marinha 	Exerce o magistério desde 1983. Trabalha no Núcleo Descentralizado da Escola desde 1999.
Professora IV A	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Graduação e Licenciatura em Enfermagem 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Enfermeira em Unidade Hospitalar ▪ Professora de Escola de Enfermagem-HGB 	Após vários anos de trabalho na rede pública de saúde, exerce o magistério no Núcleo Descentralizado da Escola desde 1989.

QUADRO II

IDENTIFICAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

ESCOLA B

Cargo/função	Formação	Experiência Profissional	Observações
Diretora Geral	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Graduação e Licenciatura em Pedagogia e Estudos Sociais 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Professora do Ensino Fundamental e Médio ▪ Diretora de Escola da Rede Pública ▪ Supervisora de Ensino 	Ao aposentar-se em 1989, no ano seguinte, foi convidada para dirigir o Centro Formador.
Assistente de Direção	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Graduação em Pedagogia ▪ Mestrado em Educação 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Professora do Curso de formação de professores ▪ Diretora de Escola da Rede Pública ▪ Supervisora de Ensino ▪ Delegado de Ensino 	Foi convidada para trabalhar no Centro Formador em 1996, após aposentar-se em 1993.
Coordenadora de Ensino	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Graduação e Licenciatura em Enfermagem ▪ Especialização em Administração Hospitalar e Obstetícia 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Enfermeira em Unidade Hospitalar ▪ Professora de Rede Privada 	Bolsista do Serviço Nacional de Tuberculose no Serviço Nacional de Saúde, concursada do DASP, trabalhou no Instituto dos Bancários em São Paulo. Aposentada em 1995, foi trabalhar no Departamento de Saúde no município. Atualmente leciona no curso de enfermagem do SENAC. Participou de 35 Congressos Brasileiros de Enfermagem e pretende ir ao próximo em Fortaleza.
Coordenadora e Professora I B	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Graduação e Licenciatura em Enfermagem ▪ Especialização em Administração em Saúde ▪ Mestrado em Saúde Pública 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Enfermeira de Rede Municipal de Saúde ▪ Professora Substituta da Escola de Enfermagem 	Ingressou na Rede Municipal de Saúde em 1998. Trabalhou como professora substituta no Departamento de Enfermagem. É sua primeira experiência como professora e coordenadora em cursos de auxiliar e técnico de enfermagem.
Professora II B	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Graduação e Licenciatura em Enfermagem 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Enfermeira de Rede Municipal de Saúde ▪ Professora da Rede Pública 	Auditora da Secretaria Municipal de Saúde desde o ano de 2000, responsável pelo Programa de Saúde da Criança, professora das turmas descentralizadas dos cursos de auxiliar e técnico de enfermagem.

2.2.4- Análise dos Dados

A primeira aproximação com o material empírico foi através da análise da fala do sujeitos/atores da pesquisa. Ao fazer a análise, uma por uma, do material coletado nas escolas pesquisadas, foi estabelecida uma ordem: primeiro, a Escola A; em seguida, a Escola B, somente para facilitar o trabalho analítico.

O material recolhido pelas entrevistas contém um significado sobre o coletivo da escola, daí a sua importância, mesmo que elas ainda não sejam oriundas originalmente de um diálogo entre os profissionais extraído do dia-a-dia do trabalho pedagógico. São entrevistas individuais dentro de cada função desempenhada na escola. Desse modo, a análise de material empírico da pesquisa baseia-se na *“essência do problema, naquilo que nos interessa, liga-se à questão de saber como a realidade (a infra-estrutura) determina o signo, como o signo reflete e refrata a realidade em transformação”*. (Bakhtin, 2002, p. 41)

Aqui considero como fundamental para o trabalho de pesquisa um mergulho na profundidade da vida escolar. Compreender como as relações se estabelecem no processo de organização do trabalho escolar. Entender de onde falam os atores sociais. Onde busca suas referências para construir o seu discurso. Isso porque o signo resulta de um consenso entre os indivíduos socialmente organizados no decorrer do processo de interação. *“Razão pela qual as formas do signo são condicionadas pela organização social de tais indivíduos como e pelas condições em que a interação acontece.”* (Bakhtin, 2002, p. 44) O grande salto é fazer emergir a realidade pela fala dos atores. Sua fala estará informando-nos diferentes formas de organização e o modo como interagem os diversos grupos num determinado lugar.

Mas devemos estar atentos para um grande problema que se apresenta na relação entre a infra-estrutura e super estrutura, conforme apontado por Bakhtin. É que uma *“dialética interna”* do signo que não se revela completamente, somente com a crise social ou

no momento do ato revolucionário. Isso porque a classe dominante tende a valorizar o signo ideológico de maneira que fique fora do alcance das classes subalternas, impossível de alcançá-lo tornando intangível e acima das diferenças de classe, a fim de abafar ou de ocultar a luta dos índices sociais de valor que aí se trava, a fim de tornar o *signo monovalente*. (Bakhtin, 2002, p. 47)

Desse modo, deve-se direcionar a investigação para o aprofundamento das relações materiais e simbólicas nas ações internas e externas das escolas, assim como na sociedade, considerando os determinantes sociais das relações de classes da qual os sujeitos/atores da pesquisa fazem parte.

No percurso da análise do material coletado percorreram-se três etapas básicas: pré-análise, descrição analítica e interpretação referencial. (Gonsalves, 1996, p.33-34)

Na pré-análise, a primeira providência foi a organização de todo material. Nessa etapa, foi realizada a primeira leitura de todo material. Aqui se iniciou a interação do pesquisador com o objeto em estudo pela fala dos sujeitos/atores envolvidos na pesquisa. Ainda nessa etapa, cada uma das falas foi codificada para, posteriormente, serem agrupadas em unidades temáticas.

A próxima etapa, descrição analítica, exigiu uma análise mais detalhada do material. Com a leitura vertical chega-se ao conteúdo das falas de cada sujeito/ator organizadas em textos com os dados que permitem a identificação do material, para fazer o agrupamento das falas codificadas. Numa leitura horizontal, destacam-se as codificações identificadas nas diferentes falas. É nessa etapa que o objeto de estudo tem o seu contorno mais definido, pois o aprofundamento da análise permite a interpretação da realidade onde ele se encontra.

Na última etapa, a interpretação referencial, é estabelecido o diálogo entre as falas dos sujeitos/atores, autores das obras estudadas no referencial teórico e a postura do pesquisador. A partir desse momento, o pintor, como lembra Löwy, do seu observatório começa a definir a sua obra, a pintar a paisagem com a sua forma de olhar e com a sua arte de pintar.

CAPÍTULO II

3- O PROCESSO DE TRABALHO NA ESCOLA

3.1-Os limites da hierarquia

Em tempos não tão remotos, nas décadas de 60 e 70, as técnicas modernas de administração introduzidas nos sistemas de ensino e na estrutura administrativa das escolas, tinham seus fundamentos na teoria da administração geral de Fayol, bem como na teoria da gerência científica de Taylor. Considerava-se que a principal diferença entre uma organização produtiva e a organização escolar é apenas a sua dinâmica interna de funcionamento, o que justificaria uma transplantação mecânica e direta para a escola das formas de organização do trabalho válidas para as empresas produtivas.

Essas teorias preconizam a organização do trabalho escolar como um fenômeno puramente burocrático, consideram a normatização, o poder hierárquico, as diversas formas de controle e o planejamento como elementos neutros e vitais à eficiência e à racionalidade da organização escolar. Desse modo, a burocracia da organização escolar é vista com naturalidade e articulada de maneira harmônica com os vários elementos da estrutura, já que as normas, as ordens e as diretrizes advindas das instâncias superiores são decisões importantes para o êxito da instituição.

Esse movimento vinha no sentido de “*racionalizar*” o sistema de ensino com a finalidade de tornar a escola mais eficaz. Atualmente, chamada de (com o codinome de) *gestão educacional ou escolar*, essa estruturação da escola pretende vincular o sistema de ensino às exigências da reestruturação dos sistemas produtivo e econômico, tornando necessária a transferência dos princípios da lógica racional que controlam as empresas produtivas para a escola.

A lógica racionalizadora do capital na produção transpôs seus limites e chegou a atingir outros processos de trabalho fora do sistema produtivo. Chega até atingir diretamente os aparelhos de Estado em toda a sua

dimensão, com efeitos similares da racionalidade na organização das instituições, na esfera pública, em todos os setores.

Esse processo também afeta o trabalho educacional. Nele são introduzidos materiais e técnicas didáticas, diagnóstico e avaliação padronizados, uma dinâmica interna alimentada pelo fortalecimento de medidas hierarquizadoras, tendo como consequência o aparecimento de “*especialistas*”. A integração dessas medidas gerou o que se domina como modelo “tecnocrático ou tecnicista” no sistema de ensino, que produziu modificações substanciais nas condições de trabalho dos profissionais da escola determinadas por normas e condutas de trabalho.

Pouco importa quem vai exercer a função na estrutura organizacional. As organizações têm a sua especificidade, o que determina o papel do profissional e dá forma e conteúdo para o pleno exercício da função no espaço institucional.

“Nós nunca tivemos a experiência de ter uma diretora pedagógica que fosse só da área de educação. Nós nunca tivemos essa experiência nessa escola aqui. Todas as pessoas que ocuparam o cargo de Direção Pedagógica eram profissionais de saúde que transitavam pela educação, buscando aprofundar seus conhecimentos...” (Diretora Pedagógica – Escola A)

Percebe-se que o profissional, no exercício de uma determinada função, precisa estar preparado de acordo com as competências técnicas, que serão exigidas por serem necessárias à organização do processo de trabalho. Isso independe da vontade de quem exerce a função, pois os seus atributos são determinações da organização.

Outro aspecto importante na definição dos papéis na organização do trabalho escolar se manifesta pela incorporação do conhecimento especializado dentro da posição na hierarquia da escola.

“...Precisei não apenas estudar a parte do conteúdo programático com a especialização em Saúde Pública, mas principalmente com a questão do ensino profissionalizante.” (Diretora Geral – Escola B)

Pela análise da organização do trabalho escolar dentro da teoria burocrática weberiana, o papel da autoridade hierárquica é uma das características da burocracia acentuada em qualquer tipo de organização, seja pública, seja privada.

“Os princípios da hierarquia dos postos e dos níveis de autoridades significam um sistema firmemente ordenado de mando e subordinação, no qual há uma supervisão dos inferiores pelos superiores. (...) Com o pleno desenvolvimento do tipo burocrático, a hierarquia dos cargos é organizada monocraticamente. O princípio da autoridade hierárquica de cargo encontra-se em todas as organizações burocráticas; no Estado e nas organizações eclesásticas, bem como nas grandes organizações partidárias e empresas privadas. Não importa, para o caráter da burocracia, que sua autoridade seja chamada de “privada” ou “pública”. (Weber, 1979: 230)

A burocratização do sistema de ensino necessita de uma educação especializada típica da dominação burocrática, que caracteriza a sociedade moderna e tem sua origem nas complexidades dos processos sociais e na expansão do capitalismo. Como exemplo pode-se citar o predomínio do capital financeiro, a concentração das empresas, as facilidades de comunicação em todos os continentes, a reestruturação produtiva e, sobretudo, a racionalização puramente técnica.

A burocracia como fato social invade o interior da escola; com isso, imobiliza o poder de criação do sistema de ensino com predomínio do ensino técnico e de um saber especializado em todos os níveis. Para formar os diferentes tipos de especialistas, burocratas e técnicos, o sistema escolar cresce constantemente e sua estrutura interna organiza-se de forma diversificada, porém, hierarquizada. Desse modo, a escola é uma instituição desvinculada da vida social, pois tem como base de sua organização a racionalidade para atingir seu objetivo primordial: a transmissão do conhecimento. Nessa perspectiva, as escolas têm a função de meramente instruir, constituindo-se, assim, em um organismo imune às determinações histórico-sociais e alheias à realidade que o cerca.

Dentro dos limites da hierarquia, a organização do processo de trabalho escolar tem alguns princípios que devem ser seguidos: primeiro, a organização técnico-pedagógica da escola tem regulamentos, que fixam atribuições dos seus elementos pela da definição das atividades e dos deveres, e funcionam como normas de conduta.

(...) Nós temos um Regimento Escolar Único para os 600 formadores, no qual estão todas as normas que devem ser seguidas realmente e adequadas a cada realidade. Temos um plano de curso no qual o conteúdo programático a ser desenvolvido nos cursos é previamente elaborado e analisado e autorizado pelo conselho estadual. Além disso, já em nível mais local, quando da instalação de cada classe descentralizada ou na sede, nós temos a elaboração do documento chamado Plano Escolar, que é analisado e homologado pelas diretorias regionais de ensino. Aí no plano escolar, há uma adequação, dentro da flexibilidade que a gente tem, a cada realidade local. Sem fugir das normas, do Regimento e do Plano de Curso.(...) (Diretora Geral – Escola B)

Pelo segundo princípio: existe uma hierarquização dos cargos, pois é necessário o posto inferior cumprir as determinações advindas dos cargos superiores, nestas determinações estão as diretrizes institucionais, que independem da atitude individual de seus membros e que são imediatamente colocadas em prática, pois delas depende o funcionamento de toda a estrutura organizacional da instituição. Até mesmo numa organização considerada democrática, mas em cuja estrutura organizacional ainda não houve mudança, esse princípio se efetiva de várias maneiras. De forma mais direta e verticalizada, por meio de documentos oficiais - resoluções, portarias e circulares – oriundos das instâncias superiores, ou, de maneira mais branda, com as reuniões, sempre que for necessário informar as novas diretrizes.

Na realidade o processo de trabalho da escola é extremamente dinâmico e, como a gente trabalha numa filosofia de democracia e de construção coletiva, na realidade, o papel de diretora pedagógica acaba mais o sendo enquanto função, porque ela acaba se aproximando e construindo no coletivo com o grupo. Então, um processo de trabalho que temos procurado implementar aqui na escola é assim: a diretora procura conhecer como está acontecendo o processo pedagógico na ponta, como acontece o processo administrativo pedagógico, que é o de coordenar e supervisionar essa execução, que é o papel

de cada coordenação dentro dessa escola e vai discutindo isso junto com a assessoria pedagógica e planejando oficinas de aprofundamento, oficinas de discussão sobre avaliação, oficinas de acompanhamento do processo; identificando situações-problemas, a gente procura, também através de oficinas, sempre coletivas, buscar soluções pra intervenção. Então, a gente não trabalha com uma idéia de que a direção pedagógica determina. A gente procura construir isso no coletivo. E aí, conforme saia a construção coletiva, a gente às vezes acaba transformando isso em ofícios ou em circulares e divulga pro corpo coletivo da Escola como um todo. (Diretora Pedagógica-Escola A)

Por último, a ocupação e o exercício dos cargos respeita uma distribuição hierárquica baseada no saber especializado. As funções exigem um conhecimento específico para serem exercidas em cada especialidade. O alto grau de subordinação é exacerbado pelo domínio de um conhecimento técnico compartimentado pela estrutura organizacional da instituição.

Entretanto, outros aspectos não correspondem aos princípios burocráticos assinalados. Eles se apresentam como requisitos fundamentais para o exercício da autoridade burocrática. A experiência profissional, assim como a antigüidade numa determinada função, consolida a autoridade na organização do trabalho escolar.

“...embora eu não seja especialista em educação, acho que a minha vivência me permite que eu realmente faça correções ou sugestões aos professores. Não tem problema nenhum. A minha experiência de dar aula é muito antiga e não parei mesmo.” (Coordenadora Pedagógica – Escola B)

É possível acrescentar que, pelos estudos weberianos sobre a burocracia, percebe-se que o poder de decisão está nas mãos de quem detém o conhecimento especializado. E que esse conhecimento é estratégico para o sucesso da organização; portanto, ele deverá ser protegido e resguardado. *“Toda burocracia busca aumentar a superioridade dos que são profissionalmente informados, mantendo secretos seu conhecimento e intenções”.*(Weber, 1979, p. 259) A manutenção do poder hierárquico no interior da organização é solidificada pela preservação do conhecimento técnico-especializado e de suas intenções políticas.

Dessa forma, segundo o autor, o conhecimento técnico-especializado ganha amplos poderes.

Na organização do trabalho escolar, a burocracia é fundamental para o controle sobre os profissionais e a comunidade escolar. A forma como a estrutura burocrática organiza o processo de trabalho mantém cada “especialista” imobilizado em seu devido posto de trabalho, cumprindo rigorosamente as suas tarefas rotineiras, sem participação nas diretrizes, de modo que o seu desempenho se torna impessoal, sem sentido próprio.

3.2-Os determinantes da fragmentação

Muitos estudos relativos à educação e trabalho procuram demonstrar que existe uma conexão entre a divisão capitalista do trabalho e a estrutura e o funcionamento da educação. Tem seus fundamentos centrados nas críticas para explicar o funcionamento do sistema educacional e da escola diante da dinâmica da luta de classes nas sociedades capitalista. Nessa perspectiva, a escola estaria diretamente implicada na reprodução das desigualdades sociais estabelecidas por uma organização da economia na qual a lógica consiste em manter uma sociedade dividida em classes.

Com a pretensão de avançar nesse estudo, busca-se responder à seguinte indagação: em que momento a divisão social do trabalho e as divisões na estrutura educacionais estão intimamente ligadas?

No caráter capitalista da manufatura, há uma importante modificação no processo de trabalho, as atividades que antes eram executadas por um único trabalhador são subdivididas entre diversas atividades executadas por diversos trabalhadores. *Enquanto a divisão social do trabalho, quer se processe ou não através da troca de mercadorias, é inerente às mais diversas formações econômicas da sociedade, a divisão do trabalho na manufatura é uma criação específica do modo de produção capitalista.* (Marx, 2001, p.415)

Ainda seguindo essa análise, a manufatura submete ao comando e à disciplina do capital o trabalhador antes independente, além de criar com essa organização do trabalho uma graduação hierárquica entre os trabalhadores. Para Marx, a cooperação simples, de maneira geral, não modifica o modo de trabalhar do indivíduo, já a manufatura traz uma mudança brusca, revoluciona totalmente, e desse modo se apodera da força individual de trabalho nas suas profundidades. *“Deformar o trabalhador monstruosamente, levando-o, artificialmente, a desenvolver uma habilidade parcial, à custa da repressão de um modo de instintos e capacidades produtivas, lembrando aquela prática das regiões platinas onde se mata um animal para tirar-lhe a pele ou o sebo.”* Continua Marx

referindo-se à perversidade que essas modificações infligidas provocam ao trabalhador: *“Não só o trabalho é dividido e suas diferentes frações são distribuídas entre os indivíduos, mas o próprio indivíduo é mutilado e transformado no aparelho automático de um trabalho parcial (...)”*(Marx, 2001, p.415) Como forma de aliviar a degradação do trabalhador parcial, oriundo da divisão do trabalho, Adam Smith, duramente criticado por Marx por descrever o trabalhador parcial como *“um homem que despende toda sua vida na execução de algumas operações simples(...) não tem oportunidade de exercitar sua inteligência.(...) Geralmente, ele se torna tão estúpido e ignorante quanto se pode tornar um criatura humana”*, ainda recomenda o ensino público *“com instrução para os trabalhadores sim, porém em doses homeopáticas”*. (Marx, 2001, p. 417) Em outras palavras, isso significa que o trabalhador deve dominar somente o mínimo de conhecimentos necessários para executar com eficiência as tarefas no processo produtivo, mas não pode ir além do permitido na divisão do trabalho na sociedade.

De que forma as instituições educativas estão implicadas nesse processo da divisão do trabalho no sistema de produção capitalista?

Pela argumentação apresentada até aqui, é notório que a instituição educativa, a escola, não cria essa divisão, cuja origem está nas reais necessidades de valorização do capital. No entanto, ela desempenha um papel fundamental nesse processo, que é o de preparar indivíduos adaptados e com características adequadas a essa divisão.

Desse modo, o sistema escolar está constituído de forma a fornecer uma população de trabalhadores dividida conforme as exigências da divisão do trabalho, ou melhor, o sistema escolar acentua a esta divisão, pois está estruturado para formar trabalhadores destinados à execução do processo de trabalho e daqueles concebem e controlam o processo de trabalho. Para isso, o sistema educacional está organizado em diferentes níveis de ensino e tipos de educação que refletem a divisão central entre a concepção e a execução.

Por certo, “a escola é determinada socialmente, a sociedade fundada no modo de produção capitalista é dividida em classes com interesses opostos, portanto, a escola sofre determinações do conflito de interesses que caracteriza a sociedade capitalista.” (Saviani, 1988, p. 41) Sem dúvida que a classe dominante em qualquer circunstância procura preservar o seu domínio, sempre que necessário se utiliza da escola como um mecanismo para evitar a transformação. Segundo Saviani, faz-se necessário formular uma teoria crítica da educação para superar o caráter reprodutivista da escola. Para ele, na prática, deve-se combater a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. A teoria crítica da educação tem o papel de dar substância concreta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses da classe dominante. (Saviani, 1988, p. 41) “A educação não é unidirecionalmente determinada pela estrutura social dissolvendo-se a sua especificidade, entende-se que a educação se relaciona dialeticamente com a sociedade”.(Saviani, 1988, p. 75)

Mas de que maneira a divisão trabalho se reflete na organização do processo do trabalho escolar fragmentando atividades no seu interior?

No campo microssocial, ou seja, no seio da divisão do trabalho escolar, os limites entre quem concebe e quem executa são mais frágeis, são forjados em forma de cooperação e participação dentro de uma estrutura organizacional hierarquizada.

(...) Então o objetivo da gente sempre é esse mesmo. É assim, a direção pedagógica está planejando, mas ela não planeja em separado, ela sempre vai pra coordenação, discute, olha pensou, existe essa demanda, como é que essa coordenação vê isso. “Ah, vamos ver na ponta como é que ela pode estar operacionalizando”. Então, o trabalho procura ser o máximo possível coletivo, dentro dessa estrutura dessa Escola. Agora, a divisão é por uma questão de função, não é? Da função? (Diretora pedagógica – Escola A)

A direção tem o papel de zelar pela organização técnico-pedagógica, assim como preservar a instituição das irregularidades legais. Geralmente composta por elementos que fazem a mediação Estado-Escola, e ainda buscam ampliar o apoio político junto às instituições públicas e privadas. Em relação ao

planejamento das atividades pedagógicas, colocam em prática as diretrizes com o auxílio de coordenadores ou assistentes.

Esse plano de ensino é acompanhado pelo coordenador pedagógico no seu desenvolvimento através das anotações nos Diários de Classe. O Diário de Classe nós seguimos o modelo oficial. E, pelas anotações que o docente faz no seu dia-a-dia em classe, há possibilidade do acompanhamento e do desenvolvimento das aulas mesmo, do plano de ensino e o próprio diário de classe, além do acompanhamento, do desenvolvimento das aulas, a gente tem o acompanhamento das avaliações feitas pelo aluno. (Diretora Geral-Escola B)

Muitas vezes as funções estão sobrepostas, existem funções intermediárias subordinadas ao comando central, mas que atuam na supervisão das atividades pedagógicas. Porém, suas posições na estrutura organizacional estão bem definidas. Apesar disso, a tarefa de controlar o trabalho pedagógico passa por todas as instâncias até chegar à sala de aula.

Eu pego o plano de ensino e vejo o que ele historiou no plano de ensino. Analiso o plano de ensino dele, analiso o método que ele usa. Eu verifico se aquele método que ele está usando é adequado ao aluno que ali está assistindo à aula dele. Eu vejo uma avaliação que ele faz. Eu preciso verificar se aquela avaliação é justa pra aquele momento do processo pedagógico. (Assistente de Direção – Escola B)

Então aí tem vários documentos que você pode tirar... O registro em Diário de Classe. E a gente não lança só conteúdo, lança a forma como trabalhou esse conteúdo. E aí na conversa ele também pode: “Eu trabalhei assim...” botar bonito lá, tirar lá do livro...Mas aí na conversa: “E aí, como foi essa experiência que você relatou aqui no Diário de Classe?” A gente pinça assim um e outro, num precisa ser tudo. (Coordenadora e Professora I A)

Pelos depoimentos, verifica-se que as funções ou cargos criados na estrutura organizacional da escola visam implantar uma forma de organização no processo de trabalho com a pretensão de separar a concepção do trabalho pedagógico e a sua execução. Com essa divisão técnica do trabalho escolar, surge um grupo de “especialistas” responsáveis pelo planejamento e controle das atividades pedagógicas, sendo que essa

divisão ocorre tanto no sistema educacional público quanto no privado e de maneira direta na unidade escolar.

Mesmo considerando que toda ação está dirigida para o trabalho desenvolvido em sala de aula, o trabalho docente é fiscalizado passo a passo. A fragmentação no trabalho pedagógico percorre todas as instâncias do sistema educacional e da escola, pois a concepção deve estar sempre próxima execução. Mesmo com as especificidades do trabalho pedagógico, a fragmentação do trabalho estabelece uma relação de correspondência na forma de gestão do trabalho com a execução no campo da produção.

A gente tem tudo anotado em diário de classe, o assunto, o método e o que você fez pra avaliar a sua aula. E também o cronograma que a coordenação elabora a gente envia, como que a gente tivesse destrinchado aquele assunto que eles passaram pra gente, em dias, horários...Acho que não é controle não, mas uma justificativa de que o plano está sendo seguido.(Coordenadora e Professora I B)

Na escola, a fragmentação cria obstáculo para novas iniciativas no processo de trabalho escolar. Na realidade, a escola já se encontra subdividida em departamentos, setores técnico-pedagógicos e administrativos, salas de aulas, estrutura curricular em série, turnos - diurno e noturno- e com conteúdos compartimentados nas áreas de conhecimento. Para o sistema de ensino - estrutura e funcionamento-, a fragmentação causa uma cisão entre o corpo docente, cuja divisão no trabalho pedagógico dificulta a integração entre os conteúdos das diversas áreas do conhecimento. E os chamados “*especialistas*”, detentores de um conhecimento especializado, cuja principal atribuição é a elaboração de diretrizes, normas do trabalho técnico-pedagógico e administrativo da escola, são responsáveis pelas ações diretas de planejamentos, controle e execução das atividades no processo de trabalho no interior da escola.

3.3-Valores compartilhados no trabalho escolar: aspectos ideológicos

Mesmo com a divisão técnica do trabalho existente na organização do trabalho escolar, o trabalho pedagógico aparece como sendo harmônico e solidário com a participação de todos seus profissionais, seja do corpo docente, seja do aparato técnico-pedagógico, com reuniões sucessivas para que as diretrizes sejam amplamente discutidas com participação de todos. Dessa forma, fica garantida a democracia interna podendo cada elemento falar, naturalmente, do lugar que ele ocupa na escala hierárquica da escola. Esse movimento harmônico, solidário e democrático se concretiza pelo

“... discurso ideológico que pretende coincidir as coisas, anular a diferença entre o pensar, o dizer e o ser e, destarte, engendrar uma lógica da identificação que unifique pensamento, linguagem e realidade para, através dessa lógica, obter a identificação de todos os sujeitos sociais com uma imagem particular universalizada, isto é, a imagem da classe dominante”.(CHAUI, 1989, p.3)

Para uma análise dos aspectos ideológicos no trabalho pedagógico, que aparecem na maneira como cada profissional se posiciona nas relações estabelecidas na escola, o conhecimento especializado apresenta-se como uma fonte substancial na fragmentação do trabalho escolar. Trata-se, entretanto, de “*especialistas*” que, para ocuparem os cargos na escola, necessitam possuir conhecimentos teóricos e práticos específicos de uma determinada área do conhecimento.

(...) Então, a direção pedagógica tem essa função também de não só acompanhar a implantação do projeto, mas também de estar atenta a todo e qualquer assunto novo que surja pra gente poder estar discutindo com o grupo de trabalho. A gente está sempre procurando retroalimentar as pessoas. Por isso, a maioria, mesmo os profissionais de saúde, os professores, todos eles são profissionais de saúde na área em que o curso acontece. Então, é enfermagem? Então são enfermeiros, alguns são biólogos, dependendo de quando são disciplinas mais gerais, como microbiologia, assistência social, quando são estudos regionais em que a gente está discutindo mais as questões políticas que envolvem a saúde em si. Como na odontologia, tem ser odontólogos, como não vigilância em saúde tem que ser biólogos e as profissões afins de uma discussão em saúde e vigilância sanitária. (Diretora Pedagógica – Escola A)

Outro aspecto ideológico importante está na associação do conhecimento especializado com posição hierárquica do “especialista”. Essa combinação fortalece sua posição em relação aos seus subordinados em todos os níveis ou funções.

A coordenadora sempre direciona, ela sempre fala pra gente, ela dá dicas: “Olhe, dê uma olhadinha naquilo, naquilo outro.” Em livros, livros mesmo, textos da área específica de pedagogia que podem ser importantes e enriquecer a gente. (Professora II B)

A identificação profissional com o “especialista” da mesma formação representa dentro da escola um canal facilitador de diálogo. Diálogo aqui deve ser entendido como dois ou mais profissionais que falam a mesma língua nas relações estabelecidas a partir de uma identidade construída pela prática profissional.

É claro que esse profissional vai ajudar muito mais na participação dele em todo o contexto, em todo processo vai facilitar muito mais. Por quê? Porque o nosso entendimento do professor que é enfermeiro, a visão nossa é diferenciada de outros professores. Por quê? Porque nós estamos formando trabalhadores de enfermagem. Então, a experiência no serviço, na assistência junto ao cliente e a nossa experiência em sala de aula como professor, como orientador. Então se as assessorias, se os coordenadores são pessoas que têm esse tipo de formação, é lógico e evidente que facilita muito no processo de o nosso diálogo... (Professora III A)

A experiência é outro aspecto fundamental para a afirmação do discurso ideológico, muitas vezes justificado pela bagagem de conhecimento acumulada num grande período da atividade profissional.

(...) embora eu não seja especialista na área de educação, acho que a minha vivência me permite que eu realmente faça essas correções ou essas sugestões aos professores. Não tem problema nenhum. E a minha experiência de dar aula é muito antiga e não parei mesmo, que eu falei até agora, estou sempre tentando me atualizar. E acho que eu posso ajudá-las realmente com a minha experiência. Às vezes a gente tem discussões mais ou menos mais sérias, mas no fim as coisas se acomodam ou a gente consegue acertar o rumo, quando permite. (Coordenadora de Ensino – Escola B)

De uma forma geral, os papéis exercidos pelos “*especialistas*” têm a tendência de mudar no discurso ideológico, para não parecerem como meros agentes de controle no trabalho pedagógico, apesar de ocuparem os cargos de comando na hierarquia de poder na estrutura da escola. Tudo isso autorizado pelo discurso competente do profissional especializado.

Como é, de fato, nos depoimentos dos “*especialistas*”, é o profissional que fala para o outro, de um lugar legitimado pelo conhecimento especializado em circunstância de subordinação. O discurso desses profissionais é a própria linguagem da instituição escolar permitida e autorizada, pois os interlocutores já foram previamente autorizados e reconhecidos com todo o direito de falar, ouvir e decidir. Os lugares e as circunstâncias são predeterminados, o que garante aos “*especialistas*” falar, ouvir e decidir sobre conteúdo e forma autorizados pelos cânones da esfera da sua própria competência. *O discurso competente é o discurso instituído. O discurso competente é aquele que pode ser proferido, ouvido e aceito como verdadeiro ou autorizado (estes termos agora se equivalem) porque perdeu os laços com o lugar e o tempo de sua origem.* (Chauí, 1989, p.7)

A participação é a fórmula para unificar a atuação dos sujeitos sociais, ela é a garantia que o discurso ideológico tem para se movimentar no ambiente escolar, o que o faz circular nos diversos setores sem qualquer resistência, permitindo penetrar como uma força propulsora da integração entre os sujeito sociais.

A escola, ela não formula a proposta, a proposta pedagógica, o nosso projeto, por exemplo, o nosso projeto político pedagógico, ele foi formado a partir de nós mesmos. Nós tivemos reuniões, e a partir dessas reuniões é que o projeto foi construído. Então, é tipo assim, você tem as ordens emanadas de lá, mas você participa efetivamente na elaboração dessas ordens, dessas diretrizes. Não é uma coisa assim, que vem de cima pra baixo, vem pronta e você tem que fazer, não. Você tem autonomia pra discutir e tentar mostrar de repente, que aquilo ali... Você tem muita autonomia pra interferir nesse processo. Então sempre há o feedback. Por exemplo, vem uma diretriz que foi construída, você aplicou aquilo, mas viu que faltou alguma coisa, aí você leva pra lá, pra ser reformulada essa diretriz. A gente trabalha muito assim. (Coordenadora e Professora I A)

No trabalho pedagógico “*a autonomia é real, mas a conquistar incessantemente*”. (Snyders, 1976, p. 109) Ao dar sua opinião na condução do processo de trabalho ou ao fazer críticas às diretrizes, o trabalhador se sente envolvido com a escola, com a crença de que está constituindo-se numa forma efetiva de intervenção do profissional na condução do trabalho pedagógico. Entretanto, é importante que os profissionais de educação compreendam o entremear do trabalho pedagógico com a vida social.

A luta pela escola nunca pode estar separada das lutas sociais no seu conjunto, das lutas das classes na sociedade total, da luta contra a divisão em classes. Certamente que não cabe à pedagogia fazer a Revolução; com toda a certeza, só haverá uma sã pedagogia numa sociedade sã – e a nossa não o é. ... É na medida em que as idéias progressistas vão conquistando largas camadas da população, em que as forças progressistas se vão afirmando e impondo, que a escola pode efetivamente renovar-se sem chocar a imensa maioria dos pais. (Snyders, 1976, p. 108)

No entanto, entende-se que a escola tem sua própria luta a conduzir, pois tem sua especificidade no seu interior, onde o trabalho pedagógico está estreitamente relacionado à democratização das relações sociais de educação, seja entre os profissionais que nela atuam, na sua relação com a comunidade e principalmente com os alunos na possibilidade da participação na vida escolar. “*A instituição escolar não está povoada de fantasmas inconscientes, não é apenas a máscara dos mecanismos sociológicos, tem também vida própria*”.(Snyders, 1976, p. 108)

3.4-Reprodução do instituído: aspectos estruturais

Para o estudo dos aspectos estruturais, busca-se a possibilidade de fazer uma análise do processo de trabalho escolar com base nas estruturas formais e informais. As estruturas formais são estabelecidas pelas normalizações advindas dos níveis superiores do sistema educacional. São normas e regulamentos que, do ponto de vista oficial, orientam todas as escolas. *Elas representam a face oficial da organização do trabalho na escola, mas não é a única face, ou necessariamente, a face real. (Lima, 2001, p. 50)*

As estruturas formais são reguladas por leis, decretos, regimentos, portarias de caráter obrigatório. São regras sempre consultadas, têm validade até a sua substituição por outras semelhantes com vistas à atualização daquelas que foram instituídas, são obrigatoriamente do conhecimento de todos os elementos da organização. As regras formais determinam um desempenho de acordo com as bases predominantes nos atos normativos, no cumprimento das leis e dos regimentos, que são passíveis de controle e de fiscalização.

Primeiramente a gente tem um plano de curso, que já tem todo conteúdo estruturado. Então, a gente trabalha dentro de um currículo mínimo e dentro da carga horária que é estabelecida pela lei de diretrizes e base. Então, a gente, com o auxiliar e o técnico de enfermagem, trabalha dentro desse currículo mínimo. Já vem para o professor tudo o que precisa ser dito. No curso de auxiliar de enfermagem, a gente recebeu a apostila, o aluno recebeu toda a apostila do que seria o conteúdo que está inserido naquele plano de curso. E a gente, dentro desse plano de curso, enquanto professor, tinha que preparar as aulas baseadas no que estavam pedindo ali dentro daquele currículo mínimo. Já tem uma carga horária preestabelecida, um cronograma também preestabelecido. Aí, a gente tem só que preparar o assunto de acordo com o tempo e o tema. (Coordenadora e Professora – Escola B)

Toda a regulamentação das estruturas formais retrata os objetivos oficiais da organização, determina o significado normativo da ação, institui uma hierarquia formal, distribui atribuições e competências.

A gente tem uma coordenadora e existem vários professores, que trabalham cada um pagando uma disciplina, uma parte da disciplina ou um bloco, e a gente tem muita liberdade na escolha de como a gente vai ministrar as aulas. A gente recebe, sim, um cronograma, a gente recebe um plano de ensino, plano de curso, tudo via coordenação. E a gente tem as diretrizes bases que a gente ter que seguir. (Professora – Escola B)

Partindo da análise das estruturas informais, consideram-se as mesmas como *estruturas em construção/desconstrução produzidas no âmbito da organização e não determinadas formalmente por uma instância supra-organizacional. (Lima, 2001, p. 52)* Nas estruturas informais, as regras estão ocultas, porque não são públicas nem oficiais, não estão descritas em documentos, não são oficializadas, ficando restritas ao ambiente próprio, o que dificulta o acesso a elementos estranhos.

Se na estrutura formal as regras formais são estruturadas, expressas e fixadas por documentos, na estrutura informal, as regras não-formais têm um caráter extra-oficial, circulam de maneira mais restrita, têm o espaço delimitado alcançado por quem está nas proximidades. São geradas no interior da organização, são partilhadas por pequenos grupos, apresentam um determinado grau de autonomia, em certa medida demonstram interesses privados não passíveis de legitimação formal. São regras de difícil acesso sobre as quais se encontrará maior resistência dos seus elementos pela dificuldade de identificação com ações por elas desencadeadas.

De certo, é pouco provável que a escola possa funcionar sem ter como referência as regras formais e as normas jurídicas. Entretanto, outras formas de funcionamento podem proceder em circunstâncias não-formais. É possível que setores da escola possam estabelecer regras não-formais, a estrutura curricular, avaliação ou procedimentos na gestão do trabalho escolar. Como proposta, podemos apresentar a formação de um Conselho Gestor eleito pela comunidade de escolar. Mesmo não sendo criado através de legislação, seu funcionamento tem a legitimidade pelas regras não-formais, apresentada em documentos escritos e produzidos pela escola, que apresenta sua

forma de organização, procedimento de trabalho e até critérios de avaliação do trabalho pedagógico, medidas que não foram fixadas por nenhuma determinação legal.

É importante ressaltar que, no âmbito do plano das orientações normativas e das regras não-formais produzidas na escola, elas não podem ser vistas com exclusividade, muito pelo contrário. No interior da escola, coexistem diferentes tipos de regras, produzidas por diferentes processos, instâncias e elementos em diferentes contextos. Conforme assinala Lima, *“isso impossibilita uma análise do plano de ação, dos sujeitos/atores e das práticas no processo de trabalho sejam feitas unilateralmente subordinadas, exclusivamente, apenas a um tipo de orientação, cuja reprodução estaria assegurada pela sua determinação no plano teórico”*. (Lima, 2001, p. 57)

CAPÍTULO III

4- O TRABALHO PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO DO TRABALHADOR EM SAÚDE

4.1-A relação Educação-Saúde-Trabalho

4.1.1- Educação, Saúde e Trabalho como práticas sociais.

Para fazer a vinculação entre Educação-Saúde-Trabalho, é preciso definir alguns conceitos a fim de compreender a dinâmica da sociedade como um conjunto de campos de práticas sociais, estruturalmente articulados.(Bowels e Gintis, 1990)

Segundo os autores, campo é uma área coesiva da vida social, caracterizada por um conjunto específico de relações sociais ou estruturas com característica e regras distintas, que regulam as múltiplas práticas sociais em cada campo. O campo da produção capitalista é caracterizado pela propriedade privada dos meios de produção, pela troca mercantil, pelo trabalho assalariado e pelo controle capitalista da produção e do investimento. (Bowles e Gintis, 1990)

O campo da saúde apresenta como características o predomínio biológico da doença, a prevenção da doença como responsabilidade pessoal, o determinismo técnico nas ações de saúde e a especialização técnica e profissional. No mundo trabalho, o desemprego estrutural, a fragmentação e a expropriação do trabalho, a incorporação dos conhecimentos científicos e tecnológicos pelos meios de produção. Já no campo da educação, a ascensão social pelo mérito pessoal, a ideologia da competência (Chauí, 2002) como afirmativa da divisão social das classes que se realiza entre os competentes – os especialistas que possuem o domínio dos conhecimentos técnicos e científicos - e os incompetentes – os que executam as tarefas comandadas pelos especialistas.

Como prática em geral, os autores definem como uma intervenção social pelos indivíduos, grupos, ou classes, uma intervenção cujo objeto seja algum aspecto da realidade social, sendo o projeto a transformação ou a estabilização do objeto que deseja. (Bowels e Gintis, 1990) Eles enfatizam quatro tipos de práticas: apropriativa, política, cultural e distributiva.

- a prática apropriativa considera o trabalho em seu significado real e usual de transformação da natureza, pois seu objeto é o mundo natural e seu projeto, a criação de produtos úteis;
- a prática política compreende uma intervenção social dirigida para a alteração das relações sociais de um campo a fim de mudar as regras estabelecidas. Seu objeto é a estrutura do campo ou uma articulação com outros campos e seu projeto é a transformação das relações sociais;
- a prática cultural forma um conjunto de instrumentos de discurso que um grupo utiliza para trocar informação, expressa seu estado de consciência, propõe estreitar laços de solidariedade, construir estratégias comuns de ação. Seu objeto é a cultura e o seu projeto é a transformação dos instrumentos dos discursos que têm como base a formação e a coordenação das práticas dos grupos que podem ser realizadas;
- a prática distributiva apresenta de maneira direta um projeto de distribuição equitativa dos bens sociais. Seu objeto é a distribuição de poder, renda e outras prerrogativas da sociedade e seu objetivo é efetuar uma mudança no modelo dessa distribuição.

Segundo Bowels e Gintis, *“uma formação social é uma articulação estrutural de campos, e um campo é uma estrutura que articula as práticas apropriativas, políticas, culturais e distributivas que ocorrem dentro dos campos”*. (Bowels e Gintis, 1990 p. 99)

Pode-se dizer que as práticas da educação e do trabalho se confundem com a própria existência humana. O homem como ser natural destaca-se da natureza, sendo obrigado a produzir continuamente sua própria existência. Isso o torna diferente dos animais, que se adaptam à natureza, enquanto o homem, de maneira contrária, adapta a natureza à sua necessidade. *“Ajustar a natureza às necessidades, às finalidades humanas, é o que se faz pelo trabalho. Trabalhar não é outra coisa senão agir sobre a natureza e transformá-la.”* (Saviani, 2003, p. 133) Desse modo, para preservar sua existência, o homem estará produzindo, incessantemente, através do trabalho. Sendo assim, a vida do homem será determinada pelo modo como ele produz sua existência.

A centralidade do trabalho é entendida como uma prática fomentadora de valores de uso cuja realização contém um significado ontológico. Em outros termos, o processo de trabalho realiza uma dupla transformação.(Júnior, 2001, p.69)

“Através do trabalho, tem lugar uma dupla transformação. Por outro lado, o próprio homem que trabalha é transformado pelo o seu trabalho; ele atua sobre a natureza exterior e modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza, “desenvolve as potências nela ocultas” e subordina as forças da natureza ao seu próprio poder”. Por outro lado, os objetos e as forças da natureza são transformados em meios, em objetos de trabalho, em matérias primas, etc. O homem que trabalha ‘utiliza’ as propriedades mecânicas, físicas e químicas das coisas, a fim de fazê-las atuar como meios para poder exercer seu poder sobre outras coisas, de acordo com sua finalidade “. (Lukács apud Júnior, 2001, p.69)”.

Essa dupla transformação advinda do processo de trabalho nos leva a entender a natureza do homem como algo que constitui o núcleo fundamental no qual se realiza o processo de educação, conforme assinala Freire:

“O homem pode refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento, numa certa realidade: é um ser em busca constante de ser mais e, como pode fazer esta auto-reflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca. Eis aqui a raiz da educação.” (Freire, 1997, p.27)

Com o trabalho e a consciência (Brandão, 1981), o homem transforma a natureza em objetos de sua própria cultura. Com o tempo, aprendeu a transformar as trocas feitas no interior dessa cultura em situações de aprender-ensinar-aprender, nas relações sociais de educação. Na existência humana, a educação não está ligada ao trabalho como forma de produção material pelo trabalho. *“Ela se instala dentro de um domínio propriamente humano de trocas: de símbolos, de intenções, de padrões de cultura e de relações de poder.”* (Brandão, 1981, p. 14)

Nesses termos, é possível assegurar que o vínculo entre educação e trabalho tem dimensões históricas, sociais e culturais que superam a visão reduzida do trabalho como uso das técnicas para exercer uma função e da educação como processo social de transmissão de conhecimentos.

Ao vincular educação e saúde, pode-se dizer que elas sempre estiveram, de maneira geral, articuladas. (Cardoso, 1981) A educação como prática social nas comunidades primitivas, ainda que difusa, permeava as demais práticas sociais de maneira assistemática como processo social de aquisição de conhecimento, hábitos e habilidades, valores, modo de agir. Tais valores eram adquiridos pela educação informal, devido ao envolvimento dos indivíduos e grupos nas atividades realizadas no seu ambiente e nas relações socioculturais e políticas da comunidade. (Libâneo, 1998)

A partir do momento que a educação e a saúde, como práticas sociais, produzem um saber e uma prática, elas necessitam sistematizar esse conhecimento para a formação dos indivíduos que vão exercer uma função social (Cardoso, 1981) e se desenvolver de maneira sistemática pela educação formal como algo estruturado, planejado intencionalmente. Nesse sentido, a educação escolar convencional é tipicamente formal. (Libâneo, 1998)

No entanto, é importante lembrar que o ensino escolar ou não traz uma intencionalidade e pode estar fora do espaço escolar. São atividades educativas formais

como a formação profissional em saúde, nos serviços, desde que os atributos que caracterizam o trabalho pedagógico, ainda que realizado fora do espaço escolar, estejam sistematizados em condições previamente preparadas.(Libâneo, 1998)

Conforme lembra Cardoso (1981) com a emergência de integrar educação e saúde surgem, a partir da década de 60, cursos de Educação em Saúde, cursados, exclusivamente, por profissionais de nível superior nas áreas de Ciências Humanas. Nesses cursos, a educação é a solução para os problemas de saúde. No entanto, o processo de saúde/doença deve ser compreendido na sua multicausalidade. As execuções das ações não competem exclusivamente ao educador em saúde, mas a toda equipe de saúde. Sua função deveria diagnosticar, identificar as dificuldades sociais, econômicas e culturais na comunidade e ter um papel propositivo de atividade de educação em saúde para superar essas dificuldades. (Cardoso, 1981)

Para Cardoso a educação e saúde devem estar articuladas com os movimentos sociais na busca de solução para os seus problemas.

É preciso recuperar a dimensão da Educação e da Saúde/doença e estabelecer as articulações entre esses dois campos e os movimentos sociais. E mais – como práticas sociais articuladas com as necessidades das classes populares na formulação de políticas sociais e das formas de organização social que lhes interessa. (Cardoso, 1981, p.40)

É necessário trabalhar com uma concepção de educação em saúde que vai além das práticas educativas para uma ação político-pedagógica, e que resgate os ideais de uma sociedade justa e igualitária. Nessa perspectiva, consideramos como sujeitos dessa ação todos aqueles que militam no interior dos movimentos sociais e têm como campo de atuação a estrutura social que denominamos de *trabalhador social*. (Freire, 1997)

Ao utilizar o conceito de *trabalhador social* na construção do sujeito da educação em saúde nos movimentos sociais, verificamos que sua ação vai além das práticas educativas em saúde para um processo de mudança na estrutura social. Entendemos que o

movimento social só se concretiza a partir da ação dos sujeitos. No entanto, observamos que as instituições escolares precisam buscar uma aproximação com os processos pedagógicos, que se constroem na metodologia da ação diante dos problemas imediatos que a realidade coloca. Todo esse aprendizado constitui um saber popular construído na participação coletiva, uma construção compartilhada do conhecimento em saúde (Valla, 1995) que deve ser incorporado pelas instituições de educação e saúde.

É muito interessante observar uma formação social na articulação estrutural dos campos da Educação, Saúde e Trabalho. As práticas de cada campo podem migrar de um campo para outro, ou seja, as práticas dos movimentos sociais podem migrar para a saúde ou educação como uma translação de práticas que alterem o processo de trabalho nas instituições de educação e saúde inspiradas em manuais de organização e procedimentos do campo da produção.

4.1.2- A centralidade do trabalho na formação do trabalhador em saúde

No momento atual, percebemos a mais acentuada produção de conhecimento e de tecnologia numa grande velocidade, tornando tênues as fronteiras entre os países, com estabelecimento de outras formas de relações econômicas, sociais e culturais no cenário mundial. Dadas as mudanças no mundo do trabalho, o domínio de conhecimento vem sendo reiterado em nossa sociedade com novas perspectivas e exigências para formação dos trabalhadores nas diversas áreas da economia. As qualidades requeridas dos trabalhadores parecem apontar para um novo modo de entender e desenvolver sua formação, o que faz exigir mudanças substanciais nas instituições educativas e no processo de trabalho.

Baseado numa organização “hospitalocêntrica” da assistência médica, na sofisticação tecnológica, na exacerbação da demanda espontânea e no domínio do saber clínico, o modelo de assistência à saúde adotado no país é o da hegemonia médica. Esse modelo de assistência tem encontrado respaldo nos serviços de saúde privados, pois as transformações que ocorrem no seu interior têm como base a crescente incorporação de

tecnologias sofisticadas, uma grande utilização de novos medicamentos, o uso intensivo de equipamentos, a difusão do uso de serviços diagnósticos e a automação de testes laboratoriais. (MEC, 2000, p.12)

Para compreender alguns aspectos da formação do trabalhador na área de saúde, é preciso entender que as exigências e requisitos de formação estão relacionados à regulação e organização do processo de trabalho em saúde, que sofrem transformações constantes.

“A expectativa em relação a esta formação é que atenda e responda à complexa e dinâmica divisão técnica do trabalho em saúde, assim como preparar diferentes profissionais que, individualmente e no seu conjunto acompanhem e incorporem as mudanças advindas do desenvolvimento técnico-científico, na perspectiva de intervirem positivamente, nas necessidades de saúde de cada pessoa e da população”.(Sanntos, 1996, p. 48)

A recomendação da política oficial de educação profissional é que, para atender às necessidades da área de Saúde, as instituições educativas devem preparar os trabalhadores para o pleno exercício de suas funções mentais, cognitivas e socioafetivas. Com isso, eles devem desenvolver a capacidade de aprender com autonomia e assimilar o crescente número de informações, adquirir novos conhecimentos e habilidades para enfrentar situações adversas, com criatividade, flexibilidade, compreendendo suas bases sociais, econômicas, técnicas, tecnológicas e científicas. Também se recomenda que as instituições de educação profissional estejam atentas às novidade e exigências do processo produtivo e ofertem cursos técnicos que preparem os profissionais, que, dependendo de sua atividade, sejam capazes de dirigir seu próprio negócio e, do mesmo modo, oferecer cursos de especialização técnica que levem à ampliação de seus horizonte. (MEC, 2000, p.17/18)

Muitas vezes esse processo de formação envolve interesses contraditórios. Por um lado, os requisitos exigidos dos profissionais pelo mercado de trabalho definem o perfil do trabalhador, obedecendo à lógica capitalista, preparado para empregabilidade com habilidades e competências para absorver as instantâneas mudanças no processo de

trabalho. Por outro lado, esses profissionais têm a responsabilidade e compromisso ético de ter uma formação que compartilhe de uma política de saúde que atenda as necessidades população, com rede de serviços de saúde com qualidade.(Bagnato, 1999, p.10)

Está estabelecida uma contradição na formação do profissional em saúde, já que, para executar os procedimentos em saúde, ao cuidar da vida humana em nossa sociedade, definiram-se pré-requisitos para a execução das ações em saúde. Então, qual o caminho para a formação do trabalhador em saúde, visto que *“esses pré-requisitos no setor saúde se estendem à regulação e à regulamentação do processo de trabalho, à reorganização dos trabalhadores e à qualidade do serviço prestado?”* (Santos, 1996, p. 49)

Além disso, há que se compreender essa dinâmica da sociedade de maneira geral, com implicações em todo processo de regulação do processo de trabalho e na formação dos trabalhadores, não como determinantes, mas sem perder vista os conflitos e as contradições contextualizadas no campo específico de atuação profissional, assim como, na sua relação com um contexto mais amplo, que se reflete no exercício da atividade política e na qualidade de sujeitos sociais.

Da mesma forma, esses requisitos em determinado momento histórico funcionam *“como um denominador comum, pelo fato de terem sido estabelecidos enquanto bases para o trabalho em saúde e expressarem valores materiais e sociais, em cada tempo e lugar, definindo o espaço social e político dos trabalhadores de saúde na sociedade e no processo de trabalho”*.(SANTOS, 1996, p. 49) Eles representam a divisão social do trabalho na sociedade inerente às mais diversas formações econômicas e, enquanto a divisão do trabalho, que teve sua origem na manufatura, é uma criação do modo capitalista de produção.(Marx, 2000, p. 416)

Cabe ressaltar que a centralidade do trabalho na formação do trabalhador em saúde enfatiza políticas de formação no interior dos serviços de saúde, voltadas

exclusivamente para o desempenho do profissional diante dos procedimentos e do poder de realizar determinadas ações. No entanto, vale lembrar que os conhecimentos de base teórica e prática relativos a tais ações e procedimentos devem fazer parte dessa formação, de maneira que o trabalhador possa dominar tanto os conteúdos técnico-científicos da função, como também o domínio do processo de trabalho.

4.2- Algumas implicações do processo de trabalho nas atividades pedagógicas

4.2.1- O controle interno e externo

O controle externo é uma fiscalização que interfere no trabalho pedagógico sem que seus executores conheçam internamente a escola. É uma intervenção que corresponde a uma forma de participação indireta do poder central no processo de trabalho, sem qualquer contribuição para o desenvolvimento interno da escola.

“A gente tem uma agência de supervisão, que é um órgão externo, a agência regional, que faz visita surpresa em dias e horários não esperados e vê se a classe está funcionando. Tendo aula, confere-se o cronograma, vê se está dando a aula que está escrita no programa”. (Professora II – Escola B)

Até mesmo o técnico do Ministério da Saúde interfere no trabalho pedagógico sem ser um profissional da educação.

“Esse ano veio um técnico do Ministério da saúde também observar a aula”. (Professora II – Escola B)

No controle interno, o acompanhamento do trabalho pedagógico é feito pela análise dos documentos que são considerados como oficiais e que trazem a trajetória do trabalho docente.

Através do acompanhamento durante a supervisão, visitas, acompanhamento no estágio, nos conselhos de classe, pelos relatórios das atividades que foram desenvolvidas pelos alunos. Então, temos vários documentos que você pode tirar.(...) O registro em Diário de Classe. E a gente não lança só o conteúdo, lança a forma como se trabalha esse conteúdo. (Supervisora - Escola A)

Por sua vez, o trabalho pedagógico é submetido à fiscalização, seja externa, seja interna, sem qualquer resistência. Contudo, percebe-se um certo desconforto por parte do professor diante da fiscalização sobre o seu trabalho. Do mesmo modo, a visita inesperada da coordenação não demonstra que haja melhora no desempenho do profissional. Pelo que demonstra, inibe o professor.

“Toda vez que eu estou sobre supervisão direta, eu não me saio tão bem quanto quando eu estou sem supervisão direta. Eu fico muito à vontade com os meus alunos em sala de aula. Muito, muito, muito mesmo. Eu brinco com eles, eu ponho a mão, a gente conversa, conversa sobre coisas que eles trazem pra gente e tudo mais. Eu sou muito de dar liberdade pra eles, e eu acredito que isso acabe ferindo alguém com um ponto de vista um pouco mais profissional. Então eu sempre acabo me bloqueando um pouco mais.” (Professora II – Escola B)

O zelo pela legalidade no trabalho escolar está garantido na função desempenhada na chamada função de comando, em que cabe seguir à risca as determinações dos órgãos competentes superiores.

“O plano de ensino é acompanhado pelo coordenador pedagógico no seu desenvolvimento através das anotações nos Diários de Classe. O diário de classe, nós seguimos o modelo oficial. E pelas anotações que o docente faz no seu dia-a-dia em classe, há a possibilidade de acompanhamento e de desenvolvimento das aulas no plano de ensino, além do acompanhamento das avaliações feitas pelo aluno”.(Diretora -Escola B)

Percebemos que, na escola, os profissionais da educação - especialistas e professores têm o cumprimento de normas e diretrizes como principal atribuição. Para garantir o cumprimento de tais normas, o controle do trabalho pedagógico foi intensificado,

o que fez aumentar o aparato burocrático. Ainda com bastante intensidade, a fiscalização é exercida no âmbito da organização escolar com o objetivo de garantir a produtividade do trabalho escolar. O Diário de Classe, que deveria ser um instrumento de trabalho, converte-se em mecanismo de dominação.

*“A gente tem tudo anotado no diário de classe, o assunto, o método e o que você fez para avaliar sua aula. E também o cronograma que a coordenação elabora, a gente envia para a coordenação, como que a gente destrinchou aquele assunto que eles passaram pra gente, em dias, horários. Acho que não é controle não, mas uma justificativa de que o plano está sendo seguido.”
(Professora II – Escola B)*

Com toda a forma de controle existente no processo de trabalho, os professores acreditam que participam das decisões nas reuniões coordenadas pela Supervisão quando esta vai à escola. Para o docente, essa maneira de conduzir o trabalho pedagógico favorece seu desempenho por considerar ser este o momento para tirar suas dúvidas e fazer uma avaliação da sua atuação em sala de aula.

O professor participa do processo como um todo. Porque à medida que vão acontecendo as dificuldades, que o professor vai descobrindo que existe alguma dificuldade, ele vai anotando. E aquilo a gente leva pra algumas reuniões. A gente tem as Supervisões que vêm avaliar como o processo está sendo conduzido, como é que está o nível de compreensão dos alunos, se eles conseguiram realmente aprender alguma coisa. Então, eles organizam atividades meio e atividades fins. Então, no final de cada área, você recebe o supervisor pedagógico, por exemplo, que vem e realiza algumas dinâmicas pra realmente poder avaliar como realmente se deu àquela construção, se foi dentro de uma pedagogia transmissora, se o aluno foi capaz realmente de entender como é que a coisa se dá. E eles, através dessa dinâmica, mostram como se deu o processo, como o professor conduziu as aulas e, ao mesmo tempo, o coordenador pedagógico avalia como é que se deu essa compreensão. (Professora IV A)

O controle interno ou externo é legitimado na organização do trabalho pedagógico à medida em que consegue dar funcionalidade ao trabalho docente. Sua aceitação está ligada à real necessidade de ser parte integrante da estrutura da escola. É

entendido pelo corpo docente como um momento importante na avaliação do seu trabalho, e não puramente como ação fiscalizadora.

Eu não digo uma forma de controle, mas sim uma forma de a gente estar avaliando para melhorar. Avaliando para melhorar, porque em nenhum momento o professor é chamado, porque ele não conseguiu conduzir o processo como estava determinado...(Professora IV A)

4.2.2- A verticalização na ação pedagógica

Mesmo com todo o controle, a autonomia no trabalho pedagógico está condicionada ao exercício de cada função na estrutura organizacional. Sem perder de vista os limites de cada um.

“A maneira de abordar não é explicitada nesse plano de curso. A maneira é do professor mesmo. Ele é livre quanto ao método, à metodologia que ele vai usar para desenvolver a aula. O que tem pronto é assim, é assunto tal, desenvolver isso é critério do professor”.(Professora II – Escola B)

A subordinação aparece em todos os aspectos do trabalho pedagógico. A maneira verticalizada na ação pedagógica dificulta a busca por outra forma de estabelecer uma relação democrática pela exigência de corresponder à missão que a função tem dentro do processo de trabalho.

Eu pego o plano de ensino e vejo o que ele historiou no plano de ensino. Analiso o plano de ensino e o método que ele usa. Verifico se aquele método que ele está usando é adequado ao aluno que ali está assistindo à aula dele. Eu vejo uma avaliação que faz. Eu preciso verificar se aquela avaliação é justa naquele momento do processo pedagógico.”(Assistente de Direção-Escola B)

Outra forma de intervenção no trabalho pedagógico aparece nas reuniões do conselho de classe considerado como o lugar de participação da equipe técnica, dos professores e dos alunos, embora sejam coordenados pelo supervisor.

Para cada conselho, a gente tem uma dinâmica diferente direcionada para trabalhar aquele conteúdo que foi trabalhado com o aluno. A proposta pedagógica e por aí vai. Então, em cada momento, você tem uma coisa diferente. Porque a proposta é fazer a avaliação do processo pedagógico e a avaliação também do aprendizado do aluno. Então, só complementando a questão da intervenção, tem uma intervenção direta, sim. Porque a partir do momento em que a gente descobre as dificuldades, a gente faz esse relato das dificuldades, dos problemas e dos possíveis encaminhamentos. (Supervisora – Escola A)

Passando pelo conselho de classe ou não, há sempre alguém que vai dirigir o trabalho pedagógico, para suavizar o caráter diretivo da ação do corpo técnico – supervisores ou coordenadores. Busca-se uma integração nas reuniões pedagógicas para que se configure o trabalho coletivo.

“Mas a qualquer dúvida, o professor vem à coordenação, a coordenação vai ao professor, a direção procura estar sempre procurando, organizando atividade e um trabalho em conjunto pra que a gente possa... A direção não fica à parte do processo. A coordenação é que diz pro professor como tem que fazer, sempre que possível. É no trabalho do conjunto, esse processo”.(Diretora Pedagógica – Escola A)

Um outro aspecto está na posição assumida pela delegação de tarefas, a qual pressupõe a responsabilidade pela ação, correspondendo de maneira correta às determinações que vêm do superior.

“Eu sou uma crítica do papel do diretor, esse teórico, porque ele fica muito lá em cima. É a mesma coisa que um Presidente da República. Ele não sabe o que está aqui em baixo. Então você tem que delegar. Se você não delega, não chega de volta, você tem que confiar nas pessoas a quem você delega”.(Coordenadora de Ensino-Escola B)

4.2.3- Autonomia no trabalho pedagógico

Quem fala de autonomia é sempre o superior. A autonomia está determinada pela instância superior de acordo com a tarefa que deve ser cumprida. Ela tem os seus

limites. Ser autônomo significa fazer o seu trabalho com o consentimento daquele que o determinou. Sendo assim, a autonomia para quem executa passa a ser uma obrigação, para aquele que determina uma correção.

“O professor é autônomo em sala de aula desde que ele saiba o que está fazendo. Esteja executando, falando pro aluno, exigindo do aluno. E desde que o aluno também devolva ao professor as dificuldades dele, as facilidades dele. Isso é um problema de competência do professor (...) É uma postura que eu tenho que dizer: Professor, o senhor é autônomo na sua tarefa, porém a sua tarefa tem que ser acompanhada. E, se houve distorção, você precisa corrigir”. (Assistente de Direção – Escola B)

Nesse contexto, a autonomia é vista como subordinação restrita ao espaço de atuação do professor, ela demonstra uma dependência de decisões, orientações superiores delimitando o campo de atuação do professor exclusivamente ao ambiente de sala de aula sem perder vista as diretrizes.

“Logicamente que você como professor, acho que o campo do professor, ele tem muita autonomia dentro de uma sala de aula. Dentro da sala de aula, o professor manda, entre aspas. Mas quando você realmente tem uma consciência profissional, tudo o que você faz está ligado a uma parte maior, que é uma escola, uma estrutura. Então, você fica mais subordinado a ela. Então, eu não vou, tenho autonomia, mas ao mesmo tempo tenho diretrizes, então tenho que seguir essas diretrizes.” (Professora II A)

No trabalho docente, a autonomia é vista na forma como o professor busca novos caminhos para favorecer a aprendizagem do aluno. Sem interferir no processo de trabalho, ele busca alternativas para resolver o problema, pois o seu objetivo é chegar ao produto final.

“O professor tem, sim, autonomia desde que ele não interfira nos objetivos-fim daquele processo. Então, eu posso muito bem achar que aquele material que foi preparado está num nível muito elevado, os termos não estão sendo compreendidos pelo grupo e eu posso preparar outro conteúdo para facilitar essa construção, esse entendimento. Agora, realmente, os alunos, eles são produto, assim como filho é produto daquela relação familiar, os nossos alunos são produtos da Escola”. (Professora IV A)

Um “ente escolar” – o Conselho de Classe – representa o poder, o lugar da supremacia no trabalho escolar. Mesmo com todas as responsabilidades atribuídas ao trabalho docente, mesmo com a sua autonomia restrita à sala de aula, o professor tem que submeter sua decisão ao conselho como forma de respeito ao órgão máximo de decisão. No caso específico de reprovação, a decisão deve ser coletiva.

“Você vai tentar recuperar esse aluno de todas as formas possíveis dentro da nossa metodologia. A todo o momento você tenta recuperar, mas você vê, por exemplo, que aquele aluno de repente não tem condição. Eu não tenho autonomia pra reprovar aquele aluno: Não, esse aluno é reprovado. Existe um conselho, o aluno só é reprovado mediante um conselho de classe, no qual vem o pessoal responsável da Escola. Então, se faz uma reunião onde todos os professores colocam o problema daquele aluno e aí é decidido se ele realmente é um aluno que tem ser reprovado ou não. Então eu não tenho autonomia pra reprovar um aluno, sozinha”.(Professora II A)

É notório que, para reprovar o aluno, o professor não tem autonomia para tomar essa decisão sozinho. Entretanto, como demonstra o depoimento acima, ele vê a possibilidade de interferir nas diretrizes que vêm das instâncias superiores.

“A escola, ela não formula a proposta, a proposta pedagógica, o nosso projeto. Por exemplo, o nosso projeto político pedagógico foi formado a partir de nós mesmos. Nós tivemos reuniões e, a partir dessas reuniões, é que o projeto foi construído. Então, é tipo assim, você tem as ordens emanadas de lá, mas você participa efetivamente na elaboração dessas ordens, dessas diretrizes. Não é uma coisa assim, que vem de cima pra baixo, vem pronta e você tem que fazer, não. Você tem autonomia pra discutir e tentar mostrar... Você tem muita autonomia pra interferir nesse processo. Então, sempre há o feedback., Por exemplo, vem uma diretriz que foi construída, você aplicou aquilo, mas viu que faltou alguma coisa, aí você leva pra lá, pra ser reformulada essa diretriz. A gente trabalha muito assim.”(Professora II A)

É importante ressaltar que, nas atividades do trabalho pedagógico – ou em outras atividades laborais –, a autonomia implica a possibilidade da escolha das tarefas, dos meios para realizá-las e do sentido dado ao trabalho, resultando em dignidade e na

satisfação do trabalho realizado. Já na vida social, ter autonomia significa agir politicamente sem imposições ou normas arbitrárias, com participação e responsabilidade.

4.2.4- A Supervisão Necessária

Para o professor, o controle tem que ser brando, sem exagero, cuidadoso, por ser necessário na organização do trabalho pedagógico. Para ele, o acompanhamento do trabalho docente pelo coordenador lhe dá segurança na sua atuação em sala de aula.

“Controle!? Não é bem controle. É uma coisa necessária. Sabe aquela história do aluno de psicologia que vai começar a exercer a profissão dele? Ele tem uma sala onde atende os pacientes dele. Nessa sala tem um vidro de espelho, de um lado você enxerga, do outro não. Por trás do vidro, ele sabe que está sendo supervisionado. Não que a postura dele vá mudar em função disso, quanto a ir pro consultório. Mas são coisas necessárias, que fazem parte da formação.”(Professora II B)

A supervisão deve ser exercida pelo profissional que traz uma larga experiência no campo específico da saúde. Uma interferência direta por aquele superior é autorizada pelo processo de trabalho estruturado pela lógica da racionalidade, cuja finalidade é tornar o trabalho docente produtivo. Isso dá autoridade ao especialista – da educação ou da saúde para opinar no trabalho professor.

“(...) Um dia desse mesmo eu assisti a uma aula de obstetrícia. Depois eu fui conversar com a professora porque achei que ela estava tornando a aula muito difícil pro entendimento do aluno, que ela poderia realmente fazer mais simples. Porque você tem que levar em consideração também a escolaridade desse aluno e eles têm muita dificuldade. Muitas vezes, a gente percebe, com profissionais recentes, novas que elas não têm muita experiência e elas se ancoram na realidade, na gente. Elas questionam, elas vêm conversar e a gente dá a orientação que a gente tem pra passar realmente.”(Coordenadora de Ensino – Escola B)

A interferência no trabalho docente está ligada ao desempenho do professor. Há preocupação excessiva com a falta de prática docente dos profissionais da saúde que

atuam na escola. Para o professor, as orientações na área da educação tornam-se imprescindíveis para o trabalho pedagógico.

“A coordenadora sempre direciona, ela sempre fala pra gente. Ela dá as dicas: Olhe, dê uma olhadinha naquilo, naquilo outro. Em livros e textos específicos da área de pedagogia que podem ser importantes e enriquecedores”.(Professora II B)

De uma maneira geral, a supervisão tende a mudar no plano ideológico, no sentido de não se configurar como um trabalho de agentes de controle, mas de colaboradores, apesar de ser um cargo superior na estrutura de poder. Desse modo, a prática pedagógica está dentro da normalidade de acordo com aquilo que está constituído ou será realizada de outra forma para atender as necessidades do cotidiano escolar.

4.3- A Reprodução do Instituído: aspectos pedagógicos

4.3.1- A divisão técnica do trabalho na formação do trabalhador em saúde

Na atividade pedagógica o professor já demonstra a divisão técnica do trabalho em saúde, pela função que cada profissional desempenha nos serviços. Existem conhecimentos compartimentados onde cada profissional tem que dominar pré-requisito para o exercício profissional. O importante é compreender que existe conteúdo oriundo do processo de trabalho em saúde que define a formação do profissional em saúde, seja auxiliar, técnico ou de nível superior.

“Então você não tem muita coisa que mudar, você tem que aperfeiçoar ou fazer ele conhecer um pouquinho mais, porque entre técnico e auxiliar, a gente diz assim: Eu escutava muito isso:: “A gente vai no rio, quando a gente só molha a canela, é o auxiliar; quando a gente já chega até o joelho, é o técnico; quando a gente mergulha, é o enfermeiro.” Então, na realidade, todos vão ter a mesma atividade, só que a profundidade como ele vai entender aquilo que está aprendendo é diferente. Porque você já vem de um contexto científico mais aprofundado para o enfermeiro, parcial para o técnico. Então, ele tem uma

profundidade maior e a gente faz ele entender isso: que dentro da equipe de enfermagem, ele é uma pessoa que tem o saber um pouco maior do que o auxiliar, que é aquele mais ligado ao fazer. Ele sabe, mas ele tem uma profundidade pouco limitada, até porque ele tem o primeiro grau só, não tem o segundo, que vai dar respaldo pra entender um pouco mais.” (Professora II A)

Não é somente pela organização do trabalho nos serviços de saúde que se define a formação do profissional. Já estão estabelecidas por lei as atividades que o auxiliar, o técnico e o enfermeiro devem realizar nos serviços. No entanto, há procedimentos que são realizados pelo auxiliar de enfermagem, mas na realidade são tarefas do enfermeiro.

Na atual conjuntura da saúde, e falando em enfermagem ainda existe isso. Você tem uma enfermeira, que é a chefe de uma clínica. Nós temos dentro da nossa Lei do exercício bem definido o que é que a enfermeira faz, o que um auxiliar faz, o que o técnico faz. Isso já está definido dentro da lei. Só que na realidade do trabalho, por exemplo, você tem uma enfermeira que vai lá só pela manhã. É função dela passar uma sonda vesical, só que à tarde ela não está e tem um paciente precisando passar uma sonda vesical Quem vai fazer o serviço é o auxiliar de enfermagem. (Professora II A)

As condições de trabalho também interferem na formação do trabalhador em saúde, criando situações inusitadas. Diante de uma situação de emergência, o auxiliar é obrigado a fazer procedimentos para o qual não foi preparado.

Na enfermagem, essa divisão técnica do trabalho não está muito bem definido. Porque temos uma pirâmide que as pessoas dizem ser uma pirâmide invertida. Na nossa atividade, temos muito mais auxiliar de enfermagem do que técnico e enfermeiro. Então, na realidade, o auxiliar de enfermagem, por não ter outra pessoa que faça o trabalho, ele faz.(...) Essa divisão não é bem delimitada, não. Ele faz coisas que quem deveria fazer era o enfermeiro. (Professora II A)

Executar um procedimento que corresponde à sua função, mas para o qual não teve a formação adequada, pode colocar em risco o paciente. No dia-a-dia do trabalho nos serviços, o trabalhador adquire habilidades práticas, mas sem o conhecimento técnico, o que dificulta sua ação no ato de cuidar.

4.3.2- Ações diretivas no trabalho docente

O planejamento das atividades pedagógicas é de responsabilidade dos especialistas – da educação ou da saúde – cabendo aos professores executá-las em sala de aula, sempre respeitando o mínimo estabelecido oficialmente. O trabalho docente é concebido sem a participação daquele que o executa. Tudo deve ser exatamente cumprido, pois a responsabilidade pela formação do trabalhador é exclusivamente do professor.

“Primeiramente a gente tem um plano de curso, que já tem todo o conteúdo estruturado. Então a gente trabalha dentro de um currículo mínimo e dentro da carga horária que é estabelecida pela lei de diretrizes e bases. Então, com o auxiliar e o técnico, a gente trabalha dentro desse currículo mínimo. Então, já vem pra gente tudo o que precisa ser dito. No curso de auxiliar, a gente recebeu a apostila, o aluno recebeu toda a apostila do que seria o conteúdo que está inserido naquele plano de curso. E a gente dentro desse plano de curso, enquanto professor, que a gente tinha que preparar as aulas baseadas no que estavam pedindo ali dentro daquele currículo mínimo. Já tem uma carga horária preestabelecida, um cronograma também preestabelecido. Aí a gente só tem que preparar o assunto de acordo com o tempo e o tema.”(Professora I B)

Para o professor ter liberdade no trabalho, é acrescentar o conteúdo no mínimo exigido pelo plano de curso. Isso representa ampliar o conhecimento dos alunos; entretanto, essa liberdade é cerceada pelas diretrizes que estão distantes da realidade da escola. Ter liberdade para acrescentar conteúdo é visto como liberdade de realizar o trabalho docente.

Não seguir o plano de curso pode desencadear um processo de culpabilidade por não estar dando a formação adequada.

“Eu posso acrescentar se eu quiser, mas aquilo que está ali eu dou. Aquilo que já está no plano de curso, eu sigo.”(Professora II B)

A flexibilidade pode ir além da sala de aula dentro daquilo que foi preestabelecido. Relacionar os temas com outros e utilizar outros recursos demonstra que o professor está empenhado independentemente da forma como atua em sala de aula.

“Pelo menos aqui a gente não é rígido, ele não precisa se ater ao pacote. Dentro daquele predeterminado ele pode enriquecer tranquilamente. A gente injeta uma porção de coisas. Eu vou só citar um exemplo que se faz normalmente. Um filme. Não está dentro do projeto, de jeito nenhum, mas você sabe que aquele filme é importante, que vai levar uma mensagem importante pra aqueles alunos. Participação em eventos que acontecem na cidade, independente da linha que eles estão seguindo, os professores levam os alunos, porque a gente acha que é proveitoso e eles vão realmente ganhar com isso.”(Coordenadora de Ensino – Escola B)

No entanto, para ser competente na execução dos planos de curso ou nos conteúdos já escolhidos, há necessidade de executá-los com eficiência. Essa imagem do esqueleto trazida pelo professor é muito interessante, pois, para fazer o “enchimento”, o trabalho é enlouquecedor pelo motivo de ir além da sala de aula.

“É o esqueleto que a gente recebe, o recheio quem põe é a gente. Isso enlouquece. Quando tem assuntos que eu não tenho na minha casa, que eu não encontro na internet, eu tenho que ficar correndo atrás de livro emprestado com os colegas ou então indo até a universidade, consultar biblioteca da universidade, dá muito trabalho fazer o enchimento”.(Professora II B)

O “enchimento do pacote” extrapola o trabalho pedagógico na escola, chega a interferir na vida pessoal do professor, como demonstra este depoimento:

“... eu tenho um jeito de preparar as minhas aulas... Eu leio e eu vou resumindo. Aí eu sento no computador e eu digito isso tudo. Depois que eu digitei isso tudo, eu venho com um disquete, com tudo pronto, aí eu pego folha carbonada. Como eu não forneço material para todos os alunos, fornecem 8 jogos de apostilas, depois a turma se encarrega de xerocar entre eles. Eu fico com dó. São R\$ 0,10 todos os dias; pra quem tem filho dentro de casa, pesa. R\$ 0,10, R\$ 0,20, R\$ 0,30 em xerox. Então o que eu faço? (...) Ponho pra imprimir na impressora. Às vezes não dá, certo? Eu largo imprimindo. Aí pára a impressora; aí eu fico que nem louca, porque aconteceu ‘pau, pau’ com a impressora da auxiliar de enfermagem, eu não estava por perto pra ver. Depois,

como se não bastasse isso, eu tenho que pagar aquele calhamaço de papel continuo a separar, a tirar o carbono do meio, a montar as apostilas pra 30 e tantos alunos, 35 alunos. Cansa tanto, que você não é capaz de imaginar o quanto é cansativo. O dinheiro do PROFAE é bom, faz falta pra mim, mas eu não agüentava mais. (Professora II B)

Em outros momentos, a ação diretiva muitas vezes é justificada pela orientação no trabalho docente como uma decisão coletiva decidida em comum acordo. Essa forma de resolver os problemas aparece como um procedimento democrático, daí a sua relevância para garantir a eficiência em sala de aula, do mesmo modo que procura atenuar a interferência na atuação do professor.

“Por exemplo, o coordenador geral, toda vez que ele vai dar uma nova orientação, ele procura você, pra você participar dessa orientação pra ver se realmente o que ele está tentando fazer vai dar certo ou não. Você tem como mudar esse... mudar o que vem de cima, não vem uma coisa pronta. Quer dizer, vem pronta, mas depois que houve discussão”. (Professora II A)

4.3.3- O discurso ideológico no trabalho pedagógico

Dar uniformidade ao trabalho docente demonstra a harmonia entre seus membros – especialistas e corpo docente. Essa é uma virtude da ação educativa na formação dos trabalhadores. Esses ensinamentos não estão nos planos de curso, nem nos programas das disciplinas, mas, para atuação do professor, eles tornam-se imprescindíveis para sua relação como os alunos.

“Exatamente. Tem muita liberdade de chegar e nós temos papéis diferentes, mas o nosso objetivo é único. Já teve um problema aqui. Teve um caso de duas enfermeiras que tinham técnicas diferentes de lavagem da cabeça, o banho no leito, e precisou ter a interferência da coordenação pedagógica. Ela precisou interferir, por questão de formação. Uma era de uma escola e a outra, de outra escola de enfermagem. Então elas tinham técnicas diferentes. Então, no laboratório de enfermagem houve esse desencontro de técnicas. Mas isso foi corrigido com naturalidade. Os alunos ficaram depois sabendo que uma técnica era correta, a outra era correta também. Eram diferentes maneiras de trabalhar, mas o objetivo era o banho no leito... (Diretora Geral – Escola B)”

A mesma situação aparece para o professor na relação pedagógica estabelecida em sala de aula. A sua atividade deve estar voltada para realidade do aluno como profissional que pode mudar o processo de trabalho em saúde.

“Quer dizer, a gente parte sempre mostrando pra eles que eles estão agindo de uma tal maneira que está prejudicando um contexto. Então, eu vou interferir nessa mudança. Mais vou interferir muito, fazendo com que ele perceba que é importante essa mudança, que ele tem que mudar. É uma coisa que, por exemplo, eu acho que não é muito normal. Normalmente, o professor acha que tem que impor a realidade dele, o que ele acha que tem que mudar e não mostra pro aluno que o aluno, naquela condição, precisa que isso seja mudado. Então, você chega para um aluno que está cuidando de um paciente, que está dando, por exemplo, um banho no leito, que é a nossa realidade aqui: vai cuidar de um paciente. Então ele fez um banho no paciente, lá no cliente dele e aí você viu que, durante esse banho, ele trouxe risco para esse cliente. Então, você vai trabalhar com ele no que é necessário para ele mudar a sua atividade para que não traga risco para aquele cliente. E não simplesmente: “Não tem que ser feito assim, tem que ser feito dessa maneira”. Então, eu acho que, quando você tenta conscientizar o aluno sobre como ele tem que mudar, a coisa fica mais fácil e ele consegue entender isso com mais facilidade, ele fica muito mais presente no processo.”(Professora II A)

Para o aluno, procura-se mostrar sua importância na transformação em toda a esfera de atuação, que vai dos serviços de saúde até a comunidade dentro dos seus limites na qualidade de trabalhador de nível técnico, escamoteando as relações de poder ali existentes.

“A gente passa... Porque o aluno, ele está... ele tem uma certa idade, ele foi formado sempre dentro dessa visão de que o poder está com aquele que tem uma capacidade intelectual maior. Mas a gente aqui na escola tenta mostrar pra eles que nós todos estamos participando do mesmo processo. E que ele é tão importante quanto o técnico. Ele tem condição de mudar todo um processo da comunidade, da saúde da comunidade, porque ele é que tem mais contato inclusive com o paciente. Ele está assim direto com o paciente. Então, ele é capaz de orientar esse cliente, esse paciente, como o enfermeiro seria em algumas... em algumas tarefas, em alguma instância. Então, a gente tenta mostrar isso. Mostrar o quanto ele é importante na sociedade. E não que ele é uma pessoa comandada por outras. A gente tenta fazer isso aqui na escola.”(Professora II A)

No discurso ideológico, percebe-se que, no plano pedagógico, a formação do profissional não envolve uma compreensão da realidade social e não leva o aluno ao exercício crítico das questões mais gerais da saúde como práticas sociais, da sociedade, que repercutem no dia-a-dia do seu trabalho e na assistência que é oferecida aos usuários. Desse modo, essa visão favorece um discurso sem conotação política e sem compromisso de mudança da estrutura social, desvinculado da realidade e de elementos que possam contribuir para dignificação dos serviços de saúde.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho se constitui numa análise da organização do processo de trabalho na escola de formação de trabalhadores para área de saúde. Sua intenção é compreender as relações estabelecidas pelos sujeitos sociais que desenvolvem atividades pedagógicas e fazem parte da equipe técnico-pedagógica e do corpo docente, com a precaução de não distinguir de forma isolada o papel de seus membros no processo de trabalho. Assim, foi feito o trabalho por se acreditar que as ações de cada um no cotidiano da escola retratam de todos os ângulos as relações sociais de educação construídas no seu interior, que dão forma e conteúdo ao trabalho pedagógico.

Ao finalizar este estudo, podemos concluir que a escola funciona como uma Organização em que a gestão introduz com profundidade os princípios da racionalidade nas relações estabelecidas no seu interior, assim como em outras instituições públicas ou privadas. Desse modo, fica evidenciado que, para alcançar seus objetivos na lógica da racionalidade, não é necessário questionar os fins de uma ação ou de uma prática, o que importa é definir os meios mais eficazes para alcançá-los.

Seguindo nessa direção, percebemos que, como instituição, a escola deve ser racional e eficiente. Para isso, precisa estabelecer uma hierarquia rígida de cargos e funções, em que o exercício de uma nova função ou novo cargo na escada hierárquica significa ascensão social, melhor *status* e, conseqüentemente, maior poder e maior possibilidade de exercer o comando. Da mesma forma, a identificação de seus membros, que se entregam de corpo e alma a seu serviço para alcançar os objetivos da Organização, é reconhecido pelo poder que cabe a cada um na escala hierárquica.

Ainda nessa reflexão da escola como Organização, podemos concluir que ela possui funcionamento próprio, por si mesma, e independe da vontade e da decisão de seus membros. Dentro dessa lógica, é ela que determina os procedimentos e os conhecimentos das ações a serem realizadas, além de indicar as pessoas competentes para

realizá-las. Esse é o caráter ideológico da Organização, incorporado pela escola, que ignora os sujeitos sociais, levando a crer que as idéias emanam diretamente do seu funcionamento como Organização.

A investigação feita neste estudo nos levou a refletir sobre a relação de correspondência entre as ações extra-escolares e as intra-escolares. No que se refere à estrutura interna da escola como organização, fica evidente uma racionalidade em seus procedimentos com intenção de fazer o trabalho pedagógico produtivo no sentido de corresponder às normas estabelecidas, sem levar em conta suas peculiaridades, tornando-a uma instituição independente das relações sociais e dissociadas da vida social. Já no campo externo, vislumbra-se a formação de trabalhadores com o compromisso de prepará-los com habilidades e competências como forma de corresponder às exigências do mundo do trabalho. Uma vez que a escola não dá uma formação adequada dentro daquilo que foi estabelecido, desaba sobre seus ombros toda a responsabilidade pelo insucesso da vida profissional do trabalhador.

Nas ações de seus membros, percebemos uma diferenciação daquilo que chamamos de “especialista” que, na investigação, foi caracterizado por aqueles que exercem uma função técnico-pedagógica. Independente de ser da área da educação ou da saúde, seu papel é fazer funcionar com eficiência o sistema de ensino da escola. Isso aparece como uma necessidade da estrutura organizacional com amplos poderes, mas que procura ampliar a participação do corpo docente com reuniões pedagógicas que não alteram as relações de poder. Da mesma forma, a verticalização das ações no processo de trabalho atinge diretamente a atuação do professor em sala de aula, que, na obrigação de cumprir o mínimo estabelecido, não coloca em questão as práticas, os métodos e os conteúdos que serão ensinados, e muito menos as estruturas de poder.

Em relação à formação e à prática profissional exercida na área da saúde, podemos concluir que ela está situada historicamente e sofre influências marcantes das políticas de saúde, do mercado de trabalho, das inovações tecnológicas e organizacionais,

das pressões corporativas, das relações de poder/saber que se estabelecem entre os profissionais atuantes nessa área. A formação dos trabalhadores dos níveis básico e técnico está estreitamente ligada ao cuidado com o paciente, com forte atenção para as técnicas dos procedimentos, que definem os requisitos básicos para o desempenho profissional. Desse modo, o entendimento do processo de saúde/doença fica distanciado das condições de trabalho, dos aspectos econômicos e sociais e da saúde como direito universal.

Sendo assim, podemos notar que as relações sociais de educação não são casuais ou arbitrárias, elas demonstram opções de vida, compromissos políticos. Carregadas de aspectos ideológicos, elas engendram concepções de mundo, de sociedade, de homem e de saúde, que trazem conseqüências de caráter ético na formação e no exercício da profissão. Isso inviabiliza a possibilidade de criar formas político-pedagógicas, nas quais o conhecimento presente na formação dos profissionais da saúde se concretize em ações críticas e reflexivas, sempre articuladas com a realidade do seu cotidiano, buscando algum mecanismo para modificá-la.

O trabalho pedagógico, especificamente na sala de aula, deixa de ser um espaço privilegiado de interação, de uma relação dialógica, de socialização do conhecimento, do exercício da dúvida, de investigação e de compreensão da realidade num ambiente fraternal no qual educadores e educandos se assumam como sujeitos sociais de mudança. Tudo isso está distante da concepção dialética da educação, que evidencia as relações contraditórias da vida social na sua totalidade, como forma de construção, desenvolvimento e de transformação dos fatos que se realizam historicamente.

Para a investigação da organização do processo de trabalho na escola, torna-se imperioso a compreensão do papel que ela desempenha na sociedade capitalista. A escola é considerada como uma instituição passível das mesmas mudanças que ocorrem no sistema produtivo. Sempre chamada a corresponder aos anseios da ordem econômica capitalista, ela tem a função de assegurar e disseminar a ideologia dominante.

Com a racionalidade do trabalho postulada pela “gerência científica”, as novas tecnologias aplicadas no sistema produtivo e as de caráter científico aplicadas no trabalho intelectual acentuam as divisões sociais de classes, acrescentando diversos segmentos intermediários que formam duas camadas na estrutura social: uma que chega ao poder porque possui o saber, e outra que não tem poder porque não possui saber. A escola tem sua participação nesse processo.

O trabalho pedagógico, por ser trabalho, não é puramente transmissão de conhecimento, é ato criativo. Com o trabalho pedagógico, pode-se contribuir para superar a exigência da especialização, pela luta política, além desvendar o discurso ideológico na sua contradição.

É importante lembrar que a escola, diante de seu papel formador, é lugar de conflitos, pois ela não tem autonomia absoluta.

Referências bibliográficas:

- ALVES, G. *Toyotismo, Novas Qualificações e Empregabilidade*. Disponível em:
<<http://globalization.sites.uol.com.br/toytismo.htm>>
- ANTUNES, R. *Adeus ao trabalho?* São Paulo: Cortez Editora, 2000.
- ANDRÉ, Marli E.D. *A pesquisa no cotidiano escolar, in Ivani Fazenda (org.) Metodologia da pesquisa educacional*, São Paulo, Cortez, 1989.
- BAGNATO, M. H. S. *Fazendo uma travessia: em pauta a formação dos profissionais da área da saúde*, in Educação, Saúde e trabalho: antigos problemas, novos contextos outros olhares, orgs. Maria Helena Salgado Bagnato, Maria Inês Monteiro Cocco, Maria Regina Lemes De Sordi, Campinas, SP, Editora Alínea. 1999.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2002
- BOWELS, S. e GINTIS, H. *A educação como campo de contradições na reprodução da relação capital-trabalho: reflexões sobre o princípio da correspondência*, Teoria & Educação, 1, 1990: 93-107, Porto alegre, RS.
- BRANDÃO, C.R. *O que é educação*, SP, Editora Brasiliense, 1981.
- CARLOS, Ana Fani Alessandri. *O lugar: modernização e globalização*, in Milton Santos (org.) Fim do século e globalização. São Paulo, Hucitec, 2º edição, 1994.
- CHAUÍ, M. *Cultura e Democracia: o discurso competente e outras falas*. São Paulo, Cortez, 4º edição, 1989.
- Conferência Proferida na 26ª Reunião Anual da ANPEd, outubro de 2003, Poços de Caldas, MG
- DUARTE, N. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?* Campinas, SP, Autores Associados, 2003.
- FORMAÇÃO, Ministério da Saúde, *Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Saúde*, vol.1, 2001, Brasília.
- FRIGOTTO, G. *Os delírios da razão - Crise do capital e a metamorfose conceitual no campo educacional*, in Plabo Gentili (org) Pedagogia da Exclusão. Petrópolis, RJ, Vozes, 5ª edição, 1995.

- Cidadania e formação técnico-profissional: desafios neste fim de século*, in Luiz Heron da Silva, Reestruturação curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais, Porto Alegre, Editora Sulina, 1996.
- GONSALVES, E.P. *Escola e trabalhador - Revisitando o tema da ascensão social pela educação escolar*, João Pessoa, PB, Editora Universitária UFPB, 1996.
- GRAMSCI, A. *Cadernos do Cárcere*, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, Vol.2, 2ª edição, 2001.
- LIBÂNEO, J.C. *Pedagogia e pedagogos, para quê?*, SP, Cortez Editora, 1998.
- LIMA, L.C. *A escola como organização educativa*, São Paulo, Cortez, 2001.
- LOJKINE, J. *A revolução informacional*. São Paulo: Cortez Editora, 1995.
- LÖWY, M. *As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento*. 7ª edição, São Paulo, Cortez, 2000.
- JÁEN, M. J. *Os docentes e a racionalização do trabalho em educação*, Teoria & Educação, 4, 1991: 74-88.
- KUENZER, Acácia. *Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal*. São Paulo, Cortez, 1997.
- MACHADO, A. B. *Reflexões sobre a organização do processo de trabalho na escola*. Revista de Educação, BH, (9) 27-31, jul, 1989.
- MANACORDA, M. *Humanismo em Marx e industrialismo de Gramsci*, in Trabalho, Educação e Prática Social, Porto Alegre, RS, Artes Médicas, 1991.
- MARX, K. *O Capital Livro I – Vol. 1 e 2*. 17ª edição, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001
- Manuscritos econômicos-filosóficos*, São Paulo, Abril Cultural, Coleção Os pensadores, 1974.
- MEC. *Educação profissional: referências curriculares nacionais da educação profissional de nível técnico*, Ministério da Educação, Brasília, MEC, 2000.
- NUNES, A.S. *Histórias dos factos atuais e das doutrinas sociais*, Lisboa, Editora Presença.
- ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE - OPAS. *Gestão de recursos humanos qualidade e produtividade em saúde*. Termos de referência. Londrina, 1995.

- SANTOS, I e CRISTÓFARO, M. A. C., *A formação do trabalhador da área de saúde*, Revista Divulgação, nº 14 1996.
- SAVIANI, D. *Escola e democracia*, 20ª edição, São Paulo, Cortez Editora, São Paulo, 1988
-*O choque teórico da politecnicia*, Revista, Trabalho, Educação e Saúde, v.1, n. 1, Rio de Janeiro, 2003, Editora Fiocruz, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio.
- SILVA, T.T. *O projeto educacional da nova direita e a retórica da qualidade total*, in Pablo Gentili, Escola S.A. Brasília, Rio de Janeiro, CNTE, 1999.
- SNYDERS, G. *Escola, classe e luta de classes*, Lisboa, Editora Moraes, 1981.
- TRAVASSOS, R. *Pensando a educação profissional: o trabalhador social em saúde*, Monografia apresentada no Curso de Especialização em Educação em Saúde Pública, CMM, UFF, 1999.
- WEBER, M. *Ensaio de sociologia*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.