



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

NIVÂNIA MENEZES AMÂNCIO

**A GESTÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DE CRISE DO CAPITAL: A
TRANSPOSIÇÃO DO MODELO EMPRESARIAL PARA A ESCOLA PÚBLICA DA
REDE ESTADUAL DO CEARÁ**

FORTALEZA

2016

NIVÂNIA MENEZES AMÂNCIO

A GESTÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DE CRISE DO CAPITAL: A
TRANSPOSIÇÃO DO MODELO EMPRESARIAL PARA A ESCOLA PÚBLICA DA
REDE ESTADUAL DO CEARÁ

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, com área de concentração em Educação Brasileira, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Antônia Rozimar Machado e Rocha.

Linha de Pesquisa: Trabalho e Educação.

FORTALEZA

2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

A499g Amâncio, Nivânia Menezes.

A gestão escolar no contexto de crise do capital: a transposição do modelo empresarial para a escola pública da Rede Estadual do Ceará / Nivânia Menezes Amâncio. – 2016.
143 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2016.

Orientação: Prof. Dr. Antônia Rozimar Machado e Rocha.

1. Gestão escolar. 2. Modelo empresarial. 3. Rede de Ensino do Ceará. I. Título.

CDD 370

NIVÂNIA MENEZES AMÂNCIO

A GESTÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DE CRISE DO CAPITAL: A
TRANSPOSIÇÃO DO MODELO EMPRESARIAL PARA A ESCOLA PÚBLICA DA
REDE ESTADUAL DO CEARÁ

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, com área de concentração em Educação Brasileira, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Antônia Rozimar Machado e Rocha.

Linha de Pesquisa: Trabalho e Educação.

Aprovada em: ___/___/_____.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Antônia Rozimar Machado e Rocha (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dr.^a Clarice Zientarsky
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Fábio José Cavalcanti de Queiroz
Universidade Regional do Cariri (URCA)

À minha mãe Cícera e à minha tia Raimunda, *in memoriam*, e a todos que se mantêm firmes na luta contra o capital.

“Não estamos perdidos. Pelo contrário, venceremos se não tivermos desaprendido a aprender.”

(Rosa Luxemburgo)

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Rose que, de maneira competente, soube ser generosa e fundamental na condução deste trabalho.

Ao Fausto, meu amigo e companheiro de todas as horas, pela confiança, apoio e por me fazer acreditar que sou capaz.

Ao meu velho pai, pelo apoio em garantir minha formação. Seu esforço foi imprescindível para que eu pudesse chegar até aqui.

À professora Dr.^a Raquel Dias, pelo apoio, paciência e por acreditar que eu conseguiria terminar este estudo. Todas as vezes que titubeei, ela me aconselhou a não desistir.

Ao professor Dr. Fábio José Cavalcanti de Queiroz, pela atenção, pelas discussões, pela fraterna disponibilidade e por todo apoio e suporte. Agradeço muito ao que fez por mim no momento crucial desta pesquisa.

À professora Dr.^a Clarice Zientarsky, por integrar nossa banca e pelas contribuições dadas ao trabalho, por ocasião da qualificação. Suas observações foram muito relevantes.

Aos gestores das escolas pesquisadas, pela presteza nas informações e pelo acolhimento e atenção nas entrevistas.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (UFC), pelas discussões e conhecimentos construídos ao longo do mestrado.

À minha prima Leonízia, pelo apoio e por cuidar, com carinho, do meu filho, da minha casa e de mim.

Às minhas amigas Damares, Júlia e Lorena, pela compreensão nos momentos mais difíceis dessa caminhada. Saibam que aprendi muito. Obrigada de coração!

Enfim, agradeço a todos que, direta ou indiretamente, me ajudaram nessa caminhada.

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo examinar o processo de transposição do modelo empresarial de gestão para o interior da escola pública da rede estadual cearense, partindo da abordagem de conceitos e tendências da gestão geral, assim como de suas influências sobre a gestão das escolas públicas, analisando criticamente a adoção desses mecanismos de empresariamento. Consoante com nossa linha de pesquisa Trabalho e Educação, optamos por um referencial crítico orientador da análise sobre o objeto de estudo, o materialismo histórico dialético. O estudo dissertativo buscou em autores como Marx (1998), Mészáros (2011), Harvey (1999), Antunes (2009), dentre outros, o aporte teórico para compreender os elementos contextuais ligados à esfera socioeconômica; em Paro (2012), Behring (2001) e Oliveira (2002), o embasamento necessário para elucidar concepções teóricas acerca da gestão escolar em tempos de crise do capital. A trajetória metodológica para empreender tal estudo se constituiu de pesquisa qualitativa, de tipo bibliográfico, e a investigação assumiu, também, um caráter empírico por meio de estudo de caso, com o uso de técnicas como a observação e aplicação de entrevista com a equipe gestora de uma instituição escolar situada em Fortaleza. A partir da análise dos dados e do referencial teórico, foi possível identificar como, ao longo dos anos, a lógica da gestão escolar buscou estabelecer uma sintonia fina com a lógica empresarial e, no seu desenvolvimento, avançar para expedientes cada vez mais comprometidos com os interesses do mercado e das empresas, tornando as conveniências do capital, de fato, necessidades das instituições de ensino, ocasionando o evidente distanciamento de um modelo educacional crítico, emancipatório e transformador.

Palavras-chave: Gestão Escolar. Modelo Empresarial. Rede Estadual de Ensino do Ceará.

ABSTRACT

This study aimed to examine the implementation process of the business model of management into the public school Ceará state system, based on the concepts and trends of the overall management approach, as well as their influences on the management of public schools, critically analyzing the adoption of these entrepreneurship mechanisms. Consonant with our line of research work and education, we chose a critical guiding framework of analysis of the object of study, the dialectical historical materialism. The dissertational study aimed at authors such as Marx (1998), Mészáros (2011), Harvey (1999), Antunes (2009), among others, the theoretical framework to understand the contextual factors related to socioeconomic sphere; Paro (2012), Behring (2001) and Oliveira (2002), the foundation necessary to elucidate theoretical conceptions of the school management in the capital of the times of crisis. The methodology to undertake such a study consisted of qualitative research, bibliographical and research has also made an empirical character through case study with the use of techniques such as observation and interview with the management team a school institution located in Fortaleza. From the data analysis and theoretical framework were identified as, over the years, the logic of school management tried to establish a fine line with the business logic, and in its development, advance to expedients increasingly committed to the market interests and companies, making capital of conveniences, in fact, needs of educational institutions, leading to the apparent distance of a critical educational model, emancipatory and transformative.

Keywords: School Management. Business Model. State network of Ceará Education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APO	Administração por Objetivo
BM	Banco Mundial
CCQ	Círculo de Controle de Qualidade
CQT	Controle de Qualidade Total
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENEM	Exame nacional do Ensino Médio
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil do Ensino Superior
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDESCOLA	Fundo de Desenvolvimento da Escola
GIDE	Gestão Integrada da escola
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério de Educação e Cultura
PCA	Professor Coordenador de Área
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PJF	Projeto Jovem de Futuro
PLAMETAS	Plano de Metas do Diretor
PNE	Plano nacional de Educação
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROUNI	Programa Universidade para Todos
SEDUC	Secretaria da Educação do Estado do Ceará
SEFOR	Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA, NEOLIBERALISMO E CONTRARREFORMA DO ESTADO BRASILEIRO: REAÇÕES AO MODELO CAPITALISTA EM CRISE	21
2.1	O funcionamento do sistema capitalista e suas sucessivas crises	21
2.2	Da crise do binômio taylorismo/fordismo à era da acumulação flexível	29
2.3	Modelo neoliberal e a contrarreforma do Estado no Brasil: passos e percalços na/da educação pública	41
3	A TRANSPOSIÇÃO DO IDEÁRIO EMPRESARIAL DE GESTÃO NO INTERIOR DA ESCOLA PÚBLICA	57
3.1	A gestão empresarial no capitalismo contemporâneo	58
3.2	A perspectiva escolar da gestão e suas interfaces com o modelo empresarial	75
3.3	As diretrizes do Banco Mundial e suas implicações na gestão da escola pública brasileira	82
4	A TRANSPOSIÇÃO DO MODELO EMPRESARIAL DE GESTÃO PARA O CHÃO DA ESCOLA PÚBLICA: UM ESTUDO DE CASO NA REDE ESTADUAL CEARENSE	90
4.1	Percurso metodológico	90
4.1.1	O método e o tipo de pesquisa	93
4.2	Caracterização da escola, organização e sistematização dos dados coletados	95
4.2.1	O lócus da pesquisa	95
4.2.2	Período, sujeitos e temas explorados na pesquisa	98
4.2.2.1	<i>Perfil sócio profissional dos sujeitos</i>	99
4.3	Categorização e análise dos dados da pesquisa de campo	101
4.3.1	Diretor X gestor: concepções em conflito?	102
4.3.2	Formação do gestor: instituições formadoras, conteúdos e material didático	102
4.3.3	A relação entre a gestão escolar e os órgãos governamentais:	

	Superintendência Escolar, SEDUC e BM	106
4.3.4	A gestão e a autonomia financeira, administrativa e pedagógica da escola	110
4.3.5	A democracia e a participação da comunidade na vida escolar: eleição para diretor, conselho escolar e outras formas de participação	115
4.3.6	A gestão e as avaliações externas	117
4.3.7	A transposição do modelo empresarial de gestão para a escola	119
4.3.8	Obstáculos e desafios da gestão escolar	121
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	124
	REFERÊNCIAS	128
	APÊNDICE A – LEVANTAMENTO DE PERFIL DOS SUJEITOS DA PESQUISA	134
	APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA	135
	ÂNDICE C – IMAGENS QUE RETRATAM AMBIENTE FÍSICO DA ESCOLA PESQUISADA	136
	ANEXO A – MATÉRIA DE JORNAL SOBRE A ESCOLA PESQUISADA	139

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo investigou a temática da gestão escolar no contexto de crise do capital, buscando identificar o processo de transposição do modelo empresarial de gestão para o chão da escola, constituindo-se numa estratégia conservadora de aprofundamento da exploração do trabalho e de suas condições de realização. Para isso, lançamos mão de um referencial crítico na tessitura do texto, trazendo à tona paradoxos e contradições, dificuldades e desafios encontrados, tanto no sentido de se adequar ao modelo imposto, quanto no de buscar superá-lo.

De acordo com Peroni (2003), a chegada dos anos 1980, no Brasil, significou a perspectiva de mudança nos rumos políticos do país. Imbuído por lutas que exigiam a redemocratização, tal período foi marcado por uma grande efervescência, sobretudo no que tange aos movimentos sociais, que intensificaram um combate sem trégua contra o autoritarismo e o centralismo imposto pela Ditadura Militar. É nesse contexto que assistimos, na esfera educacional, ao reacender da luta em prol da educação pública de qualidade e, com ela, a necessidade de promover mudanças que garantissem um processo redemocratização no interior da própria escola. Desta forma, começaram a emergir no país propostas no sentido de assegurar uma participação maior dos alunos, dos professores e da comunidade nas decisões do cotidiano escolar.

Importante salientar que até meados da década de 1970, o conceito de administração escolar predominou no dicionário cotidiano das escolas brasileiras, essencialmente no que diz respeito à sua organização e funcionamento, assim como nos estudos de diversos autores que se debruçaram sobre o tema. As lutas que permearam os anos 1980 e as reivindicações de educadores, alunos e comunidade por maior participação nas decisões do cotidiano das escolas contribuiu para colocar em xeque o termo administração. Por outro lado, no mundo empresarial, o termo gestão foi tomando assento e ganhando maior notoriedade, e o poder público assimilou das empresas não só o termo como o próprio conceito e práticas do gestor.

Com efeito, nos tempos atuais, especialmente no âmbito escolar, o conceito de administração parece passar por um processo de desuso arbitrário ou mesmo de esquecimento. Estamos falando essencialmente de uma mudança

terminológica que encerra, em si mesma, um significado. Mais asséptico e apriorístico, o conceito da gestão virou moda, fazendo parte do vocabulário das políticas públicas e do próprio cotidiano pedagógico.

A mudança de nomenclatura não se deu ao acaso, visto que fez parte do processo de democratização que marcou a década de 1980. As lutas sociais dos anos 80 e a fala de seus protagonistas – sobretudo no que diz respeito a uma maior participação dos alunos, dos professores e da comunidade nas decisões do cotidiano pedagógico da escola – foi apropriada, roubada e reelaborada pelos governos ao longo dos anos.

Mais do que isso, o Estado, à sua moda, reformulou o que era pleiteado de baixo para cima e, de cima para baixo, devolveu o que foi proposto na forma de um modelo que se chocou frontalmente com a concepção de escola com democracia interna, referendada nas lutas sociais da década de 1980. De tal forma que não há um sinal de igual entre o que era pleiteado e aquilo que se realizou à luz das ações do aparelho estatal, em suas múltiplas dimensões.

Esse modelo que o Estado impulsiona, em distintos momentos e em distintas esferas, corresponde a uma investida de reforçar as estratégias de dominação com o intuito de assegurar a subordinação da escola à empresa e assegurar facilidades ao processo de acumulação capitalista.

É, portanto, no contexto de crise do capital e de estratégias para sua superação, assimilando as características do modelo de gestão gerencial, predominante na orientação tanto para o setor produtivo quanto para o público estatal, que assistimos à reformulação da educação pela via da gestão.

Por conseguinte, as principais bandeiras que embalaram os educadores em prol de uma maior democratização do ensino público foram apropriadas pelos governos que, contraditoriamente, acabaram por assimilar tais reivindicações, de forma que a tão sonhada participação democrática no dia a dia da escola acabou por se revelar uma farsa e servir como pano de fundo para a implementação de uma série de ataques à autonomia escolar, impossibilitando a existência de uma real participação popular nos rumos educacionais.

O avanço do neoliberalismo no Brasil, a partir das reformas políticas e educacionais do decênio de 1990, significou uma reorganização no modelo de gestão da educação pública. As políticas educacionais adotadas nesse período,

seguindo o receituário de privatização dos serviços públicos, imposto por inúmeros organismos internacionais e com base no modelo da qualidade total, presente no âmbito empresarial, passaram, de forma bastante contundente, a ver na gestão da educação um protótipo a ser empregado no sentido de alcançar a eficiência e a qualidade no ensino público.

No Ceará, ao apoderar-se de questões como participação, autonomia e qualidade do ensino, reivindicações que fizeram e continuam fazendo parte da bandeira de luta daqueles que, de fato, anseiam por uma sociedade justa e igualitária. Os diversos governos no Ceará acabaram por encobrir concepções e práticas burocráticas da gestão da educação que imperam de forma bastante viva na realidade das escolas públicas cearenses, comprometendo e/ou inviabilizando uma possível adesão a concepções e práticas de caráter mais democrático, em termos de decisão e participação coletiva.

O objetivo desta pesquisa foi, com base na política educacional, analisar, entre os anos de 2006 e 2014, o processo de transposição do modelo empresarial de gestão no âmbito da escola pública estadual no Ceará. Especificamente, a pesquisa buscou: apreender as determinações histórico-sociais e políticas da gestão escolar; situar a política educacional no contexto das transformações do capitalismo contemporâneo; examinar como se manifesta o ideário empresarial na escola pública cearense; analisar conceitos e pressupostos sobre gestão geral e suas influências sobre a gestão escolar; analisar criticamente as influências e consequências da implantação do modelo empresarial na escola pública; e, por fim, compreender qual a concepção de gestores sobre a implementação do modelo empresarial em suas escolas.

Nosso maior desafio nesta pesquisa foi examinar o avanço da ideia da gestão escolar como parte dessa concepção da escola como empresa. Primeiro, a escola foi concebida como serviço público, mas que pode receber recursos externos, e, por essa característica, estaria aberta a investimentos não apenas públicos, mas, sobretudo, privados, oriundos das parcerias público-privadas, estabelecidas entre as escolas e as empresas.

Oliveira (2002, p. 69), ao analisar o processo de reformas educacionais implementadas no Brasil, a partir dos anos 1990, como parte da Reforma Gerencial do Estado, constata que:

A tentativa por parte do Estado de capitanear o processo de mudanças na educação, que ocorre na década de 90, será fundada no discurso da técnica e da agilidade administrativa. Para tanto, as reformas implementadas na educação, no período mencionado, serão implantadas de forma gradativa, difusa e segmentada, porém com rapidez surpreendente e com mesma orientação. A lógica assumida pelas reformas estruturais que a educação pública vai viver no Brasil [...] tem um mesmo vetor. Os conceitos de produtividade, eficácia, excelência, eficiência e efetividade serão importados das teorias administrativas para as teorias pedagógicas. Na educação, especialmente na Administração Escolar, verifica-se a transposição de teorias e modelos de organização e administração empresarias e burocráticas para a escola como uma atitude frequente.

Na esteira dessas considerações, Souza (2001, p. 44) destaca que a “[...] tentativa da transposição das regras do setor produtivo para o campo educacional [...] [consiste num] processo de retomada da lógica empresarial privada, para análise e tratamento das questões de gestão escolar”.

Nesse caso, a gestão escolar se adequa às normas e regras das empresas para se habilitar à captação e ao gerenciamento de recursos provenientes da esfera privada, ou mesmo pública e, ao mesmo tempo, para lidar de forma mais eficiente e adequada com o “novo tipo de trabalhador” flexível e precário que adentra o ambiente da escola.

Seguindo esse raciocínio, a Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC) passou a implementar, desde 1995, o Fundo de Desenvolvimento da Escola (FUNDESCOLA). Podemos definir o FUNDESCOLA como um programa do governo federal financiado com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), patrocinado/gerenciado pelo Ministério da Educação (MEC), por meio de empréstimos junto ao Banco Mundial (BM), em parceria com as Secretarias de Educação dos estados e dos municípios das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. A espinha dorsal do FUNDESCOLA foi o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE). Este, calcado nos princípios de eficiência, racionalidade técnica e eficácia administrativa passou a ser, no Ceará, uma referência de organização e de gestão da escola pública (XAVIER e AMARAL SOBRINHO, 1999; FONSECA, 2003).

O modelo de Gestão Integrada da Escola (GIDE) nas redes estadual e municipal de ensino, mediante compromisso assinado com o Fundo Nacional de Desenvolvimento de Educação (FNDE), foi criado com o objetivo de:

[...] **racionalizar os procedimentos e processos**, reunindo em um único instrumento o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), o Projeto

Pedagógico e outras ações relacionadas ao **gerenciamento de rotinas**, a fim de **acabar com os variados instrumentos de gestão escolar que interferiam na administração das escolas** (FNDE, 2006, s/p) (grifos nosso).

A implantação da GIDE visava, ainda, a avaliação dos “[...] **resultados** apresentados pelos municípios; [...] **resultados gerenciais** obtidos das escolas pelas Secretarias Municipais de Educação e SEDUC [...]”, além do fornecimento de “[...] material de consumo e **apoio logístico** necessário ao desenvolvimento das ações de acompanhamento durante o primeiro ano de execução do projeto, entre outras ações” (FNDE, 2006, s/p) (grifos nosso).

Se, por um lado, a gestão não pode e nem deve ser considerada a causa de todos os males da escola ou a solução deles, uma vez que o problema educacional se origina e se desenvolve na teia das relações sociais contraditórias da sociedade de classes, por outro lado, não deve ser desconsiderada como um dos elementos centrais para tornar exequível a política de precarização do trabalho docente. Dizemos isso porque a redefinição do papel do gestor constituiu também uma medida do pacote de reformas educacionais implementado a partir dos anos 1990, por orientação do Banco Mundial, que visava à flexibilização da escola e seu ajustamento às demandas do mercado.

À medida que a escola se modifica em face das necessidades do capital em crise, modificam-se os elementos que a constituem: a gestão, a organização pedagógico-curricular, a avaliação, a formação docente, as condições de trabalho dos docentes etc. Tudo se modifica para manter as coisas (essencialmente) como são atendendo às necessidades do mercado.

Neste ponto, tratou-se de saber, primeiramente, em termos de problemática do estudo: que relações se estabelecem entre o modelo da gestão da esfera empresarial com o das escolas? Quais os nexos entre tais processos mais específicos e o contexto da crise do capital?

Para se obter êxito na implementação de tal projeto no campo da educação, fez-se necessário realizar uma série de mudanças no *modus operandi* da escola, o que implicou na redefinição do modelo de gestão. Nesse sentido, vale lembrar que os modelos de gestão implementados mediante a adoção de planejamentos educacionais, como o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), a Gestão Integrada da Escola (GIDE) e o Plano de Metas do Diretor (PLAMETAS),

passaram a ser utilizados na rede estadual do Ceará, desde 1995, servindo de experiência-piloto, com vistas à ampliação para outros estados da região Nordeste, Norte e Centro-Oeste, ou seja, áreas de abrangência do FUNDESCOLA.

Esta, sem dúvida, não é uma questão secundária, ao se buscar compreender como se processa a gestão da escola pública nos moldes neoliberais. Nessa perspectiva, a escola passa a ser vista como uma empresa; a educação como uma mercadoria; o investimento passa a ser considerado custo.

Diante disso, propõe-se ou levanta-se uma indagação: como precarizar a educação pública e o trabalho docente, flexibilizar o regime de trabalho nas escolas, alcançar mais benefícios com menos custos e, ao mesmo tempo, minimizar e conter a resistência dos docentes, por meio de uma política consciente, sem que, no âmbito da escola, exista um agente que garanta a aplicação de tais medidas como representante dos interesses do governo estadual? A resposta para tal questão parece estar afinada à adesão do modelo empresarial na educação, estratégia considerada mais adequada para alinhar a gestão escolar aos ideais do capitalismo neoliberal, de acordo com o qual as necessidades humanas são negadas e desprezadas em benefício dos interesses dos donos do capital.

O estudo dissertativo encontrou em autores como Marx (1998; 2010; 2013), Mészáros (2011), Harvey (1999), Antunes (2009), dentre outros, o aporte teórico para compreender os elementos contextuais ligados à esfera socioeconômica; e em Paro (2012), Behring (2001), Oliveira (2002), Souza (2001) e Félix (1984), o embasamento necessário para elucidar concepções teóricas acerca da gestão escolar em tempos de crise do capital, buscando compreender as nuances que delimitam a trajetória que recorta o mundo do trabalho a partir dos modelos produtivos que são transplantados para a educação. Nessa perspectiva, algumas categorias de análise perpassaram a construção do trabalho, tais como a gestão escolar e a educação pública.

Os últimos anos foram um somatório de crises, redução de investimentos (públicos e privados) e o incremento de formas de trabalho terceirizadas e precarizadas, em todos os setores e esferas da vida. Mas tais processos não são um raio no céu azul. Em última hipótese, encerram nexos indissociáveis com o movimento geral da economia capitalista, revelando uma relação inextrincavelmente

dilaceradora da condição humana, na medida em que o mais importante é o capital e o lucro, e não as pessoas e suas necessidades vitais.

Os capitalistas e o Estado enfrentam as suas crises jogando-as sobre os ombros de quem trabalha. Historicamente, essa é a lógica que tem guiado cada agente da economia e do Estado sob a égide do capital em sua forma mais concentrada. Em situações assim, não tem sido outro o comportamento dos administradores, que não se furtam de cortar gastos, de remeter com força contra a educação e investir sobre a retirada dos direitos dos seus profissionais.

Não se trata, portanto, de negar, sob quaisquer condições, a necessidade da administração escolar. Tomamos de empréstimo a ideia de administração de Paro (2012, p. 106), entendida como “[...] a utilização racional de recursos, para a realização de fins [...]”, através do “[...] esforço humano coletivo [...]”. Assim, como um fenômeno histórico determinado, a administração poderá assumir um papel de transformação ou de conservação social.

Nesta pesquisa, consideramos que a gestão escolar, esteirada nos modelos de planejamentos empresariais, assume um papel de conservação social. Segundo Paro (2012, p. 17), a concepção dominante nas escolas “[...] se fundamenta na pretensa universalidade dos princípios da Administração adotados na empresa capitalista, os quais são tidos como princípios administrativos das organizações de modo geral [...]”. Desse modo, sob o discurso da eficiência e da produtividade da escola, transpõe-se o modelo das empresas para as escolas. Assim, a gestão escolar, ao adotar mecanismos empresariais no trato das questões escolares, coloca-se a serviço da classe interessada na manutenção da ordem social vigente.

O processo de precarização da escola e da atividade docente se insere no contexto da crise do sistema global do capital, que impõe medidas anticrise no campo da educação que resultam em efeitos dramáticos para os docentes e discentes. Em face disso, os administradores, desde os que assumem os cargos do Estado até aqueles que os representam no interior das escolas, impõem a avaliação de desempenho como regra irretorquível e, por vezes, utilizam formas de redução de custos que comprometem a qualidade do trabalho escolar, implementando sistemas meritocráticos de recompensas calcadas na gestão empresarial. É a gestão por resultados que impera no cenário educacional como forma de enxugar custos, o que

contribui, muitas vezes, para criminalizar a resistência levada a cabo pelos docentes. Essa é a fotografia em branco e preto da educação pública sob o domínio não-poético do capital.

Polêmicas e controvérsias à parte, a crise da educação pública é parte da crise em que o capitalismo se encontra enredado. É a forma específica que lhe emprestou a crise do capital. Quer dizer: a crise da escola pública no Brasil e no mundo está inserida na crise do modo de produção capitalista e os ataques que sofre são expressões dessa crise. Afinal, como frisa Mézáros (2008, p. 75), “[...] nosso dilema histórico é definido pela crise estrutural do sistema do capital global”.

Com o intento de compreender as nuances do empresariamento na rede estadual de ensino público no Ceará, buscando identificar de fato qual o papel que a gestão cumpre nesse processo, nos referenciamos no método do materialismo histórico-dialético oriundo do marxismo, o qual possibilitou a interpretação dos fenômenos humanos como expressão e resultado de contradições sociais, de lutas e conflitos sociopolíticos determinados pelas relações econômicas baseadas na exploração do trabalho da maioria pela minoria. A sua escolha, dentre tantas alternativas, justifica-se pelo seu caráter de criticidade, radicalidade e de totalidade permitindo-nos: a) uma apreensão radical da realidade na sua materialidade e historicidade; b) identificar as relações existentes entre o particular (no nosso caso, o papel da gestão na precarização do trabalho docente) e o geral (as relações de exploração da classe trabalhadora e, em especial, do segmento dos docentes, sob a ordem do capital).

Com o intuito de atingir os objetivos propostos, inventariamos e pesquisamos fontes diversas e, a partir daí, construímos elementos que nos conduziram a uma análise das questões focalizadas, com vistas a nos aproximar o mais intensamente da realidade estudada.

Nesse sentido, a pesquisa qualitativa se constituiu como adequada ao estudo proposto, visto que, consoante Silva e Silveira (2009, p. 152), “[...] é caracterizada como compreensiva [...] bem adaptada para a análise minuciosa da complexidade, próxima das lógicas reais, sensível ao contexto no qual ocorrem os eventos estudados, atenta aos fenômenos de exclusão e de marginalização”.

Dentro da pesquisa qualitativa, utilizamos o estudo de caso, considerando que o caso se constitui como integrante de uma classe e enfatiza o conhecimento do

particular sem, contudo, deixar de atentar para o seu contexto, suas inter-relações com o todo e a sua dinâmica como processo e como unidade em ação (ANDRÉ, 1995).

A escolha desse método proporcionou um maior conhecimento do objeto em estudo situado em seu contexto, podendo, através das técnicas utilizadas na pesquisa de campo, ou seja, por meio da observação e da entrevista com roteiro semiestruturado, obter o máximo de informações no intuito de esclarecer a problemática apresentada. Isto porque, de acordo com Minayo (2012, p. 63),

Embora haja muitas formas e técnicas de realizar o trabalho de campo, dois são os instrumentos principais desse tipo de trabalho: a observação e a entrevista. Enquanto a primeira é feita sobre tudo aquilo que não é dito mas pode ser visto por um observador atento e persistente, a segunda tem como matéria-prima a fala de alguns interlocutores.

Com base nesse suporte metodológico, e já tendo realizado a fase de exploração e a definição de questões iniciais, além dos instrumentos para coleta de dados preparados, partimos para a fase de coleta de dados, que se realizou em uma escola pública estadual no município de Fortaleza, onde foram feitas observações nos espaços de atuação e de trabalho da equipe gestora, a qual é composta por um diretor, três coordenadores pedagógicos e um assessor financeiro. Utilizamos o diário de campo para anotações das percepções obtidas no decorrer das visitas, complementadas com o registro autorizado de imagens fotográficas para análise posterior, conversas informais com os sujeitos participantes e leitura documental do Projeto Pedagógico e do Regimento da Escola, os quais revelaram a sua identidade, suas concepções, seus objetivos, finalidades, metas a alcançar, dentre outros aspectos relevantes do modelo de gestão propostos.

Depois de concluída a coleta de dados, empreendemos a seleção, organização e análise dos dados obtidos, com fundamento nas leituras e abordagens teóricas sobre a temática em questão.

Sintetizando, em seu próprio desenrolar, a perquirição nos encaminhou para uma série de pistas e vestígios, mas, com o objetivo de tornar a pesquisa viável, em função do pouco tempo para desenvolvê-la, achamos recomendável trabalhar com materiais bibliográficos (fontes secundárias) acerca do capitalismo, notadamente em sua faceta contemporânea, tomando por referência a literatura marxista; debruçamo-nos sobre as políticas públicas para educação orientadas pelo

governo estadual; e procuramos adquirir um conhecimento mais aprofundado do quadro mais específico do ensino estadual no Ceará, por meio de uma análise empírica.

Incontestavelmente, a abordagem que se pretendeu acerca do tema em tela não implicou em facilidades. Pois estávamos nos propondo a examinar uma célula do corpo: a educação pública de um estado no contexto do capitalismo contemporâneo e não custa lembrar-nos da advertência de Marx (2013, p. 78): “[...] é mais fácil estudar o corpo desenvolvido do que a célula que o compõe”, mas, ao mesmo tempo, ele tranquilizava o espírito humano do pesquisador vexado: “Todo começo é difícil, e isso vale para toda ciência” (MARX, 2013, p. 77). Assim, guiados pelo materialismo histórico-dialético, para melhor compreender o particular, buscamos o conhecimento do geral, procurando situar o objeto na totalidade social, nos afastando da análise apenas do fenômeno, descolado do seu todo.

Quanto à organização, o trabalho foi estruturado da seguinte forma: no primeiro capítulo, discutimos a reestruturação produtiva, o neoliberalismo e a contrarreforma do Estado brasileiro; no segundo, tratamos sobre a transposição do ideário empresarial de gestão para o interior da escola; no terceiro capítulo, apresentamos o estudo de caso na escola pesquisada.

2 REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA, NEOLIBERALISMO E CONTRARREFORMA DO ESTADO BRASILEIRO: REAÇÕES AO MODELO CAPITALISTA EM CRISE

“Privatizaram sua vida, seu trabalho, sua hora de amar e seu direito de pensar. É da empresa privada o seu passo em frente, seu pão e seu salário. E agora não contente querem privatizar o conhecimento, a sabedoria, o pensamento, que só à humanidade pertence.”

(Bertolt Brecht)

Para que possamos compreender, com propriedade, o processo de transposição do modelo empresarial de gestão para o interior das escolas que compõem a rede pública de educação do Estado do Ceará, antes de tudo, há de se compreender o momento peculiar em que vivemos, pois partimos do pressuposto de que “[...] os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente relacionados”, conforme salienta o filósofo húngaro Mészáros (2011, p. 250). Na mesma direção, aponta Saviani (2005), renomado educador brasileiro, que somente por meio da apreensão da lógica do capital será possível obter um conhecimento mais consistente e profundo da realidade e da própria educação. Para tanto, iniciamos nossa abordagem, fazendo uma análise sucinta do funcionamento do sistema capitalista, assim como de suas sucessivas crises, com o intuito de apreender as determinações histórico-sociais e políticas da gestão escolar, assim como, situar a política educacional no contexto das transformações do capitalismo contemporâneo.

Para tanto, nos apoiamos nas elaborações de Karl Marx e de seus intérpretes contemporâneos acerca da lógica de funcionamento do sistema capitalista, bem como a respeito das formulações em torno das alternativas de superação do sistema metabólico do capital.

2.1 O funcionamento do sistema capitalista e suas sucessivas crises

“Se o dinheiro vem ao mundo como uma mancha congênita de sangue numa das faces, o capital vem pingando da cabeça aos pés, de todos poros, sangue e lama.”

(Karl Marx)

O ponto de partida da análise marxiana sobre a sociabilidade humana e, especificamente, acerca das determinações que marcam cada formação social e

histórica, é a compreensão de que o ato fundante dessa sociabilidade é o trabalho. A esse respeito, há de se considerar de forma muito atenta a definição de Marx em torno da categoria trabalho. Para o autor de O capital,

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural [*Naturmacht*]. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeças e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por esse movimento, ele modifica ao mesmo tempo sua própria natureza. Ele desenvolve as potências que nela jazem latentes e submete o jogo de suas forças ao seu próprio domínio. Não se trata, aqui, das primeiras formas instintivas, animais, [*tierartig*], do trabalho. Um incomensurável intervalo de tempo separa o estágio em que o trabalhador se apresenta no mercado como vendedor de sua própria força de trabalho daquele em que o trabalho humano ainda não se desvincilhou de sua forma mais instintiva. Pressupomos que o trabalho numa forma em que ele diz respeito unicamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e uma abelha envergonha muitos arquitetos com a estrutura de sua colmeia. Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente. (MARX, 2013, p. 255-256).

Percebemos que o trabalho, demarcando a distinção, em última instância, entre a natureza e os seres biológicos, de uma maneira geral, e os seres humanos, confere a este último o estatuto de ser social. Desta maneira, somente a partir do momento em que o homem projeta na mente o fruto final de seu trabalho, imprimindo-lhe determinada finalidade, é que ele se diferencia da natureza, assumindo uma marca ativa e criativa, uma vez que, por meio dele, a natureza é transformada e o próprio sujeito se transforma. Com o advento da sociedade de classes, no entanto, e mediante um processo histórico contraditório, o trabalho se transforma em martírio e mortificação para as camadas dominadas, porém, sem perder *in totem*, o seu caráter ontologicamente criativo.

Desde o surgimento da propriedade privada até os dias atuais, a história da humanidade tem sido a história da luta de classes, conforme nos indicaram Marx e Engels (1998) no Manifesto do Partido Comunista. Não é, pois, de estranhar que Tonet e Lessa (2012, p. 10), ao realizar uma análise sobre a gênese da sociedade de classes, elaboraram a seguinte constatação:

[...] o modo pelo qual os humanos conseguem transformar a natureza determina em larga medida – portanto, não total ou absolutamente – a forma como a sociedade se reproduz. Em linhas muito gerais, cada modo particular de trabalho fundou um modo de produção. O trabalho de coleta fundou o modo de produção primitivo; o trabalho escravo fundou o escravismo, o trabalho do servo fundou o modo de produção feudal e o trabalho proletário é fundante do modo de produção capitalista.

Nesta perspectiva, dentre os diversos modos de produção (Asiático, Escravista, Feudal), que se erigiram sob o signo da sociedade de classes, está o capitalismo. Para começar, Mézáros (2000, p. 7) estabelece uma distinção entre capital e capitalismo. Vejamos:

Os elementos constitutivos do sistema do capital (como o capital monetário e mercantil, bem como a originária e esporádica produção de mercadorias) remontam a milhares de anos na história. Entretanto, durante a maioria desses milhares de anos, eles permaneceram como partes subordinadas de sistemas específicos de controle do metabolismo social que prevaleceram historicamente em seu tempo, incluindo os modos de produção e distribuição escravista e feudal. Somente nos últimos séculos, sob a forma do capitalismo burguês, pode o capital garantir sua dominação como um 'sistema social' global.

Partindo dessa distinção, o capitalismo, tendo se erigido sob as ruínas da sociedade feudal, pode ser definido como um sistema econômico alicerçado na propriedade privada dos meios de produção. O capitalismo é, portanto, o sistema que se consolidou por meio do acúmulo de riqueza nas mãos de uns poucos indivíduos. Diferentemente de outros modos de produção, como por exemplo, o escravista e o feudal, no sistema capitalista tudo se transforma em mercadoria, inclusive a força de trabalho. Nesse sentido, nos esclarece Marx (1987, p. 22-23):

O escravo não vendia sua força de trabalho ao proprietário de escravo, assim como o boi não vende o produto do seu trabalho ao camponês. O escravo é vendido, com sua força de trabalho, de uma vez para sempre, ao comprador. É uma mercadoria que pode passar das mãos de um proprietário para as mãos de outro. É ele mesmo que constitui a mercadoria e não a sua força de trabalho. O servo só vende uma parte da sua força de trabalho... O servo pertence a terra e constitui um rendimento para o dono da terra. O operário livre, pelo contrário, vende-se a si mesmo, pedaço a pedaço. Vende-se em leilão oito, dez, doze, quinze horas da sua vida, dia após dia, a quem melhor pagar, aos proprietários das matérias-primas, dos instrumentos de trabalho e dos meios de vida, isto é, aos capitalistas. O operário não pertence a nenhum proprietário nem está preso a nenhuma terra, mas as oito, dez, doze, quinze da sua vida diária pertence a quem os compra. O operário, quando quer, deixa o capitalista para quem trabalha e o capitalista pode despedi-lo quando achar necessário, quando já não obtêm dele ou quando não lhe arranca o lucro que esperava. Mas o operário, cujo único recurso é a sua força de trabalho, não pode desligar-se de toda a

classe de compradores, isto é, da classe capitalista, sem renunciar à existência.

Com base nos estudos deste autor, a exploração do proletariado pela burguesia industrial caracteriza-se pela apropriação, por parte dos capitalistas, da mais valia. Esta pode ser esquematicamente definida como a diferença entre o volume da riqueza produzida pelo trabalhador e o montante do salário recebido pelo trabalho realizado. Como o salário é sempre inferior à riqueza produzida, essa diferença, correspondente ao salário não pago, origina o lucro obtido pelos capitalistas. Deste modo, o processo de acumulação de riquezas no capitalismo tem por base a exploração do trabalho, sendo a crescente miséria dos trabalhadores a contrapartida da acumulação de riquezas pela burguesia.

O capitalismo, como modo de produção voltado exclusivamente para a produção de mercadorias, tem, como objetivo maior, não a humanização do trabalhador, mas o lucro, por meio da extração de mais-valia. Conforme salienta Marx (1975, p. 45), “[...] a autovalorização do capital – a criação de mais-valia – é, pois objetivo determinante, predominante e avassalador do capitalista, impulso e conteúdo absoluto de suas ações”. Deste ponto de vista, os donos dos meios de produção só atingem seu objetivo final, ou seja, o lucro, por meio da compra da força de trabalho do operário, que exigida em sua máxima intensidade, transforma matéria-prima em mercadorias.

Considerado como um fim último, a acumulação e o lucro só podem ser assegurados por meio da expropriação e da exploração, originando uma sociedade dividida em duas classes sociais antagônicas: os proprietários dos meios de produção, de um lado, e os detentores da força de trabalho, por outro. Expropriado dos meios de produção, não resta ao trabalhador alternativa alguma, a não ser a total subordinação aos interesses do capitalista.

Ao estabelecer a subordinação do trabalho ao capital, tal lógica, inculta no trabalhador, com a finalidade de garantir sua sobrevivência, a obrigatoriedade de negociar com os proprietários o único meio de produção que lhes resta: a sua força de trabalho. No capitalismo, o trabalhador, oficialmente livre para efetuar a venda da sua força de trabalho, torna-se precipuamente subserviente à lógica da exploração.

Marx, ao se referir à maneira como os trabalhadores foram destituídos dos meios de produção assevera que:

O processo que abre caminho para o sistema capitalista não poder ser senão o processo que toma ao trabalhador a posse dos meios de produção; um processo que transformará, de um lado, os meios sociais de subsistência e produção no capital, e, de outro, os produtores imediatos em trabalhadores assalariados... o produtor imediato, o trabalhador, só podia dispor de sua pessoa depois de libertado do solo e depois que deixasse de ser escravo, o servo, dependendo de outrem. Para tornar-se um livre vendedor de sua força de trabalho, que leva sua mercadoria a qualquer lugar onde se encontre mercado, ele precisa livrar-se antes do regime de corporações, de suas regras para aprendizes e jornaleiros, e de restrições dos regulamentos de trabalho... Esses novos libertos só se tornaram vendedores do próprio trabalho quando se viram destituídos de seus meios de produção e de todas as garantias de vida proporcionada pela velha organização feudal. E a história disso, de sua expropriação, é escrita nos anais da humanidade em letras de sangue e fogo. (HUBERMAN, 1972, p. 174).

Sob essa ótica, importa salientar que a imensa maioria dos trabalhadores ficou desprovida dos meios de produção e subsistência com a consolidação da ordem burguesa, a partir da Revolução Industrial. Esse processo teve sua origem nos séculos XV e XVI, ao iniciar-se a transição do Feudalismo para o Capitalismo; no entanto, apenas a partir das revoluções burguesas e da Revolução Industrial, ele se completa. A definitiva expropriação dos produtores pelos proprietários dos meios de produção trouxe consequências sociais aterradoras, na medida em que a grande disponibilidade de trabalhadores e a possibilidade em larga escala da utilização do trabalho feminino e infantil, tornou a situação dos trabalhadores insustentável. Longas jornadas de trabalho, insalubridade das fábricas, precariedade das condições de trabalho e péssimas condições de habitação comprovam a difícil situação da classe trabalhadora da época.

É nesse contexto que o trabalho, categoria fundante da sociabilidade humana, transforma-se, no capitalismo, em algo externo ao trabalhador, em sinônimo de tortura, morte e degradação da vida humana, conforme nos indica Marx (2010, p. 82-83):

O trabalho é externo ao trabalhador, isto é, não pertence ao seu ser, que ele não se afirma, portanto em seu trabalho, mas nega-se nele, que não se sente bem, que não desenvolve nenhuma energia física e espiritual livre, mas mortifica sua physis e arruína o seu espírito. O trabalhador só se sente, por conseguinte e em primeiro lugar, junto a si quando fora do trabalho e fora de si quando no trabalho. Está em casa quando não trabalha e, não trabalha quando está em casa. O seu trabalho não é, portanto voluntário, mas forçado, trabalho obrigatório. O trabalho não é, por isso, satisfação de uma carência, mas somente um meio para satisfazer necessidades fora dele. Sua estranheza evidencia-se aqui de forma tão pura que, tão logo inexista coerção física ou qualquer outra, foge-se do trabalho como de uma

peste. O trabalho externo, o trabalho no qual o homem se exterioriza, é um trabalho de autossacrifício, de mortificação.

A contradição expressa no capitalismo pelo desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção é impulsionada pela luta incessante entre dois elementos básicos e, ao mesmo tempo, antagônicos da condição de existência do capitalismo: o capital e o trabalho. Esse incessante conflito de capital e trabalho gera sucessivas crises no modo de produção capitalista.

Segundo o historiador britânico Eric Hobsbawm (1995), é somente no século XIX, especificamente na década de 1870, que se manifestaram as primeiras crises do capitalismo. Importante frisar que as crises do modo de produção capitalista não decorrem de eventos que acontecem fora do sistema econômico, mas emergem em virtude do seu desenvolvimento, ou seja, são resultantes, em última instância, da contradição do desenvolvimento das forças produtivas com as relações de produção. Nesse contexto, o capitalismo, ao concentrar riqueza nas mãos de uns poucos e miséria nas mãos de uma imensa maioria, ou seja, ao promover a separação do trabalhador dos meios de produção, se revela como um sistema contraditório por excelência. As crises econômicas, além de serem partes constitutivas, são resultado das contradições inerentes a esse modo de produção, sendo, portanto, inevitáveis.

Se as crises são inerentes ao capitalismo, desempenhando, portanto, um papel fundamental na alternância dos ciclos de reprodução do capital, é fácil compreender que, ao longo da história, esse sistema passou por diversas crises cíclicas. Tais crises tiveram como causa principal a queda da taxa de lucro impulsionada pela superprodução, a exemplo do que ocorreu em 1929. Para Mészáros (2011a, p. 17), a grande crise econômica mundial de 1929-1933, em comparação à atual crise mundial, parece com “[...] uma festa no salão de chá do vigário”. É com base na análise desse importante filósofo que procuraremos compreender as raízes fundadoras da crise presente em nossos dias.

Mészáros (2001, p. 91), ao discorrer sobre o caráter incontrolável do modo de controle sociometabólico do capital assevera que:

A razão principal porque este sistema forçosamente escapa a um significativo grau de controle humano é precisamente o fato de ter, ele próprio surgido no curso da história como uma poderosa – na verdade, de longe a mais poderosa – estrutura ‘totalizadora’ de controle a qual tudo o

mais, inclusive seres humanos, deve se ajustar, e assim provar sua 'viabilidade produtiva', ou perecer, caso não consiga se adaptar. Não se pode imaginar um sistema de controle mais inexoravelmente absorvente – e, neste importante sentido, 'totalitário' – do que o sistema do capital globalmente dominante, que sujeita cegamente aos mesmos imperativos a questão da saúde e a do comércio, a educação e a agricultura, a arte e a indústria manufatureira, que implacavelmente sobrepõe a tudo seus próprios critérios de viabilidade, desde as menores unidades de seu 'microcosmo' até as mais gigantescas empresas transnacionais, desde as mais íntimas relações pessoais aos mais complexos processos de tomada de decisão dos vastos monopólios industriais, sempre a favor dos fortes e contra os fracos.

De fato, a lógica que transpassa o sistema de controle do capital adentra de maneira tão impetuosa as fronteiras da vida humana que absolutamente nada escapa ao seu domínio. Assim, as escolas públicas e seus modelos de gestão também estão enredados pelos mecanismos de controle e gestão do capitalismo.

Ainda conforme a análise do filósofo húngaro, o sistema metabólico do capital contém defeitos estruturais, que se expressam em aspectos que estão indissociavelmente ligados às suas estruturas vitais e que são, por isso, insubstituíveis. Após elaborar um longo e cuidadoso estudo sobre a sociedade do capital, esse mesmo autor conclui que:

Vivemos na era de uma crise histórica sem precedentes. Sua severidade pode ser medida pelo fato de que não estamos frente a uma crise cíclica do capitalismo mais ou menos extensa, como as vividas no passado, mas a uma crise estrutural, profunda, do próprio sistema do capital. Como tal, esta crise afeta – pela primeira vez em toda a história – o conjunto da humanidade, exigindo, para esta sobreviver, algumas mudanças fundamentais na maneira pela qual o metabolismo social é controlado. (MÉSZÁROS, 2000, p. 7).

Com base na análise de Mézáros, a crise que perpassa o sistema do capital a partir do início dos anos 1970, e que adentra o século XXI com muita severidade, é distinta das crises cíclicas que historicamente acompanharam esse modo de produção. Por atingir o próprio tripé de sustentação do metabolismo do sistema – a saber: trabalho, capital e Estado –, tal crise se expressa em quatro aspectos fundamentais:

1. seu caráter é universal, em lugar de restrito a uma esfera particular (por exemplo, financeira ou comercial, ou afetando este ou aquele ramo particular de produção, aplicando-se a este e não àquele tipo de trabalho, com sua gama específica de habilidades e graus de produtividade etc.);
2. seu alcance é verdadeiramente global (no sentido mais literal e ameaçador do termo), em lugar de limitado a um conjunto particular de países (como foram as principais crises no passado);

3. sua escala de tempo é extensa, contínua, se preferir permanente, em lugar de limitada e cíclica, como foram todas as crises anteriores do capital;
4. em contraste com as erupções e os colapsos mais espetaculares e dramáticos do passado, seu modo de se desdobrar poderia ser chamado de rastejante, desde que acrescentemos a ressalva de que nem sequer as convulsões mais veementes ou violentas poderiam ser excluídas no que se refere ao futuro: a saber, quando a complexa maquinaria agora ativamente empenhada na 'administração da crise' e no 'deslocamento' mais ou menos temporário das crescentes contradições perde sua energia. (MÉSZÁROS, 2002, p. 796).

Nesse sentido, Mézáros (2002), ao apontar, por meio de seus aspectos constituintes, a dimensão estrutural, ao invés de cíclica, desta crise histórica do capital, acaba por destacar a peculiaridade da mencionada crise.

Com efeito, as duas explosões cataclísmicas que o sistema, assentado na anarquia da produção social, viu-se enredado, neste limiar do século XXI, são apenas a ponta do *iceberg* de uma crise bem mais profunda que, tendo início na década de 1970, se arrasta até nossos dias. Tal crise é causada pela própria lógica do capitalismo que, a bem de sua autorreprodução, procura novas formas para recompor suas perdas. Assim, o sistema do capital se encontra abalado em sua estrutura.

Harvey (1998), na esteira de Marx e Mézáros, define o funcionamento do modo de produção capitalista com arrimo em três características centrais: 1) É um sistema direcionado essencialmente para o crescimento, considerando-se aqui crescimento como a busca constante pelo aumento dos lucros, não importando as consequências sociais ou políticas que essa busca descomedida possa ocasionar; 2) Para garantir esse crescimento, o capitalismo se assenta na exploração do trabalho vivo na produção, ou seja, na exploração do trabalho abstrato, na produção de mais-valia; 3) Por necessidade tecnológica e organizacional, apresenta-se como um sistema dinâmico, já que a busca ininterrupta pelo aumento da taxa de lucros exige um excessivo esforço no sentido de garantir o desenvolvimento tecnológico com o objetivo de fazer crescer a produtividade e reduzir os custos da produção, tudo isso associado a novos mecanismos de gestão e controle da força de trabalho. Tais características, ao expressar a exploração da força de trabalho e a busca por lucros, só reforça o aspecto destrutivo do sistema do capital na sociedade contemporânea.

Com amparo nesse pensamento, qualquer possibilidade de reformular o capital por dentro deve ser combatida. O grande desafio que está dado é o rompimento por completo com esse sistema destruidor e a consequente construção de uma nova sociedade que esteja, como nos indicou Mészáros, para além do capital.

Desta feita, o combate às práticas empresariais de gestão da escola é tarefa relevante para pensar uma educação que esteja para além desta sociedade e tal tarefa não pode ser descolada da necessidade de ruptura com a sociabilidade regida pelo capital. Se a adoção dos mecanismos ditos democráticos de gestão escolar já é limitada na construção de um projeto de educação emancipador, dado ao seu caráter de conformação diante do que está posto, o uso de mecanismos gerenciais se constitui um elemento ainda mais conservador, devido à conversão de todos os sujeitos do processo educativo à lógica do mercado.

2.2 Da crise do binômio taylorismo/fordismo à era da acumulação flexível

Com o intento de se reajustar diante de cada nova crise e, assim, resolver temporariamente a sua contradição inerente de maior desenvolvimento das forças produtivas, paralelo à exploração cada vez maior de mais-valia do trabalho humano, o capitalismo acaba por criar novas formas de valorização do capital: Revolução Industrial, o fordismo, o taylorismo, o toyotismo ou “acumulação flexível”. Pois, conforme ressalta Katz (1995, p. 11), “[...] o processo de trabalho constitui o fundamento último de toda mudança tecnológica”.

Ao longo do século XX, predominou, na grande indústria capitalista, o binômio taylorismo/fordismo. Segundo Antunes (2000, p. 17), podemos entender o fordismo

[...] como a forma pela qual a indústria e o processo de trabalho consolidaram-se ao longo deste século, cujos elementos constitutivos básicos eram dados pela produção em massa, através da linha de montagem e de produtos mais homogêneos; através do controle dos tempos e movimentos pelo cronômetro fordista e produção em série taylorista; pela existência do trabalho parcelar e pela fragmentação das funções; pela separação entre elaboração e execução no processo de trabalho; pela existência de unidades fabris concentradas e verticalizadas e pela constituição/consolidação do operário-massa, do trabalhador coletivo fabril [...].

Harvey (1998, p. 121), por sua vez, situa a origem do fordismo considerando 1914 como uma data simbólica, “[...] quando Henry Ford introduziu seu dia de oito horas e cinco dólares como recompensa para os trabalhadores da linha automática de montagem de carros”.

Antes disso, em 1911, o engenheiro Frederick W. Taylor publicou o livro *Princípios da Administração Científica*, no qual preconizava a implantação de um sistema de organização científica do trabalho. Esta obra descrevia como o processo de trabalho poderia ser potencializado mediante o controle rígido do tempo e dos movimentos dos operários. Consistia basicamente em fracionar as etapas do processo produtivo, de forma que o trabalhador desenvolvesse tarefas ultraespecializadas e repetitivas, no menor tempo possível durante o processo produtivo, com o objetivo de aumentar a produtividade no interior das fábricas. Esses novos procedimentos organizacionais aplicados à indústria ficaram conhecidos como taylorismo.

No processo de produção taylorista, o conhecimento era de responsabilidade exclusiva do gerente, que também detinha a função de fiscalizar o tempo designado a cada etapa da produção. De acordo com Harvey (1998, p. 121), “Ford também fez pouco mais que racionalizar velhas tecnologias e uma detalhada divisão do trabalho preexistente, embora, ao fazer o trabalho chegar ao trabalhador numa posição fixa, ele tenha conseguido dramáticos ganhos de produtividade”.

Com efeito, Henry Ford estava promovendo uma verdadeira inovação, ao introduzir, em 1914, a jornada de trabalho de oito horas a cinco dólares para os trabalhadores da linha mecânica de montagem na sua fábrica *Ford Motor Company*. Com a introdução desse modelo de organização do trabalho industrial, a que denominamos fordismo, as máquinas passaram a ditar de modo cada vez mais intenso o ritmo de trabalho.

Ainda segundo Harvey (1998, p. 121), o que distinguia, em última análise, o fordismo do taylorismo era a visão de Henry Ford sobre o significado da produção de massa, ou seja:

Seu reconhecimento explícito de que produção de massa significava consumo de massa, um novo sistema de reprodução da força de trabalho, uma nova política de controle e gerência do trabalho, de uma nova estética e de uma nova psicologia, em suma, um novo tipo de sociedade democrática, racionalizada, modernista e populista.

Com efeito, ao desenvolver seu próprio método de racionalização da produção, com a introdução de esteiras rolantes nas linhas de montagem dos automóveis, Ford, na prática, acabava por consolidar tendências em curso no mundo da produção, com a incorporação de princípios tayloristas, os quais pressupunham um impetuoso aumento da produtividade do trabalho a partir da decomposição do processo de trabalho em movimentos minuciosamente estudados, tendo em vista o controle do tempo e um conjunto de estratégias de gestão. Sobre o funcionamento do binômio taylorismo-fordismo, Antunes (2009, p. 39) afirma:

Uma linha rígida de produção articulava os diferentes trabalhos, tecendo vínculos entre as ações individuais das quais a esteira fazia as interligações, dando o ritmo e o tempo necessários para a realização das tarefas. Esse processo produtivo caracterizou-se, portanto pela mescla da produção em série fordista com o cronômetro taylorista, além da vigência de uma separação nítida entre elaboração e execução. Para o capital, tratava-se de apropriar-se do *savoir-faire* do trabalho, suprimindo a dimensão intelectual do trabalho operário que era transferida para a gerência científica. A atividade de trabalho reduzia-se a uma ação mecânica e repetitiva.

Percebe-se, portanto, que a grande novidade de Ford consistiu em sua capacidade de combinar produção em massa com consumo de massa, o que exigia não apenas um novo sistema de reprodução da força de trabalho, como também uma nova política de controle e gerência do trabalho, ao separar de forma mais explícita trabalho manual do trabalho intelectual.

Embora os experimentos de Henry Ford tenham se originado nas primeiras décadas do século XX, seus métodos só foram de fato incorporados ao mundo da produção no segundo pós-guerra. Harvey (1998) situa a consolidação do fordismo em dois momentos diferenciados: o primeiro no período “entre-guerras”, em que enfrentara grandes dificuldades para se disseminar; o segundo, que ele denomina período de maturidade, que vai de 1945 a 1973.

Um primeiro impedimento à disseminação e consolidação do fordismo, no período entre-guerras, com efeito, foi a tenaz resistência dos trabalhadores. De fato, a especialização do operário, na fábrica, em apenas uma etapa do processo produtivo, com a repetição da mesma atividade no decurso de toda a jornada de trabalho, desencadeou no operário – que passa a não ter conhecimento do processo produtivo global – a alienação não apenas física, mas psicológica, provocando

intensas reações por parte do operariado. Nesse sentido, Harvey (1998, p. 123) nos esclarece que:

[...] o estado das relações de classe no mundo capitalista dificilmente era propício à fácil aceitação de um sistema de produção que se apoiava tanto na familiarização do trabalhador com longas horas de trabalho puramente rotinizado, exigindo pouco das habilidades manuais tradicionais e concedendo um controle quase inexistente do trabalhador sobre o projeto, o ritmo e a organização do processo produtivo.

Um segundo obstáculo a ser enfrentado, ainda segundo Harvey (1998, p. 124-125) referia-se às

[...] tentativas altamente diversificadas em diferentes nações-estados de chegar a arranjos políticos, institucionais e sociais que pudessem acomodar a crônica incapacidade do capitalismo de regulamentar as condições essenciais de sua própria reprodução. O problema da configuração e uso próprios dos poderes do Estado só foi resolvido depois de 1945. Isso levou o fordismo à maturidade como regime de acumulação plenamente acabado e distintivo.

Nesse segundo momento (o da maturidade), o fordismo – além de se constituir como um pilar de sustentação do longo período de expansão pós-guerra, que se conservou mais ou menos intacto até 1973 – esteve submetido a inúmeros acordos e reposicionamentos por parte dos atores centrais dos processos de desenvolvimento capitalista que, conforme Harvey (1998), são o Estado, o capital corporativo e o trabalho.

Assim, a disseminação do fordismo ocorreu no contexto de fortes lutas do movimento operário organizado, sobretudo na Europa, contra a rotinização do trabalho. Para viabilizar a produção fordista, tornou-se essencial criar um novo arranjo socioeconômico, a fim de garantir a expansão capitalista. Esse novo arranjo, baseado na intervenção do Estado na economia, nos moldes do keynesianismo, assentava-se no combate ao desemprego e no constante aumento dos salários. Com rendimentos em ascensão, os trabalhadores podiam consumir cada vez mais. Desse modo, os empresários obtinham maiores lucros, pois os aumentos salariais eram compensados com os crescentes aumentos da produtividade e do consumo. Com a expansão capitalista, o Estado passou a arrecadar cada vez mais impostos. Estavam criadas as condições para o desenvolvimento da sociedade do consumo e da melhoria do padrão de vida dos trabalhadores, por meio da instalação do que se convencionou chamar de Estado de bem-estar social. O fordismo, ao se aliar

firmemente ao keynesianismo, forjou as condições para a expansão capitalista no pós-guerra, principalmente nos países desenvolvidos. Nesse período, que se estendeu por mais de 30 anos, ocorreram as maiores conquistas sociais e trabalhistas nos países industriais.

Nota-se, portanto, que como condição essencial para que o fordismo chegasse à maturidade, sem dúvida, uma mudança no papel do Estado, de acordo com as orientações keynesianas, se tornou imprescindível. Nesse processo de consolidação do fordismo, o Estado, com o objetivo de propiciar a acumulação do capital, bem como a reprodução da força de trabalho, por intermédio dos fundos públicos, aparece com a função primordial de “mediador” entre capital e trabalho, conforme salienta Antunes (2009, p. 40):

Pode-se dizer junto com o processo de trabalho taylorista fordista erigiu-se, particularmente durante o pós-guerra, um sistema de ‘compromisso’ e ‘regulação’ que, limitado a uma parcela dos países capitalistas avançados, ofereceu a ilusão de o sistema de controle do metabolismo social do capital pudesse ser efetivamente controlado, regulado e fundado num compromisso entre capital e trabalho mediado pelo Estado.

Outro elemento importante – que possibilitou o amadurecimento do fordismo – foi a derrota do movimento operário, além da cooperação de parcelas deste, em particular das organizações sindicais burocratizadas, que, cada vez mais encurraladas e/ou adaptadas, passaram a barganhar ganhos reais de salário em troca da colaboração, no que diz respeito à disciplina dos trabalhadores, quesito fundamental para o bom funcionamento do sistema fordista de produção (HARVEY, 1998).

O compromisso que se estabeleceu, com a mediação do Estado, do capital com o trabalho, tornou-se condição essencial para o sucesso do desenvolvimento do padrão produtivo taylorista-fordista. E, para que tal empreendimento pudesse se efetivar, a cooperação dos sindicatos foi fundamental. O poder que o Estado exercia sobre os acordos dos trabalhadores dos países centrais, aliado à adoção de políticas sociais, visando atender às necessidades básicas de assistência médica, educação, seguridade social, habitação etc., só foi possível em troca do abandono da defesa do socialismo que ficou relegado a um futuro a perder de vista (HARVEY, 1998; ANTUNES, 2009).

Para Harvey (1998), o fordismo apresenta os primeiros indícios de crise por volta dos anos 1960, tais como: a queda da produtividade e da lucratividade corporativas depois de 66; a política de substituição das importações em países de Terceiro Mundo; o grande movimento das multinacionais no estrangeiro, dentre outros.

Outro elemento decisivo para a crise do fordismo foram as lutas de classes ocorridas nos finais dos anos 1960 e início dos anos 1970, que, conforme destaca Antunes (2009, p. 44),

[...] solapavam pela base o domínio do capital e afloravam as possibilidades de uma hegemonia (ou contra-hegemonia) oriunda do mundo do trabalho. A confluência e as múltiplas determinações de reciprocidade entre esses dois elementos centrais (o estancamento econômico e a intensificação das lutas de classes) tiveram, portanto, papel central na crise dos fins dos anos 60 e início dos 70.

Com efeito, a eclosão de uma série de revoltas do operariado-massa no período de 1965 a 1973 era um indício de que a onda de crescimento econômico do capitalismo havia chegado ao fim. Tais revoltas indicavam, ainda, a possibilidade do controle social da produção por parte dos operários, que chegaram inclusive a controlar o funcionamento de algumas empresas. E esse fato, indubitavelmente, gerou pânico na classe detentora do poder. Mas, diante da incapacidade dos trabalhadores de controlar a sociabilidade do capital, em função de uma série de limitações que lhes foram impostas durante anos de controle fordista-taylorista, o movimento de luta dos operários acabou por refluir e se enfraquecer, abrindo espaço para que os detentores do capital buscassem saídas para a superação da aguda crise que passava a solapar fortemente esse sistema.

Nesse quadro, assistem-se os primeiros sinais de saturação do ciclo de expansão e vigência do Estado de bem-estar social. A produtividade passou a não crescer em ritmo suficiente para atender à pressão dos sindicatos por aumentos salariais nem a elevação dos custos sociais do Estado de bem-estar social. Os Estados passaram a emitir moeda para financiar a elevação de seus gastos e as empresas a repassar aos preços o aumento dos custos da produção. É, portanto, com origem nesse período que o fordismo se mostra incapaz de continuar financiando a acumulação privada e a reprodução da força de trabalho, ao mesmo tempo, com o fundo público.

O estopim da crise foi a quadruplicação do preço do petróleo em 1973, que acarretou forte deflação nos anos seguintes (1973 a 1975), abalando os mercados financeiros mundiais e aumentando ainda mais a sua instabilidade. É nesse contexto que a forma mais avançada de racionalização capitalista, que se desenvolveu ao longo de várias décadas do século XX, começa a apresentar seus primeiros sinais de esgotamento.

De fato, com o agravamento da crise em função da brusca elevação do preço do petróleo, em 1973, os governos dos países industrializados, a partir do final da década de 1970, passaram a adotar políticas de contenção da inflação. As taxas de juros, em âmbito financeiro internacional, sofreram forte elevação. Por sua vez, isso fez com que muitas pessoas e empresas deixassem de investir seu capital, aplicando em bancos em lugar de investir na produção. Em consequência disso, os índices de crescimento baixaram. Assistimos, assim, com origem na década de 1970, um profundo processo de financeirização da economia que expressa, em larga medida, uma crise muito mais profunda a que Mészáros denominou de crise estrutural do capital, conforme anunciamos no item 1 deste capítulo.

Antunes (2009), com base nos estudos de Mészáros, afirma que a crise que o capital mundial atravessa, desde a década de 1970, acarreta impacto significativo nas condições de vida e de trabalho do proletariado. Na concepção do autor, a crise tem, entre suas causas mais evidentes:

1. queda da taxa de lucro, dada dentre outros elementos causais, pelo aumento do preço da força de trabalho, conquistado durante o período pós-45 e pela intensificação das lutas sociais dos anos 60, que objetivam o controle social da população. A conjugação desses elementos levou à redução dos níveis de produtividade do capital, acentuando a tendência decrescente da taxa de lucro;
2. o esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista de produção (que em verdade era a expressão mais fenomênica da crise estrutural do capital), dado pela incapacidade de responder à retração em resposta ao desemprego estrutural que então se iniciava;
3. hipertrofia da esfera financeira, que ganhava relativa autonomia frente aos capitais produtivos, o que também já era expressão da própria crise estrutural do capital e seu sistema de produção, colocando-se o capital financeiro como um campo prioritário para especulação, na nova fase do processo de internacionalização;
4. a maior concentração de capitais, graças às fusões entre as empresas monopolistas e oligopolistas;
5. a crise do *welfarestate* ou do 'estado do bem-estar social' e dos seus mecanismos de funcionamento, acarretando a crise fiscal do estado capitalista e a necessidade de retração dos gastos públicos e suas transferências para o capital privado;

6. incremento acentuado das privatizações, tendência generalizada às desregulações e à flexibilização do processo produtivo, dos mercados e da força de trabalho, entre tantos outros elementos contingentes que exprimiam este novo quadro crítico. (ANTUNES, 2009, p. 31).

Com a crise estrutural do capital, a partir da década de 1970, houve uma tendência de redução da taxa de lucro das empresas e o modelo fordista-keynesiano foi posto em xeque. Frente ao esgotamento desse modelo de produção, teve início um processo de transição no âmago do processo de acumulação do capital.

Infere-se, então, que um dos primeiros reflexos da crise estrutural do capital, que se estende até os dias de hoje, se manifesta na aguda crise do binômio taylorismo-fordismo que, por seu turno, é intensificada com o “[...] ressurgimento de ações ofensivas do mundo do trabalho e o conseqüente transbordamento da luta de classes” (ANTUNES, 2009, p. 42), o que fez com que a classe dominante, de maneira rápida e ágil, procurasse promover mudanças, reestruturando a base técnica e as relações de trabalho no interior do processo produtivo, de modo a instituir um novo padrão de acumulação que garantisse a continuidade do modo de acumulação e de sua hegemonia. Um esboço dessa nova estrutura produtiva nos é dado por Harvey (2009, p. 140):

A acumulação flexível, como vou chamá-la, é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimentos de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional.

Assim, em contraposição à rigidez do modelo de acumulação taylorista-fordista, assistimos, gradativamente, à substituição do trabalho vivo pelo trabalho morto no interior da produção fabril. Nesse sentido, o capital, ao investir massivamente no desenvolvimento da técnica científica, acaba por forjar as condições para o advento do que se convencionou chamar de reestruturação produtiva. Tal fato acabou por modificar de uma vez por todas os métodos de organização e gestão da força de trabalho, o que provoca o aprofundamento, sob as mais diversas formas, da exploração e da dominação vigentes.

É, conseqüentemente, nesse contexto de crise, e até em função dela, que as classes e instituições dominantes (os capitalistas, o FMI, o Banco Mundial) saem em busca de uma saída para reestabelecer a taxa de lucro satisfatória. Mudanças

econômicas, sociais, políticas e culturais vão se desencadeando num movimento não retilíneo, sob a bandeira da “luta contra a inflação” e a “desestabilização da economia”.

Na ordem mundializada e globalizada do capital, dentre os inúmeros modelos de acumulação que surgiram em substituição ao binômio fordismo-taylorismo, o que causou maior impacto produtivo foi o sistema industrial japonês, também conhecido como toyotismo ou empresa enxuta.

A origem do toyotismo remonta à década de 1950. O responsável por seu desenvolvimento foi o engenheiro Taiichi Ohno. Em 1943, ele entrou na Toyota determinado a introduzir mudanças no processo produtivo com o objetivo de reduzir desperdícios. No final de 1950, começou a implantar uma série de inovações na linha de produção e muitos dos processos produtivos desenvolvidos por ele passaram a ser copiados por outras empresas.

Antunes (2009, p. 56) aponta os seguintes traços constitutivos do toyotismo que o diferenciam do fordismo:

- 1) É uma produção muito vinculada à demanda, visando a atender às exigências mais individualizadas do mercado consumidor, diferenciando-se da produção em série de massa do taylorismo fordismo. Por isso, sua produção é variada e bastante heterogênea;
- 2) Fundamenta-se no trabalho operário em equipe, com multivariadas de funções...
- 3) A produção se estrutura num processo produtivo flexível, que possibilita ao operário operar simultaneamente várias máquinas...
- 4) Tem como princípio o *just in time*, o melhor aproveitamento possível do tempo de produção;
- 5) Funciona segundo o sistema *kanban*, placas ou senhas de comando para reposição de peças e estoque;
- 6) As empresas do complexo produtivo toyotista, inclusive as terceirizadas, têm uma estrutura horizontalizada, ao contrário da verticalidade fordista.
- 7) Organiza os Círculos de Controle de Qualidade (CCQs), constituindo grupos de trabalho que são instigados pelo capital a discutir seu trabalho e desempenho, com vistas a melhorar a produtividade das empresas...
- 8) O toyotismo implantou o ‘emprego vitalício’ para uma parcela dos trabalhadores das grandes empresas (cerca de 25% a 30% da população trabalhadora, com a exclusão das mulheres), além de ganhos salariais intimamente vinculados ao aumento da produtividade.

Os traços identificados há pouco fazem parte de um sistema que surgiu em resposta à crise financeira em que o Japão se viu envolvido depois da Segunda Guerra Mundial. Além de atender às necessidades básicas de um mercado interno que exigia uma produção diferenciada, a partir de pedidos pequenos, tornou-se necessário desempregar boa parte dos trabalhadores com o objetivo último de

aumentar a produção sem aumentar o número de trabalhadores e, com isso, garantir os lucros da empresa.

A instalação do toyotismo não se deu sem reações. Importantes movimentos grevistas foram organizados contra as demissões em massa e a racionalização do trabalho e por reajustes salariais. Em todos eles, o combativo sindicalismo japonês saiu derrotado. Esse resultado abriu espaço para a consolidação do que ficou conhecido como sindicalismo de empresa, como nos indica Antunes (1995, p. 25):

Combinando repressão com cooptação, o sindicalismo de empresa teve, como contrapartida à sua subordinação patronal, a obtenção do emprego vitalício para uma parcela dos trabalhadores das grandes empresas (cerca de 30% da população trabalhadora) e também ganhos salariais decorrentes da produtividade.

Com a instalação da crise estrutural do capital a partir da década de 1970, o modelo de produção japonesa, tirando dele o que havia de mais progressivo, vai sendo pouco a pouco assimilado pelas empresas do ocidente com vistas à manutenção e a valorização do capital, fenômeno a que Antunes (1995) nomeia de ocidentalização do toyotismo.

De acordo com a argumentação desse autor, o receituário toyotista não foi transplantado para o ocidente de forma idêntica ao modelo existente no Japão. Ao contrário, tal modelo sofreu uma série de adaptações à medida que o processo foi diferenciado, particularizado, levando em consideração as singularidades existentes em cada país.

Não podemos deixar de considerar que a crise estrutural do capital passou a ver na aliança entre reestruturação produtiva e neoliberalismo a maneira mais rápida e eficaz de resgatar seus clássicos padrões de lucratividade. A esse respeito, afirma Antunes (2009, p. 58):

A vigência do neoliberalismo, ou de políticas sob sua influência, propiciou condições em grande medida favoráveis à adaptação diferenciada de elementos do toyotismo no ocidente. Sendo o processo de reestruturação produtiva do capital a base material do projeto ideopolítico neoliberal, a estrutura sob a qual se erige o ideário e a pragmática neoliberal, não foi difícil perceber que desde fins dos anos 70 e início dos 80 o mundo capitalista ocidental começou a desenvolver técnicas similares ao toyotismo.

Por esse ângulo, toyotismo e neoliberalismo são, na prática, dois lados da mesma moeda. Com efeito, a combinação de toyotismo e neoliberalismo foi a saída

encontrada pelos grandes capitalistas para superar a crise estrutural do capital. Tal incorporação não se deu de forma homogênea por todos os países onde foi adotado; ao contrário, variou muito de lugar para lugar e de época para época.

Sob o prisma neoliberal, a burguesia adotou um conjunto de medidas que demandou do Estado uma reformulação profunda em sua base de sustentação. Com isso, o Estado passou a estabelecer mecanismos de superexploração direta do trabalhador, flexibilizando, ao máximo, o mundo do trabalho. Tudo isso associado à privatização dos bens e serviços públicos, em especial da educação.

Assim, o capitalismo chegou ao século XXI sem deixar de expelir sangue e lama por todos os poros, isto é, sem se desligar – no essencial – dos métodos e características que marcaram sua imersão na história. A precarização das condições de trabalho ou, como se queira, o envilecimento da situação do trabalhador, é parte de tempos imemoriais que se repetem. O precário não é a exceção que apenas o olhar metucioso é capaz de vislumbrar; contraditoriamente, o precário é a norma que se institucionaliza e se generaliza em meio a um sistema dominado pela lógica do capital.

As alterações objetivas dos derradeiros decênios conduziram a uma operação de desmonte de conquistas históricas obtidas pela classe trabalhadora, desde os países centrais até os mais recônditos e periféricos. Segundo Antunes (1995, p. 16), as transformações ocorridas nas últimas décadas no mundo do trabalho foram tão intensas e profundas que se admite que os

[...] desdobramentos são também agudos, no que diz respeito aos direitos do trabalho. Estes são desregulamentados, são flexibilizados, de modo a dotar o capital do instrumental necessário para adequar-se a sua nova fase. Direitos e conquistas históricas dos trabalhadores são substituídos e eliminados do mundo da produção.

Por certo, a começar do final do século XX, a introdução da automação, da cibernética, da robótica e da microeletrônica na produção propiciou um processo crescente de transformações que reestruturaram profundamente o modelo de sociedade existente. Dentre os modelos de acumulação do capital, o taylorismo e o fordismo já não são exclusividade, convivendo no processo produtivo com o toyotismo, dentre outros.

Tais mudanças afetam o capitalismo e a produção de mercadorias trazendo consequências aterradoras para o mundo do trabalho. Antunes (2009, p.

205) elenca as diversas transformações e metamorfoses ocorridas no mundo do trabalho, nas últimas décadas:

O mundo do trabalho viveu, como resultado das transformações e metamorfoses em curso nas últimas décadas, particularmente nos países capitalistas avançados, com repercussões significativas nos países do Terceiro Mundo dotados de uma industrialização intermediária, um processo múltiplo: de um lado verificou-se uma desproletarização do trabalho industrial, fabril, nos países de capitalismo avançado. Em outras palavras, houve uma diminuição da classe operária tradicional. Mas, paralelamente, efetivou-se uma significativa subproletarização do trabalho, decorrência das formas diversas de trabalho parcial, precário, terceirizado, subcontratado, vinculado à economia informal, ao setor de serviços etc. Verificou-se, portanto, uma heterogeneização, complexificação e fragmentação do trabalho.

Concordamos com o autor acima que, em decorrência das transformações que ocorreram no mundo do trabalho, principalmente desde o último quartel do século XX, concomitante ao surgimento do desemprego estrutural, se assiste a todo um processo de desqualificação e precarização do trabalho que se reflete em perdas de direitos trabalhistas. Não se pode negar que, nesses tempos de acumulação flexível e neoliberalização, houve uma diminuição da classe operária tradicional nos países do capitalismo avançado. Essa ocorrência não indica que a classe operária tradicional tenha desaparecido, conforme cogitam os pensadores que teorizam sobre o fim do trabalho e da sociedade industrial¹. Podemos afirmar, com suporte na análise de Antunes, que houve um processo de camuflagem da classe operária tradicional que, nesses tempos de globalização e neoliberalização, assume múltiplas formas: o trabalho temporário, parcial, precário, subcontratado e terceirizado.

Indubitavelmente, as mudanças que se refletem no avanço da microeletrônica, da robótica, das telecomunicações, da globalização da economia, dentre outros fatores, exigiram o repensar das relações de trabalho e de produção (SOUZA, 2001). E nem a educação, nem a forma de gerenciar a escola passaram ilesas a esse processo.

Importa salientar que, diante desse cenário de crise, de flexibilização de direitos, de precarização do trabalho e de barbárie social, é o sistema do capital em sua totalidade que deve ser rechaçado, e não apenas o capitalismo em sua forma de

¹ Dentre os autores que asseveram o fim do trabalho e da sociedade industrial, podemos citar: Andre Gorz, Adam Schaff, Fukuyama.

manifestação atual – o neoliberalismo. É justamente sobre a teoria neoliberal e sua vinculação com a educação que nos debruçaremos no próximo tópico.

2.3 Modelo neoliberal e a contrarreforma do Estado no Brasil: passos e percalços na/da educação pública

Vimos que, com o aprofundamento da crise estrutural do capital, a começar da década de 1970, os arautos do capitalismo passaram a se empenhar em buscar saídas estratégicas no plano econômico, político e ideológico, com o objetivo último de manter a funcionalidade do sistema, assim como sua hegemonia nos embates com a classe trabalhadora. Em busca de respostas rápidas para a crise que então se intensificava, o neoliberalismo se mostrou bastante eficaz.

Assim, uma das consequências centrais do esgotamento do padrão de acumulação taylorista-fordista, bem como do modelo de bem-estar social, se fez conhecer na predominância, como orientação política e jurídica dominante, do neoliberalismo.

A origem do que conhecemos hoje como neoliberalismo remonta ao início da segunda metade do século XX. Sobre a gênese dos ideais neoliberais, Anderson (1995, p. 9), assevera que:

O neoliberalismo nasceu logo depois da II Guerra Mundial, na região da Europa e da América do Norte onde imperava o capitalismo. Foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar. Seu texto de origem é O Caminho da Servidão, de Friedrich Hayek, escrito já em 1944. Trata-se de um ataque apaixonado contra qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado, denunciadas como uma ameaça letal à liberdade, não somente econômica, mas também política.

Corroborando com Anderson, Harvey (2012, p. 29) afirma que a ascensão da teoria neoliberal teve origem quando um pequeno grupo de economistas, historiadores e filósofos

[...] se congregaram em torno do renomado filósofo político austríaco Friedrich Von Hayek para criar a Mont Pèlerin Society (que leva o nome do spa suíço em que se reuniram pela primeira vez) em 1947 (entre os notáveis estavam Ludwig Von Mises, o economista Milton Friedman e mesmo por algum tempo, o célebre filósofo Karl Popper).

Segundo Chauí (1999, p. 27), o grupo fundador da Sociedade Mont Pèlerin, ao qual Anderson e Harvey fazem referência, foi capaz de elaborar um

[...] detalhado projeto econômico e político no qual atacava o chamado Estado providência com seus encargos sociais e com a função de regulador das atividades do mercado, afirmando que este tipo de Estado destruía a liberdade dos cidadãos e a competição, sem as quais não há prosperidade.

A realização desse evento deu origem à agremiação Sociedade Mont Pèlerin. Criada com o intuito de resgatar e disseminar o liberalismo econômico que havia sido colocado em xeque após a Grande Depressão de 1929-34, a crítica mordaz de tal agremiação ao Estado e ao keynesianismo, principalmente em função do ciclo expansivo da economia capitalista pós-guerra, não encontrou terreno fértil para sua disseminação. Com isso, o sucesso do modelo de acumulação taylorista-fordista, combinado com a adoção de políticas sociais por meio da instalação do Estado de bem-estar social nos países desenvolvidos, tornou inviável a prática dos princípios neoliberais criados pela intelectualidade pró-capital da época.

Na esteira de Harvey, Bianchetti (1997, p. 32) revela como a relação de capital e trabalho, estabelecida no Pós-Guerra, inviabilizou o desenvolvimento das chamadas ideias neoliberais:

Como resultado deste tipo de relação entre capital e trabalho, mediada pelo Estado, organiza-se um tipo de relações sociais que consegue controlar, mediante a negociação política, a intensidade do conflito de classes, favorecendo tanto o processo de acumulação capitalista, quanto à conquista de certos benefícios sociais aos trabalhadores.

Para Anderson (1995, p. 10), o propósito central da sociedade Mont Pèlerin:

Era combater o keynesianismo e o solidarismo reinantes e preparar as bases de um outro tipo de capitalismo, duro e livre de regras para o futuro. As condições para este trabalho não eram de todo favoráveis, uma vez que o capitalismo avançado estava entrando numa longa fase de auge sem precedentes – sua idade de ouro –, apresentando o crescimento mais rápido da história, durante as décadas de 50 e 60.

Percebe-se, portanto, que, por mais de quarenta anos, os princípios neoliberais, encobertos pelo véu de fumaça da hegemonia keynesiana, não encontraram terreno fértil para sua disseminação. Segundo Harvey (2012, p. 31), o movimento fundado pelo grupo do Mont Pèlerin

[...] permaneceu à margem tanto da política como da influência acadêmica até os conturbados anos da década de 1970. A partir de então, começou a ocupar o centro do palco, especialmente nos Estados Unidos e na Grã-Bretanha nutrido por vários bem financiados bancos de ideias (rebentos da Mont Pèlerin Society, como o Institute of Economic Affairs, de Londres, e a Heritage Foundation, de Washington), bem como mediante sua crescente influência na academia, particularmente na Universidade de Chicago, em que reinava Milton Friedman. A teoria neoliberal obteve respeitabilidade acadêmica quando Hayek em 1974 e Friedman em 1976 ganharam o prêmio Nobel de economia.

Com efeito, com o agravamento da crise estrutural do capital, desde o início da década de 1970 – cujas primeiras manifestações mais explícitas, conforme vimos anteriormente, datam de meados da década de 1960, mas se agudizaram com a “crise do petróleo” de 1973-74 –, os representantes do capitalismo vão encontrar, nos princípios adotados na Sociedade Mont Pèlerin, o mapa do tesouro que conduziria a uma saída viável para que o capital pudesse recuperar seus antigos padrões de lucratividade. Aliás, o próprio fato de Hayek, em 1974, e Milton Friedman, em 1976, serem brindados com o Prêmio Nobel já indicava o término de uma era – a do Estado de bem-estar social – e a entrada em cena da crise do capital, com necessidades prementes de políticas públicas para sua contenção.

Harvey (2012), ao tratar especificamente do tema do neoliberalismo, defende a tese de que, na teoria, não há dificuldades em definir o papel do Estado neoliberal. Mas quando partimos para a prática, o caráter geral do Estado neoliberal é de difícil definição. De acordo com esse autor (HARVEY, 2012, p. 80), “[...] a dinâmica evolutiva da neoliberalização tem agido de modo a forçar adaptações que variam muito de lugar para lugar e de época para época”.

A implantação da doutrina neoliberal “[...] como potencial antídoto para as ameaças à ordem social capitalista e como solução para as mazelas do capitalismo” (HARVEY, 2012, p. 29) teve origem nos países centrais com os governos de Margaret Thatcher, na Grã-Bretanha e Ronald Reagan, nos EUA, conforme nos indica Anderson (1995, p. 10):

A hegemonia deste programa não se realizou do dia para a noite. Levou mais ou menos uma década, os anos 70, quando a maioria dos governos da OCDE – Organização Europeia para o Comércio e desenvolvimento – tratava de aplicar remédios keynesianos às crises. Mas, ao final da década, em 1979, surgiu a oportunidade. Na Inglaterra, foi eleito o governo Thatcher, o primeiro regime de um país de capitalismo avançado publicamente empenhado em pôr em prática o programa neoliberal. Um ano depois, em 1980, Reagan chegou à presidência dos Estados Unidos.

De acordo com a argumentação de Gentili (1998, p. 13-14), sobre a propagação do neoliberalismo na América Latina,

Desde o início dos anos setenta – e tendo como marco de origem a ditadura militar imposta no Chile, logo após a queda do governo constitucional de Salvador Allende –, o programa de reformas desencadeado pelo neoliberalismo na América Latina expandiu-se progressivamente a quase todos os países da região... A poderosa hegemonia que foi alcançando esse projeto acabou de cristalizar-se durante os anos oitenta, a partir da aplicação de um conjunto de reformas orientadas para garantir um rigoroso programa de ajuste econômico como produto da chamada crise da dívida. A ortodoxia neoliberal promovida pelos organismos internacionais, especialmente o Banco mundial e o Fundo Monetário Internacional, foi assumida pelas elites políticas e econômicas locais como a única receita válida para superar o déficit público e estabilizar as convulsionadas economias da região. Esse núcleo de doutrinas, assim como a retórica que pretende dar-lhes sustentação e legitimação discursiva, fundou-se num aparente acordo global que foi penetrando capilarmente no senso comum das administrações governamentais latino-americanas. Os meios acadêmicos e jornalísticos popularizaram esse conjunto de propostas e discursos como Consenso de Washington, que subjaz nas decisões políticas de um conjunto de administrações governamentais que, além da sua heterogênea procedência ideológica, tem aplicado um mesmo receituário para enfrentar e superar os desafios da crise.

Conforme análise sobredita, praticamente uma década antes de Thatcher na Inglaterra, a América Latina presenciou a primeira experiência neoliberal sistemática do mundo, sob a ditadura de Pinochet, no Chile. A partir dessa experiência, os pressupostos neoliberais atingiram quase todos os países do continente.

Importante destacar que expansão do neoliberalismo na América Latina, tendo como base o Consenso de Washington², deu-se sob a tutela de organismos internacionais – especificamente, do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional – que, por meio das denominadas “reformas”, passaram a ditar as regras na região. Nesse contexto, é importante frisar que, embora as proposições neoliberais para a América Latina remontem à década de 1970, é somente na

² Consenso de Washington é o nome dado ao conjunto de propostas engendradas em novembro de 1989 por economistas de instituições financeiras situadas em Washington, tais como o FMI, o Banco Mundial e o Departamento do Tesouro dos Estados Unidos. Segundo Gentili (1998, p. 14), tais propostas compõe-se de dez regras básicas: “[...] disciplina fiscal; redefinição das prioridades do gasto público; reforma tributária; liberalização do setor financeiro; manutenção de taxas de câmbio competitivas; liberalização comercial; atração das aplicações de capital estrangeiro; desregulação da economia; proteção de direitos autorais”. Assentado num texto do economista John Williamson, do *Institute for International Economics*, o programa de ajuste e estabilização preconizado pelo Consenso de Washington se tornou a política oficial do Fundo monetário Internacional para os países periféricos em todo o mundo a partir de 1990.

década de 1980 que as premissas materiais para a aplicação de tais políticas foram gestadas. Conforme apontam Cabral Neto e Rodriguez (2007, p. 13),

As políticas educacionais concebidas nas últimas décadas do século XX – e em desenvolvimento nesse início do século XXI – devem ser compreendidas no âmbito das transformações econômicas, geopolíticas e culturais em curso no mundo capitalista contemporâneo. As reformas educativas implementadas atualmente, na maioria dos países da América Latina, são decorrentes, portanto, do processo de reestruturação pelo qual passa o capitalismo mundial sob a égide dos princípios do neoliberalismo.

Os autores supracitados, ao se referirem às reformas no campo da educação na América Latina, a partir da ofensiva neoliberal, apontam os seguintes elementos: a descentralização; a instituição dos sistemas nacionais de avaliação de desempenho e de valorização docente; as reformas curriculares e as novas formas de gestão dos sistemas de ensino. Observa-se que a gestão, ao lado de outros elementos, passa a ser considerada um problema crucial para resolver as dificuldades relativas à educação na região.

Ainda no que diz respeito à expansão do ideário neoliberal na América Latina, Boito Jr. (1999, p. 41) afirma que

A maioria das economias de grande e médio porte na América Latina já se encontrava sob o impacto de políticas neoliberais ao longo da década de 1980, como o Chile, a Argentina, o México, a Bolívia e o Uruguai. O Brasil, como se sabe, ingressou na era da política neoliberal apenas nos anos 90.

Na sua análise, o autor supracitado entende que a submissão do Brasil à lógica neoliberal deu-se tardiamente, comparado a países da América Latina, como Chile e Argentina, em função, principalmente, da atuação da classe trabalhadora que evoluía a passos largos em direção à organização política na luta contra o regime militar. Ainda seguindo esse autor, houve, no período de 1981-1982, um crescimento desenfreado do desemprego – resultado da recessão que assolou o País – que provocou certo baque na organização sindical brasileira. Segundo Harvey (2012, p. 80),

No plano internacional, os Estados neoliberais centrais deram ao FMI e ao Banco Mundial, em 1982, plena autoridade para negociar o alívio da dívida, o que significou na verdade proteger da ameaça de falência as principais instituições financeiras internacionais... Essa prática de priorizar as necessidades dos bancos e instituições financeiras e ao mesmo tempo diminuir o padrão de vida do país devedor teve como evento pioneiro a crise da dívida da cidade de Nova York. No contexto internacional, isso se

traduziu em extrair mais valia de populações empobrecidas do Terceiro Mundo para pagar aos banqueiros internacionais.

Sob esse prisma, com o objetivo de salvar da falência os banqueiros internacionais e, com isso, tentar manter sob controle a incontrolabilidade do sistema do capital, para utilizar as palavras de Mészáros (2001), crescentes somas de dinheiro são canalizadas dos países periféricos para os países centrais, com consequências devastadoras para as populações concentradas na periferia do sistema, em especial na América Latina.

Consequentemente, um dos grandes desafios do capital nesse início de século é adaptar a educação às novas exigências do capital em crise. Nesse sentido – por meio de inúmeros documentos internacionais oriundos de fóruns e declarações de educação para todos, que sucederam a de Jomtien, em 1990, organizadas e patrocinadas pelos organismos internacionais (Banco Mundial, UNESCO, UNICEF, BIRD) –, o capital comandou e monitorou um processo de contrarreforma na educação em todo o mundo. Dentre os organismos internacionais responsáveis por reestruturar as ações e os planos educacionais, destaca-se o Banco Mundial, considerado por alguns estudiosos como o “Ministério Mundial da Educação”. Com efeito, o emprego desse termo por Leher (2011) é bastante pertinente, à medida que é este organismo internacional que determina, na prática, o modelo de educação a ser adotado pelos países periféricos localizados nas mais longínquas regiões do planeta.

Nesse contexto, seguindo à risca as recomendações do Banco Mundial, é somente a partir da década de 1990 que passamos a assistir a imersão mais acentuada do Brasil ao receituário neoliberal. Tal receituário teve início com o presidente Collor. Mas foi somente durante o governo do Fernando Henrique Cardoso que ele tomou forma e se consolidou, por meio da adoção das chamadas “reformas” do Estado, como nos esclarece Souza (2009, p. 18):

O governo FHC adotou a estratégia de diminuir o tamanho do Estado, redefinindo suas funções aos serviços públicos. Dessa forma, as diretrizes essenciais da nova LDB e da EC n. 14, como descentralização administrativa e financeira, prioridade para o ensino fundamental, municipalização e reforma do ensino médio, parceria com a comunidade e empresa, avaliação de desempenho e avaliação do rendimento escolar, estão todas a serviço de desobrigar o Estado em relação à educação e privatizá-la.

Percebe-se, portanto, que o ajuste estrutural do Estado no Brasil, engendrado por meio das ditas “reformas”, não apenas impôs perdas severas aos trabalhadores como promoveram mudanças substanciais na educação, no sentido não apenas de desresponsabilizar o Estado no que diz respeito à promoção do ensino público, mas, sobretudo, de privatizá-lo.

Consideramos assaz importante a compreensão crítica das transformações realizadas no Brasil, a partir dos anos 1980, e que culminaram na contrarreforma do Estado, notoriamente arquitetada durante o governo de Fernando Henrique Cardoso e conduzida pelo Plano Diretor do Estado (BEHRING, 2011).

Conforme Behring (2011), o neoliberalismo, com o objetivo de levar a cabo as suas estratégias, se apropria de um conceito bastante caro à estratégia do movimento operário socialista mundial: o de reforma. Na sua análise, a autora (BEHRING, 2011, p. 149) entende que:

Embora o termo reforma tenha sido largamente utilizado pelo projeto em curso no país na década de 1990 para se autodesignar, partimos da perspectiva de que se esteve diante de uma apropriação indébita e fortemente ideológica da ideia reformista, a qual é destituída de seu conteúdo redistributivo de viés social-democrata, sendo submetida ao uso pragmático, como se qualquer mudança significasse uma reforma, não importando seu sentido, suas consequências sociais e sua direção sócio-histórica. Cabe lembrar que esse é um termo que ganhou sentido no debate do movimento operário socialista, ou melhor, de suas estratégias revolucionárias, sempre tendo em perspectiva melhores condições de vida e de trabalho para as maiorias. Portanto, o reformismo, mesmo que não concordemos com suas estratégias e que se possa e se deva criticá-lo, como o fizeram revolucionários de períodos diferentes como Rosa Luxemburgo e Ernest Mandel, dentre outros, é um patrimônio da esquerda.

O projeto em curso a que a autora acima faz referência diz respeito à disseminação na imprensa, no âmbito político e por parte de intelectuais brasileiros, de uma intensa propaganda, na década de 1990, em prol das chamadas “reformas”. Importante frisar que toda essa campanha em torno de “reformas”, assim como as primeiras investidas contra os direitos sociais e trabalhistas garantidos pela Constituição de 1988, começou ainda no governo de Collor, que contou com a firme resistência da classe trabalhadora e um frágil apoio da classe dominante local. A consolidação de tal projeto só tomou corpo durante a administração de Fernando Henrique Cardoso.

Sobre as “reformas” adotadas nesse período a autora afirma:

Tratou-se, como se pode observar, de 'reformas' orientadas para o mercado, num contexto em que os problemas no âmbito do Estado brasileiro eram apontados como causas centrais da profunda crise econômica e social vivida pelo país desde o início dos anos de 1980. Reformando-se o Estado, com ênfase especial nas privatizações e na previdência social, e, acima de tudo, desprezando as conquistas de 1988 no terreno da seguridade social e outros – a carta constitucional era vista como perdulária e atrasada –, estaria aberto o caminho para o novo 'projeto de modernidade'. O principal documento orientador dessa projeção foi o Plano Diretor da Reforma do Estado (PDREMARE, 1995), amplamente afinado com as formulações de Bresser Pereira, então à frente do Ministério da Administração e da Reforma do Estado. (BEHRING, 2011, p. 148).

Deste modo, contando com o apoio incondicional da classe dominante brasileira, assim como dos organismos multilaterais, para realizar o ajuste estrutural no Brasil, assistimos as grandes empresas estatais serem repassadas, por valores irrisórios, às mãos de grandes grupos internacionais.

Segundo o documento orientador da contrarreforma no Brasil, engendrado durante o governo de Fernando Henrique Cardoso,

Entre os anos 30 e os anos 60 deste século, o Estado foi um fator de desenvolvimento econômico e social. Nesse período, e particularmente depois da segunda guerra mundial, assistimos a um período de prosperidade econômica e de aumento dos padrões de vida sem precedentes na história da humanidade. A partir dos anos 70, porém, face ao crescimento distorcido e ao processo de globalização, o Estado entrou em crise e se transformou na principal causa da redução das taxas de crescimento econômico, da elevação das taxas de desemprego e do aumento da taxa de inflação que, desde então, ocorreram em todo o mundo. A onda neoconservadora e as reformas econômicas orientadas para o mercado foram a resposta a esta crise – reformas que os neoliberais em um certo momento imaginaram que teriam como resultado o Estado mínimo. Entretanto, quando, nos anos 90, se verificou a inviabilidade da proposta conservadora de Estado mínimo, estas reformas revelaram sua verdadeira natureza: uma condição necessária da reconstrução do Estado – para que este pudesse realizar não apenas suas tarefas clássicas de garantia da propriedade e dos contratos, mas também seu papel de garantidor dos direitos sociais e de promotor da competitividade do seu respectivo país. (PEREIRA, 1995, p. 7).

A reconstrução do papel do Estado e sua redefinição incluem, dentre outras medidas, a transferência de serviços como educação, saúde, cultura e pesquisa científica para o setor público não-estatal, tais como, organizações sociais (OS), filantrópicas, organizações não-governamentais (ONG), etc. Percebe-se a abertura para transferência de recursos e serviços do setor público para o privado.

De acordo com Peroni (1997), Bresser Pereira pode ser considerado um dos responsáveis pela propagação e difusão da retórica neoliberal que culminou com a elaboração do Plano Diretor de Reforma do Estado, do Ministério da

Administração Federal e Reforma do Estado (MARE). Pois, ao analisar a grave crise dos anos 1980 como uma crise do Estado, ao acusá-lo de ineficiência, excesso de burocracia e morosidade da máquina estatal, e ao colocá-lo como responsável último por todos os males existentes no serviço público, o teórico da Reforma do Estado no Brasil acabou por fazer coro com os arautos do neoliberalismo, mesmo tendo como base teórica e política a Terceira Via e se intitulando socialdemocrata, ou de centro esquerda, ou seja, mesmo não se considerando neoliberal. Nas palavras da autora:

O Terceiro Setor é a estratégia proposta pela Terceira Via em substituição à proposta de privatização do Neoliberalismo. Enfim, os dois concordam que a crise esteja no Estado, que gastou demais e deve repassá-las para a sociedade, através do Terceiro Setor, para o Neoliberalismo, deve transferi-las para o mercado, através das privatizações. (PERONI, 2006, p. 17).

No caderno 1 do MARE, Pereira (1997, p. 18-19) aponta os seguintes componentes ou processos básicos da reforma do Estado dos anos 90:

- a) a delimitação das funções do Estado, reduzindo seu tamanho em termos principalmente de pessoal através de programas de privatização, terceirização e ‘publicização’ (este último processo implicando na transferência para o setor público-não estatal dos serviços sociais e científicos que hoje o Estado presta);
- b) a redução do grau de interferência do Estado ao efetivamente necessário através de programas de desregulação que aumentem o recurso aos mecanismos de controle via mercado, transformando o Estado em um promotor da capacidade de competição do país a nível internacional ao invés de protetor da economia nacional contra a competição internacional;
- c) Aumento da governança do Estado, ou seja, da sua capacidade de tornar efetivas as decisões do governo, através do ajuste fiscal, que devolve autonomia financeira ao Estado, da reforma administrativa rumo a uma administração pública gerencial (ao invés de burocrática) e a separação, dentro do Estado, ao nível das atividades exclusivas de Estado, entre a formulação de políticas públicas e a sua execução; e finalmente,
- d) O aumento da governabilidade, ou seja, do poder do governo, graças à existência de instituições políticas que garantam uma melhor intermediação de interesses e tornem mais legítimos e democráticos os governos, aperfeiçoando a democracia representativa e abrindo espaço para o controle social ou democracia direta.

Desta maneira, com base no trinômio privatização, terceirização e “publicização”, além de uma onda crescente de privatização de setores importantes da economia nacional, sobretudo na área de serviços estratégicos, como a telefonia,

testemunha-se a um intenso processo de “descentralização”³ de funções básicas do Estado, tais como saúde, educação, cultura etc., para o que se convencionou chamar de setor público não-estatal.

Dentre os elementos fundamentais da reforma do Estado nos anos 1990, está o problema da governança, conforme nos sugere Pereira (1997, p. 40):

Um governo pode ter governabilidade, na medida em que seus dirigentes contêm os necessários apoios políticos para governar, e no entanto pode governar mal por lhe faltar capacidade de governança. Existe governança em um Estado quando seu governo tem as condições financeiras e administrativas para transformar em realidade as decisões que toma. Um Estado em crise fiscal, com poupança pública negativa, sem recursos para realizar investimentos e manter em bom funcionamento as políticas públicas existentes, muito menos para introduzir novas políticas públicas, é um Estado imobilizado. A crise do Estado dos anos 80 foi antes de mais nada uma crise de governança porque manifestou-se primeiramente, como uma crise fiscal. Por isso as políticas de ajuste fiscal foram colocadas em primeiro plano nessa década. Nos anos 90 o ajuste fiscal continua fundamental – na verdade este é um problema permanente de todos países – mas foi necessário combiná-lo com uma visão mais ampla da reforma do Estado.

Para Harvey (2012, p. 81), os Estados neoliberais não possuem nenhuma preocupação com o bem-estar da população ou com a qualidade ambiental, na medida em que um dos seus objetivos centrais reside em “[...] favorecer a integridade do sistema financeiro e a solvência de suas instituições financeiras”. Nesse sentido, um exemplo expressivo do processo de neoliberalização pode ser percebido no aumento crescente das parcerias público-privadas. Para esse autor, “[...] a passagem do governo (poder do Estado por si mesmo) à governança (uma configuração mais ampla que contém os Estados e elementos chaves da sociedade civil) tem sido, portanto, pronunciada sob o neoliberalismo” (HARVEY, 2012, p. 87). Todas essas considerações só comprovam a imbricação dos elementos que compuseram a reforma do Estado nos anos 1990 com o processo de neoliberalização no Brasil.

³ Embora a palavra utilizada pelos discursos oficiais seja “descentralização”, o que ocorre de fato é um processo de desresponsabilização do Estado, quando transfere para a chamada sociedade civil atividades sociais que são de sua responsabilidade. Neste sentido, na educação é cada vez mais crescente a adoção deste mecanismo, como formar de economizar os recursos do Estado na aplicação dos serviços sociais essenciais. A gestão escolar, nesse contexto, é chamada a “contribuir” com esse ideário, mediante a adoção de ações voluntaristas, em que pais e alunos e outros sujeitos sociais passam a realizar atividades diversas, isentando o Estado do provimento destas. Nunca é demais salientar que essa prática se coaduna ao modelo neoliberal, cujo escopo ideológico advoga a necessidade de enxugamento de seu raio de atuação e de suas tarefas.

Nesse âmbito, diferente do que esgrime Pereira (1997), em corroboração ao pensamento de Behring (2001), acreditamos que o crescente processo de degradação que vivem hoje os serviços públicos, em especial a educação, no Brasil, é resultado das políticas de contrarreforma adotadas pelos sucessivos governos brasileiros em sintonia com os ditames impostos pelos organismos internacionais.

Bazzo (2006, p. 26), ao se referir às reformas neoliberais, afirma que estas foram

[...] realizadas paulatinamente durante os governos de Fernando Collor (1989), depois durante os dois mandatos de Fernando Henrique (1994 a 2002) e agora, todas as atuais políticas levam a crer, por Luiz Inácio Lula da Silva (2003), cujo governo se iniciou implantando a reforma da previdência, considerada a mais difícil pelos grupos que o antecederam no poder.

Para alguns estudiosos, como Fiori (2000), a chegada ao poder de Fernando Henrique Cardoso representou não somente o atrelamento do Brasil ao sistema financeiro internacional, mas sua total subserviência à divisão internacional do trabalho nos marcos impostos pelos organismos multilaterais, em especial os do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional (FMI). Com efeito, a adoção das políticas de contrarreformas no Brasil, como uma exigência da agenda neoliberal imposta pelos organismos multilaterais, teve início no governo Collor e se consolidaram no mandato de Fernando Henrique Cardoso. E a experiência do primeiro operário no poder – Luís Inácio Lula da Silva –, assim como a ascensão da primeira mulher à presidência da República – Dilma Rousseff –, não alterou essa submissão à lógica neoliberal, mas aprofundou-a.

Após amargar importantes derrotas eleitorais, o Partido dos Trabalhadores (PT), finalmente chegou ao poder em 2002. A vitória de Luís Inácio Lula da Silva significou a expectativa de mudanças substanciais na vida da classe trabalhadora brasileira. A euforia da população diante do anúncio oficial do triunfo eleitoral do primeiro operário presidente da história do Brasil causou uma verdadeira comoção nacional. Milhares de pessoas ocuparam as principais ruas e avenidas do País para comemorar, em um movimento que mais lembrava um carnaval fora de época, só comparável à vitória de uma copa do mundo pela seleção de futebol. O júbilo da população não durou muito. Na prática, os dois mandatos de Lula e a eleição de sua sucessora Dilma Rousseff representaram a continuidade da aplicação das políticas neoliberais, mas dessa vez, de maneira muito mais profunda que no

governo anterior. Lula conseguiu realizar, em apenas dois anos de governo, o que FHC não conseguiu em oito: implantar a famigerada reforma da previdência. De lá para cá, os ataques aos direitos dos trabalhadores foram colossais e nunca na história do nosso País os banqueiros lucraram tanto, conforme as palavras do próprio presidente Lula. E, nesse contexto, nem a educação, nem o modelo de gestão em vigência nas escolas – que na sociedade capitalista têm como função predominante preparar mão de obra para o mercado de trabalho e reproduzir a ideologia dominante – passaram incólumes a esse processo.

Arcary (2001, p. 157) assinala que o balanço do PT

[...] quase uma década depois é desolador. As prometidas reformas foram arquivadas: não houve reforma agrária, não houve reforma urbana, o Brasil não desprivatizou a educação, a saúde e a previdência. Ao contrário, a concentração de terras nas mãos dos latifúndios aumentou, a especulação urbana deu saltos, a privatização do ensino, da saúde e da previdência não parou de crescer. Lula surfou uma conjuntura internacional de expansão econômica, e isso foi o bastante para sua reeleição e para que sua escolhida Dilma Rousseff fosse, também, eleita. Mas continua sendo muito pouco como obra reformista. A sensação de 'alívio', depois de duas décadas de 'sufoco', deve ser compreendida como um Estado de espírito transitório. Ao não se apoiar em bases sólidas, seu destino é o de todos os fenômenos políticos conjunturais: efêmero, provisório, temporário e breve.

Com efeito, embora, a maioria da população tenha elegido Lula com a expectativa de que ele empreendesse mudanças no sentido de colocar um ponto final no desemprego, no arrocho salarial, na privatização e na entrega do país, o que testemunhamos foi o contrário. Lula e a direção do PT constituíram um governo de alianças com influentes empresários, latifundiários e banqueiros e formalizaram um acordo com o FMI. Tal postura se traduziu num prolongamento, agora de maneira mais profunda, da mesma política adotada pelo presidente anterior.

Assim, desde o governo Collor, passando por FHC, Lula, e agora Dilma, um dos serviços sociais que mais sofreu os efeitos devastadores da contrarreforma no Brasil foi, indubitavelmente, a educação.

Em tempos de reestruturação produtiva e neoliberalização, o baluarte para a introdução da contrarreforma educacional no Brasil foi a tão propalada “reforma” do ensino superior. Com base nas recomendações do Banco Mundial, o caráter mercantilizante e privatizante da referida “reforma” – em estreita concordância com os ditames impostos pelos organismos multilaterais e alicerçados nas ideias de teóricos economicistas vinculados à escola de Chicago, como Milton

Friedman, dentre outros – ganha cada vez mais espaço de concretização com o passar dos dias.

A contrarreforma do ensino superior no Brasil, iniciada durante o governo FHC, consolidada por Lula e fortalecida por Dilma, apoia-se nas ideias de um dos principais expoentes do neoliberalismo, Milton Friedman. De acordo com esse teórico:

É eminentemente desejável que todo jovem, homem ou mulher, qualquer que seja a renda, posição social, local de residência, tenha oportunidade de obter educação superior contanto que esteja disposto a pagar por ela hoje ou com a renda mais alta que a escolarização lhe permitirá obter depois. (FRIEDMAN, 1980, p. 82 *apud* BIANCHETTI, 2001, p. 99).

Ainda de acordo com Friedman (1985), um dos maiores mentores intelectuais do neoliberalismo, o investimento no nível superior é da maior relevância, mas desde que o mesmo adquira um caráter privado. Com base nessa ideia, e seguindo as recomendações dos organismos multilaterais, a entrega do ensino superior e tecnológico no Brasil aos investidores capitalistas ocorreu, deslavadamente, durante o governo Lula. Com sua roupagem de esquerda e usufruindo de completa autoridade perante os movimentos sociais, Lula instituiu, por meio da Medida Provisória nº 13, decretada em 10 de setembro de 2004, o Programa Universidade para todos (PROUNI). Com este programa, considerado o carro chefe da propaganda do governo, Lula desferiu um dos maiores ataques à educação pública brasileira, pois, enquanto as universidades agonizam com a falta de investimento, o governo transfere recursos públicos para a iniciativa privada. Esta medida, ao assegurar isenções fiscais para as universidades particulares que destinarem suas vagas ociosas para alunos carentes, garante aos empresários do ensino um nicho de mercado no qual os lucros são líquidos e certos.

Deste modo, determinado em coadunar, inexoravelmente, educação e mercado, o estratagema alçado pelos organismos internacionais e posto em prática pelos sucessivos governos brasileiros, desde a década de 1990, trouxe consequências devastadoras para o ensino público em todos os níveis e modalidades. Tratando-se de um fenômeno edificado em nível global, as consequências de tal encaminhamento nos países de periferia do grande capital, como o Brasil, não poderiam deixar de ser, essencialmente, devastadores, afetando as já precárias e pulverizadas políticas sociais, com destaque para a educação.

Nesse contexto, a educação – transformada em mercadoria – passa a ser vista “[...] para um capital em crise, desesperado por novos campos de exploração lucrativa” (COGGIOLA, 2001, p. 110), como um grande negócio. Num cenário de crise estrutural do capital, a educação é vista não só como uma mercadoria lucrativa, mas também como responsável pela formação das gerações futuras, de imprimir no ser humano os valores mercantis, fazer aflorar nos indivíduos as competências, habilidades, valores e atitudes essenciais para a sua adequação à sociedade hodierna, a sociedade capitalista. Deste modo, na perspectiva neoliberal, a educação assume o papel de preparar o trabalhador para se tornar um ser empregável, apto e adaptado às exigências do mercado. Assim, a escola precisa criar um novo tipo de profissional ágil, versátil, criativo, inovador, proativo, que não se confronte com o sistema do capital em risco, mas, ao contrário, construa alternativas criativas e sustentáveis para o controle das crises.

Nesse contexto, a crise estrutural da economia mundial, assim como o ajuste neoliberal posto em prática no Brasil, com origem nos anos 1990, são responsáveis pelo caos em que vive hoje a educação pública brasileira. Em consonância com as diretrizes impostas pelos organismos internacionais, o empresariado dita as regras e o Estado cria a legislação necessária para sua execução. A sociedade civil, por sua vez, é convidada a participar de um projeto comum de sociedade, regida pela lógica do capital. Assim, toda a legislação brasileira – desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (Lei nº 9.394/96), passando pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) até chegar no novo Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/14) – se assenta nos quatro pilares da educação⁴ (aprender a conviver, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a ser) tão bem expressos nos documentos dos organismos internacionais para a educação.

⁴ Os quatro pilares da educação são decorrentes de um documento produzido sob encomenda da UNESCO por Jacques Delors, intitulado *Educação: um tesouro a descobrir*. Nele, o autor levanta uma série de problemáticas educacionais e aponta quatro pilares necessários para enfrentamento destes problemas no século XXI. O Brasil passou a recomendar fortemente esses quatro pilares, seja nos aportes legais para a educação pública, seja nos documentos oficiais de gestão da escola. Os quatro pilares se coadunam com as novas demandas produtivas, que exigem um “trabalhador de novo tipo” (ANTUNES, 1998) que responda de forma pragmática às exigências complexas do capitalismo em crise. Assim, conforme Antunes (2009), a fase atual da produção capitalista é marcada por uma captura da subjetividade do trabalhador, para que suas características pessoais estejam a serviços do capital. Daí advém a necessidade de adequação dos conteúdos e das metodologias escolares à formação do futuro trabalhador.

Um exemplo expressivo do atrelamento da educação brasileira aos ditames impostos pelos organismos internacionais foi o processo de aprovação do novo Plano Nacional de Educação. Depois de quatro anos de tramitação e muita polêmica, o projeto de lei foi finalmente sancionado. Sua aprovação significou um verdadeiro retrocesso para a política educacional brasileira. Em várias de suas metas – aumento de vagas no ensino técnico, instituição do trabalho voluntário como política de Estado, destinação de verbas públicas para a iniciativa privada, que, na prática, é uma reedição do PDE do governo Lula – nota-se uma sintonia fina com os planos de ajuste neoliberal impostos à educação.

Importa frisar que o novo PNE, que foi sancionado pela presidente Dilma, ao prever a diminuição de recursos para a educação pública combinado com o avanço da privatização – à medida que expande projetos como o Programa Universidade para Todos (PROUNI), o Fundo de Financiamento Estudantil do Ensino Superior (FIES), o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) –, acaba por beneficiar o setor privado com mais isenções fiscais, fortalecendo a educação como um negócio. E o pior: transforma o trabalho voluntário e as parcerias público/privadas em uma pseudopolítica de Estado.

Nesse contexto, o Plano Nacional de Educação vigente, que é privatizante e que transforma a educação em mercadoria, é o passaporte direto para a intensificação do desmonte do ensino público brasileiro e da negação da educação como um direito.

Diante do exposto, imaginar uma sociedade onde o ensino seja de fato público, laico, estatal e gratuito, acessível a todos e desvinculado da lógica capitalista, passa pela concepção de numa nova estrutura social assentada na ruptura com as atuais estruturas capitalistas. Sabe-se que a luta por essa nova estrutura social não é tarefa fácil, tendo em vista que o capital se cerca de todos os estratégias para se manter no poder. Por isso, é que a luta em defesa da educação pública e gratuita, nas palavras de Souza (2009, p. 126-127),

[...] não é apenas uma batalha em defesa de um direito social fundamental, é um combate sem tréguas pela defesa da dignidade do Homem, pela nossa re-humanização, pelo nosso reencontro com o nosso processo de trabalho, resgatando a criatividade e o prazer do trabalho docente; é o

nosso encontro com o produto do nosso trabalho, com o que há de mais sublime na criatividade humana, a arte e a ciência; inseparável, portanto, da luta pela construção de uma nova ordem social mais justa, sem exploradores e explorados.

É por tudo isso que temos o dever de reunir forças para deter o processo de mercantilização e privatização do ensino que nega à educação o seu caráter mais eminente: o de colaborar para converter o cenário de desigualdade social que implora por nossa ação transformadora.

3 A TRANSPOSIÇÃO DO IDEÁRIO EMPRESARIAL DE GESTÃO NO INTERIOR DA ESCOLA PÚBLICA

“[...] acumulação primitiva desempenha na economia política aproximadamente o mesmo papel do pecado original na teologia. Adão mordeu a maçã e, com isso, o pecado se abateu sobre o gênero humano. Sua origem nos é explicada como uma anedota do passado. Numa época muito remota, havia, por um lado, uma elite laboriosa, inteligente e sobretudo parcimoniosa, e, por outro, uma súcia vadios a dissipar tudo o que tinham e ainda mais. De fato, a legenda do pecado original teológico nos conta como o homem foi condenado a comer seu pão com o suor do seu rosto; mas é a história do pecado original econômico que nos revela como pode haver gente que não tem nenhuma necessidade disso. Seja como for. Deuse, assim, que os primeiros acumularam riquezas e os últimos acabaram sem ter nada para vender, a não ser sua própria pele. E desse pecado original datam a pobreza da grande massa, que ainda hoje apesar de todo o seu trabalho, continua a não possuir nada para vender a não ser a si mesma, e a riqueza dos poucos, que cresce continuamente, embora há muito tenham deixado de trabalhar.”

(MARX, 2013, p. 785).

Com base nas palavras do velho Marx e na análise feita anteriormente, podemos afirmar que o capitalismo chegou ao século XXI sem deixar de expelir sangue e lama por todos os poros, isto é, sem se desligar, no essencial, dos métodos e das características que marcaram a sua emergência na história. Ou seja, o pecado original permanece circulando na órbita da ordem social capitalista como uma mancha inapagável. Nesses termos, o pecado que se abateu sobre o gênero humano continua agindo na vida real na forma da mais cabal violência. Nos últimos decênios, tal violência se transfigurou e se manifestou nas mais diversas formas.

Em meio às transformações que ocorreram, ao longo do tempo, no âmbito do sistema estruturalmente dominado pela lógica do capital, foi preciso integrar o trabalhador no ideário e práticas da empresa. Mediante a utilização de um discurso participativo, humanitário e envolvente, não apenas a capacidade de desempenhar do trabalhador é usurpada, mas também a sua energia intelectual, afetiva e emocional, enfim, a sua subjetividade é posta à disposição dessa lógica.

Nesse contexto, o capital, embora imbuído de um discurso altruísta, em sua busca incessante por situações vantajosas, não se deixa tolher em nome de

sentimentos e valores humanos; inversamente, abre caminho à força e segue avançando sobre posições que pareciam consolidadas. Extremamente significativa é a sua ação sobre a educação pública, tornando-a uma fotografia exata dos modelos sacados da dita iniciativa privada, rompendo as fronteiras entre os espaços públicos e privados, adentrando o primeiro com a mais absoluta familiaridade. O domínio do capital se estende! As fronteiras se desfazem! O modelo empresarial de gerenciamento das fábricas desata e desliza no rumo das escolas. Eis o objeto a nos desafiar! Para tanto, a gestão capitalista assume um arcabouço conceitual sólido que atravessa os tempos. Examinar seus pressupostos é tarefa necessária para compreender sua inserção no chão da escola.

3.1 A gestão empresarial no capitalismo contemporâneo

Nessa parte do capítulo, à luz do conceito marxiano de trabalho, buscaremos desenvolver o tema da gestão empresarial no capitalismo contemporâneo. Partiremos, portanto, do funcionamento do modo de produção capitalista. Nesse sentido, os elementos internos do capítulo 3 nascem do conteúdo do capítulo 2. Não se trata de repetir tudo o que foi desenvolvido no capítulo anterior, mas fazer o debate sobre a escola, assim como do processo de transposição da gestão empresarial para o interior das instituições educacionais, que envolve a questão da administração escolar e leva necessariamente ao conceito geral de administração. Este, por sua vez nos remete, inevitavelmente, ao tema da administração capitalista.

Em um trecho de uma de suas principais obras sobre o funcionamento do sistema capitalista, Marx (2013, p. 120) resgata o caráter ontológico do trabalho ao afirmar que:

Como criador de valores de uso, como trabalho útil, o trabalho é, assim, uma condição de existência do homem, independente de todas as formas sociais, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza, e, portanto, da vida humana.

Partindo dessa concepção, podemos afirmar que o trabalho é um processo de relação mútua do homem com algum objeto da natureza, em que o homem modifica o objeto de maneira útil para a sua vida e de acordo com uma

finalidade. Conforme análise evidenciada no capítulo anterior, tal processo apresenta-se na forma exclusivamente humana porque o homem, antecipadamente, materializa em sua mente o resultado de seu trabalho, diferentemente dos outros animais, que transformam a natureza por meio do instinto.

Vitor Henrique Paro (2010, p. 25-26), em sua mais célebre obra sobre administração escolar, aproxima o conceito ontológico de trabalho ao de administração, ao afirmar que:

[...] a administração é a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados. Assim pensada, ela se configura, inicialmente como uma atividade exclusivamente humana, já que somente o homem é capaz de estabelecer livremente objetivos a serem cumpridos. O animal também realiza atividade, mas sua ação é qualitativamente diversa da ação humana, já que ele não consegue transcender seu estado natural, agindo apenas no âmbito da necessidade.

Ainda segundo este autor:

A administração como é entendida e realizada hoje é produto de longa evolução histórica e traz as marcas das contradições sociais e dos interesses políticos em jogo na sociedade. Por isso, para melhor compreender sua natureza, é preciso examiná-la, inicialmente, independentemente de qualquer estrutura social determinada. (PARO, 2010, p. 24).

Assim, a administração como utilização racional de recursos para a realização de fins determinados é condição necessária à vida humana, estando presente em todos os níveis de organização social. Desse modo, a atividade administrativa, dependendo dos objetivos aos quais ela é posta a servir, pode estar articulada tanto com a conservação do *status quo* quanto com a transformação social. Porém, no modo de produção capitalista, a administração – ao mediar a exploração do trabalho pelo capital – se mostra extremamente conservadora, na medida em que contribui para a perpetuação, tanto no nível econômico quanto no nível político, da dominação que a classe detentora dos meios de produção exerce sobre o restante da sociedade. Ao contrário de Paro, por uma questão de objetividade, não iniciaremos nossa abordagem em torno da categoria administração, analisando-a independentemente de seus condicionantes sociais e históricos, a que Paro denominou de administração em geral. A análise aqui desenvolvida parte de uma estrutura social determinada, a saber, o modo de produção capitalista.

Vimos no capítulo 2 que o modo capitalista de organização da reprodução econômica e social assenta-se na propriedade privada dos meios de produção. Os detentores dos meios de produção só atingem seu objetivo final, o lucro, por meio da compra da força de trabalho do proletariado que, exigida em sua máxima intensidade, transforma matérias primas em mercadorias. Como se sabe, ao fenômeno no qual ocorre a apropriação do trabalho não pago pela classe capitalista, dá-se o nome de mais-valia, segundo Marx demonstra cabalmente, em particular, nas páginas de *O capital*.

Nesse contexto, existe uma relação recíproca e intrínseca entre administração e capitalismo, conforme nos indica Félix (1984, p. 34-35):

A evolução da administração e a relevância que ela adquire ocorrem simultaneamente à expansão do capitalismo, pois a relação entre ambos é reciprocamente determinada. Com o surgimento do modo de produção capitalista, quando se dá a substituição progressiva do artesão com seus ofícios independentes, pela manufatura, são criadas as condições para conjugar esta forma de produzir com a expansão do capitalismo. A partir da manufatura o capital cria uma forma produtiva nova, pois reúne os trabalhadores, obtendo através da cooperação que entre eles estabelece uma força coletiva, e também os divide organizando sua atividade produtiva em operações parceladas, cujo resultado não é um produto, mas parte dele. Essa organização dos trabalhadores constitui a principal função da administração, porque é através dela que se estabelece e se mantém a relação entre capital e trabalho, assentada na exploração da força de trabalho para a produção da mais valia.

Com efeito, com origem na revolução industrial, os detentores do capital sentem a necessidade de um estudo da administração. Enquanto a fabricação de um produto era feita pela família, no próprio lar, todos trabalhando em prol de um interesse comum, sob a direção do mais capaz, não havia problema (LACERDA, 1977). Mas, à medida que a valorização da produção ampliada passou a postular modos de organizar e gerir que atendessem aos propósitos exclusivos do capital, coligir, controlar e coordenar a força de trabalho passou a ser o objetivo central da administração.

Desse modo, jamais poderemos analisar o termo administração desvinculado de sua principal função, qual seja: inserir e impor aos trabalhadores os padrões de produção e a autoridade do capitalista. É, pois, com o propósito crescente de extrair mais-valia que os proprietários dos meios de produção, servindo-se das funções de direção e vigilância, exercem seu controle sobre a

classe trabalhadora; quer evitando desperdício, quer assegurando a maior intensidade possível de exploração da força de trabalho.

Desde os primórdios, a forma de organização da reprodução social e econômica, sob os moldes do capitalismo, acarretou consequências aterradoras para a classe trabalhadora. Karl Marx (2010, p. 82-83), ao analisar a exteriorização do trabalho no modo de produção capitalista, afirma que:

[...] o trabalho é externo ao trabalhador, isto é, não pertence ao seu ser, que ele não se afirma, portanto em seu trabalho, mas nega-se nele, que não se sente bem, mas infeliz, que não desenvolve nenhuma energia física e espiritual livre, mas mortifica sua physis e arruína seu espírito. O trabalhador só se sente, por conseguinte e em primeiro lugar, junto a si [quando] fora de seu trabalho e fora de si [quando] no trabalho. Está em casa quando não trabalha e, quando trabalha, não está em casa. O trabalho não é, portanto, voluntário, mas forçado, trabalho obrigatório. O trabalho não é por isso a satisfação de uma carência, mas somente um meio para satisfazer necessidades fora dele. Sua estranheza evidencia-se aqui [de forma tão pura] que, tão logo inexista coerção física ou outra qualquer, foge-se do trabalho como de uma peste. O trabalho externo, o trabalho no qual o homem se exterioriza, é um trabalho de autossacrifício, de mortificação [...] Chega-se, por conseguinte, ao resultado de que o homem [trabalhador] só se sente como ser livre e ativo em suas funções animais comer, beber e procriar, quando muito ainda, habitação, adornos etc., e em suas funções humanas só se sente como animal.

Marx escreveu em meados do século XIX. Mas o advento do que se convencionou chamar de administração científica – acontecimento histórico que marcou vivamente os primeiros anos do século XX – acentuou todo um processo brutal de exteriorização, mortificação e autossacrifício do trabalho que com uma nova roupagem, se alastra até os dias de hoje.

Embora uma reflexão acerca do início da vida social organizada seja algo difícil de precisar, podemos afirmar que a primeira grande estruturação de um modelo de organização do trabalho no modo capitalista de produção tenha se originado nos Estados Unidos, no final do século XIX com a proposta de Frederic Winslow Taylor. Tal modelo foi denominado pelo autor de “administração científica”, sendo referenciado, também, desde a sua concepção, como taylorismo.

Os antigos sistemas de administração de empresas que antecederam às ideias de Taylor impunham a cada trabalhador a responsabilidade de realizar o trabalho da maneira que lhe conviesse. Também cabia ao trabalhador a escolha do instrumento de trabalho, dentre os vários à disposição. Sob este ponto de vista, não havia quase nenhuma orientação por parte da gerência (TAYLOR, 1990).

Diante do exposto, o cenário encontrado em meados do século XIX era o de quase nenhuma uniformidade quanto à forma de se fazer determinado ofício. Os métodos empregados eram repassados de homem para homem, oralmente ou através da observação (muitas vezes, inconscientemente). Neste contexto, a primeira tentativa de codificar, analisar e descrever sistematicamente tais ensinamentos pode ser atribuída a Taylor.

Segundo este engenheiro norte-americano, o elemento mais importante da administração científica é a ideia da tarefa. Na perspectiva desse autor:

O trabalho de cada operário é completamente planejado pela direção, pelo menos, com um dia de antecedência e cada homem recebe, na maioria dos casos, instruções escritas completas que minudenciam a tarefa de que é encarregado e também os meios para realizá-la... Na tarefa é especificado o que deve ser feito e também como fazê-lo, além do tempo exato concebido para a execução... Estas tarefas são cuidadosamente planejadas, de modo que sua execução seja boa e correta, mas que não obrigue o trabalhador a esforço algum que lhe prejudique a saúde. A tarefa é sempre regulada, de sorte que o homem, adaptado a ela, seja capaz de trabalhar durante muitos anos, feliz e próspero, sem sentir os prejuízos da fadiga. A administração, em grande parte, consiste em preparar e fazer executar essas tarefas. (TAYLOR, 1990, p. 53).

Com base nas ideias de Taylor, o trabalho industrial foi cada vez mais fragmentado, pois cada trabalhador passou a exercer uma atividade específica no sistema industrial. A organização foi hierarquizada e sistematizada e o tempo de trabalho passou a ser cronometrado. Dessa maneira, ao tentar entender a organização a partir da tarefa e ao concentrar sua ênfase na racionalização e nos tempos de execução, Taylor revolucionou todo o sistema produtivo da época e inaugurou a base sobre a qual se desenvolveu a atual Teoria Geral da Administração.

Vale frisar que o esforço para tornar a Administração uma ciência e retirar das mãos do operário o planejamento e o controle da produção era mais do que uma obsessão para homens como Frederick Winslow Taylor; era uma necessidade do mundo capitalista que se erguia. Segundo Marx (1998, p. 28-29),

[...] a partir do instante em que o trabalho começa a ser dividido, cada um tem uma esfera de atividade exclusiva e determinada, que lhe é imposta, e da qual ele não pode fugir; ele é caçador, pescador, pastor ou crítico, e deverá permanecer assim se não quiser perder seu meio de sobrevivência; [...] Essa fixação da atividade social, essa consolidação do nosso próprio produto pessoal em uma força objetiva que nos domina, escapando ao nosso controle, contrariando nossas expectativas, reduzindo a nada nossos

cálculos, é até hoje um dos momentos capitais do desenvolvimento histórico.

Para o referido filósofo alemão, a divisão do trabalho só se torna efetivamente divisão do trabalho a começar do momento em que se opera uma divisão entre o trabalho material e o trabalho intelectual (MARX, 1998). Taylor, juntamente com Ford, defendeu arduamente a separação entre trabalho intelectual e trabalho manual, ou seja, divisão de responsabilidades entre direção e trabalhadores, ao afirmar que:

[...] a ciência que estuda a ação dos trabalhadores é tão vasta que o operário [...] é incapaz de compreender esta ciência, sem a orientação e auxílio de colaboradores e chefes, quer por falta de instrução, quer por capacidade mental insuficiente. A fim de que o trabalho possa ser feito de acordo com leis científicas, é necessário melhor divisão de responsabilidade entre a direção e o trabalhador [...] (TAYLOR, 1990, p. 34).

Para ele, os operários, ao seguir ordens de seus superiores, além de serem vistos como meros executores e operadores de tarefas, eram considerados pessoas indolentes que “[...] detestavam o trabalho, [...] precisavam ser conduzidas e [...] precisavam também de chicote e cenoura, ou seja, das recompensas e ameaças” (DRUCKER, 1984, p. 271). Na visão de Taylor, o trabalhador não tem outros interesses e motivações senão os representados pela recompensa financeira. Pode-se perceber, então, que Taylor considerava os empregados como entes racionais e desejosos de obter o máximo de dinheiro em troca do menor esforço possível; no entanto, em regra, este teórico do capital não se preocupava com os aspectos humanos desses trabalhadores.

Constatamos, em vista disso, que, para Taylor, o principal objetivo da administração científica – vista como uma tentativa de aplicação dos métodos da ciência aos problemas da Administração, até então, a fim de alcançar elevada eficiência industrial – era conciliar o inconciliável, ou seja, assegurar o máximo de prosperidade ao patrão e, ao mesmo tempo, o máximo de prosperidade ao empregado. Taylor pretendia definir princípios científicos para a administração das empresas. Na concepção desse autor, o bom operário não discute as ordens, nem as instruções; inversamente, faz o que lhe mandam fazer. A gerência planeja e o operário apenas executa as ordens e tarefas que lhe são determinadas.

Importante salientar que a profecia de Taylor não se concretizou. Pela própria natureza contraditória do Modo de Produção Capitalista, executar as tarefas impostas aos trabalhadores pela direção da fábrica, durante muitos anos, de maneira feliz e próspera, “sem sentir os prejuízos da fadiga”, tornou-se algo inconcebível. E as reações não tardaram a vir. O próprio Taylor reconheceu esse fato quando afirmou: “[...] há poucos chefes ou capatazes que podem resistir à pressão conjunta de todos os homens numa oficina” (TAYLOR, 1987, p. 61).

Com efeito, o principal obstáculo à disseminação e consolidação do modelo de acumulação taylorista-fordista foi, indubitavelmente, a tenaz resistência dos trabalhadores. Como a disseminação desse modelo ocorreu no panorama histórico de fortes lutas do operariado europeu, tornou-se urgente a associação desse modelo de acumulação taylorista-fordista ao keynesianismo. Nesse enquadramento, passamos a assistir ao advento de um modelo complexo de gestão que iria disciplinar e submeter os trabalhadores aos objetivos do capital (HARVEY, 2003).

Isso posto, é com origem nos estudos de Taylor sobre os tempos e movimentos dos trabalhadores, que as formas sistemáticas de organização e gestão da força de trabalho iriam se consolidar. A posteriori, Henry Ford atualizaria e inovaria o taylorismo, fornecendo-lhe uma nova roupagem. O que se convencionou chamar de binômio taylorismo-fordismo se constituiu como uma modalidade peculiar de gestão e organização do trabalho na fábrica e, mais do que isso, um modo de disciplinamento que se alastrou da fábrica para o mundo.

Concomitante às ideias de Taylor e Ford, na Europa, especificamente na França, outro engenheiro, chamado Henri Fayol, se preocupou com o desempenho organizacional e chegou a criar uma doutrina que leva seu nome. Mas seu ponto de partida era outro, ou seja, o entendimento da organização empresarial com suporte na gerência administrativa. A doutrina de Fayol, conhecida como fayolismo, baseava-se em quatorze princípios, quais sejam: a divisão do trabalho; autoridade; disciplina; unidade de comando; unidade de direção; subordinação dos interesses individuais aos interesses gerais; remuneração; centralização; hierarquia; ordem; equidade; a estabilidade do quadro de pessoal; iniciativa; e espírito de solidariedade (FAYOL, 1989).

Enquanto Taylor e Ford se empenharam em desenvolver mais as questões referentes à linha de montagem, Fayol buscou uma visão ampliada da empresa e forjou uma teoria mais global da ação administrativa. Segundo o engenheiro francês,

Administrar é prever, organizar, comandar e controlar. Prever é perscrutar o futuro e traçar o programa de ação. Organizar é construir o duplo organismo, material e social da empresa. Comandar é dirigir o pessoal. Coordenar é ligar, unir e harmonizar todos os atos e todos os reforços. Controlar é velar para que tudo corra de acordo com as regras estabelecidas e as ordens dadas. (FAYOL, 1989, p. 26).

Ao estabelecer as funções básicas que considerou essencial em toda empresa – prever, organizar, comandar e controlar –, e ao anunciar, alicerçado em seus quatorze princípios, a base para a criação da Teoria Clássica da Administração, Fayol acabou por formular um modelo de estrutura e funcionamento organizacional em que prevalece o controle do processo produtivo por parte da direção, ou seja, a subordinação do trabalho ao capital. Do exposto, depreende-se que a organização da força de trabalho e dos meios de produção pela direção capitalista visa alcançar altos padrões de produtividade, o que implica, necessariamente, exercer o controle exacerbado sobre o trabalhador com objetivo único de atingir taxas crescentes de lucratividade.

Nessa perspectiva, tanto as ideias de Taylor quanto as de Fayol “[...] são um exemplo da tentativa de descobrir cientificamente formas de garantir a apreensão de todos os resultados possíveis de serem produzidos pela força de trabalho, transformando-os em lucro” (FÉLIX, 1984, p. 36). Nessa acepção, as elaborações teóricas, tanto as de Taylor quanto as de Fayol, reforçaram a subordinação dos trabalhadores e a soberania das empresas.

Vimos no capítulo anterior que as crises desempenham papel fundamental na alternância dos ciclos de reprodução do capital. Nesse sentido, toda crise que a acumulação de capital engendra decorre, em última instância, da separação do trabalhador dos meios de produção. Importante frisar que a irreconciliável oposição entre capital e trabalho mina, desde o nascedouro do Modo de Produção Capitalista, o seu harmônico funcionamento e se reflete nas violentas batalhas travadas no âmbito da luta de classes.

Expressão do caráter particularmente contraditório que reveste a acumulação de capital, as crises são definitivamente reveladas como insolúveis no Modo de Produção Capitalista, e tendem a explodir em transtornos inexoráveis, o que equivale aos momentos mais dramáticos desse modo de produção. É justamente na tentativa de se ajustar a cada nova crise que o capitalismo transforma as condições de trabalho e, em vista disso, ocorrem modificações no que diz respeito ao controle e disciplina dos trabalhadores. Segundo Félix (1984, p. 35),

A administração da empresa capitalista assumida pelos gerentes e supervisores é diretamente responsável pela relação social que se estabelece entre o capitalista e o trabalhador. A função da administração é, portanto, exercer pleno controle sobre as forças produtivas, o que ocorre desde o planejamento do processo de produção até o controle das operações executadas pelo trabalhador.

O modo de exercer o pleno controle sobre as forças produtivas sofreu modificações ao longo do tempo. Conforme análise feita anteriormente, o esgotamento do modelo de acumulação taylorista-fordista, resultante tanto da queda das taxas de lucro quanto das inovações técnico-científicas, provocou o aparecimento de tentativas do capital em dar resposta ao processo de produção e reprodução de mais-valia. Dentre as inúmeras tentativas pleiteadas pelo capital, a que obteve mais êxito foi o Toyotismo.

Se o Taylorismo, preponderante no século XX – caracterizado pelo parcelamento das tarefas, pelo controle do tempo e do movimento do trabalhador, pela especialização, pela divisão entre execução e planejamento –, inaugurou uma forma de controle, de vigilância e de disciplina que tinha o objetivo de intensificar o trabalho e produzir cada vez mais-valia, no modelo atual de racionalização produtiva inspirado no Toyotismo, à medida que os procedimentos são alterados (terceirização, trabalho em equipe, *just-in-time*, dentre outros), novos dispositivos de dominação do trabalho são instituídos com o mesmo fim.

A metamorfose organizacional característica do Toyotismo está assentada na tentativa de convencimento e adesão do trabalhador aos objetivos da empresa. Os programas de formação da força de trabalho procuram adequá-la aos propósitos da lucratividade e da produtividade em um contexto de produção flexível, racionalizando e intensificando o trabalho.

Percebemos, portanto, que o advento do Toyotismo fez emergir uma nova forma de organizar o trabalho, essencialmente flexível e muito mais amplo, na perspectiva de subordinação do trabalhador através da tentativa de convencer e impor ao trabalho novas regras e procedimentos. A ascensão do toyotismo, atrelado à crise do *Welfare State* e ao advento do neoliberalismo, forneceu os ingredientes singulares para a reformulação da dominação capitalista no trabalho.

Para fazer frente ao cenário de aprofundamento da barbárie social, fenômeno a que Mészáros (2011) se refere de crise estrutural do capital, na busca incessante pela melhoria de processos e redução de custos, um número cada vez maior de empresas passa a adotar, a datar do decênio de 1970, o que se convencionou chamar de Gestão da Qualidade Total (GQT).

Antes de a Revolução industrial romper o horizonte da história, o gerenciamento da qualidade se baseava em dois princípios: inspeção dos produtos pelo consumidor e a confiança depositada no artesão. Com o desenvolvimento do capitalismo pós-revolução industrial, a qualidade da produção passou a se configurar como uma necessidade premente para a expansão do modo de produção capitalista. Daí em diante, tal processo passou a ser supervisionado conforme a administração científica de Taylor.

No período de consolidação do modelo de acumulação taylorista-fordista, vivia-se um mercado ainda de baixa concorrência, alta demanda e oferta controlada. A configuração perfeita para o tipo de postura adotada pelas empresas até então. As empresas, por exemplo, adotavam uma filosofia que expressava pouquíssima preocupação com os clientes, ou seja, o produto seria adquirido, não importando muito as táticas e estratégias adotadas.

Entretanto, com a crise estrutural do capital, a partir da década de 1970, o número de empresas multiplicou e surgiram novas empresas que disponibilizavam produtos iguais ou melhores aos já existentes, introduzindo, por vezes, alguns detalhes diferenciadores. Dessa forma, a necessidade de um mercado em constante expansão impeliu a burguesia a invadir o globo. Com o objetivo de restaurar seus antigos padrões de lucratividade, tornou-se questão de honra para a burguesia estabelecer-se em toda parte, criar vínculos em toda parte.

A emergência no mercado de empresas dispostas e capazes de investir em um fator para o qual não se reservara, até então, a devida atenção – os clientes

–, juntamente com a necessidade premente de manter as altas taxas de lucro, num mercado globalizado e cada vez mais competitivo, fez aflorar novas técnicas de gestão.

Essas novas técnicas gerenciais buscavam manter as organizações competitivas em um cenário de constante mudança, desenvolvendo sistemas administrativos ágeis e suficientemente fortes para os padrões estabelecidos nessa nova formação econômica da sociedade. Entre os modelos gerenciais, foi a Gestão da Qualidade Total (GQT) que ganhou maior evidência.

Sob essa ótica, os programas de qualidade total, à medida que buscavam inculcar os objetivos da empresa no trabalhador, impunham a disciplina do trabalhador engajado e sob vigilância de outros trabalhadores. Tal fato, nem de longe propiciou liberdade ao trabalhador, pelo contrário, intensificou a vigilância, a disciplina e o controle social do trabalho. Sobre esse novo cenário que se impõe, Antunes (1995, p. 23) afirma que:

Ensaia-se modalidades de desconcentração industrial, buscam -se novos padrões de gestão da força de trabalho, dos quais os Círculos de Controle de Qualidade (CCQs), a 'gestão participativa', a busca da 'qualidade total', são expressões visíveis não só no mundo japonês, mas em vários países de capitalismo avançado e do Terceiro Mundo industrializado. O toyotismo penetra, mescla-se ou mesmo substitui o padrão fordista dominante, em várias partes do capitalismo globalizado.

A prática administrativa de gerenciamento pela Qualidade Total é oriunda dos Estados Unidos, e foi desenvolvida por autores norte-americanos nas décadas de 1950 e 1960. Segundo Ishikawa (1993), foi somente no Japão, após a Segunda Guerra Mundial, que tal modelo de gerenciamento encontrou as condições propícias para o seu desenvolvimento e aperfeiçoamento. Nesse contexto, a organização pioneira no emprego do conceito de gestão de qualidade total, superando a etapa do fordismo, no qual esta responsabilidade era limitada apenas ao nível da gestão, foi a Toyota, no Japão. No modelo de produção japonesa, caracterizado pela flexibilidade e multifuncionalidade, havia o direcionamento do trabalho na obtenção dos materiais essenciais, em locais propícios, sem sobrar nem faltar, nas medidas exatas e de forma a não prejudicar a eficiência do processo produtivo. Daí sua semelhança com a gestão da qualidade total.

É, portanto, com o intuito de garantir aos capitalistas altos padrões de lucratividade, que a disciplina e o controle na fábrica são modificados, inaugurando

uma variante de gerenciar as empresas, de fato, distinta das anteriores. Distinta em vários aspectos. Enquanto no modelo de acumulação taylorista-fordista a disciplina e o controle ocorriam, em geral, perpassados pela interferência direta da empresa ou do capitalista sobre a força de trabalho, em geral, de maneira abertamente autoritária, no capitalismo contemporâneo, o controle e a disciplina aparecem predominantemente de forma subliminar, mas não menos manipulatória.

Antunes (1995, p. 33-34), ao tratar do estranhamento do trabalho decorrente do modelo toyotista, afirma que:

[...] embora reconheçamos que o estranhamento do trabalho [...] tem elementos singulares – dados pela própria diminuição das hierarquias, pela redução do despotismo fabril, pela maior ‘participação’ do trabalhador na concepção do processo produtivo – é de todo relevante enfatizar que essas singularidades não suprimem o estranhamento da era toyotista [...] A subsunção do ideário do trabalhador àquele veiculado pelo capital, a sujeição do ser que trabalha ao ‘espírito’ Toyota, à ‘família’ Toyota, é de muito maior intensidade, é qualitativamente distinta daquela existente na era do fordismo. Esta era movida centralmente por uma lógica mais despótica; aquela, a do toyotismo, é mais consensual, mais envolvente, mais participativa, em verdade, mais manipulatória.

Com efeito, a vigilância no trabalho, sob o modelo de acumulação taylorista-fordista, exigiu a existência de um trabalhador disciplinado, capaz de cumprir as regras e padrões comportamentais, regimentos, diretrizes e orientações impostas pela empresa. Para alcançar tal objetivo, a política da cenoura e do chicote, ou seja, da recompensa e do castigo, no momento de expansão do capital, pareceu funcionar de maneira satisfatória. Mas quando a cenoura e o chicote já não são mais suficientes, ou seja, na fase atual da produção capitalista, conforme já salientado por autores como Harvey (2003) e Antunes (1995), a disciplina é estimulada por intermédio da constituição de mecanismos de convencimento de adesão do trabalhador às diretrizes, objetivos e proposições das empresas. Neste exemplo, deslinda-se uma prática que, de tão manipulatória, acaba por usurpar do trabalhador não apenas a sua capacidade de desempenhar tarefas, mas a sua energia intelectual, o seu conhecimento, a sua imaginação, enfim, toda a sua subjetividade é posta à disposição da lógica do capital.

Com o intuito de manter o processo de acumulação do capital, o advento do regime de acumulação flexível exigiu a existência de um novo tipo de trabalhador

que fosse polivalente, proativo, flexível, criativo, adaptável e capaz de assumir como seus os objetivos da empresa.

Desse modo, a implantação desse novo modelo de acumulação, associado às políticas neoliberais, provocou mudanças profundas no mundo do trabalho, nas formas de inserção na estrutura produtiva, e nas formas de representação sindical e política que exigiram, por sua vez, uma nova reconfiguração do conjunto de técnicas e mecanismos aptos a organizar e gerir as empresas.

No capitalismo contemporâneo, as mudanças que ocorreram na forma de gerenciar as empresas fundamentaram-se nas ideologias administrativas preconizadas pelos ideólogos dos recursos humanos e da gestão de empresas. Dentre estes, destacamos Peter Drucker e Idalberto Chiavenato.

Peter Drucker é considerado o principal defensor da Teoria Neoclássica da administração. Considerada uma teoria da administração de abordagem eclética, a Teoria Neoclássica tem como foco as tarefas, as pessoas e a estrutura organizacional. Essa teoria, assentada nos princípios preconizados por Henry Fayol, pode ser definida como a capacidade de orientar, dirigir e controlar os esforços de um grupo de indivíduos para um objetivo comum.

Na visão deste renomado consultor austríaco, tornar o trabalhador realizado é o grande desafio dos administradores. Segundo esse autor,

[...] fazer o trabalhador 'realizar' exige que a administração passe a encarar a mão-de-obra como um recurso, e não como um problema, um custo ou um inimigo a ser temido. Exige que os administradores aceitem a responsabilidade de tornar eficazes as energias humanas. E isso significa uma mudança drástica de administração de pessoal para liderança de pessoas. (DRUCKER, 1973, p. 333).

Com certeza, as lentes desse modo de olhar para o empregado revelam uma relação não na direção de pessoas, que é paternalista e inconveniente, mas na direção da liderança sobre pessoas. Tal discurso, embora imbuído de um caráter humanizador, significa, na realidade, a adoção de práticas de trabalho e de dominação capazes de reunir, coordenar e gerir a força de trabalho de acordo com a lógica da reprodução ampliada do capital.

Ainda segundo Peter Drucker, o maior obstáculo dos administradores em enfrentar o problema de tornar o trabalhador realizado é uma confusão existente entre autoridade e poder nas mentes dos administradores. Nas palavras do autor:

Os administradores resistem à exigência de responsabilidade dos trabalhadores como se isso fosse uma abdicação de sua autoridade, tanto no caso dos trabalhadores manuais como dos profissionais. Eles acham que sua autoridade corre perigo quando largam mão do poder. [...] Poder e autoridade são duas coisas diferentes. A administração não tem nenhum poder. A administração só tem responsabilidade. E ela precisa e deve ter autoridade para cumprir suas responsabilidades – mas nenhum grão a mais. [...] uma confusão semelhante foi comum algumas décadas atrás, com respeito à estrutura da administração. Havia uma considerável resistência à descentralização nas décadas de 40 e 50. Havia um medo generalizado de que ela enfraqueceria a alta administração [...]. (DRUCKER, 1973, p. 330).

Percebemos, portanto, que a doutrina de Drucker remonta à década de 1950. Pois datam, justamente desse período, as teorias da descentralização e da administração por resultados. O autor austríaco, ao definir organização como sendo um grupo humano, composto por especialistas que trabalham em conjunto em uma atividade comum, é categórico, ao apontar que o elemento mais importante nas organizações são as pessoas. Segundo esse autor, toda organização deve se pautar pelo método da Administração por Objetivos (APO), ou seja, deve, antes de tudo, definir em que negócio está atuando e aonde pretende chegar (DRUCKER, 1962).

Um dos autores nacionais mais conhecidos e respeitados na área da Administração de Empresas, Recursos humanos e gestão de pessoas e que, reivindicando a Teoria Neoclássica, desenvolveu uma faustosa elaboração em torno do método da Administração por Objetivo foi Idalberto Chiavenato. Nas palavras dele:

Com a Teoria Neoclássica, a teoria administrativa deslocou progressivamente sua atenção antes colocada nas chamadas 'atividades-meio' para os objetivos ou finalidades da organização. O enfoque baseado no 'processo' e a preocupação maior com as atividades (meios) passou a ser substituído por um enfoque nos resultados e objetivos alcançados (fins). A preocupação de 'como' administrar passou à preocupação de 'por que' ou 'para que' administrar. A ênfase em fazer corretamente o trabalho ('the best way' de Taylor) passou à ênfase em fazer o trabalho mais relevante aos objetivos da organização. O trabalho passou de um fim em si mesmo, para um meio de obter resultados. Essa profunda reformulação representa uma outra espécie de revolução copernicana dentro da administração: uma nova mudança de paradigma gravitacional do universo administrativo. (CHIAVENATO, 1979, p. 377).

Segundo o autor supracitado, a origem da APO remonta à década de 1950, quando é publicado o livro de Peter Drucker, intitulado *A prática da Administração de Empresa* (1954). Nesse período, os empresários norte-americanos, que vinham sofrendo com a crise de 1929, exerciam uma administração por pressão. Observando que suas taxas de lucro decaíam, e diante da necessidade de reduzir despesas, tais empresários exigiam melhores resultados dos gerentes que se mantinham apáticos. Ao julgarem a apatia como uma forma de resistência, os empresários endureciam o sistema de controle sobre os gerentes. Como a pressão exercida sobre os gerentes não estava provando ser a melhor maneira de se obterem melhores resultados, surge, nesse momento, a administração por objetivo como técnica de direção de esforços (CHIAVENATO, 1979).

A APO, assentada nas ideias de descentralização e administração por resultado, caracteriza-se pela utilização de uma técnica de gerência que dá forte ênfase no planejamento e no controle. Chiavenato afirma que, não obstante existam vários tipos de Administração por objetivos, podem-se estabelecer alguns elementos comuns a todos os sistemas de APO. Dentre eles, destacamos: estabelecimento conjunto de objetivos entre o executivo e o seu superior; estabelecimento de objetivos para cada posição; interligação de objetivos; estabelecimento do sistema de revisão e reciclagem; ênfase na mensuração e no controle; participação atuante da chefia (CHIAVENATO, 1979).

Ainda segundo Chiavenato, toda organização deve ser analisada sob o olhar atento da eficácia e da eficiência. Na concepção desse autor,

[...] eficácia é uma medida normativa do alcance dos resultados, enquanto eficiência é uma medida normativa da utilização dos recursos nesse processo. [...] A eficiência é uma relação entre custos e benefícios. Assim, a eficiência está voltada para a melhor maneira pela qual as coisas devem ser feitas ou executadas (métodos), a fim de que os recursos sejam aplicados da forma mais racional possível. (CHIAVENATO, 1994, p. 70).

Segundo a Teoria Neoclássica, a eficiência e a eficácia são aspectos administrativos comuns às organizações e devem ser considerados em cada empresa ou instituição. O referido autor advoga que nem sempre é possível uma organização ser eficiente e eficaz ao mesmo tempo. Uma organização pode ser eficiente e não ser eficaz, ou vice-versa. Porém, quando eficiência e eficácia andam de mãos dadas, conquista-se a excelência.

Embora remonte à década de 1950, é somente na década de 1970 que a doutrina de Drucker ganha maior aceitação e visibilidade. Nas palavras do próprio autor:

[...] Somente agora, quando grandes mudanças no mundo do trabalho, no grupo de trabalho e nas atividades do trabalhador ameaçam tornar sem efeito a cenoura e o chicote, é que as administrações estão dispostas a agir de acordo com os preceitos professados. (DRUCKER, 1964, p. 329).

A aplicação dos preceitos da Teoria Neoclássica, preconizada por Drucker e defendida por Chiavenato, a partir da década de 1970, não se dá ao acaso. A reviravolta produtiva-organizacional dos anos 1970 revelou o esgotamento do padrão anterior de disciplina e controle no processo de trabalho. O modelo de administração do trabalho forjado no início do século XX, com base nas ideias de Taylor, Ford e Fayol, chegou ao final da década 1960 em crise. As greves operárias, os movimentos contestatórios e a contracultura colocavam em xeque a sociedade urbana, produtivista e racional típicas do fordismo (HARVEY, 2003; ANTUNES, 1999).

Nessa perspectiva, executar sem discussão, obedecendo a determinações engessadas, normalmente procedentes de um lugar onde não se faz, tornaram-se práticas inúteis, no sentido de solucionar os problemas de acumulação e de queda nas taxas de lucro. Com base nos preceitos de Drucker e Chiavenato, algumas medidas são pensadas para introduzir a participação do operário no processo de gestão do trabalho. Pois, a forma de organizar os trabalhadores no processo de trabalho não era mais adequada às exigências do capital. Nesse sentido, o controle e a disciplina inerentes ao taylorismo tendem a dar lugar às novas formas de organização e gestão. Em outros termos, a dominação e a subordinação no trabalho ganham outros contornos, não mais assentadas nas tarefas especializadas, no trabalhador fixo, no operário-massa típicos da administração taylorista-fordista. Nas palavras de Drucker (1975, p. 37):

[...] em virtude de a nossa sociedade estar se transformando numa sociedade de organizações, todas as instituições, inclusive o mundo dos negócios, terão que se responsabilizar pela qualidade de vida humana e terão de fazer o atendimento de valores sociais básicos, crenças e objetivos fundamentais, uma das principais metas de suas atividades normais, em vez de uma responsabilidade social que se restrinja ou que fique alheia às suas funções principais usuais. As instituições precisarão aprender, a tornar a qualidade de vida compatível com suas finalidades precípuas.

Com base em um discurso humanitarista, tornar o trabalhador realizado, fazê-lo sentir-se útil, importante e imprescindível à existência da organização, eis a ideia central da doutrina preconizada por Drucker e, também, defendida por Chiavenato. Tais preceitos estão intimamente relacionados com a estima pessoal, com a capacidade e a disposição dos trabalhadores em usar sua inteligência e competência plena em benefício da organização. Vale salientar que, embora revestida de um discurso humanitário e participativo, tal doutrina, ao estimular a responsabilidade do indivíduo na organização, não busca, de maneira alguma, valorizá-lo, mas submetê-lo de forma cada vez mais brutal à lógica irracional e desumana do capital. Para Marx (1983, p. 106),

Um mestre-escola é um trabalhador produtivo se ele não apenas trabalha as cabeças das crianças, mas extenua a si mesmo para enriquecer o empresário. O fato de que este último tenha investido seu capital numa fábrica de ensinar, em vez de numa fábrica de salsichas, não altera nada a relação.

Com base na análise de Marx, para um empresário, não há diferença entre aplicar seu capital numa empresa produtora de bens materiais ou numa escola. Ao optar por esta última, o empresário, por mais interessado que seja nos rumos da educação e na qualidade do ensino de sua escola, sua preocupação enquanto empregador de capital é que o processo renda mais do que o montante que foi investido.

Assim, a administração capitalista, ao ser absolutizada, endeusada, considerada, no nível da ideologia dominante, como organização social perene e insuperável, paira acima da própria história como sendo o mais perfeito modelo de sociedade possível e, em virtude dos altos índices de produtividade alcançados na empresa, passa a ser vista como paradigma a ser seguido, em termos de eficiência e racionalidade (PARO, 2010). Dessa forma, não restou aos gestores escolares, ao longo do tempo, outra opção a não ser trabalhar com o horizonte da empresa privada capitalista.

É nesse contexto que as diversas teorias que permearam o modo de gerir as empresas, desconsiderando as especificidades próprias da atividade educativa, foram adentrando com a mais absoluta familiaridade no espaço da escola. Em nome do lucro, da produção de mais-valia e da expansão do capital, a linha que separa a

forma de gerenciar uma empresa da maneira de gerir o cotidiano de uma escola é bastante tênue. No próximo tópico, trataremos sobre a relação existente entre a gestão escolar e a gestão de uma empresa.

3.2 A perspectiva escolar da gestão e suas interfaces com o modelo empresarial

A administração escolar nunca teve um corpo teórico próprio, ela sempre se apropriou dos conceitos da administração geral para desempenhar o seu papel. Nesses termos, a tentativa de transpor para a escola normas e métodos administrativos que são específicos da empresa capitalista não é um movimento novo, pois a própria administração escolar tem suas raízes fincadas na forma empresarial de administrar. A publicação, no Brasil, de inúmeros trabalhos teóricos que indicam como pressuposto básico a adoção na escola dos mesmos princípios e métodos administrativos oriundos da empresa privada apenas nos confirmam esse fato.

A existência de publicações, no Brasil, que ressaltam a importância da administração racional das escolas remonta à década de 1930. Nesse sentido, duas obras de Querino Ribeiro são consideradas pioneiras: *Fayolismo na Administração Escolar das escolas Públicas* (1938) e *Ensaio de uma Teoria da Administração Escolar* (1952). Para o autor antes citado, a administração escolar é um instrumento para se atingir os objetivos da educação. O enfoque administrativo, em detrimento do pedagógico, evidencia não somente o caráter subsidiário da atividade educativa, mas, paralela e analogamente, a concepção de administração escolar em consonância com as modernas diretrizes da administração empresarial, tão essencial ao desenvolvimento industrial na década de 1930. Nas palavras do autor:

[...] o Estado e as empresas privadas encontraram nos estudos de administração os elementos para remover suas dificuldades decorrentes do 'progresso' social e a escola não precisou mais do que inspirar-se neles para resolver as suas. Acresce ainda que, sendo evidente a semelhança dos fatores que criam a necessidade dos estudos de administração pública ou privada, a escola teve apenas de adaptá-los a sua realidade. Assim, a ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR encontra seu último fundamento nos estudos gerais de administração. (RIBEIRO, 1952, p. 78).

Com origem na década de 1980, assistimos ao surgimento de algumas contribuições de autores que vão contra essa tendência. Nesse sentido, são conhecidas as críticas de autores como Maria de Fátima C. Félix (1984) e Vitor H. Paro (1987), com relação ao fato de Alonso (1976) analisar a Teoria Geral de Administração, ou Teoria de Administração Empresarial, e particularizá-la para a Administração Escolar.

Na concepção de Paro (2010), por exemplo, um abismo profundo e intransponível separa a atividade educativa da produção industrial. Sobre a especificidade da atividade educativa, o autor assevera:

[...] a apropriação do saber historicamente acumulado só se dá, na escola, a partir de uma relação na qual o aluno entra não apenas como objeto, mas também como sujeito da educação. Enquanto sujeito, ele participa ativamente do processo, tornando-se coprodutor da atividade pedagógica. Enquanto objeto, ele entra, por um lado, na condição de beneficiário, ou seja, de consumidor, o que implica que, num primeiro momento, o consumo do produto escolar se dê simultaneamente a sua produção; mas, também enquanto objeto da educação, o aluno entra, por outro lado, na condição de objeto do trabalho, no sentido de que ele se transforma, no processo resultando em um produto que permanece para além do ato de produção, o que significa que o consumo não se restringe à atividade, mas se prolonga para além dela. A presença do aluno enquanto objeto e sujeito da educação supõe necessariamente a existência do saber, que é o que dá substância e conteúdo à própria relação educador-educando. Este saber, enquanto matéria-prima do processo, não pode ser alienado do ato de produção, o que exige que o próprio educador, enquanto trabalhador, não seja expropriado do saber que ele precisa deter para passar ao educando no processo de produção pedagógico. (PARO, 2010, p. 225).

Na visão deste teórico paulista, a especificidade da atividade educativa escolar que se origina dos objetivos que buscam alcançar a escola e da natureza do processo que envolve essa busca, impede que aí se generalize o modo de produção capitalista, uma vez que um traço marcante da especificidade da escola é a impossibilidade da subsunção real e formal do trabalho do professor pelo modo de produção capitalista.

Ainda de acordo com Paro (2010), a aplicação da administração capitalista na escola, ao desconsiderar a especificidade da atividade educativa, ao invés de contribuir para a consecução dos objetivos educacionais de distribuição do saber historicamente acumulado acaba por fortalecer a mera rotinização e burocratização das atividades no interior da escola.

Ainda na década de 1980, Félix, ao estabelecer um paralelo entre gestão escolar e gestão empresarial, realizou um exame apuradamente crítico contra essa

tendência de transposição da lógica empresarial capitalista de administrar para o interior da escola. Para Félix (1984), a constatação da relação existente entre a Administração de Empresa e Administração Escolar se efetiva a partir do momento em que ocorre a utilização das teorias da Administração Escolar na análise das questões da estrutura e funcionamento das unidades de ensino.

Isso posto, os teóricos da Administração Escolar utilizam, em seus estudos, as teorias da Administração de Empresa, procurando alcançar um grau de cientificidade necessário para comprovar a importância da Administração Escolar como orientação teórica capaz de assegurar o funcionamento satisfatório da organização escolar em correspondência às expectativas da sociedade.

Nessa linha, de acordo com Félix (1984), duas posições podem ser observadas: 1) o empenho dos teóricos da Administração de Empresa em elaborar uma teoria que se aplique à administração de todas as organizações, garantindo, assim, a sua generalização; 2) o desenvolvimento dos estudos dos teóricos da Administração Escolar, na tentativa de validar as suas proposições teóricas em bases científicas para nortear a prática administrativa na organização escolar, de tal forma que ela possa alcançar padrões de eficiência e racionalização, já alcançados por outras organizações e, especialmente, pelas empresas.

Ainda segundo a autora acima, dois pressupostos básicos estão subjacentes a essas posições e a explicitação desses pressupostos pode encaminhar a discussão sobre a relação que se estabelece entre ambas. O primeiro deles é o de que as organizações, apesar de terem objetivos diferentes, são semelhantes e, por isso, têm estruturas similares, podendo ser administradas segundo os mesmos princípios, conforme os mesmos modelos propostos pelas teorias da Administração de Empresa, feitas apenas as adaptações necessárias para atingir suas metas específicas. O segundo pressuposto é o de que a organização escolar e o sistema escolar como um todo, para adequar-se às condições sociais existentes e atingir os objetivos que são determinados pela sociedade, necessitam assimilar métodos e técnicas de administração que garantam a eficiência do sistema, justificando assim a sua própria manutenção (FÉLIX, 1984).

À vista disso, a Administração Escolar adota a orientação da Administração de Empresa, pois busca o seu modelo de eficiência, e esta procura ampliar a sua validade, elaborando, assim, proposições sobre as estruturas

organizacionais e os critérios da avaliação do seu funcionamento, influenciadas historicamente pelo modo de produção capitalista (FÉLIX, 1984).

Entendida como elemento de mediação do domínio exercido pela classe detentora do capital no nível da estrutura econômica e da superestrutura da sociedade capitalista, a Administração, de um modo geral, e a Administração Escolar, de modo específico, cumpre dupla função: técnica e ideológica (FÉLIX, 1984). Isto significa que, na operacionalização da função administrativa, os parâmetros da eficiência e da produtividade são utilizados para orientar o aperfeiçoamento da estrutura burocrática como se o único critério que determinasse essa ação fosse o da racionalidade técnica. Vale salientar que tal processo ocorre de forma acrítica, ou seja, desarticulado dos seus determinantes sócio-históricos. Conforme análise da autora:

Enquanto a Administração de Empresa desenvolve as teorias sobre a organização do trabalho nas empresas capitalistas, a Administração Escolar apresenta proposições teóricas sobre a organização do trabalho na escola e no sistema escolar. No entanto, a Administração Escolar não construiu um corpo teórico próprio e em seu conteúdo podem ser identificadas as diferentes escolas da Administração de empresa o que significa uma aplicação dessas teorias a uma atividade específica, neste caso, à educação. (FÉLIX, 1984, p. 71).

Por conseguinte, desde o seu nascedouro, a administração escolar utilizou, na análise das questões da estrutura e funcionamento do sistema escolar, as teorias da Administração de Empresa. Tais teorias comprometidas, até a medula, com a manutenção estrutural e cultural do sistema vigente, têm seus pilares fincados nos princípios fundados pelos principais teóricos da administração, tais como Taylor, Fayol, Drucker e Chiavenato. Com isso, a escola, entendida como uma organização que, historicamente, não logrou construir um corpo teórico próprio de administração (FÉLIX, 1984), tem incorporado, na sua prática administrativa, tais teorias.

Com base nas ideias de Taylor e Fayol, a administração escolar, assim como a administração de empresa, tem como objetivos essenciais: planejar, organizar, dirigir e controlar os serviços necessários à educação. Com base nas teorias desenvolvidas por esses autores, administrar uma unidade de ensino corresponderia a comandar e controlar, mediante uma visão objetiva de quem atua sobre a unidade e nela intervém de maneira distanciada, até mesmo para manter essa objetividade e a própria autoridade, centrada na figura do diretor.

Segundo esse enfoque, o ambiente de trabalho e o comportamento humano são previsíveis, podendo, em consequência, ser controláveis por normas e regulamentos, que garantiriam uniformidade de ação. Nesse ambiente, incerteza, ambiguidade, tensão, conflito e crise são percebidos como disfunções e como problemas a serem evitados e reprimidos, e não como oportunidades de crescimento e transformação. Os sucessos, uma vez alcançados, acumulam-se aos anteriores e mantêm-se por si mesmos, não demandando esforços especiais de manutenção e desenvolvimento. A responsabilidade maior do dirigente é a obtenção e a garantia de recursos necessários para o bom funcionamento da unidade, sendo a precariedade de recursos considerada como o maior impedimento à realização do seu trabalho.

Esteirada nas ideias dos teóricos da administração científica, a melhor maneira de administrar é a de fragmentar o trabalho em funções e tarefas que, para serem bem executadas, devem ser atribuídas a diferentes pessoas, que se especializam nelas. A objetividade garante bons resultados, sendo a técnica o elemento fundamental para a melhoria do trabalho. Estratégias e modelos de administração que deram certo não devem ser mudados, como forma de garantir a continuidade do sucesso. Os profissionais e usuários das organizações, como é o caso do professor e dos alunos, são considerados como participantes cativos das mesmas, em vista do que aceitariam facilmente as normas impostas, bastando, para isso, serem cooptados. A contrapartida a essa cooptação é o protecionismo a esses participantes, mediante ações paternalistas e condescendentes.

De acordo com essa vertente, a escola, assim como as pessoas que atuam em seu interior, por meio das lentes limitadas das teorias da administração científica, são consideradas como componentes de uma máquina a ser manejada e controlada de fora para dentro. Ainda segundo esse enfoque, os problemas recorrentes são, sobretudo, compreendidos como carência de insumos, em desconsideração à falta de orientação de seu processo e dinamização da energia social necessária para promovê-lo.

Essa forma de encarar o cotidiano das unidades de ensino, extremamente influenciada pelos princípios gerais estabelecidos por Taylor e Fayol, foi assimilada pelas gestões das escolas ao longo do tempo. Nessa perspectiva, a escola como instituição social herdou do taylorismo e do fayolismo não apenas os princípios e

normas técnicas administrativos, mas a forma burocrática, hierárquica, engessada e centralizadora de tratar os assuntos educacionais.

Dentre os mecanismos da administração científica, gerados no seio da empresa capitalista e muito comum no interior das escolas, estão a gerência e a divisão pormenorizada do trabalho, fatos que podem ser facilmente constatados na divisão do conhecimento em áreas estanques e em disciplinas ministradas por professores com qualificação específica e em condições de trabalho extremamente precárias.

A gerência, como encarregada da fiscalização do trabalho alheio, tornou-se parte essencial da realidade concreta da unidade escolar. Assim, com a transposição dos métodos e princípios técnico-administrativos específicos da empresa capitalista para o interior das unidades de ensino, assistimos ao crescimento exorbitante de normas e regulamentos com tributos meramente burocratizantes, desvinculados da realidade e inadequados à solução dos problemas, o que acaba por emperrar o funcionamento da instituição escolar (PARO, 2010). Dessa forma instaurou-se na escola, segundo Paro (2010, p. 199-200),

[...] um sistema hierárquico análogo ao da empresa capitalista. Assim, a última palavra deve ser dada por um diretor, colocado no topo dessa hierarquia, visto como representante da lei e da ordem e responsável pela supervisão e controle das atividades que aí se desenvolvem. Para facilitar essa supervisão, tal tema hierárquico é constituído de tal maneira que todos que participam da vida da instituição [...] devem desempenhar funções precisas o suficiente para permitir o controle e a cobrança no cumprimento das tarefas e atribuições que estão sob a responsabilidade e obrigação de cada um.

É dentro dessa concepção que a função do diretor de escola foi sendo forjada e acabou por consolidar-se como uma cultura de gestão centralizadora e autoritária que foi determinante no tipo de relações que ocorrem, até hoje, nas instituições de ensino. Nessas circunstâncias, influenciados pelos representantes clássicos da administração capitalista, a administração escolar se pautou, durante muito tempo, pelo autoritarismo em suas relações e pela ausência de participação dos diversos setores da comunidade nas decisões tomadas no interior das unidades de ensino.

Vimos que, na administração capitalista contemporânea, as teorias administrativas precisaram se desligar das características da teoria clássica de coerção e manipulação, a fim de se integrarem num contexto diversificado, para

obter de forma manipulatória o controle da ação coletiva, por meio de práticas de motivação, cooperação e integração. Sendo assim, as organizações, com o intento de racionalizar a produção, reduzir custos e aumentar a produtividade precisaram adotar formas mais flexíveis de gestão.

Segundo Souza (2001) – desconsiderando todo um esforço de pesquisa e reflexão que se fez no campo da administração educacional brasileira nas décadas de 1970 e 1980 –, em meio a um vertiginoso processo de mercantilização das políticas sociais no Brasil, por meio do qual o Estado deixou de ser o provedor de serviços públicos e passou a ser o regulador, a começar da década de 1990, testemunhamos a um processo crescente de retomada da lógica empresarial privada, para a análise e tratamento das questões de gestão escolar.

Com efeito, com a instabilidade da dinâmica capitalista, expressa com a crise de 1970, e as estratégias para sua superação com base no receituário dos organismos internacionais, a educação vem sendo reformulada pela via da gestão, assimilando de maneira contundente as características do modelo de gestão gerencial, predominante na orientação tanto para o setor produtivo quanto para o público estatal.

Efetivamente, o que está em curso na rede pública, segundo Bruno (2005, p. 41), é a implantação de:

[...] tendências gerais do capitalismo contemporâneo, com ênfase na reorganização das funções administrativas e de gestão da escola, assim como do processo de trabalho dos educadores, envolvidos com a formação das futuras gerações da classe trabalhadora, tendo em vista a redução de custos e de tempo.

Trata-se de desenvolver, nos gestores escolares, alicerçado nas teorias modernas da administração, as competências próprias do modelo gerencial, tais como: flexibilidade no gerenciamento; capacidade de influenciar outra pessoa ou grupo a aceitar ideias que divergem das suas; capacidade de gerenciar a motivação individual e da equipe; capacidade de liderança, para garantir o alcance de propósitos comuns; dentre outras. Por esse ângulo, a tentativa de transposição do modelo de gestão empresarial para a gestão da educação ressurgiu marcada, agora, por outras características e materializado pela introdução do referencial da Gestão da Qualidade Total (SOUZA, 2001). Com isso, a gestão escolar é colocada como o

centro das atenções na melhoria da qualidade do ensino e o diretor é visto como figura chave na promoção dessa qualidade.

Importante frisar que esse processo avassalador de retomada da lógica de gerência empresarial para o interior da escola no Brasil, da década de 1990 em diante, não se deu ao acaso. Tal processo fez parte do ajuste neoliberal posto em prática no Brasil sob a tutela e comando dos organismos internacionais.

Dentre as organizações responsáveis por reestruturar e monitorar – com base no lucro, na eficiência e na competitividade – as ações e os planos educacionais no Brasil e no mundo, com ampla repercussão na forma de organizar e gerir a escola, está o Banco Mundial.

3.3 As diretrizes do Banco Mundial e suas implicações na gestão da escola pública brasileira

O Banco Mundial (World Bank) é uma agência das Nações Unidas criada junto com o Fundo Monetário Internacional (FMI) na Conferência de Bretton Woods, em 1º de julho de 1944, cuja sede está localizada na capital dos Estados Unidos, Washington. Originalmente gestado num contexto de fortes tensões e rivalidades político-econômicas que aflorou entre Estados Unidos e a Europa, o Banco Mundial e o FMI, juntamente com a Organização Mundial de Comércio (OMC), criada em 1995, compõem hoje o trinômio institucional responsável pela implantação, sustentação e legitimação da espoliação imperialista levada a cabo pelos países centrais, encabeçada pelos Estados Unidos.

Criado, inicialmente, com o objetivo de contribuir financeiramente com a recuperação e reconstrução dos países aliados europeus, devastados pela Segunda Guerra, o Banco Mundial logo se tornou, por meio de uma política de concessão de empréstimos, no maior formulador e articulador das políticas econômicas dos países periféricos e se constituiu, na contemporaneidade, como a principal agência multilateral responsável pela condução da política e da economia internacional, operacionalizando, objetiva e subjetivamente, a expansão do capital em todo o globo. Embora os primeiros empréstimos destinados à educação tenham sido concedidos no início da década de 1960, é somente entre os anos de 1968 e 1981,

durante a gestão de Robert McNamara, que o Banco Mundial surge como agência de combate à pobreza. A esse respeito, Soares (1996, p. 19) afirma que:

A partir de 1968, inicia-se no banco a gestão McNamara. Na época em que ele assumiu já se erodia o pensamento até então dominante de que a pobreza desapareceria como consequência inexorável do crescimento econômico. Apesar de duas décadas de intenso crescimento da economia mundial, a pobreza se mantinha. Além disso, com o alargamento do gap entre países ricos e pobres, crescia a desilusão acerca dos rumos do desenvolvimento. Assim, a administração McNamara marcou o surgimento de uma preocupação específica com a pobreza e motivou também uma nova distribuição setorial de empréstimos, com crescente ênfase na agricultura. Se no decênio 58-68, 70% dos empréstimos destinaram-se a infraestrutura, no decênio seguinte esse percentual caiu para 37%, a agricultura passou para 27%, a indústria para 18%, e os setores sociais, para 12,8%.

Forjado no bojo da reestruturação institucional capitalista pós-Segunda Guerra Mundial, atualmente, mais de 180 países membros participam na composição do capital do Banco. O valor de cota e o direito de voto são determinados a partir do nível de participação no mercado mundial. O principal acionista são os Estados Unidos, fato que lhe concede o poder de veto em todas as decisões.

O Banco Mundial, como instituição multilateral à qual foi concedido o mandato de administrar a crise estrutural do capital, vem promovendo uma série de empréstimos aos governos e empresas de grande porte situadas nos países localizados na periferia do capital. Para que tais empréstimos possam ser concedidos, é necessário apresentar a viabilidade da implantação de projetos, além disso, o país de origem da empresa deve garantir o pagamento dos recursos. Entre os países elegíveis aos financiamentos do Banco está o Brasil.

Como agência fomentadora de expansão do capital em todo o planeta, sob a axiomática liderança norte-americana, o Banco Mundial, ao fornecer financiamentos para projetos em áreas sociais nos países periféricos, exerce profunda influência na reestruturação organizacional e estratégica das políticas públicas destes países.

Em tempos de globalização, neoliberalismo e acumulação flexível, no campo social, a educação, transformada numa atividade indispensável ao processo de acumulação e reprodução do capital global, é uma das áreas privilegiadas de atuação do Banco Mundial. Assim, com o objetivo de brindar o capital com mais uma

imensa área de reprodução e acumulação, o Banco Mundial impele reformas nos sistemas educacionais dos países periféricos de todo o mundo, principalmente na África e na América Latina.

Coraggio (1996), ao tratar dos fundamentos do Banco Mundial para a política educacional, salienta que as propostas elaboradas por essa agência internacional para o referido setor têm como base a teoria econômica neoclássica. Ao fazer parte da ideologia neoliberal e neoconservadora dominante,

Este modelo que – dito em documentos do Banco Mundial (1993) – não pôde explicar as variações da renda nacional nos últimos trinta anos, ou seja, que fracassou como teoria para explicar o movimento econômico inclusive em uma época de relativa estabilidade institucional, dominada por um estilo de desenvolvimento, continua sendo aplicado para explicar as relações entre a educação e a economia e para sugerir ações que conduzam ao desenvolvimento numa época de transição. (CORAGGIO, 1996, p. 99).

É, portanto, assentado na teoria econômica neoclássica da administração, que o Banco Mundial vem monitorando a educação em todo o planeta. Diante deste cenário, cada vez mais a ênfase na gestão escolar torna-se um dos itens básicos das agendas das políticas nacionais e internacionais de educação, merecendo destaque em inúmeros debates de caráter mundial.

Com base nas reformas educacionais impostas pelas diretrizes do Banco Mundial para a educação, processou-se, no Brasil, uma série de mudanças no *modus operandi* da escola, o que implicou na redefinição do modelo de gestão. Dentre os diversos modelos de gestão implementados mediante adoção de planejamentos educacionais e fortemente orientados pelo receituário do Banco Mundial para a educação, no Ceará, estão o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), a Gestão Integrada da Escola (GIDE), o Plano de Metas do Diretor (PLAMETAS) e o Projeto Jovem de Futuro (PJF).

Vimos, anteriormente, que a adoção na escola dos mesmos princípios e métodos da empresa privada capitalista faz parte de um processo de absolutização e endeusamento da própria sociedade engendrada pelo capital. Considerada, no nível da ideologia dominante, como organização perene e insuperável, pairando acima da própria história como o mais perfeito modelo de sociedade possível, seus princípios adquirem ares de eternidade e universalidade.

Assim, o modelo de gerenciamento das empresas, em virtude dos altos índices de produtividade aí alcançados, é considerado como paradigma a ser seguido e como realidade com a qual a escola só tem a aprender, em termos de eficiência e produtividade. Nesse sentido, a transposição dos mecanismos da empresa capitalista para a escola é tida como algo natural e plenamente legítimo. Prova disso é que a gestão escolar é, atualmente, largamente reconhecida como um dos elementos determinantes do desempenho de uma escola, o que, por sua vez, é expresso pelo sucesso alcançado, ou não, pelos alunos.

Vista sob esse ângulo, tornou-se lugar comum conceder a todo e qualquer problema educacional uma dimensão meramente administrativa, desvincilando-o do todo social no qual tem lugar suas causas profundas, e vislumbrando-o apenas como resultante de fatores como a inadequada utilização dos recursos disponíveis, a incompetência das pessoas e grupos diretamente envolvidos, a tomada de decisões incompatíveis com seu equacionamento e solução, e outras razões que podem facilmente ser superadas a partir de uma solução administrativa mais apropriada.

A partir de uma análise unilateral dos altos índices de repetência e evasão e do baixo nível de escolaridade da população, são feitas afirmações de que o sistema educacional é inoperante, dada à irracionalidade e à ineficiência no seu gerenciamento.

Nessa perspectiva, todos os problemas que envolvem a educação são considerados como sendo de natureza eminentemente administrativa e, dessa forma, o aspecto da gestão escolar ganha cada vez mais centralidade nas políticas educacionais do Brasil e do mundo.

O avanço no neoliberalismo no Brasil, a partir das reformas políticas e educacionais que marcaram o decênio de 1990, promoveu uma reorganização no modelo de gestão da escola pública alicerçada nas teorias modernas da administração. Assim, as políticas educacionais adotadas nesse período, seguindo o receituário de privatização dos serviços públicos, imposto por inúmeros organismos internacionais e com base no modelo da qualidade total, presente no âmbito empresarial, passam a ver na gestão da educação um protótipo a ser empregado, no sentido de alcançar a eficiência e a qualidade no ensino.

No caso do Ceará, o furacão neoliberal que varreu o mundo nos anos 1990 é a referência com o qual se deve trabalhar, visando entender como os governantes – atuando como “intelectuais orgânicos” da burguesia – se apoiaram nos modelos oriundos dos chamados organismos multilaterais, notadamente do Banco Mundial, para estabelecer as suas formas de gestão da escola pública.

As noções burguesas de reestruturação, qualidade total e eficiência, decerto impregnaram as concepções gestoras, dando-lhes um verniz declaradamente neoliberal, buscando trazer para o interior da escola, para suplantar o quadro negativo existente, as soluções mágicas que o capital suscitava para além dos muros das instituições educacionais.

Ao longo dos anos, a lógica da gestão escolar buscou estabelecer uma sintonia fina com a lógica empresarial e, no seu desenvolvimento, avançou para expedientes, cada vez mais, comprometidos com o mercado e as empresas, tornando as conveniências do capital, de fato, necessidades das instituições de ensino.

Nesse quadro de adequação do universo escolar ao universo do capital em crise, as condições escolares, de um modo geral, seguiram reclamando a importância de maior vigor, uma vez que os investimentos se conservaram num nível minguado e, portanto, inteiramente insatisfatório, sem obliterar os demais problemas que perduraram, nomeadamente a evasão escolar, as deficiências gerais do ensino, as condições de trabalho inadequadas etc.

É certo que a constante publicidade dos governos pode sugerir um quadro inversamente proporcional a este aqui descrito. Em condições normais de pressão e temperatura, no entanto, essa é a síntese pungente da escola, no Ceará, depois de quase 20 anos de uma “revolução” administrativa, não obstante o impacto da crise do capital, em todos os diversos níveis da vida.

Assim, o processo de implantação da contrarreforma educacional no Brasil e no Ceará, seguindo o receituário do Banco Mundial para a educação – e com o objetivo de assegurar a subordinação da escola à empresa garantindo, com isso, facilidades ao processo de acumulação capitalista, por meio da capacitação de forma mais eficiente, do trabalhador de novo tipo, flexível e precário, que adentra o ambiente da escola – acabaram por inaugurar uma série de mudanças na organização e funcionamento interno da escola, o que exigiu, por sua vez, uma

reformulação profunda no modelo de gestão das mesmas. Dentre a diversidade de modelos de gestão adotados, destacamos: o PDE, a GIDE e o PLAMETAS, conhecido atualmente como PLANO DE GESTÃO.

A inserção do Ceará no movimento de implantação da contrarreforma educacional remonta à década de 1990. Nesse período, sob o signo do “governo das mudanças”, e seguindo à risca o receituário neoliberal do Banco Mundial para a educação, o então governador do Estado Tasso Jereissati adotou uma série de medidas, no sentido de assentar o Ceará nos trilhos da famigerada “reforma” da administração pública brasileira. Datam desse período a municipalização do ensino fundamental, a eleição direta para a escolha de diretores escolares, e a adoção, no Ceará, do FUNDESCOLA.

Elaborado no decorrer das últimas décadas do século XX, com base nas exigências de sustentação do capital, mediante a crise estrutural desencadeada nos anos 1970, o FUNDESCOLA pode ser definido como um dos tantos programas vinculados aos acordos internacionais firmados entre o Banco Mundial e o MEC. O lançamento oficial do referido programa ocorreu, em 1998, com a realização de um seminário internacional, em Brasília, que contou com a participação de prefeitos, secretários de educação, técnicos e delegados do Ministério da Educação.

Um dos programas centrais do FUNDESCOLA para a área da gestão, abrangendo regiões do Norte, Nordeste e Centro-Oeste, é o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE). Implantado desde 1999 e calcado nos princípios de eficiência, racionalidade técnica e eficácia administrativa, o PDE passou a ser, no Ceará, uma referência de organização e de gestão da escola pública (XAVIER e AMARAL SOBRINHO, 1999; FONSECA, 2003). Para Oliveira, Fonseca e Toschi (2004, p. 40), o

[...] PDE é entendido como o carro-chefe do FUNDESCOLA, uma vez que assinala uma ênfase na ‘escola com foco no aluno’. Nesse processo, a escola é considerada a responsável pela melhoria da qualidade de ensino, e o projeto visa modernizar a gestão e fortalecer a autonomia da escola, segundo um processo de planejamento estratégico coordenado pela liderança da escola e elaborado de maneira participativa.

Com efeito, o PDE, signo da materialização nas escolas da lógica gerencial, assentado no processo de planejamento estratégico, pode ser considerado o principal produto do Programa traçado para orientar a gestão das

escolas e das secretarias de educação. Sob esse prisma, por meio de seus princípios, estratégias e forma de operacionalização, dentre estas, o PDE, o FUNDESCOLA anseia forjar o consenso em torno da ideia de que a melhoria da educação estaria na adoção de parâmetros do mercado, com a execução das estratégias da empresa privada, revisadas mediante a reestruturação produtiva, na gestão da escola pública.

Importante frisar que os distintos modelos de gestão implementados se assemelham mais a uma situação de mixórdia premeditada, na qual se empregam diversos nomes para um único projeto, qual seja: de tornar a escola adaptada à crise capitalista e às urgências que afloram desse quadro histórico. Em outros termos, cada projeto se casa a um só projeto maior e se traduz na transformação das escolas em campo da vida, mais do que nunca, anexado às razões empresariais. Chame-se PDE, GIDE ou PLAMETAS, cada plano obedece a uma só racionalidade, que, em última análise, se ampara no senso e nas necessidades das corporações econômicas.

Seria enfadonho examinar cada caso, mas, à primeira vista, cada um deles se enreda na mesma lógica, premeditada cada instituição escolar, umas mais e outras menos, pelas congruências de olhares de firmas e negócios. Nesse âmbito, o Estado passa a conceber a gestão escolar no sentido empresarial. Mais do que um gestor escolar, emerge o gerente, ainda que, não necessariamente, traga consigo essa nomenclatura. Em suma, a gestão da escola em moldes neoliberais se torna a tônica, independentemente da terminologia que acompanha cada projeto com nome específico.

Conforme sinalizado, a gestão da escola em moldes neoliberais significa tomar o ensino na óptica empresarial. Aqui, parecem bastante plausíveis as perguntas de duas estudiosas do problema: “No contexto atual, o que pensam os empresários quando preconizam a escola como uma das propulsoras do desenvolvimento econômico? Quais suas percepções e proposições acerca da relação entre o setor empresarial e a educação escolar?” (SOUSA e SILVA, 2008, s/p).

Na visão do dirigente de empresa, a escola encontra o seu sentido quando estabelece nexos inseparáveis com as suas necessidades. A questão de fundo é: essas necessidades são compatíveis com as exigências críticas e

transformadoras que, em última instância, deveriam determinar o sentido da educação? Essa visão, em última hipótese, deve orientar a conduta do dirigente escolar?

No plano de gestão educacional aplicado, no Ceará, particularmente de 1995 para 2014, a percepção do dirigente escolar deveria confluir com a do dirigente de empresa, articulando a racionalidade do ente educacional à lógica empresarial, induzindo a uma resposta às duas crises: a de dentro e a de fora da escola.

Assim, sob o impacto da crise mais ampla, a escola busca os critérios da eficiência e da qualidade total, debaixo dos mínimos custos, engendrando o corte ou a simples estagnação relativa dos investimentos, e gerando, dentre outras consequências, as formas mais dantescas de precarização e retrocesso social.

É com base nesse entendimento empresarial que o ensino se converte em mercadoria e a ideia de custo, que, como a sombra, acompanha o produto mercadológico, também se impõe ao mundo da educação.

Concebida como uma organização que deve prover um ensino de qualidade aos clientes que demandam seus serviços (XAVIER e AMARAL SOBRINHO, 1999), seguindo os pressupostos da Teoria Neoclássica de Drucker e Chiavenato, a escola passa a ser vista como uma empresa, os alunos como clientes, os professores como colaboradores, o gestor como gerente, a educação como mercadoria e, nessa lógica, todo e qualquer investimento passa a ser considerado custo.

4 A TRANSPOSIÇÃO DO MODELO EMPRESARIAL DE GESTÃO PARA O CHÃO DA ESCOLA PÚBLICA: UM ESTUDO DE CASO NA REDE ESTADUAL CEARENSE

“A teoria sem a prática de nada vale, a prática sem a teoria é cega.”

(Lênin)

Pretendemos, nesta parte da dissertação, realizar uma análise empírica do processo de transposição da gestão empresarial para o interior da escola, ou seja, a partir do estudo teórico feito nos capítulos anteriores, nos propusemos a encontrar um modo legítimo e válido de descer a pesquisa do “céu à terra”, antes de retomar o curso inicial e, uma vez mais, se elevar do particular ao geral. Com o intuito de alcançar este objetivo, tomamos como material de pesquisa uma escola pública da rede estadual localizada no município de Fortaleza, desenhando um típico estudo de caso.

Para tanto, apresentaremos a seguir o aspecto metodológico utilizado na pesquisa, dividindo-o em duas sessões: primeiramente, traçaremos o percurso metodológico que utilizamos para desenvolver a pesquisa e, na sequência, com base na pesquisa de campo, explicitaremos algumas características da escola em foco, bem como a organização e sistematização dos dados coletados para posterior análise.

4.1 Percurso metodológico

“[...] bem aventurados os pobres, porque deles será o reino dos céus e com um pouco de tempo, sem dúvida, também o reino deste mundo.”

(ENGELS)

O modelo empresarial de gestão, necessariamente, compreende certo grau de centralização administrativa, ainda quando, à primeira vista, se pautar pelo discurso democrático. No capitalismo, não é a autonomia dos que trabalham na empresa o elemento de maior significado. Inversamente, é o máximo de autonomia para valorização do capital que determina o seu sentido mais profundo. Desse modo, esse modelo não se reveste de uma coerência democrática e autonomista. Mesmo quando ele glorifica a democracia e a autonomia dos que vivem da venda de

sua força de trabalho, o faz com certo recato, nos limites definidos pela acumulação capitalista.

Diante disso, o que importa é a autoexpansão do capital. Essa é a questão estratégica. Nessa perspectiva, os demais elementos – autonomia, democracia, participação etc. – são aspectos táticos comparados com a unidade estratégica.

Marx lembra que “[...] quanto menor for o tempo de formação profissional exigido por um trabalho, menos será o custo de produção do operário e mais baixo será o preço de seu trabalho, de seu salário” (MARX e ENGELS, 2004, p. 89). Nesse sentido, no horizonte empresarial, o problema da educação e do ensino, no tocante ao trabalhador, se apoia nesse pressuposto e o modo de gestá-lo leva em conta, primeiramente, essa presunção.

Assim, ao adentrar pelo longo corredor dessa discussão, há de se precaver o pesquisador, evitando descuidos e escorregões desnecessários. Neste capítulo, trata-se de descer esse debate à terra. Descê-lo com o suporte teórico-histórico necessário, cujo desenvolvimento delimitou os primeiros capítulos; mas, baixá-lo, considerando os aspectos há pouco expressos. Finalmente, trata-se de discutir essas questões à luz dos aspectos mais práticos da pesquisa, desnudando o diário de campo, as entrevistas, documentos mais específicos etc.

Em que consiste a especificidade deste capítulo? Precisamente, na possibilidade de explorar os componentes categoricamente mais empíricos. Com efeito, abrem-se ricas probabilidades de estudos, nos quais o diálogo entre a investigação teórica e a empiria se aprofunda e alcança o seu nível máximo de interação e entendimento.

A extraordinária elasticidade da pesquisa, certamente, inclinou-nos a delimitar rigorosamente os nossos procedimentos, evitando abrir em demasia portas e janelas que, posteriormente, criariam dificuldades quando intentássemos fechá-las. Por isso, utilizamos, como exemplo de experiência prática, não certo número de instituições educacionais, mas, basicamente, uma escola, tomando o pulso do problema com base na análise e interpretação de entrevistas com membros do corpo gestor e demais procedimentos necessários. Quisemos abarcar essa experiência como critério de exame do problema geral no plano mais específico.

A ser assim, abordamos o problema da gestão escolar, os seus nexos com a gestão empresarial, à luz desse caso concreto, ainda que tracemos linhas de contato com certa massa documental, notadamente naquilo que ela possa nos auxiliar no difícil trabalho de reconstituição do objeto.

Sobre isso, é tarefa de primeira grandeza tentar estabelecer os possíveis nexos entre o modelo empresarial de gestão e a encarnação desse protótipo pelas escolas públicas, partindo, evidentemente, de uma tentativa concreta de execução do antes citado paradigma de gerenciamento.

Não raro, os dirigentes das escolas negam terminantemente a existência de qualquer encadeamento lógico entre o modelo empresarial de gestão e a prática administrativa que desenvolvem no âmbito das instituições escolares. Diga-se, de passagem, que essa hipótese se coaduna perfeitamente com o estudo de caso que adotamos no âmbito de nossas diligências. De ordinário, os diretores de escola, que inclusive refutam o uso da expressão diretor, ressaltam que o caráter de sua atividade se distingue de maneira cristalina daquela que é realizada pelos gestores empresariais. Em contrapartida, torna-se quase central a apologia de suas gestões como intrinsecamente singulares. O que poderia caracterizar melhor a visão desses gestores é que eles defendem – de modo quase natural e espontâneo – a peculiaridade de seu ofício diretivo.

Esse cenário, obviamente complexo, compele a quem pesquisa a tarefa árdua e exigente de ler “para além” daquilo que parece natural, resolvido, incontestado. As questões suscitadas, a decifração de frases inconclusas e a interpretação profunda do conjunto de réplicas constituem condição *sine qua non* para o avanço do estudo. Nesse percurso, há alçapões e o perigo mora ao lado do descuido e da superficialidade. Eis os cuidados que regem este capítulo.

Embora essa pesquisa inicial não possa ser vista de maneira acabada e definitiva, esperamos, ao final, que ela sirva de eixo norteador e tenha relevância científica em estudos posteriores, contribuindo para uma constante reflexão e ação transformadora acerca da gestão escolar.

4.1.1 O método e o tipo de pesquisa

Com o intuito de desvendar o objeto em questão, optamos pelo materialismo histórico-dialético, por nos permitir realizar a síntese das múltiplas determinações que constituem a problemática em questão, compreendendo que

[...] é a estrutura e a dinâmica do objeto que comandam os procedimentos do pesquisador. O método implica, pois, para Marx, uma determinada posição (perspectiva) do sujeito que pesquisa: aquela em que se põe o pesquisador para, na sua relação com o objeto, extrair dele as suas múltiplas determinações. (NETTO, 2011, p. 53).

A sua escolha, dentre tantas alternativas, justifica-se pelo seu caráter de criticidade, radicalidade e de totalidade, possibilitando-nos identificar, com maior clareza, as relações existentes entre o particular e o geral.

Ancorados, portanto, no materialismo histórico-dialético, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa, com intuito de contribuir para o diálogo entre teoria e empiria, entre ciência e realidade, entre hipóteses e evidência. Sobre este tipo de pesquisa, Minayo (2012, p. 21) destaca:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. [...] ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.

Nesse percurso, o primeiro passo está na tentativa de reconstituir as questões mais gerais, até agora abordadas, tomando como referência o exemplo prático da vida. Trata-se de examinar a hipótese de transposição do modelo empresarial de gestão para o chão da escola. Partimos de um campo de observação mais amplo: o Ceará. Mas é evidente que é praticamente impossível pisar esse chão mais amplo em sua integralidade. Deriva dessa compreensão a escolha do estudo de caso.

Entretanto, o uso de estudo de caso não pode ser descolado da análise da totalidade social, assim, procuramos atentar para os elementos do real que contribuem para a constituição do caso. Sobre o sujeito que pesquisa, Netto (2011, p. 25) assevera:

Para Marx [...], o papel do sujeito é essencialmente ativo: precisamente para apreender não a aparência ou a forma dada ao objeto, mas a sua essência, a sua estrutura e a sua dinâmica (mais exatamente: para apreendê-lo como um processo), o sujeito deve ser capaz de mobilizar um máximo de conhecimentos, criticá-los, revisá-los e deve ser dotado de criatividade e imaginação.

Conforme Triviños (1987, p. 133, grifo do autor), o estudo de caso “[...] é uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma *unidade* que se analisa aprofundadamente”. Esta unidade, adverte o autor, deve ser significativa, devendo ser valorizada de maneira a possibilitar visões plurais e aprofundadas sobre a intervenção da pesquisa.

Segundo André (2005), o estudo de caso pode ser dividido em três fases: a exploratória, na qual se estabelecem as questões iniciais e os contatos para a entrada em campo são definidos, assim como os instrumentos de coletas de dados; a fase de coleta de dados, que, segundo a autora, pode ser dividida em três grandes métodos, a saber: fazer perguntas e ouvir atentamente; observar eventos; e ler documentos; e a fase de análise dos dados, que está presente em toda a pesquisa, mas se torna mais evidente após a coleta de dados, quando o material coletado será analisado.

Triviños (1987) afirma que o estudo de caso envolve um olhar sobre uma cena, um evento ou uma situação, uma organização, uma escola ou sobre quaisquer práticas instituintes capazes de levar a uma produção analítica, com grau acentuado de descritividade na pesquisa. Mais do que descrever, nós pretendemos, neste capítulo, por meio de uma análise crítica, adentrar no âmago do nosso objeto, destrinchá-lo, desvendá-lo, para que pudéssemos compreendê-lo em sua magnitude e profundidade.

Assim, com o intuito de compreender as nuances do objeto em foco, nos referenciando no método do materialismo histórico-dialético, e com base na abordagem metodológica do estudo de caso qualitativo, apoiamo-nos na ida ao campo, pois como define Barros e Lehfelld (2007, p. 90):

O investigador na pesquisa de campo assume o papel de observador e explorador, coletando diretamente os dados no local (campo) em que se deram ou surgiram os fenômenos. O trabalho de campo se caracteriza pelo contato direto com o fenômeno de estudo.

Com o intento de entrar em contato direto com o fenômeno em estudo, selecionamos os seguintes procedimentos ou técnicas de pesquisa: registro no diário de campo; leitura documental do Projeto Político Pedagógico, do Plano de Gestão e do Regimento da Escola; conversas informais e entrevistas semiestruturadas, cujo objetivo foi perscrutar de que forma o modelo empresarial de gestão é transplantado para o interior da escola, a partir de eixos investigativos, que abrangem desde o perfil socioeconômico dos investigados às questões pertinentes ao cotidiano enfrentado pelo núcleo gestor da escola, visando identificar de que modo se articula e se associa a teoria com a prática.

Assim, amparando a pesquisa no materialismo histórico e dialético, os procedimentos investigativos devem seguir os trilhos de uma rigorosa análise esteirada nas categorias da totalidade e da contradição.

Neste processo, os instrumentos e também as técnicas de pesquisa são os mais variados, desde a análise documental até as formas mais diversas de observação, recolha de dados, quantificação etc. Esses instrumentos e técnicas são meios de que se vale o pesquisador para 'apoderar-se da matéria', mas não devem ser identificados com o método: instrumentos e técnicas similares podem servir (e de fato servem), em escala variada, a concepções metodológicas diferentes. (NETTO, 2011, p. 26).

Após a conclusão da fase de exploração e coleta de dados, partimos para a apresentação dos dados coletados e sua posterior análise, a fim de acrescentar novos elementos à pesquisa e possibilitar o diálogo dos resultados com os autores, com as problemáticas abordadas e com abordagens teóricas sobre o tema.

4.2 Caracterização da escola, organização e sistematização dos dados coletados

Neste subtópico, pretendemos, como explicitado no título da seção, apresentar a caracterização da escola *lócus* da pesquisa, bem como, a descrição do período, dos sujeitos e dos temas explorados na pesquisa.

4.2.1 O lócus da pesquisa

A pesquisa ocorreu em uma escola pertencente à rede pública de ensino, sob a coordenação da **Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza**

(SEFOR I), localizada numa região periférica do referido município. Tal instituição tem como entidade mantedora a Secretaria de Educação do Estado do Ceará.

Imagem 1 – Fachada da escola.



Fonte: Hayanne Narlla / Jornal *on-line* Tribuna do Ceará (2015).

O referido estabelecimento de ensino foi fundado em 1994 e atende cerca de 985 alunos, perfazendo um total de 36 turmas, distribuídas nos turnos manhã, tarde e noite, apresentando as seguintes etapas de ensino: Ensino Fundamental, com cerca de 505 alunos de 6º a 9º ano; Ensino Médio, com, aproximadamente, 480 alunos de 1º a 3º ano. A unidade oferece também educação às pessoas com deficiência na modalidade de educação especial, sendo 24 alunos com deficiência mental e 02 alunos deficiência auditiva.

No que concerne à estrutura física, a escola conta com as seguintes instalações: 16 salas de aula; 01 sala destinada ao Núcleo Gestor; 01 sala dos professores; 01 sala de apoio; 01 sala de secretaria; 08 banheiros (sendo que quatro destes encontram-se em condições inadequadas de funcionamento); 01 pátio interno amplo; 01 espaço arborizado; 01 cozinha; 01 refeitório; 02 laboratórios de informática educativa; 01 laboratório multidisciplinar; 01 sala de multimeios, que funciona como biblioteca; 01 estacionamento; 02 quadras de esporte (sendo uma coberta e outra sem cobertura) em condições de funcionamento. Importante destacar que, por falta de reforma, o vestuário da quadra coberta, assim como o almoxarifado, encontram-se, por hora, desativados.

É mister salientar que, mesmo tendo completado 20 anos de funcionamento, a escola nada recebeu em termos de melhoria da infraestrutura. Há necessidade urgente de reformas: as instalações elétrica e hidráulica encontram-se em péssima qualidade; o ginásio esportivo com os refletores caindo, correndo o risco de acidentes; cisterna com infiltração etc. Mas nada se compara à situação do banheiro dos alunos: os aparelhos são antigos, não existe teto, não existe porta, ficando os meninos e meninas totalmente sem privacidade, como podemos ver na imagem abaixo, assim como na matéria veiculada pelo Jornal Tribuna do Ceará.

Imagem 2 – Banheiro dos alunos.



Fonte: Fotografia arquivo pessoal (2015).

Os materiais didáticos e audiovisuais disponíveis e em funcionamento são: 01 telefone; 01 fax; 06 televisores; 02 fotocopiadoras; 02 telas para projeção; 03 aparelhos de *data show*; 08 aparelhos de som; 02 caixas de som; 03 notebooks; 02 microfones; 05 impressoras; 05 câmeras digitais. Alguns equipamentos, segundo a Diretora, não são suficientes para atender às necessidades educacionais de professores, alunos e servidores técnico-administrativos.

Em relação aos professores, a escola possui 53 professores efetivos e 17 contratados temporariamente. Quanto ao quadro de funcionários, a unidade conta com cerca de 90 por cento de pessoal terceirizado, sendo: 01 apoio à gestão; 01 secretária; 02 auxiliares de secretaria; 05 trabalhadores de serviços gerais; 01 merendeira e 02 auxiliares de merendeira; 04 vigilantes; 01 porteiro. De acordo com a equipe gestora, a quantidade de profissionais citados não é suficiente para atender a todas as demandas escolares, como, por exemplo, o número de vigilantes.

4.2.2 Período, sujeitos e temas explorados na pesquisa

A pesquisa, de cunho qualitativo, realizada entre os meses de novembro e dezembro de 2015, teve como foco os sujeitos que compõem a equipe gestora da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio X, pelo fato de estarem à frente da gestão da escola e possuírem uma visão mais abrangente da problemática pesquisada. Nesse sentido, com o objetivo de identificar as experiências e opiniões acerca da problemática em tela, a pesquisa pretendia ser realizada com o núcleo gestor, composto por uma gestora, três coordenadores pedagógicos e um assessor financeiro. Vale informar, no entanto, que a pesquisa não alcançou o assessor financeiro.

Para manter o anonimato dos entrevistados, eles foram denominados da seguinte maneira: G (Gestora), Coordenador P1, P2, P3 (Coordenadores Pedagógicos).

Os dados foram organizados da seguinte forma: análise do perfil sócio profissional dos sujeitos envolvidos na pesquisa; concepção dos sujeitos em torno dos temas: gestão escolar x administração escolar; formação dos gestores; relação da gestão da escola com o sistema (SEDUC, MEC, BM); autonomia da gestão administrativa, pedagógica e financeira da escola; democracia e participação da comunidade na vida escolar; a opinião da gestão sobre as avaliações externas; dentre outros.

Nas sessões a seguir, apresentaremos os dados oriundos da pesquisa de campo, bem como realizaremos uma análise acerca dos resultados, para, assim, buscar promover uma articulação entre o apanhado teórico e as reflexões expostas pelos gestores, no que concerne à relação teoria e prática no cotidiano escolar. Serão apresentadas as análises das questões constantes nas entrevistas realizadas – baseadas no roteiro pré-estabelecido e aplicado com os gestores –, assim como nas conversas informais e nas observações de campo realizadas ao longo da pesquisa.

4.2.2.1 Perfil sócio profissional dos sujeitos

A Gestora tem 57 anos, reside em Fortaleza. Em 1993, concluiu o curso de licenciatura em História pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Em 2006, concluiu outro curso de licenciatura, desta vez em Matemática, pela Universidade Vale do Acaraú. Concluiu o curso de especialização em Gestão da Educação Pública, em 2012, pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Possui 34 anos de docência e está a três anos ocupando o cargo de diretora da escola, onde trabalha há cerca de vinte anos. Casada, mãe de três filhos, destacou inicialmente ter tido uma experiência com a gestão no Interior do Ceará, antes de assumir a direção da escola onde atua.

Arguida sobre como teria sido a mudança de função na escola – de professora à gestora –, esta respondeu que considera importante a experiência anterior em sala de aula como condição para assumir a gestão:

[...] eu acho que todo gestor deve passar muitos anos na sala de aula, tem que conhecer o outro lado da moeda, que é a sala de aula, são os problemas que envolvem os alunos, que envolvem a permanência dos alunos na escola, e eu sempre via isso; eu esperava o tempo certo, porque [...] precisa que você tenha um tempo para dedicar à escola, e como eu tinha filhos pequenos, eu esperei esse tempo acontecesse na época certa. (Gestora, 2015).

O coordenador pedagógico identificado como P1 tem 37 anos, reside em Fortaleza e concluiu o curso de graduação em Ciências Biológicas, em 2002, pela UECE. Em 2005, adquiriu o título de mestre em Ciências Fisiológicas pela mesma Universidade. É solteiro, não tem filhos e exerce a profissão de professor há quinze anos. Há três anos, atua como coordenador da escola na qual trabalha há doze. Atualmente, está participando de um curso de capacitação em Gestão Escolar promovido pela Coordenadoria Estadual de Formação dos Executivos Escolares para a Educação Básica (CEFEB).

Questionado sobre como teria sido a mudança de tarefa na escola, ou seja, de professor a coordenador pedagógico, este lembrou que já havia tido a experiência de coordenador de área anteriormente, tendo sido liberado 100 horas da sala para exercer a função, mas, ao mesmo tempo, mantendo-se 100 horas em sala de aula. Vejamos seu relato sobre essa experiência:

Então, nesse período, eu pude ter uma visão diferenciada do que você está em sala de aula; você se dedica à sua sala, você sabe tudo o que acontece na sua sala, mas você não sabe o que acontece na escola como um todo. E respeito, porque eu, como coordenador de área, [...] estava em sala e, ao mesmo tempo, eu estava fora, então, pude observar coisas que aconteciam dentro da escola que antes eu não conseguia [...] eu consegui observar a questão da estrutura da escola, detalhes realmente [...], que quando você está só em sala, você não consegue ver, então, pra mim, essa experiência foi a primeira, e foi muito positiva. (Coordenador P1, 2015).

Sobre a mudança da função para gestor, questiona:

Será que só uma prova [...] já é suficiente para colocar o gestor? Então, é muito complicada essa questão, [...] de repente você está na sala de aula e de repente você está na gestão de uma escola. Então, é realmente complicado, eu acho que poderia ser mais elaborada essa questão da seleção de gestor. (Coordenador P1, 2015).

O coordenador pedagógico identificado como P2 tem 52 anos, é casado, pai de três filhos e reside em Fortaleza. Concluiu o curso de Licenciatura em Matemática, em 2005, pela UECE. Em 2013, concluiu o curso de especialização em Administração Escolar. Professor há quinze anos, ocupou cargo de gestão escolar em outras instituições de ensino. Atualmente, ocupa o cargo de coordenador da escola onde trabalha há três anos.

Arguido sobre a mesma questão, a saber: como se deu o processo de mudança da função de professor para o de gestor, o Coordenador P2 apresentou uma opinião diferente daquela expressa pela Gestora, a qual considera que todo gestor precisaria ter uma experiência anterior em sala de aula. Em sentido contrário, o Coordenador P2 opinou que todo professor deveria exercer, em algum momento, um cargo de gestão, inclusive deveria ser um critério ou uma “obrigação”. Justifica sua opinião dizendo que:

Eu sempre falo para os meus colegas que todo professor deveria se lançar um tempo na gestão, para conhecer o outro lado da moeda. É muito simples você estar dentro da sala de aula e só naquele ambiente fixo da sala de aula. No momento que você passa a ser gestor, você vê o quanto é amplo isso, porque você passa a ver se o professor faltou. No momento de sala de aula, você não tem essa preocupação, se o aluno chega atrasado, se o aluno faltou, se o aluno é faltoso, se houve algum outro problema em outra sala, quer dizer, há uma grande diferença, diferença muito grande entre você ser o professor da sua sala e você ser o coordenador. O professor deveria, por obrigação, passar um tempo sendo gestor, para que quando ele ‘pensar em faltar’, ele pensar assim: ‘minha falta vai desencadear uma série de problemáticas na escola’. Então, todos os professores deveriam ser coordenadores. (Coordenador P2, 2015).

Importante observar que, na mudança da função de professor para coordenador pedagógico, ou seja, como membro da gestão, o professor, de imediato, assume o ponto de vista da fiscalização do trabalho docente, aliás, em perfeita sintonia com os imperativos do mercado. No modelo taylorista-fordista de produção, os administradores eram encarregados pela fiscalização do trabalhador, intentando alavancar a produção, para tanto, cercavam-se de outros cargos de chefia para fazer um controle mais direto. No modelo toyotista, em voga em boa parte das empresas e do setor de serviços, a fiscalização se faz tanto diretamente pela gestão como pelo controle (in)direto de um trabalhador pelo outro. Na lógica, o trabalhador que não produz para atingir a meta prejudica toda equipe, já que o prêmio vai para a equipe toda, e não mais só para o indivíduo. Sob a mesma lógica, se o professor não obtém um bom nível de aprovação ou de resultados nos testes externos, compromete o resultado de toda escola.

A coordenadora pedagógica identificada como P3 tem 48 anos, é solteira, não tem filhos, reside em Fortaleza e exerce a docência há quinze anos. Em 1995, obteve o título de graduação, ao concluir o curso de licenciatura em Educação Física pela Universidade de Fortaleza (UNIFOR). Concluiu o curso de especialização em Ensino de Educação Física Escolar, em 2007, pela Universidade Farias Brito. Há três anos, ocupa o cargo de coordenadora da escola na qual atual há dez.

Da mesma forma que os outros entrevistados, a Coordenadora P3 (2015) respondeu à questão relativa ao exercício da função de coordenadora pedagógica e, de maneira simples, disse que “[...] foi muito difícil e, ao mesmo tempo, [...] [encarou] como um desafio porque sabia que tinha condição de atender”.

A seguir, serão tratadas as questões centrais do estudo, tendo como base as falas dos gestores, resultantes das entrevistas realizadas.

4.3 Categorização e análise dos dados da pesquisa de campo

Nesta subseção, serão descritas as categorias e a análise dos dados empíricos obtidos a partir da pesquisa de campo, ou seja, das observações e, mais especificamente, das entrevistas realizadas com os gestores da escola *lócus* da pesquisa.

4.3.1 Diretor X gestor: concepções em conflito?

Em se tratando do significado das terminologias “gestor” e “diretor” e das diferenças entre elas, três dos entrevistados reconhecem que são termos com significados diferentes e justificam afirmando que o termo “gestor” está relacionado a uma determinada concepção de gestão de natureza mais democrática, participativa e abrangente, que ultrapassa as questões administrativas e incorpora as pedagógicas. Nesse sentido, associam o gestor ao trabalho coletivo e trabalho de equipe, à participação, à democracia. O termo “diretor”, por sua vez, é identificado com a administração da escola ou, nas palavras do Coordenador P1, de uma empresa, caracterizado pela centralização (Coordenadora P3) e pelo autoritarismo (Gestora). Apenas um entrevistado (Coordenador P2) não reconhece diferença entre gestor e diretor, no que se refere às funções exercidas, considerando que seja somente uma diferença formal de nomenclatura.

Os entrevistados não forneceram respostas seguras quanto ao perfil do gestor exigido pela Secretaria de Educação. Os três coordenadores pedagógicos demonstraram não possuir conhecimento sobre este perfil, emitindo, assim, opiniões pessoais sobre a questão. O Coordenador P1 e o Coordenador P2 ressaltaram que uma das exigências para ser gestor seria a eleição e aprovação numa prova e, com base nesta, os conhecimentos exigidos para o exercício da função seriam: legislação do ensino e raciocínio lógico (Coordenador P1), conhecimentos pedagógicos, da escola e comunidade (Coordenador P2). A Coordenadora P3 opinou que uma das características para ser um bom gestor seria a flexibilidade. Já a Gestora considera que as principais características seriam a liderança e a capacidade de diálogo com a comunidade. Enquanto a Gestora e a Coordenadora P3 posicionaram-se favoráveis ao perfil exigido pela SEDUC (pelo menos, quanto ao perfil que supõem que seja o exigido pela Secretaria), os coordenadores P1 e P2 criticaram a falta de clareza na definição do perfil do gestor por parte da SEDUC.

4.3.2 Formação do gestor: instituições formadoras, conteúdos e material didático

Foram feitas algumas perguntas relacionadas à formação dos gestores a três dos quatro entrevistados (Gestora, Coordenadores P1 e P2).

Sobre as instituições formadoras, a Gestora afirmou que fez uma especialização em gestão na Universidade Federal de Juiz de Fora. Vale registrar, ainda, que esta afirmou categoricamente que, durante os anos de exercício da função de gestora, nunca teria feito um curso de formação específico na área, tendo participado apenas de “encontros nos polos” promovidos pela Secretaria de Educação e Equipe de Superintendência, nos quais, segundo ela, “[...] têm muita troca de experiência, as gestoras mostram como conseguem resolver problemas, como problemas com disciplina na escola, e a gente vai trocando as experiências e são boas” (Gestora, 2015).

Chama-nos a atenção aqui a referência ao antigo e difícil problema da disciplina, condição necessária de aclimatação daqueles que pretendem ou hão de ingressar no sistemático e rigoroso mundo fabril. O Projeto Político-Pedagógico é útil em relação aos objetivos pretendidos. Nas tarefas do núcleo gestor, se lê sobre a necessidade dele atuar por intermédio de “normas mais rígidas para professores” e, no tocante à organização da escola, acima de tudo, garantir o “rigor disciplinar”, o que significa “normas disciplinares cumpridas”. As normas rígidas e o rigor disciplinar são condições que o capital destina e aplica em sua relação com o chamado mundo do trabalho. Ademais, boa parte da indisciplina discente, que de fato pode prejudicar o trabalho do professor, é resultado de um conjunto de medidas adotadas pelo capitalismo contemporâneo, dentre elas, a exacerbação do consumo na sua mais aguda fase, tornando as relações humanas mais descartáveis e vulneráveis. A indisciplina, muitas vezes, é a manifestação de desajustes sociais provocados pela própria sociedade como ela é: dividida em classes, desigual, marginalizadora. Para o sistema, é mais fácil jogar sobre as costas dos trabalhadores da educação a responsabilidade pela “correção” disciplinar dos indivíduos, do que deixar qualquer possibilidade de compreensão de que a sua causa esteja no modelo de sociedade em que vivemos.

O Coordenador P1 está fazendo atualmente um curso gratuito na área de gestão promovido por meio de uma parceria entre a Universidade Vale do Acaraú e o Conselho de Educação. Em se tratando dos conteúdos, ele informou que o curso do qual está participando tem uma carga horária de 500 horas e o conteúdo principal ou, nas suas palavras, o “esqueleto do curso” é o Projeto Político Pedagógico (PPP), sendo combinado com outras, como por exemplo, Gestão do Espaço Escolar. Ao

final do curso, os alunos devem apresentar o PPP revisado e atualizado da escola na qual trabalham como trabalho de conclusão de curso.

O fato de o Coordenador P1 estar participando de um curso que tem como ponto fulcral a atualização do PPP, expressa, aparentemente, que o mesmo continua sendo considerado a personalidade da escola, o cerne, o eixo delineador das atividades que aí se desenvolvem. No entanto, não é isso que acontece. O que vemos, na prática, é o PPP ser suplantado todos os dias, no cotidiano da escola, pelo PLANO DE GESTÃO. Vale frisar que o planejamento estratégico, base do PDE, da GIDE, do PLAMETAS e do atual Plano de Gestão foi, pouco a pouco, absorvido e introjetado na vida das escolas, de forma que as exigências destes, assim como seu controle de execução feito pela Secretaria de Educação, fez com que eles fossem internalizados pelos gestores das unidades escolares.

A Gestora, por sua vez, destacou a “liderança” e o “currículo” como conteúdos principais da especialização que cursou. O Coordenador P2 também fez referência ao PPP como um dos conteúdos estudados nos cursos de formação em gestão escolar, bem como os relacionados ao funcionamento da escola.

No que diz respeito à relação entre teoria e prática nos cursos de formação de gestores, tanto a Gestora quanto o Coordenador P1 referiram-se à dicotomia entre estes dois elementos. A Gestora (2015) ressaltou que “[...] poderia ser melhor, a gente estuda alguns teóricos, mas, muitas vezes agente vê que a teoria é bonita, mas a prática mesmo fica muito a desejar, poderia ser mais próprio *pro* chão de cada escola”. Na mesma linha de raciocínio, o Coordenador P1 (2015) disse que: “[...] na prática, algumas coisas ficam bem diferentes das teorias que a gente lê lá no curso; a prática também é importante”.

A Gestora lembrou dois teóricos estudados nos cursos ou encontros formativos, a saber, José Carlos Libâneo e Celso Vasconcelos.

Arguido sobre o material didático utilizado nos cursos, o Coordenador P1 respondeu especificamente com relação ao curso em andamento, que os professores enviam os textos para os endereços de *e-mail* para os alunos, os quais devem imprimir e ler com antecedência. Informou também que, em geral, os docentes utilizam *slides* projetados nas aulas.

O Coordenador P2 não respondeu a esta questão.

No que se refere à formação dos gestores, Aguiar e Alloufa (1998) asseveram que, na década de 1970, entrou em vigor no Brasil uma legislação federal que estabelecia que todos os diretores deveriam ter formação inicial específica em administração escolar, definindo como meta que, no final da década, todos os diretores em exercício tivessem cumprido esse pré-requisito. Essa legislação foi definida em associação com a reforma do Curso de Pedagogia, que ocorreu em 1968, pela qual o mesmo passou a ofertar as habilitações de Administração Escolar, Inspeção Escolar, Orientação Educacional e Supervisão Escolar. Embora bem concorrida por professores com pretensões de se tornarem diretores, essa habilitação foi perdendo candidatos, à medida que a designação de diretores passou a ser feita por eleição e a determinação legal da exigência mínima para esse exercício não se concretizou na prática. Em vista disso, essa habilitação foi gradualmente deixando de ser ofertada, devido ao número pequeno de alunos.

Nos últimos decênios, no entanto, houve muita movimentação e concentração de esforços, no sentido de garantir maior efetividade da gestão escolar. Uma diversidade de medidas foi adotada nesse sentido, em âmbito governamental, com foco na melhoria dessa gestão. Dentre estas, podemos citar a criação pelo MEC, em abril de 2007, do Programa Escola de Gestores, oferecendo três tipos de cursos de formação a distância – especialização em gestão escolar para diretores e vices, com 400 horas e duração média de 18 meses; especialização em coordenação pedagógica para orientadores e pedagogos, com 405 horas; e aperfeiçoamento em gestão escolar também para diretores e vices, com 200 horas.

Assim, com o objetivo de garantir formação específica para os futuros gestores, o Ministério da Educação criou a Escola de Gestores e o Curso de Especialização em Gestão Escolar, de forma tal que os referidos cursos se proliferaram pelo país afora. Soma-se a essa medida as legislações locais. No Ceará, por exemplo, a Resolução nº 414/2006, do Conselho de Educação, que “Dispõe sobre o exercício do cargo de direção de estabelecimento de ensino da educação básica”, passou a exigir, como um dos critérios para o exercício do cargo de gestor, que o candidato seja oriundo de curso de Pedagogia com no mínimo 16 créditos de disciplinas na área da Gestão Escolar, ou licenciados que tenham feito curso de especialização na área. Em 2013, o Conselho Estadual de Educação do Ceará aprovou a Resolução nº 448 que substituiu a anterior.

Art. 1º Para o exercício do cargo de direção das instituições de ensino de educação básica, no Estado do Ceará, será exigida a formação do gestor ou administrador escolar em curso de graduação em Pedagogia. Parágrafo único. Os profissionais de educação graduados em Pedagogia deverão apresentar comprovação em histórico escolar, de disciplinas cursadas na área de gestão, totalizando, no mínimo, duzentas e quarenta horas-aula. Art. 2º A função de direção poderá ser exercida, igualmente, por candidato que tenha cursado **outra graduação**, com pós-graduação na área de gestão escolar ou administração escolar. (CEARÁ, 2013, s/p. Grifos nossos).

Chamamos atenção para o fato de que a lei não limita o exercício da gestão somente para licenciados, seja da Pedagogia ou de outros cursos. No momento em que substituí a expressão “licenciado” (Resolução CEE-CE nº 414/08), para “outras graduações” (Resolução CEE-CE nº 448/13), permite que qualquer bacharel ou tecnólogo assumam o cargo, cumprindo as exigências da lei, entre elas a especialização, que é de apenas um ano. Isto implica num aspecto grave: graduandos de outras áreas de formação, sem nunca terem estudado sobre educação em sua formação inicial, podem assumir a gestão de escolas, tarefa, aliás, já bastante árdua para quem é da área. O fato é que a medida fomentou um crescimento exacerbado na oferta de cursos de especialização em Gestão Escolar, aquecendo o mercado do ensino superior, que passou a ofertar várias turmas, além de contribuir para a privatização interna das IES públicas, que passou também a disputar esses candidatos às vagas. Na Universidade Estadual do Ceará, por exemplo, as turmas de Gestão Escolar, em 2011, eram em número de 24, demonstrando como este é um “produto” que encontra fácil comercialização nas prateleiras do mercado do ensino superior.

4.3.3 A relação entre a gestão escolar e os órgãos governamentais: Superintendência Escolar, SEDUC e BM

Segundo a SEDUC, a Superintendência Escolar (SE) é parte integrante do Programa Aprender Pra Valer, contemplado na Lei nº 14.190, de 30/07/2008, e pode ser definida como um serviço que busca, através de uma ação dinamizadora, desenvolver estratégias de acompanhamento e monitoramento da gestão escolar, com foco no aperfeiçoamento pedagógico e na melhoria da aprendizagem dos estudantes. Um dos objetivos centrais da SE é “[...] realizar o

acompanhamento da gestão escolar com foco na permanência e na melhoria da aprendizagem dos alunos” (CEARÁ, s/d).

Os entrevistados foram unânimes em apontar que a Superintendência tem sido falha no cumprimento de sua função de apoio pedagógico. Em geral, afirmaram que a Superintendência se preocupa muito mais com as questões burocráticas. As visitas à escola são mensais e não obedecem a um calendário. Assim, muitas vezes, a visita se torna inócua devido à falta de programação. Os entrevistados destacaram também, como ponto negativo, a grande rotatividade dos superintendentes. Veem o superintendente muito mais como fiscalizador do que como parceiro ou como um suporte pedagógico e administrativo. No entanto, a Gestora e o Coordenador P1 registraram que o atual superintendente, em comparação ao anterior, é muito mais aberto ao diálogo.

Antes disso, admitiram que o superintendente escolar, embora uns dialoguem mais e outros menos, como representante da Secretaria de Educação (SEDUC), interfere nas decisões da escola. A Gestora (2015) afirmou: “Eu tinha que aceitar o que pode e o que não pode”.

Vale destacar que acompanhamos e registramos no Diário de Campo uma reunião entre a diretora da escola investigada e a superintendente, no dia 07 de dezembro de 2015, para tratar de assunto referente à previsão de turmas para o ano de 2016. A conversa registrada por nós corrobora com as respostas dos entrevistados, a respeito do papel da superintendência.

Eis o relato da reunião. O início da reunião se pautou em torno da previsão de turmas para o turno da manhã. A Gestora apresentou à Superintendente a previsão de turmas para o turno da manhã: 4 turmas para 7º ano; 4 turmas para 8º ano; 3 turmas para 9º ano; 2 turmas para 1º ano; 1 turma para 2º ano; e 1 turma para 3º ano. A superintendente indagou por que uma das turmas de 7º ano só tinha 25 alunos. A diretora afirmou que, no ano passado, havia 3 turmas de 6º ano e que uma delas possuía 25 alunos, em função da presença de um aluno especial na sala. Em 2016, umas das turmas do 7º ano teria 25 alunos pelo mesmo motivo. Afirmou, ainda, que seria possível abrir duas turmas para os alunos de 7º ano, mas no turno da tarde. Como existia uma demanda de 95 alunos, e a Gestora só possuía 10 vagas para o turno da manhã, estabeleceu-se o impasse. Diante disso, a Superintendente ligou para a escola vizinha e propôs à Gestora que os alunos

remanejados de sua escola ocupassem as vagas do turno da tarde e sentenciou: “Caso eles não aceitem, terão que ser remanejados para outras escolas” (Superintendente, 2015). A gestora da escola vizinha afirmou que os alunos estavam cientes de que iriam para o turno da tarde. Vale frisar, no entanto, que a gestora da escola pesquisada não parava de receber ligações e visita dos pais solicitando vaga para seus filhos no turno da manhã.

O que observamos com relação ao problema da demanda reprimida por vagas? A Superintendente tentou solucionar o problema de maneira burocrática, sem levar em conta as necessidades dos alunos e de seus pais, sugerindo, inclusive, autoritariamente, a nosso ver, o remanejamento dos alunos de uma escola para outra. Em se tratando da turma com 25 alunos, a superintendente, assumindo o papel de fiscal, questionou o motivo de uma turma com um número tão reduzido, em sua opinião, considerando, neste caso, os alunos apenas como números. Fica claro, a partir daí, que a presença da superintendência na escola está muito mais relacionada com a resolução de questões burocráticas, ao invés de suporte pedagógico.

Ainda foram tratados outros temas na mesma reunião. A Gestora indagou à Superintendente sobre a existência ou não de coordenador para laboratório de informática e de ciências para o ano de 2016. A Superintendente (2015), por sua vez, respondeu que:

Haverá uma revisão dos projetos existentes nas escolas. Se o foco é a aprendizagem do aluno e o professor responsável pelo laboratório de informática está lá só para ser lotado, não adianta, precisa sofrer revisão. Se funcionar, continua, se não funcionar, fecha.

Mais uma vez, a Superintendente se posicionou a respeito de um problema pedagógico sob a perspectiva da relação custo-benefício, ou seja, otimização de pessoal e atribuiu à Gestora a função de identificar o que funciona e o que não funciona na escola, com o objetivo de eliminar desperdícios. Não se trata de refletir sobre as causas do funcionamento ou não funcionamento de projetos e atividades escolares ou, ainda, de fazê-los funcionar ou melhorá-los, mas de “fechar”, responsabilizando professores e gestores pelo bom funcionamento da escola e culpabilizando-os pelo fracasso. Percebemos que a superintendência cumpre um papel de intervenção da SEDUC, do governo e do Estado na escola.

Apenas três dos quatro entrevistados responderam à questão referente à relação com a SEDUC (Gestora, Coordenadores P1 e P2). Todos foram unânimes, ao afirmar que não têm qualquer relação com o governo. A Gestora, por exemplo, deixou claro que não está na escola

“[...] como representante do governo [...], pelo contrário, eu sou uma servidora pública e estou muito mais do lado dos meus coparticipantes, no caso, os professores, do que do lado do governo. Não há nenhuma relação de amizade ou de fidelidade a ele”. (Gestora, 2015).

Com relação à SEDUC, o Coordenador P1 disse que a relação com a Secretaria se dá de forma mediada pelo superintendente e que dificilmente vai à SEDUC resolver algum problema, apostando mais nas resoluções no interior da própria escola. O Coordenador P2 informou que a relação com a SEDUC se dá por intermédio do gestor e que é estritamente formal, no sentido de cumprimento de normas e regras etc.

Essas questões sugerem que a participação da comunidade e a autonomia do corpo gestor, no que diz respeito ao governo, são problemas que exigem reflexão crítica, o que implica não aceitar um ponto de vista puramente otimista, mas que não se sustenta diante de uma análise rigorosa da realidade.

Não é necessário que o Governador e o Secretário de Educação interfiram diretamente na escola para que se constate como a máquina governamental busca subordinar esse espaço à lógica de seu projeto que, em última análise, dialoga com uma visão empresarial de mundo. Essa intervenção do Estado, por meio do poder executivo, em regra, não se faz de modo explícito, mas por vias transversais. A presença do superintendente é a presença indireta de seus superiores e do projeto que eles abraçam. Esse processo demonstra como o Estado moderno, como observa Engels (2002, p. 206), pertinentemente, “[...] a riqueza exerce o seu poder de modo indireto, embora mais seguro”. Ora, se a riqueza exerce o seu poder de modo indireto, os governantes, também, não precisam exercer diretamente o seu projeto no âmbito da escola. Para isso, eles definem os limites da ação do gestor e supervisionam a sua atividade, mês a mês, em sintonia com o seu programa. Aliás, Engels (2002, p. 206), no mesmo texto, assinala que a república democrática “[...] não mais reconhece oficialmente as diferenças de fortuna”. Esse critério é fundamental, até para se entender a gênese e o desenvolvimento da

escola pública, na qual estuda o filho do trabalhador. O Estado garante esse tipo de escola, mas o mais relevante é saber: que tipo de escola é essa? Repousa em que projeto? Em que sentido ela se liga aos interesses dos possuidores de fortuna? Que tipo de gestão lhe interessa?

4.3.4 A gestão e a autonomia financeira, administrativa e pedagógica da escola

Depois de ter assim explicado elementos referentes à participação da comunidade e da autonomia do corpo gestor da escola, os entrevistados passaram a discorrer sobre outros vieses da matéria. A discussão envolveu a autonomia administrativa, pedagógica e financeira.

Questionados a respeito da efetiva autonomia da escola nos aspectos financeiro, administrativo e pedagógico, obtivemos respostas divergentes. A Gestora foi contundente em afirmar que não há autonomia em nenhum desses aspectos e exemplificou: financeiramente, a autonomia se limita a definir “[...] onde gastar e como distribuir o dinheiro”. Pedagogicamente, a autonomia é delimitada pelas diretrizes fixadas pela SEDUC. Nesse caso, a Gestora (2015) afirmou que “[...] a nossa autonomia é saber se vai ou não aderir ao sábado letivo”. Já os coordenadores pedagógicos consideraram que há uma autonomia relativa, mais no aspecto pedagógico do que financeiro.

O Coordenador P1 afirmou acreditar que na parte pedagógica há mais liberdade e deu um exemplo de como teria sido exercida a autonomia no campo financeiro, no entanto, o exemplo de remanejamento de um recurso X destinado à tutoria para o uso em monitoria, a nosso ver, revela muito mais a limitação da autonomia financeira do que as possibilidades, uma vez que o valor do recurso já estava definido a *priori* e o destino, a saber, o Projeto Jovem do Futuro. Nesse sentido, a margem de manobra é muito limitada.

O Coordenador P2 considerou que houve avanços com relação à autonomia, mas esta ainda é parcial. Quanto à questão financeira, opinou que a “[...] escola tem certa autonomia”, mas se contradisse, ao afirmar que “[...] ela recebe determinados valores que já são pré-estabelecidos, se é para serviços, se é para consumo, assim, ela não pode gastar a não ser para isso”. Depois, reconsiderou e disse “[...] que é uma autonomia um pouco presa” (Coordenador P2, 2015), pois se

restringe a definir, por exemplo, qual material de consumo a escola mais necessita. Já com relação à autonomia pedagógica, por um lado, reconhece que determinados assuntos podem ser resolvidos na escola, mas, por outro, os mais complexos ou de “instância superior” são resolvidos somente com a intervenção da SEDUC.

A Coordenadora P3 afirmou que a escola não tem autonomia financeira porque depende do Estado, mas acha que tem autonomia pedagógica “[...] para as coisas acontecerem na escola”. Citou o exemplo da merenda escolar: “Você vê que são os diretores que fazem o cardápio, faz com que não falte merenda para o aluno”, ou seja, cabe aos diretores garantir que tenha merenda com trinta centavos por aluno! E continuou convicto de que a autonomia está sendo praticada: “Não é a SEDUC de lá pra cá dizer pra gente o que tem que fazer não, cabe à gente fazer, então nós temos autonomia pra fazer” (Coordenadora P3, 2015).

As respostas, apesar de afirmarem que a escola possui mais ou menos autonomia financeira, administrativa e pedagógica, contradizem-se com as justificativas e os exemplos, os quais revelam muito mais as limitações da gestão para exercer efetivamente a autonomia do que uma estrada aberta para a sua atuação.

Ora, a escola recebe investimentos públicos mínimos, que, de resto, são aplicados conforme previsões de despesas definidas desde fora do corpo gestor e da comunidade. Além disso, a questão pedagógica depende de decisões e de documentos que, também, derivam de algo externo à dinâmica escolar. Trata-se, então, de uma autonomia mitigada. Por fim, a autonomia administrativa, como se viu no exemplo envolvendo a ação do superintendente, tem suas limitações.

No que toca aos documentos, a gestão se apoia no tripé LDB, regimento escolar e Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Frequentemente, esse arcabouço de apoio é puramente formal. Cada escola parece se apoiar nele, mas, ao que tudo indica, liminarmente, cada uma funciona nos limites de sua especificidade, ainda que, em linhas gerais, todas se deixam envolver pelo mesmo traçado estratégico.

Grosso modo, cada lugar em que o fato transcorre tem o seu encanto próprio, os seus problemas, a sua dinâmica, mas, estrategicamente, todas se reduzem a uma situação de inteira obediência. O gestor é eleito pela comunidade e monta sua equipe e, nos limites definidos pela estratégia governamental e pelos

regulamentos e leis em curso, faz as suas escolhas. Escolhas mitigadas. Essa realidade acompanha cada escola como a sombra acompanha o corpo. Por isso, cada corpo gestor trabalha de modo condicionado. A autonomia amainada e reduzida é completada de uma participação atenuada da comunidade. O resultado é que os aspectos referentes à autonomia e à democracia se esquivam como numa luta em que o boxeador, tecnicamente limitado e fatigado da disputa, tenta escapulir de um adversário mais pronto, mais hábil e menos exausto. Tocaremos nessa questão novamente mais à frente, quando discutiremos o aspecto da participação da comunidade na vida escolar.

Em se tratando, especificamente, dos recursos recebidos pela escola, os entrevistados citaram o FUNDEB (Coordenador P2), o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) (merenda escolar) (Gestora, Coordenadores P1 e P2), o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) (Gestora, Coordenador P1).

De acordo com a Gestora, o processo de decisão sobre o uso dos recursos leva em consideração as necessidades dos alunos e dos professores, o qual se daria a partir dos seguintes passos: a gestão planeja e encaminha para o Conselho Escolar, o qual aprecia. Depois, segue para a SEDUC, que valida o projeto para fazer a licitação ou através de “plantação eletrônica” ou “carta convite”, de acordo com o valor. O Coordenador P2 também fez referência à participação do Conselho Escolar (reunião uma vez por mês), da Associação de Pais e da Unidade Executora (caráter mais fiscalizador) nas decisões sobre o uso dos recursos, que, segundo ele, decidem para onde vai o recurso e quais seriam as prioridades, uma vez que “Essas verbas já vem pré-estabelecidas” (Coordenador P2). Como exemplo, cita o caso da merenda escolar: o recurso é especificado, mas a escola decide quais gêneros alimentícios vai comprar.

A Coordenadora P3 avaliou que o processo decisório “é delicado”, mas reconheceu que há um esforço por parte da gestão para tornar as decisões mais participativas.

Com relação aos projetos desenvolvidos na escola, o Projeto Jovem do Futuro foi citado por todos os entrevistados. O referido Projeto é resultado de uma parceria dos governos estadual e federal com o Unibanco. De acordo com o Coordenador P1, os recursos eram oriundos dos cofres públicos, mas a metodologia ficava a cargo do Unibanco.

A Gestora informou que o compromisso em dar continuidade ao Projeto teria sido uma das condições para assumir o cargo de gestão da escola, conforme sua declaração:

Quando eu assumi, obrigatoriamente, eu tive que assinar um termo dizendo que eu ia dar continuidade a esse Projeto Jovem do Futuro. A gestora que não assinasse não poderia assumir a gestão da escola. Então, obrigatoriamente, a gente teria que aceitar e dar continuidade. (Gestora, 2015).

A Gestora informou também que, embora o Projeto tivesse como abrangência ações em várias frentes – como a permanência do aluno, a inclusão, a aprendizagem –, na prática, havia muita dificuldade, devido à insuficiência dos recursos, pois, segundo relatam a Gestora e o Coordenador P1, o recurso só chegou durante o primeiro ano de vigência do Projeto. A partir daí, teriam se desenvolvido apenas a monitoria e tutoria, ou seja, que consistia na contratação de monitores e tutores nas áreas de Português e Matemática, os quais receberiam o valor de 100 reais e 300 reais, respectivamente, por 12 horas semanais de trabalho. Nesse ponto, é apontada outra dificuldade, a saber, a de encontrar professores com disposição para assumir tal tarefa.

Nesse quadro, é possível compreender como um dos programas mais emblemáticos da escola pública, no Brasil, o Projeto Jovem do Futuro (PJF) resulta de uma elaboração que aflora do Instituto Unibanco, ligado, como o nome indica, a um poderoso banco privado: o Unibanco. Os recursos saem dos cofres públicos, mas a metodologia nasce nas salas de ar-condicionado do instituto, salas frias como o cálculo frio de um banqueiro profissional. Eis o encontro da empresa com a escola. Não acidentalmente, no Plano de gestão (2013-2016) da escola investigada, uma das ações a serem realizadas é a de “[...] incentivar os alunos a participarem das oficinas ofertadas pelo Projeto Jovem do Futuro”. Em suma, além do *déficit* de democracia e de autonomia, assomam os métodos de um projeto que nasce do que há de mais simbólico na atual etapa de organização do capital: o setor financeiro.

Ao se candidatar à direção da escola, a Gestora se sentiu constrangida a assinar um documento mediante o qual ela assumia “[...] que ia dar continuidade a esse Projeto Jovem do Futuro”, como vimos em sua resposta. A democracia é amansada, a autonomia é aviltada. Em outras palavras, a nova gestora já assume comprometida com o projeto nascido do ventre do Instituto Unibanco. Qualquer

semelhança com a Carta aos Brasileiros, assinada por Lula da Silva, em 2002, antes de sua primeira eleição, na qual se comprometia com a banca internacional, não é mera coincidência. Os corpos gestores, em cima e em baixo, se notabilizam por esses constrangimentos públicos que, de plano, revelam os seus limites bem como o poder real que se encontra nas mãos daqueles que vivem da transformação de dinheiro em mais dinheiro.

Ainda se tratando do Projeto Jovem do Futuro, o Coordenador P1, na esfera do seu trabalho cotidiano, defrontou questões que dizem respeito à aplicação do projeto, sujeito às vicissitudes do Instituto. O seu depoimento é bastante expressivo:

E dentro dessa parte do Projeto Jovem do Futuro, tinha essa coisa burocrática, que era terrível, e que, no começo, sofri muito porque eram planilhas que tinham de ser preenchidas e aí mudava de uma planilha para outra, que era a parceria do governo do estado com o Instituto Unibanco, que mudava as planilhas e a gente tinha de fazer uma planilha nova. (Coordenador P1, 2015).

Nota-se como o coordenador, no âmbito do corpo gestor, se tornou um gerenciador das planilhas do Instituto Unibanco, que as converte em um quebra-cabeça para alguém que deveria se voltar a outros problemas da gestão escolar. Percebe-se, igualmente, como a ação do banco interfere na atividade do corpo gestor. Por fim, observa-se como a intervenção, ainda que indireta, do banco, decerto, influi nos destinos da escola, em sua dinâmica, em sua rotina. O mais irônico é a inserção de um coordenador financeiro, que agora deve cuidar dessa tarefa, no momento em que a torneira se fecha e não há dinheiro novo para tocar o projeto. A crise capitalista aprofunda os problemas da gestão escolar, fazendo desaparecer o que, por si, já era escasso. Como expresso há instantes, efetivamente, o banco não investe nada nesse projeto. Ele o repassa ao Estado, a quem cabe financiá-lo. O papel da escola é operacional. A ausência de verbas influencia, ainda mais negativamente, no que diz respeito à sua operacionalidade. Segundo o Coordenador P2 (2005), “Esse recurso para o jovem do futuro de 2016 não entrou, nem de monitoria nem de tutoria. Então, a nossa ideia já é usar o recurso do ano anterior para dar continuidade”. Eis a roda-viva da gestão escolar no Brasil. Menos do que a verba, prevalece a suposta relevância dos planos, métodos e planilhas do Instituto Unibanco.

Eis a república democrática de que nos fala Engels (1997, p. 194): “Nela, a riqueza exerce o seu poder de modo indireto, embora mais seguro”. No caso da aliança com o Unibanco, isto é, da aliança entre o governo e a bolsa, conforme também destacado por Engels, ela é celebrada sem grandes escândalos, com simplicidade e presteza. O corpo gestor nasce com a obrigação de respeitar esse acordo, sujeito a não assumir o seu posto diretivo. Eis a república democrática!

Da ausência de autonomia à escassez de verbas, assim caminha a escola pública, sob a égide de corpos gestores, de alguma maneira, ladeados pelos métodos republicanos e democráticos. Essa situação não invalida imediatamente a república democrática, mas somente indica os seus limites históricos e o seu elemento de classe. A parceria do governo federal (e do estadual) com o Instituto Unibanco, em que o banco entra com a metodologia e o Estado como as verbas, efetivamente, demonstra como o setor público contribui para avalizar os projetos que nascem na esfera privada da economia.

4.3.5 A democracia e a participação da comunidade na vida escolar: eleição para diretor, conselho escolar e outras formas de participação

Questionados sobre qual seria a melhor forma de escolha do(a) diretor(a) da escola, todos foram categóricos em afirmar que a melhor alternativa seria a eleição, por ser um mecanismo mais democrático. Para a Gestora (2015), por meio da eleição, o diretor/gestor se compromete mais com a comunidade escolar e esta, por sua vez, sente-se mais responsável pela escola, por um lado, e comprometida muito menos com o governo e a Secretaria de Educação, por outro. O Coordenador P2 também destacou que a eleição promove mais o envolvimento da comunidade e que a indicação, ao contrário, poderia criar arestas entre a gestão e os sujeitos que compõem a escola. Já a Coordenadora P3 chamou a atenção para o fato de que a eleição poderia evitar transformar o cargo do(a) gestor(a) em “cabide de emprego”. O Coordenador P1 defendeu, ainda, que o provimento do cargo de coordenador pedagógico se dê também por meio de eleição.

O Conselho Escolar é apontado pelos quatro entrevistados como sendo o órgão mais legítimo por meio do qual a participação da comunidade na vida da escola se concretiza. De qualquer forma, dois dos entrevistados não deixaram de

reconhecer a dificuldade de envolver a comunidade nos assuntos da escola. A Gestora (2015), por exemplo, revelou que “[...] o lado mais difícil de uma gestão escolar é, realmente, a gente tornar a comunidade responsável pela escola”. O Coordenador P1, por sua vez, apontou o horário de reunião do Conselho, a saber, no final da tarde, como um dos empecilhos para sua realização, pois, muitas vezes, os integrantes não comparecem. Ainda assim, afirmou que o Conselho tem conseguido se reunir. Outro problema apontado pelo Coordenador P1 diz respeito à disponibilidade dos professores para participar do órgão. Já os Coordenadores P2 e P3 consideraram que a participação da comunidade é bastante significativa e o funcionamento do Conselho é positivo. A Coordenadora P3 afirmou que toda decisão é “[...] tomada com a participação do Conselho Escolar”, desde as questões mais simples do cotidiano da escola, como brigas de alunos, exemplo citado pelo entrevistado, até as mais complexas.

O conselho Escolar, nas palavras da Gestora (2015), “[...] é o espaço onde nós temos a representação de alunos, professores, pais e funcionários, que se reúnem uma vez ao mês, na primeira quarta-feira de cada mês. Eles são eleitos para um período de dois anos. Isso é o principal órgão na escola”.

Arguidos sobre outras formas de participação da comunidade, três entrevistados referiram-se à cessão do espaço da escola para a realização de atividades diversas, tais como: cultos, quadrilhas (festas juninas), eventos esportivos etc. No entanto, alguns dos entrevistados não avaliaram positivamente a utilização do espaço da escola pela comunidade. A Gestora (2015), por exemplo, disse que não considera “[...] a comunidade responsável ou preocupada se a escola está ali para servi-la e ser servida também”. Na mesma direção, a Coordenadora P3 (2015) afirmou categoricamente que a comunidade “[...] quer fazer da escola um clube de festas. Ela não se preocupa se no outro dia a escola vai estar pronta para receber os alunos não”.

Por fim, o Coordenador P1 (2015) opinou que os segmentos mais presentes na escola são os pais que “[...] chegam todos os dias, todos os dias a gente recebe os pais de alunos aqui”.

Com o objetivo de atender ao preceito constitucional de gestão democrática, o processo de escolha e indicação para o provimento do cargo em comissão de diretor das escolas públicas estaduais do Estado consiste em duas

etapas, sendo que a primeira, de caráter eliminatório, é composta por uma avaliação escrita objetiva, por um curso a distância de Gestão da Educação Pública e aos exames de títulos, conforme portaria Nº032/2009-GAB. A segunda etapa é caracterizada pela eleição direta e secreta pela comunidade escolar, conforme o art. 2º da Lei nº 13.513, de 19 de julho de 2004.

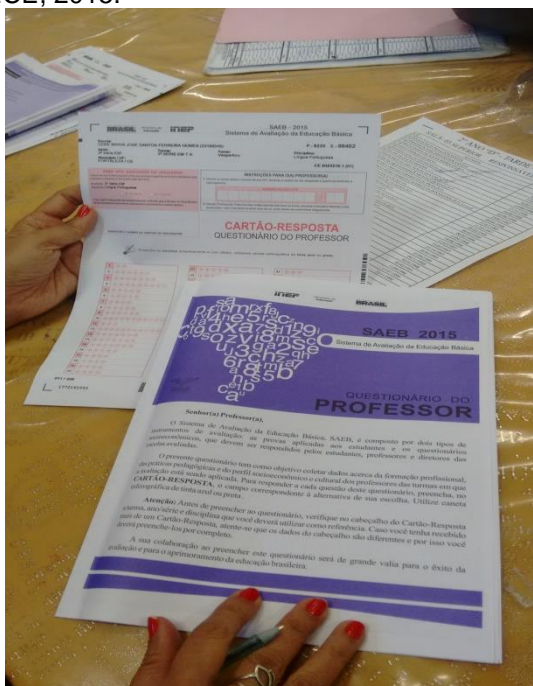
Após o processo de nomeação e posse dos diretores escolares, esses gestores devem celebrar compromissos com o cargo, definindo seu plano de metas, conhecido atualmente como Plano de Gestão, para a escola a qual foram eleitos.

Ao assumir o cargo, os gestores elaboram e apresentam a todos os segmentos escolares – alunos, professores, funcionários e pais – o Plano de Gestão, que representa seu compromisso inicial em estabelecer um elo entre a escola e a SEDUC, servindo de base para a redefinição, junto à comunidade escolar, dos instrumentos de gestão da escola, como o Regimento Escolar, o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), já que é preciso atualizar cada um desses documentos com base nos indicadores da escola na gestão anterior.

4.3.6 A gestão e as avaliações externas

Questionados sobre a importância das avaliações externas, a exemplo do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) e da Prova Brasil, apenas a Gestora avaliou negativamente e justificou, dizendo que tais avaliações são classificatórias e cumprem um objetivo fiscalizador. Ressaltou ela que, após a realização dos exames, preenchem-se questionários e não se veem resultados palpáveis. Em sua opinião, “[...] a avaliação não deveria ser classificatória e acaba sendo classificatória, quando você compara uma escola com a outra” (Gestora, 2015).

Imagem 3 – Prova do SPAECE, 2015.



Fonte: Fotografia arquivo pessoal (2015).

Os três coordenadores pedagógicos entrevistados consideram as avaliações externas importantes. O Coordenador P1 (2015), no entanto, revelou-se preocupado com o retorno dos resultados para a escola, os quais demoram a chegar, como também com relação ao desconhecimento dos conteúdos avaliados no SPAECE. Ressaltou que “[...] as questões que são trabalhadas pelo SPAECE são guardadas a sete chaves [...] ninguém tem acesso às provas do SPAECE, não existe um banco de dados” e questionou: “Como está sendo essa avaliação? Por que é tão secreta?”.

Os Coordenadores P2 e P3 não fizeram nenhuma crítica às avaliações externas, considerando-as apenas nos seus aspectos positivos. O Coordenador P2 (2015) disse que a importância reside no fato de que tais avaliações “[...] medem como está a nossa escola em relação às demais escolas”. Vale ressaltar que este foi exatamente o aspecto criticado pela Gestora, o da comparação e classificação das escolas. A Coordenadora P3 (2015) identificou a importância das avaliações no seu caráter competitivo, ou seja, de preparação do aluno para o mundo da competição. Justificou dizendo o seguinte:

A gente vive no mundo competitivo. Tudo que se vai fazer, a competição está em primeiro lugar. Se você vai procurar um emprego, você compete com vários concorrentes. Então, essas avaliações aí, eu vejo como a

oportunidade de o aluno tem de concorrer, de ter segurança para concorrer a um concurso público, lá no ENEM, em um emprego, em um cargo.

Quando a Coordenadora P3 afirmou que “A gente vive num mundo competitivo” e, nesse sentido, o aluno “[...] compete com vários concorrentes”, estamos mais próximos de entender a lógica do corpo gestor. Conseqüentemente, a realçada renovação pedagógica está a serviço de algo que está entranhado na sociedade, que determina a sua dinâmica. Assim, “[...] o aluno tem que concorrer, de ter segurança para concorrer a um concurso público, lá no ENEM, em um emprego, em um cargo”. A lógica da Coordenadora P3 se ampara nessa lógica que ultrapassa os muros da escola e, como tal, se dissemina nos projetos governamentais e nos métodos que a gestão empresarial ilumina, discretamente, para que a reprodução do capital se realize com a naturalidade de quem oferece uma carona ou canta no chuveiro.

4.3.7 A transposição do modelo empresarial de gestão para a escola

Perguntados sobre as semelhanças entre o modelo de gestão das empresas e o da gestão das escolas, três entrevistados responderam afirmativamente, dizendo que percebem as semelhanças.

A Gestora foi mais categórica em sua opinião, afirmando: “Claro que existem” adaptações na forma de gerir a escola oriunda da empresa privada. Ela citou, como exemplo, as avaliações externas, pois, do mesmo modo que a empresa privada, a escola também tem metas: “[...] vamos diminuir em 10% a evasão desses alunos ou, então, vamos diminuir a reprovação em 10%. Isso aí são metas que a gente corre para atingir” (Gestora, 2015).

Com base nas palavras da Gestora e parafraseando Chiavenato (1979), podemos afirmar que o trabalho escolar passou de um fim em si mesmo, para um meio de obter resultados. Nesse ponto, percebemos na escola a presença de orientações da gestão empresarial, mediante aplicação de algumas teorias administrativas, perpassadas por abordagens que dão ênfase à estrutura organizacional, ao ambiente e às pessoas. Desta forma, a referida escola, assentada no seu PLANO DE METAS, conhecido atualmente como PLANO DE GESTÃO, aplica alguns dos preceitos da Administração por Objetivos (APO)

preconizada por Drucker (1975) e Chiavenato (1979), ou seja, adota algumas técnicas de gerência empresarial, com forte ênfase não apenas no planejamento, mas no controle.

O Coordenador P1 opinou que há mais semelhanças entre o modelo empresarial e o modelo de gestão das escolas profissionalizantes e citou, como exemplo, o processo de seleção dos alunos. No entanto, apontou como semelhança, na escola regular, a questão do controle de presença e ausência do professor, da pontualidade e assiduidade, aspecto também citado pelo Coordenador P2.

Por fim, a Coordenadora P3 (2015) foi o único a responder negativamente à questão e justificou dizendo que na escola “[...] ninguém está visando lucro, o lucro que a gente visa aqui é o aprendizado dos alunos, a gente quer muito isso, a gente vivencia muito isso, mas não se compara como uma empresa não aqui”.

A nossa hipótese é que o modelo implantado nas escolas do Ceará é um modelo indireto de gestão empresarial, uma vez que tende a subsumir a elementos estratégicos que repousam no modelo diretamente capitalista. É evidente que há gradações que merecem ser consideradas. Não é que uma e outra coisa, efetivamente, têm o mesmo significado. O que queremos chamar a atenção é como, entre o modelo direto e o indireto, se estabelecem canais de contiguidade. É comum que a classe capitalista lute para transformar as escolas em campos de caça, onde buscam reforçar o seu plantel nas empresas, trazendo mão de obra ligeiramente educada e pronta a mergulhar nas águas turvas do mercado de trabalho.

A intermitente democracia e a frágil autonomia revelam os limites de uma estrutura na qual se encontra imerso o corpo gestor da escola. Ora, se voltarmos ao ponto de partida, veremos que, no modelo de gestão empresarial, não há lugar para esses componentes: democracia e autonomia. Pelos menos, para os trabalhadores. Do mesmo modo que o segredo da autovalorização do capital se encontra na quantidade de trabalho não pago, como ensina Marx, o segredo do modelo de gestão empresarial se encontra na quantidade de democracia e autonomia não paga. Isto é, o *déficit* de democracia e autonomia é parte constituinte deste modelo de gestão. No caso do exemplo de gestão escolar que é visto no Ceará, com efeito, esse *déficit* é um fato consumado, ainda que tenha as suas mediações, comparativamente, com o padrão empresarial direto.

A “gestão democrática e participativa” não deixa de se orientar por uma lógica que, em última hipótese, não diverge da lógica que norteia a ação empresarial.

4.3.8 Obstáculos e desafios da gestão escolar

Dois entrevistados destacaram a falta de acompanhamento da família na escola como um dos principais obstáculos (Gestora e Coordenadora P3) e os outros dois apontaram a evasão escolar, dentre outros problemas (Coordenadores P1 e P2). Vejamos em que termos eles colocam a problemática.

Nas palavras da Gestora (2015), “Esse é o grande problema, um dos maiores problemas, um dos maiores desafios que eu acho é realmente a família se envolver com o aprendizado dos seus filhos e acompanhar também o trabalho da escola”.

Ao mesmo tempo em que se apresenta como obstáculo, também constitui um desafio a ser superado, na opinião da Gestora (2015), ou seja,

[...] conseguir uma maior participação da família dentro da escola. Eu acho que esse é o grande desafio. Além disso, fazer com que o aluno entenda que a escola pública não é a escola do governador, a escola pública é a escola dele, que ele precisa querer uma escola melhor, ele precisa lutar por uma escola melhor, por um ensino de qualidade [...].

A Coordenadora P3 considerou a ausência dos pais na escola, a falta do acompanhamento dos pais, como sendo o principal obstáculo, mas enumera outros: a ausência de professores por motivos de doença e a violência no entorno da escola. Para superar os problemas, apontou que o desafio seria “[...] motivar os alunos para que eles cheguem ao sucesso. Esse é o nosso grande desafio aqui” (Coordenadora P3, 2015).

O Coordenador P1 (2015) apresentou a evasão escolar, principalmente no turno da noite, como a grande dificuldade da gestão: “Eu diria que é a nossa maior preocupação”. Acrescentou, no entanto, outras dificuldades, como por exemplo, a precariedade estrutural do prédio da escola, o qual necessitaria de reformas (banheiros, ginásio, auditório, depósito, galpão, vestiário). Ele destacou, inclusive, que o galpão está condenado e que, por isso, está isolado. Ratificou: “O

principal é a questão da evasão, seguida dessa parte, a estrutural” (Coordenador P1, 2015).

Na mesma direção, apontou a Coordenadora P3 (2015), identificando a evasão escolar como o maior obstáculo:

Eu acho que a nossa maior dificuldade seja essa, a evasão e a falta de interesse de alguns alunos. Esse é o nosso maior obstáculo. O desinteresse de determinados alunos, que não veem que o estudo é o que mais pode trazer benefícios futuramente.

Em se tratando dos desafios da gestão escolar, o Coordenador P1 apontou a redução de pessoal dentro da escola, contribuindo para aumentar mais ainda as dificuldades (redução dos funcionários da secretaria, dos funcionários da portaria etc.), que implica em remanejamento de pessoal. Lembrou também da extinção do cargo de Professor Coordenador de Área (PCA).

O Coordenador P2 (2015), por sua vez, registrou o problema das drogas como um grande desafio a ser superado: “Nós vemos os nossos alunos deixando de estudar [...] e quando nós temos notícias, a gente está perdendo esse aluno para as drogas. Isso aí é o que mais nos machuca”.

A Coordenadora P3 (2015) identificou a causa da evasão escolar “[...] no desinteresse de determinados alunos, que não veem que o estudo é o que mais pode trazer benefícios futuramente”. O problema é: de onde provém esse vezo, esse modo de agir, esse comportamento habitual? Em que se apoia? Qual a sua natureza? Ao não relacionar o problema à especificidade da ordem social existente, esse vezo, esse modo de agir e esse comportamento habitual parecem nascer do nada. Na sociedade, no entanto, nada nasce do nada. O próprio comportamento precisa ser compreendido socialmente. É evidente que isso não suprime a subjetividade, as motivações pessoais etc. O que não se deve fazer é atribuir às singularidades o que não tem como ser explicado como algo apartado da arquitetura social existente, de suas rotinas e práticas. Ao tomar a questão apenas subjetivamente, ignora-se a realidade social, as suas tramas, as suas narrativas, a sua praxe incômoda.

O fato é que essa escola segue pouco atrativa para adolescentes que, de resto, são tentados pela busca de saídas que extrapolam os muros da instituição escolar. Essas tentações nem possuem a fascinação e o brilho de que se poderiam

revestir, pois, muitas vezes, elas se traduzem no emprego temporário, de baixa remuneração, e quando não, no ócio não remunerado ou inserção no crime organizado. Essa é a escola que o Estado burguês oferece aos filhos dos trabalhadores.

Essa situação, inclusive, é agravada pelas difíceis e penosas condições nas quais se encontram os trabalhadores do magistério. Não é de espantar, então, que 50% dos membros do corpo gestor da escola investigada, quando perguntados sobre os obstáculos enfrentados pela gestão, atribuem à evasão escolar o papel de “grande dificuldade”. A fuga em massa dos jovens é uma resposta, ainda que desesperada, ao tipo de escola que o regime social capitalista impõe aos filhos da classe trabalhadora. Uma gestão que confronta as ausências de democracia, autonomia e participação, não raramente, não tem como se direcionar senão no plano geral desses limites históricos impostos por uma ordem social acostada na autoexpansão do capital.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O foco desta pesquisa dissertativa foi analisar o processo de transposição da gestão empresarial para o interior da escola pública cearense, tendo como campo de investigação uma escola pública da rede estadual do Ceará. O que nos importou foi tornar inteligíveis as relações entre o modelo empresarial e a gestão escolar para o leitor, desde o mais leigo ao estudioso e especialista. Um breve olhar sobre as entrevistas dos membros do corpo gestor auxiliam nesse esforço de revelar as minudências de um processo em que a escola, por meios mediatos e oblíquos, aproxima o seu modo de gestão de um modelo que, aqui, temos denominado de modelo empresarial de gestão.

Vimos que o Ministério da Educação criou a Escola de Gestores e o Curso de Especialização em Gestão Escolar, de forma tal que os referidos cursos abundam pelo país afora. Ocorre, no entanto, que os gestores das escolas são compelidos a se matricular num desses cursos, sob pena de serem eliminados do processo selecionado para o cargo de gestão. Visto que a participação nesses cursos é considerada pré-requisito básico para a investidura no cargo de diretor. Quer dizer, as coisas estão sendo levadas a sério, como se tratasse apenas de uma questão técnica e burocrática. A questão é: levadas a sério para quem? Com quais interesses, se não aqueles voltados às demandas do capital? Consideramos conveniente, ainda, indagar: O que isso encerra de conexão, por exemplo, com o Projeto Jovem do Futuro? O que é o jovem do futuro? É aquele minimamente instruído tão-somente para o mercado de trabalho? O profissional com formação precária, disciplinado e pronto para enfrentar as intempéries do mercado? Nas entrevistas, esses elementos apareceram quase que naturalizados ou subjetivados. Se o materialismo vulgar não é solução para o problema, porque haveria de ser o subjetivismo pronunciado?

Sob essa perspectiva, o pesquisador há de submeter esses elementos a uma análise em que o critério da *práxis* seja determinante. E foi isso que tentamos fazer, visto que esse é o modo de analisar e compreender os depoimentos nos quais os membros do corpo gestor buscam soluções para os problemas do ensino, da evasão e da repetência, em que os fatores puramente empíricos ocupam lugares de destaque em suas conclusões. Nesse sentido, não há preocupação em instituir

nenhum outro modelo educacional, deixando visível a ideia de que não temos mais pelo que lutar, sendo o capitalismo o reduto último da humanidade.

Percebemos que o nexos interno entre o modelo empresarial e os modos mediados de sua aplicação no cotidiano das escolas não se revela no horizonte interpretativo dos gestores. A condição mais essencial da realização ideológica do capitalismo é a adoção mediada de seus modelos, porém, essa realização nunca é grosseira. A sutileza lhe pertence. Os capitalistas pecam menos pela grosseria do que pela exploração. Para que esta se realize, no entanto, o seu modelo precisa ser internalizado e se exprimir dos modos mais diversos. Quanto mais pareçam escondidos sob a égide da técnica e da ciência pragmatista, mais são eficazes. Para efetuar mais perfeitamente a sua reprodução, o capital não viola as regras comezinhas de respeitabilidade e civilidade. Na aparência elegante, no entanto, se esconde a superexploração que sufoca e degenera a classe que vive da venda de sua força de trabalho.

Esse processo de sufocamento e derrocamento humano de forma subliminar não se exime de espalhar o seu curso pestilento nos mais distintos rincões da terra, adentrando o ambiente escolar e preparando uma farta mão de obra, ainda que, na maioria das vezes, mal qualificada, para que a expropriação da condição humana se renove ininterruptamente. Ficou evidente, na abordagem teórica e na pesquisa empírica realizada, que tal expropriação não é algo alheio ao universo escolar, que, além de se mostrar como refém do sucateamento do Estado, ainda se posiciona nas ações concretas do dia a dia aquém das necessidades de uma formação explicitamente humanizada.

Por conseguinte, não é abuso inferir que o discurso da técnica e agilidade administrativa, em lugar de apresentar uma saída razoável para as questões da escola pública, apenas contribuíram para o seu agravamento. Neste cenário, o que caberia à administração escolar, a não ser o doloroso papel de, no chão da escola, vender a ideia de um novo e impossível milagre, o qual o capital está historicamente incapacitado de fazê-lo?

Marx (2013, p. 560) assinala que, não obstante tal cenário de subsunção ideológica, política e econômica às regras do capital, “[...] sob condições adequadas [...]”, até o processo de produção, para o trabalhador, pode se converter “[...] em fonte de desenvolvimento humano”. Acontece que o processo produtivo, também,

pode ser “[...] fonte pestilenta de degeneração e escravidão” (MARX, 2013, p. 560). Esse exemplo, desde que de modo relativo, pode ser ampliado para o terreno da educação, uma vez que, sob condições adequadas, a educação pode se converter em “fonte de desenvolvimento humano”. Mas, enquanto a educação, no todo da sociedade, conservar-se como ferramenta, ainda que indireta, da lógica do capital, ela tende a se constituir, também, em uma fonte de degeneração, expressa na situação de precariedade de professores e funcionários e no pouco apreço de jovens estudantes por uma prática educativa que leve à formação e ao desenvolvimento humano. A escravização da escola pelo capital não é outra coisa senão um sintoma de seus limites estruturais. Os modelos de gestão em curso, ainda que os seus protagonistas exorbitem de boa vontade, não são capazes de ultrapassar a confirmação do domínio do capital sobre o cotidiano e o vir-a-ser da escola pública.

Esperamos que a análise realizada ao longo do trabalho tenha contribuído, no sentido de favorecer a compreensão de como, ao longo dos anos, a lógica da gestão escolar buscou estabelecer uma sintonia fina com a lógica empresarial e, no seu desenvolvimento, avançar para expedientes cada vez mais comprometidos com o mercado e as empresas, tornando as conveniências do capital, de fato, necessidades das instituições de ensino e de seus sujeitos, dificultando, com isso, um processo de conscientização crítica, que lhes permitam reconhecer a perversidade que os domina e os oprime e, a partir daí, criar meios e estratégias que lhes assegurem reconstruir os rumos do seu fazer, visando edificar uma sociedade livre das amarras do capital e pautada na valorização do ser humano e de suas necessidades, acima de tudo.

Nesse quadro de adequação do universo escolar ao universo do capital em crise, como ainda são poucos os que não acreditam “[...] na eterna necessidade natural do modo de produção capitalista” (MARX, 2013, p. 519), não é nada fácil romper com a lógica do capital. Nesse caminho, a construção de uma escola pública desvincilhada da lógica de gestão empresarial passa necessariamente pelo combate, sem tréguas, em defesa de uma ordem social justa, sem exploradores, sem explorados, enfim, de uma sociedade que esteja, como nos indicou Mészáros (2011), para além do capital.

Assim sendo, os gestores têm atuado como agentes do capital e, desse modo, buscando aplicar o programa capitalista como se este constituísse obra do

seu sofisticado intelecto. Nesse aspecto, esse modelo de gestão – em seus múltiplos disfarces e com as suas distintas terminologias e respectivas siglas – corresponde a uma só lógica, a do Banco Mundial e das grandes corporações, exigindo, para a sua aplicação, um refinamento ideológico “competente”, “habilitado”, “qualificado” e “eficiente”, com o intuito de justificá-lo e legitimá-lo perante os olhos daqueles a quem se prometeu a dádiva de uma “nova escola” e de “uma nova gestão”.

Há saídas para isso? Certamente que sim, acreditamos. Há sempre alternativas para nos apropriarmos e redirecionarmos nossas lutas e ações, sem que tenhamos que sucumbir aos arroubos e ao vigor do capitalismo como modo de produção excludente e opressor. Tomamos como referência central para pensar em enfrentamento aos seus modelos reinantes, sobretudo, a educação politécnica expressa na concepção marxiana, pautada na formação omnilateral articulada pela tríade educação intelectual, corporal e tecnológica, capaz de colocar os indivíduos contra as forças opressoras e a serviço dos interesses das classes oprimidas.

Compreendemos, no entanto, que não temos como esgotar essa proposição neste estudo, pois, concordando com Netto (2011, p. 26), “[...] toda conclusão é sempre provisória, sujeita a comprovação, retificação, abandono etc.” Somente com o seu prosseguimento, teríamos mais condições para explorar tais concepções, ideias e perspectivas, com uma visão ampliada e aprofundada para outras questões que cercam a realidade educacional sob a égide do capital, e que nós teimamos em recusá-la como único modo possível de *ser*, *estar* e *vir-a-ser* no mundo, visto que, para nós, a emancipação humana continua como horizonte e finalidade última da vida.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Maria Ângela; ALLOUFA, Jomária Mata de Lima. **Formação de administradores da Educação**: relatório final de pesquisa. Série Estudos e Pesquisas, no. 2. Brasília: ANPAE, 1998.

ALONSO, Myrtes. **O papel do diretor na administração escolar**. São Paulo: Dielf EDUC, 1976.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. *In*: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Org.) **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio A. de. **Etnografia da prática escolar**. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho**: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2009.

ARCARY, Valério. **Um reformismo quase sem reformas** – Uma crítica marxista do governo Lula em defesa da Revolução brasileira. São Paulo: Editora Instituto José Luís e Rosa Sunderman, 2011.

BARROS, A. J. da S.; LEHFELD, N. A. S. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Makron Book, 2007.

BAZZO, Vera Lúcia; PERONI, Vera; PEGORARO, Ludimar. **Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal**: entre o público e o privado. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política Social**: fundamentos e história. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1997.

BOITO JÚNIOR, Armando. **Política neoliberal e sindicalismo no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1999.

BRUNO, Lúcia. Poder e administração no capitalismo contemporâneo. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade. (Org.). **Gestão democrática da educação**: desafios contemporâneos. Petrópolis: Vozes, 1997.

CABRAL NETO, Antônio; RODRIGUEZ, Jorge. Reformas Educacionais na América Latina: Cenários, Proposições e Resultados. *In*: CABRAL NETO, Antônio (Org.).

Pontos e Contrapontos da Política Educacional: Uma Leitura Contextualizada de Iniciativas Governamentais. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

CEARÁ. **Livreto da Superintendência Escolar.** SEDUC, s/d.

_____. Conselho de Educação do Ceará. **Resolução N° 414/2006.** Dispõe sobre o exercício do cargo de direção de estabelecimento de ensino da educação básica. Fortaleza, CE, 11 de Dezembro de 2006. Disponível em: <<http://www.cee.ce.gov.br/phocadownload/resolucoes/RES-0414-2006.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2016.

_____. Conselho de Educação do Ceará. **Resolução N° 448/2013.** Dispõe sobre o exercício do cargo de direção de estabelecimento de ensino da educação básica. Fortaleza, CE, 09 de Outubro de 2013. Disponível em: <<http://www.cee.ce.gov.br/phocadownload/resolucoes/RES-0414-2006.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2016.

_____. **Portaria 032/2009** de 09 de fevereiro de 2009. Estabelece as normas para o processo de eleição de diretores nas escolas públicas estaduais do Ceará, e dá outras providências. Diário Oficial do Estado do Ceará. Fortaleza, CE, 9 fev. 2009. Disponível em: <<http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20090209/do20090209p01.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2016.

CHAUÍ, Marilena. Ideologia neoliberal e universidade. *In*: OLIVEIRA, Francisco de. **Hegemonia global.** Petrópolis, RJ: Vozes; Brasília: NEDIC, 1999.

CHIAVENATO, Idalberto. **Recursos humanos na Empresa: pessoas, organizações e sistemas.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

_____. **Teoria Geral da Administração.** São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1979.

COGGIOLA, Osvaldo. **Universidade e ciência na crise global.** São Paulo: Xamã, 2001.

CORRAGIO, José Luís. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? *In*: TOMMASI, L. De; WARDE, J. M.; HADDAD, S. (Org.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais.** São Paulo: Cortez/Ação Educativa/PUC-SP, 1996.

DRUCKER, P. F. **Administração, tarefas, responsabilidades e práticas.** São Paulo: Pioneira, 1975.

_____. **Introdução à administração.** São Paulo: Futura, 1984.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado.** Trad. Leandro Konder. 14. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

FÉLIX, Maria de Fátima Costa. **Administração escolar**: Um problema administrativo ou empresarial? São Paulo: Cortez, 1984.

FIORI, José Luís. Cosmopolitismo de cócoras. **Revista Estudos Avançados**, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v14n39/v14a39a04.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2015.

FNDE. **Ceará adota o modelo de gestão Gide**. 07 de julho de 2006. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/fnde/sala-de-imprensa/noticias/item/1198-cear%C3%A1-adota-o-modelo-de-gest%C3%A3o-gide>>. Acesso em: 13 abr. 2014.

FONSECA, M.; TOSCHI, M. S.; OLIVEIRA, J. F. Educação, Gestão e Organização Escolar: concepções e tendências atuais. *In*: FONSECA, M.; TOSCHI, M. S.; OLIVEIRA, J. F. (Org.). **Escolas gerenciadas**: planos de desenvolvimento e projetos político-pedagógicos em debate. Goiânia: UCG, 2004.

FONSECA, Marília. O Projeto Político-Pedagógico e o Plano de Desenvolvimento da Escola: duas concepções antagônicas de gestão escolar. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 302-318, 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

GENTILI, Pablo A. A. **A falsificação do consenso**: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. Tradução: Adail Sobral, Maria Stela Gonçalves. 7. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

_____. **O neoliberalismo**: história e implicações. Tradução: Adail Sobral, Maria Stela Gonçalves. 3. Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

HOBBSAWM, Eric. **Era dos extremos**: o breve século XX 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HUBEERMAN, Leo. **História da riqueza do homem**. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

ISHIKAWA, Kaoru. **Controle de qualidade total**: à maneira japonesa. Rio de Janeiro: Campus, 1993.

LACERDA, Beatriz Pires de. **Administração escolar**. 2. ed. Rev. atualizada. São Paulo: Pioneira, 1977.

LEHR, Roberto. Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. *In*: **Revista Outubro**, Nº 19, 2011.

KATZ, Claudio. **Novas tecnologias**: crítica da atual reestruturação produtiva. São Paulo: Xamã, 1995.

KRAWCZYK, Nora Rut; VIEIRA, Lúcia Vera. **A reforma educacional na América Latina nos anos 1990: uma perspectiva histórico-sociológica**. São Paulo: Xamã, 2008.

NETO, Antônio Cabral; RODRIGUEZ, Jorge. Reformas educacionais na América Latina: cenários, proposições e resultados. *In: Pontos e contrapontos da política educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais*. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

MARX, Karl. **O capital**, livro I, São Paulo: Boitempo, 2013.

_____. **Manuscritos econômicos e filosóficos**. Tradução Jesus Raniere. São Paulo: Boitempo Editorial, 2010.

_____. **Capítulo inédito D'O Capital**. Porto Alegre: Publicações Escorpião, 1975.

_____. **Trabalho assalariado e capital**. 4. ed. São Paulo: Global, 1987.

MARX, Karl; ENGELS, F. **O manifesto do partido comunista**. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. **Textos sobre Educação e Ensino Campinas**. São Paulo: Navegando, 2011.

_____. **Trabalho Assalariado e Capital**. Texto 3. São Paulo: Ed. Sociais, 2004.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método criatividade**. 32 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal. Marx, Engels e a educação. *In: COGGIOLA, Osvaldo, (Org.). Marx e Engels na história*. São Paulo: Xamã, 1996.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NETO, Edgard. O fracasso dos planos neoliberais na educação. *In: COSTA, Áurea; NETO, Edgard; SOUZA, Gilberto. A proletarização do professor: neoliberalismo na educação*. São Paulo: Editora Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2009.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A privatização da gestão da educação pública na reforma do Estado brasileiro. **Universidade e Sociedade**. Ano XII, nº 28, novembro de 2002.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar**: introdução crítica. 17. ed. Revista e ampliada. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **A reforma do Estado dos anos 90**: Lógica e mecanismos de controle. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Política educacional e papel do Estado**: no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2003.

RIBEIRO, J. Q. **Fayolismo na administração das escolas públicas**. São Paulo: Linotechnology, 1938.

_____. **Ensaio de uma teoria da administração escolar**. São Paulo: FFCL/USP, 1952.

SADER, Emir; GENTILI, Pablo. **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

SAVIANI, D. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. *In*: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados; Histedbr, 2005.

SILVA, Maria Vieira; SOUZA, Maria Aparecida de. Educação e responsabilidade empresarial: “novas” modalidades de atuação da esfera privada na oferta educacional. *In*: **Revista Educação & Sociedade**, 2009. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/873/87313700008/>>. Acesso em: 12 jan. 2016.

SILVA, José Maria da; SILVEIRA, Emerson Sena da. **Apresentação de trabalhos acadêmicos**: normas e técnicas. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. *In*: TOMMASI, Livia de; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio. (Org.) **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

SOUZA, Gilberto. Das luzes da razão à ignorância universal. *In*: COSTA, Áurea; NETO, Edgard; SOUZA, Gilberto. **A proletarização do professor**: neoliberalismo na educação. São Paulo: Editora Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2009.

SOUZA, Silvana Aparecida de. **Gestão escolar compartilhada**: democracia ou descompromisso? São Paulo: Xamã, 2001.

TAYLOR, F. W. **Princípios de administração científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 1987.

TONET, Ivo; LESSA, Sérgio. **Proletariado e sujeito revolucionário**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

XAVIER, Antonio C.; AMARAL SOBRINHO, José. **Como elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola**: aumentando o desempenho da escola por meio do planejamento eficaz. 2. ed. Brasília: Programa FUNDESCOLA, 1999.

APÊNDICE A – LEVANTAMENTO DE PERFIL DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Tempo de docência:

Tempo de trabalho na escola:

Tempo de permanência como gestor escolar:

Formação:

Graduação em:

Pós-graduação em:

Cursos que participou na área de gestão:

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA

01. Exerceu alguma atividade antes de assumir o cargo de gestor escolar?
02. Como foi sair da sala de aula, no cargo de professor, e assumir a gestão?
03. Como se deu o processo de escolha da direção da escola? Qual sua opinião sobre o processo?
04. Quais os atributos necessários a um bom gestor educacional?
05. Durante o mês, quantas visitas são feitas à SEDUC?
06. Que documento interno orienta as ações realizadas na escola?
07. A escola possui autonomia em relação ao Governo do Estado? Justifique.
08. Como se dá o repasse dos recursos financeiros para a escola?
09. Quantas visitas a escola recebe do superintendente escolar?
10. Como são as reuniões com o superintendente escolar?
11. Quais são os desafios da gestão nos dias de hoje?
12. Como se dá o envolvimento da comunidade com a escola?
13. Qual a relação do Conselho Escolar com a direção da escola?
14. Há adaptações nas formas de gerir a escola oriundas da empresa? Quais?

APÊNDICE C – IMAGENS QUE RETRATAM AMBIENTE FÍSICO DA ESCOLA PESQUISADA



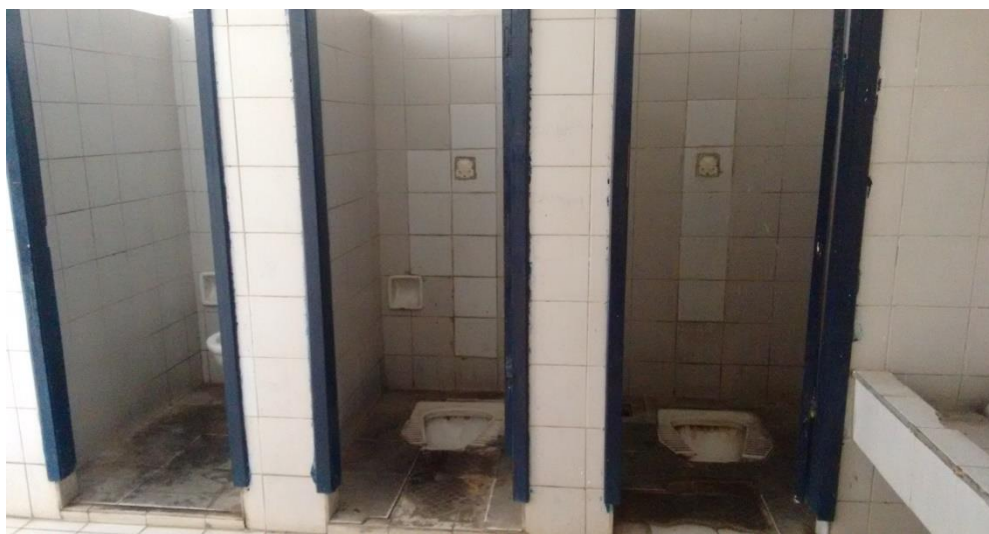
Fonte: Fotografia arquivo pessoal (2015).



Fonte: Fotografia arquivo pessoal (2015).



Fonte: Fotografia arquivo pessoal (2015).



Fonte: Fotografia arquivo pessoal (2015).



Fonte: Fotografia arquivo pessoal (2015).

ANEXO A – MATÉRIA DE JORNAL SOBRE A ESCOLA PESQUISADA

Escola [REDACTED] ção sofre com condições precárias

[REDACTED] o colégio foi esquecido nos oito anos de governo de Cid, de 2007 a 2014, segundo a dire [REDACTED] eira

Por Hayanne Narlla em Educação

23 de fevereiro de 2015 às 07:00



Escola recebeu

há 20 anos (FOTO: HayanneNarlla/ Tribuna do Ceará)

O nome Maria José Santos Ferreira Gomes é destaque na fachada de uma escola estadual [REDACTED] em **Fortaleza**. Há 20 anos, o colégio era inaugurado, s

Mesmo recebendo o nome da matriarca dos Ferreira Gomes, o colégio foi esquecido

Ha 19 anos trabalhando no colegio, ela revela que, durante a gestão do [REDACTED] escola não passou por reformas, sendo um dos períodos mais difíceis para conseguir manutenção.

“As pessoas pensam que o problema é do gestor da escola, mas não sabem que precisamos do repasse do dinheiro. Já foram enviados vários ofícios, mas não deu em nada”, enfatiza. Atualmente, o colégio conta com 15 salas de aula, ginásio, quadra, teatro e laboratório. São 1.087 alunos distribuídos entre os turnos da manhã, tarde e noite, no ensino fundamental e médio. Também recebe alunos com deficiência e problemas psicológicos.



Principal reclamação da diretora, banheiro está com buracos no teto e outros problemas (FOTO: HayanneNarlla/ Tribuna do Ceará)

O **Tribuna do Ceará** visitou o local, na última quinta-feira (19), e encontrou **paredes rachadas e sem tinta, além de pisos quebrados e portas velhas**. A escola, que toma um quarteirão inteiro, possui áreas verdes, mas com problemas para mantê-las, já que o trabalho exige dinheiro.

Entretanto, a principal reclamação da diretoria é quanto aos banheiros que estão quebrados e com buracos no teto. “Acho que esses banheiros não foram reformados desde quando foram criados”, [REDACTED]

Governo nega

A Secretaria de Educação do Ceará contestou, por meio de nota, as reclamações da diretora. Segundo a assessoria do [REDACTED] recebeu recursos no valor de R\$ 154 mil para reformas da quadra, da cobertura, medidas de acessibilidade, do prédio em geral, entre outros. Além disso, ressaltou que a reforma dos banheiros já foi autorizada, e após o processo licitatório tem previsão para ser finalizada em até 60 dias.

“Além desses recursos, o Cere recebeu repasses para manutenção, assim como as demais unidades de ensino da rede estadual, em cada ano letivo. A rede estadual,

composta de 700 escolas e 400 mil alunos, contou nesse período com mais de R\$ 177 milhões somente para serviços de reforma e ampliação. Desse total, foram investidos R\$ 51 milhões nas escolas da capital”, consta.