

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

**A ideologia da pós-modernidade e a política de gestão
educacional brasileira**

Autor: Isaura Mônica Souza Zanardini

Orientador: Prof Dra. Maria Elizabete Sampaio Prado Xavier

**CAMPINAS – SP
2006**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

A ideologia da pós-modernidade e a política de gestão educacional brasileira

Autor: Isaura Monica Souza Zanardini

Orientador: Prof Dra. Maria Elizabete Sampaio Prado Xavier

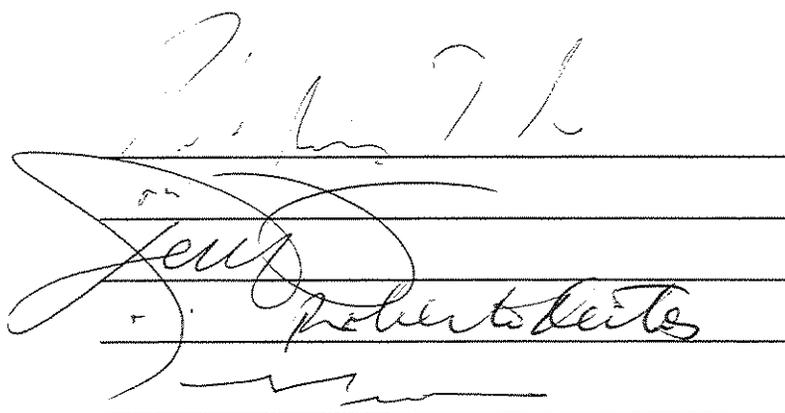
Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por Isaura Monica Souza Zanardini e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 21/02/2006.

Assinatura:.....

Orientador: Profª Drª Maria Elizabete S. P. Xavier

COMISSÃO JULGADORA:


The image shows four horizontal lines representing the signatures of the jury members. The signatures are handwritten in black ink. The first signature is the most prominent and appears to be 'Roberto Leite'. The other three signatures are less legible but appear to be 'Sampaio', 'Prado', and 'Xavier'.

CAMPINAS - SP
2006

© by Isaura Mônica Souza Zanardini, 2006.

UNIDADE BC
Nº CHAMADA _____
V _____ EX _____
TOMBO BC/ 68409
PROC 16.123-06
C _____ D X
PREÇO 11,00
DATA 17/05/06
Nº CPD _____

Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP

Z15i

Zanardini, Isaura Mônica Souza.

A ideologia da pós-modernidade e a política de gestão educacional
brasileira / Isaura Mônica Souza Zanardini. -- Campinas, SP: [s.n.], 2006.

Orientador : Maria Elisabete Sampaio Prado Xavier
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de
Educação.

1. Educação e Estado. 2. Educação básica. 3. Racionalidade. 4.
Neoliberalismo. 5. Globalização. 6. Política e educação. 7. Ideologia. I.
Xavier, Maria Elisabete Sampaio Prado. II. Estadual de Campinas. Faculdade
de Educação. III. Título.

06-007-BFE

Keywords : Education and State; Basic Education; Rationality; Neo Liberalism; Globalization; Politics and Education;
Ideology

Área de concentração : História, Filosofia e Educação.

Titulação : Doutora em Educação

Banca examinadora : Profa. Dra. Maria Elisabete Sampaio Prado Xavier
Prof. Dr. Roberto Antonio Deitos
Prof. Dr. Paulo Sérgio Tumolo
Prof. Dr. Newton Antonio Poaciulli Bryan
Prof. Dr. Sérgio Eduardo Montes Castanho

Data da defesa: 21/02/2006

RESUMO

Neste trabalho, apresentamos uma análise da reforma da gestão escolar implementada na década de 1990, enquanto uma componente da reforma da educação básica e da Reforma do Estado brasileiro, articulada à ideologia da pós-modernidade, expressão do padrão atual de acumulação do capital, que engendra dentre outros “mecanismos”, o neoliberalismo e a globalização. O estudo está organizado em três capítulos. No primeiro capítulo, a preocupação é compreender a articulação entre as transformações do capitalismo e o novo padrão de Estado, que repercutem na organização de outras instâncias sociais. É por essa razão que abordamos o taylorismo-fordismo, lógica de gestão/controlado do trabalho presente no padrão de Estado de Bem-Estar Social, e em seguida alguns dos pressupostos políticos e econômicos que se expressaram na década de 90 do século XX, através do neoliberalismo. No segundo capítulo discutimos a ideologia da pós-modernidade como um conjunto de princípios teórico-metodológicos de caráter ideológico, dentre os quais temos o neoliberalismo e a globalização; examinando a sua origem e os pressupostos que desembocaram na propagação da necessidade de uma “nova racionalidade”, ou de um novo controle do trabalho, que seriam implementados via a acumulação flexível; discutimos, em linhas gerais, a categoria racionalidade e tratamos da articulação entre a “nova racionalidade”, pós-moderna, e a reforma do Estado e da educação básica. No terceiro capítulo, discutimos a reforma da gestão escolar, implementada para a materialização da reforma da educação básica e, portanto, do Estado brasileiro. Analisamos a partir de documentos e de autores que consideramos centrais no trato da questão, a eficiência mercadológica exigida e a “nova racionalidade” proposta para os sistemas educacionais e unidades escolares, e que deveriam ser implementadas através dos mecanismos de descentralização, autonomia e avaliação de resultados, sustentados em pressupostos políticos e ideológicos da reforma pretendida. Nas considerações finais, nossa preocupação é explicitar o suposto de que uma “nova racionalidade” para a reforma do Estado e da gestão escolar, através das orientações teórico-metodológicas da pós-modernidade, e portanto, do ideário neoliberal, não tem outro objetivo senão a consecução dos fins da racionalidade capitalista moderna, para a qual a educação, ao lado de outras práticas sociais, tem, do ponto de vista ideológico, função primordial no controle social.

ABSTRACT

In this work, we present an analysis of the reform of the school management implemented in the 1990's, as a component of the reform of the basic education and of the Reform of the Brazilian State, articulated to the ideology of the post-modernity, expression of the current standard of accumulation of capital, that engenders among other "mechanisms", the neo liberalism and the globalization. The study is organized in three chapters. In the first chapter, the concern is comprehending the articulation between the transformations of the capitalism and the new standard of the State, that echo in the organization of other social instances. It is because of this that we approach the taylorismo-fordismo, logic of management/control of the work present in the standard of the Welfare State, and afterwards some of the political and economical pre suppositions that expressed themselves in the 1990's, through the neo liberalism. In the second chapter we discuss the ideology of the post-modernity as a group of theoretic-methodological principles of ideological character, that among other we have the neo liberalism and the globalization; examining its origin and the presupposition that flowed into propagation of the need of a "new rationality", or of a new control of work, that would be implemented via the flexible accumulation; we discuss, in general lines, the category rationality and deal with the articulation between the "new rationality", post-modern, and the reform of the State and of the basic education. In the third chapter, we discuss the reform of the school management, implemented for the materialization of the reform of basic education and, therefore, of the Brazilian State. We analyze from documents of authors that we consider central in the treatment of the question, the efficiency of marketing demanded and the "new rationality" proposed to the educational system and the school unities that should be implemented through the mechanism of decentralization, autonomy and assessment of the outcomes, based on political and ideological pre suppositions of the reform wanted. In the conclusion, our concern is to explain that the pre supposition of a "new rationality" to the reform of the State and the school management through theoretical-methodological of post- modernity, and therefore, of the neo liberal idealism, does not have other aim but to get the modern capitalist rationality, for which the education, beside other social practices, has, from the ideological point of view, primordial function in the social control.

Ao João e ao Matheus, com muito amor

AGRADECIMENTOS

Dentre aqueles que contribuíram para a realização deste trabalho, gostaria de agradecer especialmente:

À professora Maria Elizabete Sampaio Prado Xavier pela orientação competente e pelo respeito.

Aos professores Roberto Antonio Deitos, Newton Antonio Paciulli Bryan, Paulo Sergio Tumolo, Sergio Eduardo Montes Castanho e Maria de Fátima Felix Rosar pela leitura atenciosa e contribuições prestadas à realização deste trabalho. Ao professor Paulo, quero agradecer também pela acolhida na disciplina realizada na UFSC e ao professor Roberto devo agradecer também pela valiosa contribuição no levantamento de fontes.

Aos professores Mara Regina Martins Jacomeli e José Luis Sanfelice pela colaboração prestada.

À CAPES que através do Programa de Qualificação Institucional – PQI possibilitou condições acadêmicas e financeiras para a realização deste trabalho.

À UNIOESTE, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Campus de Cascavel, Centro de Educação Comunicação e Artes – Colegiado de Pedagogia, pelo afastamento das atividades docentes para a realização do curso de Doutorado.

Ao Grupo de Pesquisa em Políticas Sociais - GPPS e ao Grupo de Pesquisa em Gestão Escolar – GPGE, ambos da UNIOESTE.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil – HISTEDBR – UNICAMP.

Aos professores José Luiz Sanfelice, Luis Enrique Aguilar, Zacarias Pereira Borges, Elizabete M. de Aguiar Pereira, Nilson Demange e José Claudinei Lombardi pelas disciplinas ministradas no Curso de Doutorado da Faculdade de Educação da UNICAMP, 2002 – que muito contribuíram para o amadurecimento do projeto de tese.

À Ireni, Rosa e Maria Lucia, pela amizade, pelas longas horas de viagem até Campinas, pela divisão do cansaço e das angústias e pela contribuição técnica dada à realização deste trabalho, seja pela troca de bibliografias ou por “socorro” em relação aos aspectos formais do texto.

À Antonio e Maria José (meus pais), à Maria de Fátima, Wilson, Lucia, Ana Carolina, Luiz Henrique, Iolando, Margarida e Expedite: cada um a seu modo, contribuiu no percurso de realização deste trabalho.

Ao João, meu companheiro, agradeço pelo amor, pelo incentivo, pelas valiosas discussões e sugestões.

Ao meu filho Matheus, por sua doçura e ternura, pelo companheiro que do alto de seus dezoito meses vem demonstrando ser.

SUMÁRIO

RESUMO.....	v
ABSTRACT	vii
LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS	xix
INTRODUÇÃO	01

CAPÍTULO I

AS TRANSFORMAÇÕES NO PAPEL DO ESTADO E NA LÓGICA DA GESTÃO/CONTROLE DO TRABALHO NO CONTEXTO DA GLOBALIZAÇÃO: da perspectiva de bem-estar social ao estado neoliberal	07
1.1 - Considerações sobre o padrão de Estado	07
1.2 - A lógica de gestão/controle do trabalho presente no padrão de Estado de Bem-Estar Social	16
1.3 - O neoliberalismo	30

CAPÍTULO II

A PÓS-MODERNIDADE E O NEOLIBERALISMO: a sustentação teórico – metodológica da reforma do estado e da educação básica	43
2.1 – Considerações sobre a pós-modernidade	43
2.2 - A “nova racionalidade” proposta pela pós-modernidade: a lógica da acumulação flexível	54
2.3 - A reforma do Estado: contribuição para a produção de condições ideológicas necessárias ao contexto da globalização e da pós-modernidade	68
2.4 – A reforma da educação básica	80

CAPÍTULO III

A REFORMA DA GESTÃO ESCOLAR IMPLEMENTADA NA DÉCADA DE 1990: a racionalidade proposta pelo neoliberalismo e pela pós-modernidade.....	99
3.1 – A eficiência mercadológica implementada via a descentralização, a autonomia e a avaliação de resultados	99
3.2 – Os fundamentos políticos e ideológicos da eficiência mercadológica e da “nova racionalidade”	132
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	145
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	153

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

APM – Associação de Pais e Mestres

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

BIRD – Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento – Banco Mundial

CAE – Conselho de Alimentação Escolar

CCQ – Círculos de Controle de Qualidade

CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e Caribe da ONU

CONSED – Conselho Nacional dos Secretários de Educação

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FMI – Fundo Monetário Internacional

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

GPPS – Grupo de Pesquisa em Políticas Sociais

GPGE – Grupo de Pesquisa em Gestão Escolar

HISTEDBR – Grupo de Pesquisa História, Sociedade e Educação no Brasil

I.M.S.Z. – Isaura Monica Souza Zanardini

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MARE – Ministério da Administração e Reforma do Estado

MEC – Ministério da Educação

OREALC – Oficina Regional de Educação para América Latina e Caribe

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PMDE – Programa Dinheiro Direto na Escola

PNE – Plano Nacional de Educação

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira

RENAGESTE – Rede Nacional de Referência em Gestão Escolar

PROMEDLAC – Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

UEM – Universidade Estadual de Maringá

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

INTRODUÇÃO

Na década de noventa do século XX, em meio a uma série de reformas propostas para a educação básica¹, a fim de que pudesse contribuir com uma dada perspectiva de desenvolvimento econômico e social, a gestão escolar recebeu um enfoque particular. Tendo em vista implementar uma “nova dimensão” para a organização dos sistemas educativos e unidades escolares, capaz de acompanhar e assegurar as demandas de uma sociedade moderna e, desse modo, estabelecer a adequação da gestão escolar a um quadro político e econômico mais amplo que se delineava em nível mundial, inúmeras foram as propostas implementadas nas unidades federativas do país.²

Em âmbito nacional, embora não haja uma denominação específica que a identifique, houve a implantação de uma proposta de gestão através de programas e projetos educacionais implementados, na década de 1990, ou mais especificamente durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso - FHC. Aqui é necessário esclarecer, que embora na década de 1990 tenhamos tido, além da gestão de FHC as dos presidentes Fernando Collor de Mello e Itamar Franco, e que a maioria das estratégias/mecanismos/projetos para a educação básica desse período tenham se originado na gestão de Fernando Collor de Mello – quando o neoliberalismo começa a se consolidar no Brasil – elegemos neste estudo o período que corresponde ao governo de Fernando Henrique Cardoso por compreendermos que é em sua gestão que efetivamente se processam

¹ Tomamos, neste trabalho, a educação básica como correspondente à educação infantil, ao ensino fundamental e ao ensino médio, conforme a definição presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – Lei nº 9394/1996.

² Este é o caso, por exemplo, do Estado do Paraná, que discutimos na dissertação de mestrado defendida em agosto de 2001 no Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, intitulada “**A gestão compartilhada implementada no Estado do Paraná e as orientações do Banco Mundial (1995-2002)**”. Também estudamos a proposta de gestão compartilhada no projeto de pesquisa “*Políticas e Programas nas áreas de Educação e Saúde no Estado do Paraná: sua relação com as orientações do BID e do BIRD e sua contribuição na difusão das políticas liberalizantes em nível nacional*” realizado pelo Grupo de Pesquisa em Políticas Sociais – GPPS e no projeto *A democratização da gestão escolar na redefinição do papel do Estado Brasileiro* desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa em Gestão Escolar – GPGE, ambos da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel.

os ideais neoliberais da Reforma do Estado brasileiro e das políticas sociais, dentre elas a da educação.³

Nessa direção, dentre os Programas e Projetos implementados nesse período para concretizar a reforma da educação básica e da gestão escolar, podemos apontar o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino e Valorização do Magistério - FUNDEF, o Programa Dinheiro Direto na Escola, o Programa da Merenda Escolar, o Projeto Escola Jovem e a definição e instituição de referenciais, parâmetros e diretrizes para a Educação Infantil, para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio.

A elaboração e definição desses e de outros Programas e Projetos estavam condicionadas à proposição, por um conjunto de países e de organismos multilaterais, da chamada “Década da Educação”, que indicava a retomada de uma acepção ideológica da educação como “produtora” de valores, princípios e habilidades necessárias ao padrão de acumulação de capital vigente. Essas proposições estão consubstanciadas em documentos que, em nossa análise, revelam/traduzem as diretrizes teóricas da reforma da educação básica e, conseqüentemente, da gestão escolar, como por exemplo, os documentos que dizem respeito à Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990 em Jomtien, na Tailândia, o Plano Decenal de Educação, o documento do Banco Mundial Prioridades e Estratégias para a Educação, e o documento da CEPAL Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade, o Relatório Jacques Delors, o Plano Nacional de Educação, os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, além de coletâneas publicadas pelo INEP e pelo IPEA .

Diante desse quadro, e da proposição e “invasão” desses documentos nos sistemas e unidades escolares, inúmeras foram as pesquisas que se debruçaram sobre a gestão escolar. A maioria delas, entretanto, reproduz a lógica presente na proposta implementada, na

³ De acordo com OLIVEIRA, Dalila Andrade. Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade e ROSAR, Maria de Fátima Felix. (Org.) **Política e gestão da educação**. Belo Horizonte : Autêntica, 2002, p. 125, “A década de 1990 representou um período ímpar no Brasil em termos de reformas no Estado e, conseqüentemente, nos serviços públicos. Embora as reformas educacionais tenham se iniciado logo nos primórdios da referida década, só ganharam maior vigor e abrangência nacional a partir da segunda metade dos anos 90, com o primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso. Apesar de ter-se assistido antes a algumas iniciativas de reformas da educação nacional, como, por exemplo, o Plano Decenal de Educação, assinado durante o governo Itamar Franco, em 1993, estas não passaram de tentativas que ficaram no papel.”

medida em que se detêm na análise de fatores internos à escola e ao sistema escolar, que vêm sendo responsáveis pelos baixos índices de desempenho e eficácia. Ou seja, a maioria delas reduz-se a uma análise interna das mudanças que vêm sendo produzidas na gestão, restringindo-se à análise da organização escolar, de modo que não operam avanço algum na investigação dos aspectos históricos, políticos, econômicos e sociais responsáveis pela produção das mudanças almejadas pela *Década da Educação*; pelo contrário, servem freqüentemente para legitimar o modelo de gestão proposto.⁴

Nossa preocupação neste trabalho, é a investigação desses aspectos omitidos, esquecidos ou secundarizados. Para tanto, a tese que nos orienta é a articulação da reforma da gestão escolar, componente da reforma da educação básica implementada na década de 1990, com a Reforma do Estado Brasileiro. Essa articulação justifica-se no argumento de que a educação e o Estado estariam passando por uma crise de eficiência, e que se fazia necessária para a superação dessa crise, a implementação da eficiência mercadológica da educação escolar.

A fim de mapear o quadro político e ideológico dentro do qual se delineiam tais reformas, visando a superação de uma análise interna da gestão escolar, tratamos dos pressupostos da pós-modernidade, que tomamos como uma expressão ideológica do padrão atual de acumulação do capital, que engendra, dentre outros “mecanismos”, as noções de neoliberalismo e de globalização. Constituindo uma produção do capital, em meio à negação da razão moderna, à exacerbação da subjetividade e à crítica a qualquer proposição de análise metodológica rigorosa, a pós-modernidade propõe um conjunto de orientações “teórico-metodológicas” que acabam celebrando o mercado e a sua efemeridade. Essas concepções desembocam na reforma do Estado e da educação, a fim de assegurar o seu caráter instrumental, técnico e ideológico, na manutenção da reprodução do capital.

Antes de prosseguir na apresentação da nossa tese e da estrutura adotada para desenvolvê-la, consideramos necessário salientar que, quando tratamos da ideologia da pós-modernidade como ideologia engendrada pelo capital em seu atual estágio de

⁴ A fim de obter um panorama geral dessas pesquisas, sugerimos, entre outros, a consulta às publicações do IPEA e do INEP que citamos neste trabalho. É preciso considerar também a criação da RENAGESTE – Rede Nacional de Referência em Gestão Escolar, projeto desenvolvido pelo Conselho Nacional dos Secretários de Educação – CONSED, que tem por objetivo constituir-se numa referência nacional em gestão escolar através da disseminação de informações e exemplos de gestão escolar e excelência na educação.

desenvolvimento, estamos tomando a categoria ideologia no sentido posto por MÉSZÁROS, segundo o qual: “(...) a ideologia não é ilusão nem superstição religiosa de indivíduos mal-orientados, mas uma forma específica de consciência social, materialmente ancorada e sustentada.”⁵

Partindo dessa concepção de ideologia é que a tese que propomos trata da articulação da reforma de gestão escolar com a reforma do Estado brasileiro e com a noção de eficiência mercadológica, e da sua articulação com as orientações/prescrições “teóricas e metodológicas” da pós-modernidade que se consubstanciam por exemplo na ideologia da globalização e do neoliberalismo, que inclui ou implica a proposição de uma “nova racionalidade” segundo o paradigma pós-moderno.

No desenvolvimento dessa tese, o estudo está sistematizado em três capítulos.

O primeiro capítulo divide-se em três seções. A primeira é dedicada a considerações sobre as transformações do capitalismo e do padrão de Estado; nela apresentamos o nosso entendimento acerca da necessidade que tem o capital de prover reformas/mudanças no papel do Estado burguês em razão da sua indispensabilidade para a sobrevivência do capital⁶. Na segunda seção, tratamos do taylorismo-fordismo como a lógica de gestão/controle do trabalho presente no padrão de Estado de Bem-Estar Social. Essa seção desenvolve-se a partir do suposto de que há uma articulação entre a administração capitalista e a administração dos sistemas educacionais e das unidades escolares, bem como das demais organizações sociais, e da necessidade que tem o capital de reproduzir, em diferentes instituições sociais, uma dada lógica de disciplina e de controle sobre o trabalho e a vida social dos trabalhadores.

⁵ MÉSZÁROS, István. **O poder da ideologia**. São Paulo : Boitempo Editorial, 2004, p. 65. Parece-nos que essa interpretação não difere do que LÖWY, Michael. **Ideologias e Ciência Social: elementos para uma análise marxista**. São Paulo : Cortez, 1988, p. 28, entende em linhas gerais por ideologia: “... as ideologias não são simplesmente uma ou outra idéia, uma mentira ou ilusão, são um conjunto muito mais vasto, orgânico de valores, crenças, convicções, orientações cognitivas, de doutrinas, teorias, representações. A esse conjunto, a medida que seja coerente, unificado por uma certa perspectiva social, por uma perspectiva de classe, eu chamaria de visão social de mundo.”

⁶ Nessa direção estão, por exemplo, as análises de MÉSZÁROS, István. **O século XXI: socialismo ou barbárie**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003 e **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. Campinas, SP : Editora da UNICAMP, Boitempo, 2002, e de SAES, Décio. SAES, Décio. **Estado e democracia: ensaios teóricos**. Campinas : UNICAMP, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, 1998.

Ainda no primeiro capítulo abordamos alguns dos pressupostos políticos e econômicos que se consubstanciaram na década de 90 do século XX, através do neoliberalismo.

O segundo capítulo está organizado em quatro seções. Na primeira delas, abordamos a ideologia da pós-modernidade como um conjunto de princípios teórico-metodológicos de caráter ideológico, dentre os quais temos o neoliberalismo e a globalização. Apresentamos a origem da pós-modernidade e os seus pressupostos, que desembocam na propagação da necessidade de uma “nova racionalidade”, ou de um novo controle sobre o trabalho, que seria implementado via a acumulação flexível. Essa nova racionalidade é o assunto da segunda seção desse capítulo, onde introduzimos, como subsídio para a análise, considerações sobre o estudo de Max Weber acerca da racionalidade do capitalismo moderno. Essa inclusão é feita aqui por sua importância, independente do tempo histórico, para a compreensão da racionalidade capitalista, que é entendida, neste trabalho, como a lógica necessária para planejar e encaminhar, da melhor forma possível, a partir da ação de diferentes instituições sociais, o curso da acumulação e reprodução imprescindíveis ao modo capitalista de produção.

Na terceira seção, tratamos da articulação entre essa expressão ideológica, que se consubstancia através de determinadas “orientações teórico-metodológicas”, e a reforma do Estado. A quarta seção é dedicada à inserção da reforma da educação básica nesse contexto de globalização, pós-modernidade e neoliberalismo.

O terceiro capítulo está dividido em duas seções, que tratam da reforma da gestão escolar implementada tendo em vista a concretização da reforma da educação básica e, junto dela a do Estado brasileiro. Para examinar os pressupostos políticos e ideológicos dessa reforma, analisamos alguns documentos e autores que nos pareceram centrais para o estudo da reforma da Educação Básica, na medida em que trazem o que chamamos de “indicações teóricas” para essa reforma. A primeira seção desse capítulo trata da eficiência mercadológica e da “nova racionalidade” proposta aos sistemas educacionais e unidades escolares, que seriam implementados através dos mecanismos de descentralização, autonomia e avaliação de resultados. A segunda seção aborda os pressupostos políticos e ideológicos da eficiência mercadológica e da “nova racionalidade”, que são identificados a

partir da estética da sensibilidade, da política da igualdade e da ética da identidade, revelando uma aposta no elemento humano para reverter a crise de eficiência da escola.

Esses aspectos dizem respeito à preocupação com a racionalidade da gestão escolar e, portanto, com o controle do trabalho que está presente na empresa capitalista, na escola e em outras instituições sociais, tendo em vista os fins almejados pelo modo capitalista de produção.

Nas Considerações Finais, nossa preocupação, nos limites deste trabalho, é explicitar, através da retomada do percurso realizado e da consideração de outras relações possíveis, que a proposição de uma “nova racionalidade” para a reforma do Estado e da gestão escolar, através das orientações teórico-metodológicas da pós-modernidade e do neoliberalismo, que em linhas gerais se caracterizam pela proposição ideológica do controle social através do envolvimento da comunidade, do fortalecimento da unidade escolar e do respeito às diferenças, não tem outro objetivo senão a consecução dos fins da racionalidade capitalista moderna, na qual a educação tem uma importante função ideológica.

CAPITULO I

AS TRANSFORMAÇÕES NO PAPEL DO ESTADO E NA LÓGICA DA GESTÃO / CONTROLE DO TRABALHO NO CONTEXTO DA GLOBALIZAÇÃO: da perspectiva de bem-estar social ao estado neoliberal

1.1– Considerações sobre o padrão de Estado

A reforma da gestão escolar implementada no Brasil, a partir da década de 1990, tem em vista consolidar a reforma da educação básica, que vem sendo desencadeada para adequar-se à reforma política e econômica proposta em nível mundial. Para que possamos entender a reforma da gestão escolar, dentro desse contexto, é preciso compreender a elaboração das políticas educacionais enquanto ação intencional e deliberada do Estado, para a consecução de metas específicas, dentre as quais a afirmação/consolidação de um projeto de sociedade. Entendemos que as políticas públicas são datadas historicamente; construídas por sujeitos concretos e que têm por fim a consolidação de um projeto social, político e econômico específico, refletindo as forças políticas em jogo, como resultado de pressões exercidas pelas classes em luta. Logo, as políticas públicas não se reduzem a um conjunto de idéias, nem a setores específicos, mas são amplas e implicam a elaboração de estratégias de ação capazes de implementar um conjunto de reformas ou de propostas necessárias à sobrevivência de um determinado modelo social, político e econômico.

Para que as políticas públicas sejam implementadas de acordo com os interesses, e da forma como pretendem as classes dominantes, que têm os seus interesses materializados em ações do Estado, uma condição necessária é o convencimento social da necessidade dessa implementação, e a criação de um consenso de que as políticas propostas são eficientes para atender às necessidades de um determinado contexto, e de que trarão benefícios para os indivíduos que colaborarem com a sua implementação.

Para entender essa concepção de políticas públicas, enquanto ação intencional e deliberada do Estado e, de modo mais específico, compreender o significado político e ideológico da reforma da gestão escolar, no bojo das reformas educacionais, precisamos compreender as mudanças que se vêm operando no Estado capitalista, mudanças estas que

têm em vista superar as crises cíclicas historicamente enfrentadas por esse modo de produção e reafirmar o domínio do capital.⁷

Esse processo de transformação do papel do Estado situa-se no chamado movimento de rearticulação política e econômica, que se traduz e efetiva em um processo de implementação de reformas que dizem respeito às relações entre os países centrais e periféricos, à regulação da economia e às relações entre estas, o Estado e as políticas sociais, dentre elas a educação.

Para compreender esse quadro e situar historicamente nosso objeto de estudo, é preciso explicitar a concepção de Estado que temos presente no desenvolvimento da análise. Para tanto, recorreremos a ENGELS que, ao fazer uma análise histórica da relação entre a família e a propriedade privada, considera que a família tal como a conhecemos na modernidade, constitui-se ao longo do tempo, tendo se originado na produção do excedente. ENGELS afirma que, diante do surgimento da propriedade privada e da organização da família, para assegurar a propriedade,

Faltava apenas uma coisa: uma instituição que não só assegurasse as novas riquezas individuais contra as tradições comunistas da constituição gentílica, que não só consagrasse a propriedade privada, antes tão pouco estimada, e fizesse dessa consagração santificadora o objetivo mais elevado da comunidade humana, mas também imprimisse o selo geral do reconhecimento da sociedade às novas formas de aquisição da propriedade, que se desenvolviam umas sobre as outras – a acumulação, portanto cada vez mais acelerada das riquezas – uma instituição que, numa palavra, não só perpetuasse a nascente divisão da sociedade em classes, mas também o direito de a classe possuidora explorar a não possuidora e o domínio da primeira sobre a segunda⁸.

Essa instituição seria o Estado, que

Não é pois, de modo algum, um poder que se impôs à sociedade de fora para dentro, tão pouco é a realidade da idéia moral, ou a imagem e a realidade da razão como afirma Hegel. É antes um produto da sociedade, quando esta chega a um determinado grau de desenvolvimento: é a confissão de que essa sociedade se enredou numa irremediável contradição consigo mesma e está dividida por antagonismos irreconciliáveis que não consegue conjurar. Mas para que esses antagonismos, essas classes com interesses econômicos colidentes não se devorem e não consumam a sociedade numa luta estéril, torna-se necessário um poder colocado aparentemente por cima da sociedade, chamado a

⁷ Conforme MESZAROS apud PAULO NETTO, José. **Crise do socialismo e ofensiva neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1995.

⁸ ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Tradução de José Silveira Paes; apresentação Antonio Roberto Bertelli. São Paulo: Global, 1984, p. 153.

amortecer o choque e a mantê-lo dentro dos limites da ordem. Este poder, nascido da sociedade, mas posto acima dela e distanciando-se cada vez mais é o Estado⁹.

Essa concepção de Estado, como legitimação de uma classe sobre a outra, corresponderia a um conceito de Estado em geral e, portanto, seria válida não apenas para a sociedade capitalista, mas para toda a sociedade dividida em classes, seja ela escravista, feudal ou capitalista, e tem em vista assegurar a dominação/exploração de uma classe sobre a outra.

Entretanto, é preciso compreender que, embora essa necessidade de preservação seja um traço marcante em qualquer sociedade dividida em classes, a cada modelo social corresponde um tipo de Estado capaz de atender, de modo satisfatório, às relações de produção que caracterizam cada modelo.

É desse modo que chegamos à concepção de Estado burguês, categoria utilizada por Marx e Engels que demarca o caráter de classe do Estado, remetendo-nos à característica do Estado em geral, mas sobretudo correspondendo às necessidades de reprodução das relações de produção empreendidas na sociedade capitalista.¹⁰

Criticando as análises que interpretam a vinculação do Estado burguês com as relações de produção capitalistas como a de um mero reflexo, ou seja, numa perspectiva economicista e mecanicista, onde a transformação da base econômica da sociedade determina, direta ou imediatamente a transformação de sua superestrutura, SAES afirma que:

A correspondência entre o Estado burguês e as relações de produção capitalistas não consiste numa relação causal simples e unívoca entre ambos. Qual é, então, a natureza dessa correspondência? Um tipo particular de Estado – o burguês – *corresponde* a um tipo particular de relações de produção – capitalistas – na medida em que só uma estrutura jurídico *específica* torna possível a *reprodução* das relações de poder capitalistas. Essa é a verdadeira relação entre o Estado burguês e as relações de produção capitalistas: *só o Estado burguês torna possível a reprodução das relações de produção capitalistas*.¹¹

Ao referir-se à perspectiva de classe do Estado, e, também ao empreender críticas à análises mecânicas que afirmam a determinação direta e imediata do Estado pela base

⁹ Idem, *ibidem*, p. 227.

¹⁰ A esse respeito, sugerimos, entre outros, a leitura de SAES, Décio. **Estado e democracia**: ensaios teóricos. Campinas: UNICAMP, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, 1998.

¹¹ Idem, *ibidem*, p. 22.

material, MÉSZÁROS¹², que utiliza a categoria Estado Moderno para o Estado sob a égide do capital, reforça a sua correspondência com o modelo de produção: “... devemos falar de uma correspondência estreita entre, por um lado, a base sociometabólica do capital e, por outro, o Estado moderno como estrutura totalizadora de comando político da ordem produtiva e reprodutiva estabelecida.”

Ao que nos parece, na análise desses autores está presente a seguinte compreensão posta por MARX: “O Estado e a organização da sociedade não são, do ponto de vista político, duas coisas distintas. O Estado é a organização da sociedade.”¹³

Considerando a análise desenvolvida neste trabalho, é oportuno destacar que é a partir da correspondência entre Estado burguês e sociedade capitalista, ou seja, é a partir da compreensão de que só o “Estado burguês torna possível a reprodução das relações de produção capitalistas”, que podemos entender as perspectivas/estratégias empreendidas para resolver as crises desse modelo de Estado.

O chamado Estado de Bem-Estar Social, que será discutido a seguir, e o modelo de Estado pautado no ideário neoliberal, que exigiria a sua reforma, constituem-se em “facetas”, em variantes ideológicas de um mesmo Estado burguês, e sua reprodução histórica tem em vista, tão somente, a reprodução das relações capitalistas de produção, às quais o Estado é indispensável, ou, como diz MÉSZÁROS, “... o sistema do capital não sobreviveria uma única semana sem o forte apoio que recebe do Estado.”¹⁴

Ao Estado burguês, corresponde, portanto, um caráter de classe, que pressupõe a reprodução das relações contraditórias do modo capitalista de produção. Nessa direção, o caráter capitalista e burguês assumido pelo Estado, apesar da proclamação de sua atuação em benefício da coletividade, requer, segundo SAES, que este desempenhe duas funções básicas, quais sejam: atenuar o conflito entre as classes e organizar a hegemonia de uma classe dominante. Na medida em que exerce essas funções, o Estado atua na desorganização das forças revolucionárias que poderiam colocar em cheque a ordem socialmente estabelecida.

¹² MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, Boitempo, 2002, p. 125.

¹³ MARX, Karl. **Textos Filosóficos**. São Paulo: Biblioteca do Socialismo Científico: Editorial Estampa, 1975, p. 144.

¹⁴ MÉSZÁROS, István. **O século XXI**: socialismo ou barbárie. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003, p. 29.

O Estado burguês cria, assim, para realizar o seu compromisso de classe, as condições necessárias à reprodução das relações de produção capitalista. Essas condições ideológicas são produzidas a partir do exercício de uma dupla função:

a) *individualizar os agentes da produção* (produtores diretos e proprietários dos meios de produção), mediante a sua conversão em pessoas jurídicas: isto é, sujeitos individuais aos quais se atribuem *direitos* e uma *vontade subjetiva*. Essa individualização confere à troca desigual entre o uso da força de trabalho e o salário, a forma de um ato de vontade realizado por iguais: isto é, um *contrato* de compra e venda de força de trabalho. Uma vez imposta ao produtor direto a definição da prestação do sobre trabalho como um ato de vontade, essa troca desigual pode se renovar continuamente, sem que seja necessário o exercício de uma *coação extra-econômica* (isto é, uma coação distinta daquela exercida pela pura necessidade vital) sobre o produtor direto.

b) *Neutralizar; no produtor direto, a tendência à ação coletiva*, decorrente do caráter socializado do processo de trabalho, e determinar, por *esse modo*, a predominância, no produtor direto, da tendência ao isolamento, decorrente do caráter privado assumido pelos trabalhadores nesse processo. Se a primeira função produz efeitos tanto sobre o produtor direto como sobre o proprietário dos meios de produção, esta segunda função produz, fundamentalmente, efeitos sobre o produtor direto. Pela primeira função, o Estado burguês coloca o produtor direto, no mercado de trabalho, como sujeito individual, dotado de vontade e de direitos; por essa segunda função, o Estado neutraliza a tendência dos produtores diretos a se unirem num coletivo antagônico ao proprietário dos meios de produção: a *classe social*.¹⁵

A individualização dos trabalhadores e a neutralização de sua organização são empreendidas a partir do chamado Direito burguês que, segundo SAES, trata como *iguais os desiguais*, e desse modo cria as condições ideológicas necessárias para a produção das relações de mercado, organizando a sociedade, uma sociedade que justifica a troca estabelecida entre força de trabalho e salário como uma troca entre equivalentes, exercida entre dois indivíduos, a partir de sua própria vontade. Ou seja, o Direito burguês naturaliza e equaliza uma relação entre desiguais.

Ao tratar dessa equalização, MÉSZÁROS considera que o Estado “protege legalmente a relação de forças estabelecida” e afirma que desse modo “as diversas personificações do capital conseguem dominar (com eficácia implacável) a força de trabalho da sociedade, impondo-lhe ao mesmo tempo a ilusão de um relacionamento entre iguais “livremente iniciado” (e às vezes até constitucionalmente ficcionalizado)”¹⁶.

¹⁵ Idem, *ibidem*, p. 30-31.

¹⁶ MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. Campinas, SP : Editora da UNICAMP, Boitempo, 2002, p. 107.

A partir dessas considerações, pretendemos tratar das transformações que vêm se delineando em torno do Estado burguês no contexto do neoliberalismo, enquanto transformações produzidas no conjunto das relações que são estabelecidas pelos homens na base material da sociedade, e que têm por fim assegurar a reprodução das relações de produção na sociedade capitalista, ou, pode-se dizer, assegurar as relações de produção materializadas no e pelo mercado.

O processo de gestação das novas relações políticas e econômicas no contexto do neoliberalismo, capazes de assegurar o domínio do capital, para a manutenção de sua hegemonia e a reprodução de suas relações econômicas e sociais, começa a ser delineado a partir da crise do chamado Estado de Bem-Estar Social – *Welfare State*. Antes de tratarmos desse padrão de Estado, é importante considerar que, assim como o neoliberalismo, o *Welfare State*¹⁷ não se delineou da mesma forma em todos os países¹⁸, principalmente se levarmos em conta as peculiaridades dos países periféricos e a categoria da dependência estrutural que, segundo XAVIER¹⁹, é derivada do imperialismo.

É necessário afirmar, portanto, que não entendemos a forma de implementação desses paradigmas nos países periféricos como uma mera reprodução, um mero transplante de formas vigentes nos países ditos desenvolvidos, mas, na direção apontada por XAVIER, entendemos que constituem-se em resultados produzidos a partir da articulação de interesses internos e externos²⁰, ou seja:

¹⁷ Na análise de FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e Liberdade**. São Paulo: Editora Artenova S.A, 1962, p. 167, o que teria levado a constituição do Estado de Bem Estar Social é o fato de que : “Nos anos de vinte e trinta, os intelectuais nos Estados Unidos foram persuadidos de que o capitalismo era um sistema deficiente, que inibia o bem-estar econômico e portanto a liberdade; assim, a esperança para o futuro dependeria em grande parte do controle deliberado dos assuntos econômicos pelas autoridades políticas.”

¹⁸ De acordo com SOARES, Laura Tavares, em **Os custos sociais do ajuste neoliberal na América Latina**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 11: Os impactos e conseqüências da crise, bem como as soluções para o seu combate, além das determinações mais gerais dadas pela própria etapa de desenvolvimento do capitalismo, diferenciam-se entre os países pela inserção internacional de suas economias e pelos particulares desenvolvimentos históricos, que determinam respostas sociais e políticas específicas”.

¹⁹ XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. Para um exame das relações históricas entre capitalismo e escola no Brasil: algumas considerações teórico-metodológicas. In: **Cadernos da Escola Pública**: Além de dar zero qual é a sua professor? Brasília: DF: UNB: SINPRO.

²⁰ Para FERNANDES, Florestan, em O desenvolvimento como problema nacional. In: **Sociedade de Classes e subdesenvolvimento**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981, p. 167, “... o Brasil não se converteu noutra coisa senão numa nação subdesenvolvida (e, portanto, satélite e dependente). Em FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. Rio de Janeiro, Zahar, 1981, p, 55, esclarece o movimento entre interesses internos e externos: “Ele [o capitalismo dependente] contém todos os elementos do capitalismo não só em termos dos caracteres centrais do modelo clássico, mas das condições estruturais, institucionais e funcionais de sua forma atuante no vir a ser histórico – porém os projeta em um contexto

Na condição de país periférico do capitalismo internacional, o Brasil sofreu contínua influência cultural e absorveu, através de suas elites intelectuais, ideologias nascidas e difundidas no contexto avançado das sociedades hegemônicas. Aqui assimiladas e traduzidas ou rearticuladas nos termos dos interesses locais dominantes, funcionavam não apenas como meros ornamentos, mas como testemunhos dos propósitos civilizados e civilizadores das elites dirigentes.²¹

E, reafirmando o nosso entendimento da dependência, não enquanto mera imposição, mas como o resultado de condições que se impõem desde o Brasil Colônia, gostaríamos mais uma vez de trazer XAVIER:

Nas diferentes formas de dominação capitalista que desenvolveu, no seu processo contínuo de integração ao capitalismo internacional, a formação social brasileira se manteve aristocrática, extremamente concentradora da riqueza do prestígio social e do poder. (...). Se aparentemente os setores dominantes internos sofriam a espoliação externa, na realidade a exploração das riquezas nacionais se processava às custas das camadas trabalhadoras e da população destituída em geral, submetidas a uma dupla expropriação. Isso foi possível porque a exploração externa permanente das riquezas do país, sempre partilhou, estrategicamente, a monopolização do excedente econômico com os agentes privilegiados. Os efeitos da subordinação econômica do país, em todas as suas fases, sempre foram agravados pelo apoio e pela cumplicidade das classes dominantes nacionais. As elites no poder sempre acabaram por reforçar, nos diferentes estádios do nosso avanço capitalista, a posição dependente e subalterna do país. Foi assim que evoluímos do esquema simples vigente na fase de dominação colonial, de exportação e importação de mercadorias, até o esquema sofisticado da dominação imperialista, que transformou as próprias economias dependentes em mercadorias.²²

A partir dessas considerações, podemos agora tratar do Estado de Bem-Estar Social, que se constituiu a partir dos anos 30 do século XX. Esse padrão de Estado foi produzido durante uma das crises cíclicas do capitalismo – período que ficou conhecido como a Crise de 29 ou a Grande Depressão. No contexto dessa crise, as análises e teses do economista inglês John Maynard Keynes, segundo VIEIRA²³, sugeriam que a desgraça econômica do capitalismo nos Estados Unidos e nos demais países industriais nascera do insuficiente investimento, por parte dos empresários, sendo necessário que o governo criasse as condições para tal crescimento. Keynes propõe então a intervenção do Estado na regulação

psicológico, sócio-econômico e político próprio, que resulta da articulação dos dois tipos de dinâmismos indicados (e, não como muitas vezes se supõe, de uma imposição inflexível, pura e simples, das sociedades nacionais hegemônicas).”

²¹ XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. **Capitalismo e Escola no Brasil**: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931 – 1961). Campinas, SP: Papirus, 1990, p. 60.

²² Idem, *ibidem*, p. 52.

²³ VIEIRA, Evaldo. **Democracia e Política Social**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1992, p. 86.

do mercado, uma vez que a não intervenção e a liberdade de mercado vinham provocando enormes prejuízos ao setor social, que acabavam por ameaçar a necessidade permanente de ampliação do capital. É preciso considerar, aqui, que as proposições de Keynes, nas quais se incluem a preocupação com o pleno emprego, estão comprometidas em assegurar a hegemonia do capital sobre os ideais socialistas.

Consideramos importante destacar que, enquanto as teses keynesianas acusavam a incompetência da lógica do mercado como a razão da crise, os neoliberais por sua vez, acusam hoje a incapacidade de administração do Estado. Segundo FRIEDMAN: “... a Grande Depressão, de modo semelhante a outros períodos de grande desemprego, foi causada pela incompetência do governo – e não pela instabilidade inerente à economia livre.”²⁴ FRIEDMAN, mais adiante, afirma que “A Grande Depressão nos Estados Unidos, longe de ser um sinal da instabilidade inerente ao sistema de empresa privada, constitui testemunho de quanto mal pode ser feito por erros de um pequeno grupo de homens – quando dispõem de poderes vastos sobre o sistema monetário de um país.”²⁵

Na proposição keynesiana, para superar o período de crise e sustentar o padrão de sociedade capitalista, no qual o Estado ocupa o papel de mediador no embate entre as classes sociais e de protetor do capital privado, foram elaboradas políticas públicas voltadas para o atendimento de algumas necessidades sociais e a contenção do avanço do Estado soviético sobre os países centrais e periféricos.

A respeito do Estado de Bem-Estar Social, VIEIRA chamando a atenção para o fato de que esse modelo teria obtido condições mais favoráveis de desenvolvimento nos países em que o capitalismo teria alcançado já um determinado índice de expansão, afirma que:

... representou uma criação do capitalismo, foi possível em determinado momento do capitalismo, surgindo sobretudo nos países, onde o crescimento no pós - 2ª Guerra Mundial (1945) foi muito acentuado. Não existiu Estado de Bem-Estar Social fora desses países e ele começou a morrer com a crise a partir da década de 70. É um cadáver que passeia pelos livros, mas expirou historicamente e só foi possível em países altamente capitalizados.²⁶

²⁴ FRIEDMAN, Milton, em **Capitalismo e Liberdade**. São Paulo: Editora Artenova S.A, 1962, p. 41.

²⁵ Idem, *ibidem*, p. 51.

²⁶ VIEIRA, Evaldo. Estado e Política Social na década de 90. In: NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães (org.). **Estado e Políticas Sociais no Brasil**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2001, p. 20.

No Brasil, o modelo que teria se aproximado desse padrão de Estado²⁷ assumiu um caráter previdenciário e paraempresarial, e voltou-se para o atendimento de algumas necessidades sociais acirradas com a crise do capital. Já que a decisão política era sustentar e fortalecer o modelo econômico vigente elaborou-se um conjunto de ações que atendiam desde a assistência médica até ao subsídio aos transportes e melhorias urbanas, passando pela educação e pela implementação do seguro desemprego. Essas políticas tinham o fim de “amenizar” algumas dificuldades sociais, mas também tinham em vista a garantia do consumo das mercadorias, que na época, eram produzidas em grande escala. Recebendo subsídios para atender a algumas necessidades sociais, o trabalhador poderia dispor de seu salário para adquirir essas mercadorias.

A crise desse padrão de Estado, manifesta-se, segundo BIANCHETTI,

... com maior intensidade no momento em que, nas sociedades desenvolvidas do capitalismo central, se produz o fenômeno conhecido como estagflação (estancamento econômico com inflação), que rompe com a lógica keynesiana de que a ação reguladora do Estado tinha por objetivo impedir as crises cíclicas do capitalismo. A partir disso, e como resultado da falta de propostas, cobram novamente vigência as teorias que sustentam a idéia contrária sobre a participação do Estado na economia.²⁸

Antes de adentrarmos na análise do padrão de Estado que viria a se contrapor ao Estado de Bem-Estar Social, consideramos necessário tratar do modelo produtivo, e portanto de gestão, que acompanhou esse padrão. Desse modo, trataremos, a seguir, do modelo de produção taylorista-fordista e da racionalidade que o acompanha, abordando de modo particular a forma como esse modelo propõe a gestão e o controle ideológico do trabalho.

²⁷ Segundo FIORI, José Luis. **Os moedeiros falsos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997, no Brasil não houve o Estado de Bem-Estar Social, mas políticas desenvolvimentistas implementadas com o fim de sustentar o modelo econômico, político e social. Para VIEIRA, Evaldo. Estado e Política Social na década de 90 In: NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães (org.). **Estado e Políticas Sociais no Brasil**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2001, p. 20, “...o Estado de Bem-Estar Social, a rede de proteção social, inexistiram ou inexistem no Brasil e na América do Sul. Nos países periféricos do capitalismo, operou-se a intervenção estatal no domínio econômico e social, no sentido de resguardar e garantir alguns serviços sociais.” Corroborando esta análise SAES, Décio. **República do Capital: capitalismo e processo político no Brasil**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2001, p. 79, afirma que “O crescimento do intervencionismo estatal na América Latina redundou basicamente em concentração da renda nacional, e não se fez acompanhar da implantação de um *Welfare State*”.

²⁸ BIANCHETTI, Roberto Gerardo. **O modelo neoliberal e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez Editora, 1996, p. 24-25.

1.2 – A lógica de gestão/controlo do trabalho presente no padrão de Estado de Bem-Estar Social

A reflexão sobre a nova proposta de racionalização do trabalho pedagógico e da gestão escolar pressupõe a discussão a respeito do taylorismo-fordismo e da forma de gestão que acompanhou esse modelo de produção, uma vez que, no contexto do neoliberalismo e, da pós-modernidade, propaga-se o esgotamento desse modelo produtivo e apresenta-se um “novo” modelo de gestão e, desse modo, de controle sobre o trabalho e sobre os homens.

Essa análise será feita para compreender os condicionantes da divisão do trabalho que se estabelece na escola, uma vez que entendemos que, sendo a escola que aí está, assim como outras organizações sociais, produto do modo de produção capitalista, ela é por ele condicionada, isto é, reproduz a sua lógica, tendo tarefas específicas a cumprir. Como afirma TRAGTENBERG, “... não há dúvida que a escola, em qualquer sociedade, tende a renovar-se e ampliar seu âmbito de ação, reproduzir as condições de existência social, formando pessoas aptas a ocupar lugares que a estrutura social oferece.”²⁹

Para dar conta da reprodução da lógica do capital é preciso que a escola, assim como outras organizações sociais, se ocupe daquilo que estamos chamando aqui de controle ideológico do trabalho. Essa tarefa será desempenhada não apenas através da difusão/socialização de hábitos e atitudes, mas a partir da adoção dos mecanismos/estratégias empregados pela administração/gestão que se desenvolve, não apenas nas empresas capitalistas, mas em um conjunto de organizações/instituições sociais. A escola reproduz a lógica do capital no espaço da difusão do conhecimento, mas também no da organização do trabalho que é por ela realizado.

É necessário entender, então, que a defesa da concepção capitalista de administração, na administração dos sistemas e unidades escolares, é feita sob o pretexto de que, embora as diferentes organizações tenham objetivos diferentes, elas são semelhantes e, para que sejam eficientes, é preciso que sejam geridas, administradas, organizadas a partir de pressupostos que já se mostraram eficientes em outras organizações. A esse respeito, PARO afirma que o caráter de conteúdo geral e universal que se atribui à administração de empresas tem em

²⁹ TRAGTENBERG, Mauricio. Relações de poder na escola. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade e ROSAR, Maria de Fátima Felix. (Orgs.) **Política e gestão da educação**. Belo Horizonte : Autêntica, 2002, p. 13.

vista uma função ideológica, uma vez que apresenta a administração como uma prática neutra e inofensiva, mascarando o caráter de controle exercido sobre o trabalho.³⁰

Nessa mesma direção, de acordo com FELIX, o objetivo da administração escolar seria equiparar o sistema escolar às organizações que alcançam altos índices de racionalidade, eficiência e produtividade, logo, seria a busca de uma cientificidade mercadológica para a organização dos sistemas educacionais e das unidades escolares³¹.

É preciso considerar, aqui, que a repercussão do movimento que se estabelece em torno da gestão das empresas e do controle sobre o trabalho na organização dos sistemas educacionais e das unidades escolares, a fim de implementar a lógica de eficiência e racionalidade capitalista, não ocorre de uma forma linear e imediata, até mesmo porque, embora com muitas semelhanças, escola e empresa capitalista são marcadas por particularidades e especificidades, bem como somam-se a outras instituições/organizações sociais para compor o modo capitalista de produção da existência.

O que queremos afirmar é que, no bojo da sociedade capitalista, tendo em vista sua já citada necessidade de reprodução de valores, hábitos e habilidades, há uma permanente interação entre as diferentes organizações sociais. Logo, as diferentes organizações influenciam-se mutuamente³², com vistas a reproduzir um determinado padrão de comportamento social.

Nessa lógica, não há uma mera reprodução da administração empresarial na administração escolar, ou uma transposição da perspectiva de gestão/controle do trabalho feita na empresa capitalista para a escola, mas há entre elas uma estreita ligação, mediada pelas modificações que se estabelecem no âmbito do padrão capitalista de produção e acumulação. Nessa lógica, as diferentes organizações sociais reproduzem a mesma perspectiva de gestão e de controle do trabalho porque são produzidas em um mesmo contexto político, econômico e social, o qual exige a reprodução de uma dada racionalidade que, como apontamos na introdução deste estudo, é entendida aqui como uma categoria que

³⁰ Conforme PARO, Vitor Henrique. **Administração Escolar**: Introdução Crítica. São Paulo : Cortez, 1986.

³¹ FELIX, Maria de Fátima. **Administração escolar**: um problema educativo ou empresarial? São Paulo : Cortez, 1986.

³² Mais adiante, neste mesmo capítulo, trazemos a análise de BRYAN, Newton A . Pacciuli. **Educação, Trabalho e Tecnologia**. Campinas, 1992. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, que discute a identificação das proposições tayloristas com a organização escolar.

reúne uma série de condições/elementos necessários ao melhor curso de desenvolvimento/obtenção dos fins do capital.

Partindo então do entendimento de que esse movimento de adequação das formas de organização do trabalho às exigências do capital deve ser captado a partir da realidade que o produz, é que tratamos, neste capítulo, do controle do trabalho proposto pelos modelos produtivos consubstanciados no taylorismo-fordismo, a partir da concepção moderna de racionalidade, e, no próximo capítulo, pela chamada acumulação flexível, a partir de uma racionalidade pós-moderna.

Feitas estas ponderações, é necessário dizer que consideramos de fundamental importância, para a continuidade da análise, entender que o modo de produção capitalista, qualquer que seja o seu estágio de desenvolvimento, não pode prescindir da interação entre trabalho vivo e trabalho morto, ou seja, por mais que sejam produzidas alterações/ inovações na base material do processo de produção, estas não podem prescindir da força de trabalho, que ocupa papel preponderante na formação do valor das mercadorias produzidas na sociedade capitalista. O que lhe resta então é incrementar a produtividade desse trabalho; daí a necessidade que tem o capital de propor mudanças no processo de trabalho. É preciso ter claro, no entanto, que essas mudanças não podem ser vistas apenas na contemporaneidade, uma vez que no processo histórico, o capitalismo coloca, desde as suas primeiras configurações, necessidades que precisam ser supridas a fim de manter-se e fortalecer-se. Isto é, embora adotemos, neste estudo, a delimitação que recorta e privilegia o taylorismo-fordismo e a acumulação flexível, é preciso considerar que, mesmo antes da ciência ser posta a serviço do capital, a produtividade e o controle do trabalho já se faziam presentes.

Diante disso, é fundamental ter claro que, ao lado da necessidade do trabalho vivo como forma de valorização do capital, figura um outro aspecto, a partir do qual o trabalho vivo não pode ser dispensado: a necessidade de preservação do consumo, ou seja, na hipótese de substituição total do trabalho humano por máquinas, a sobrevivência do capitalista estaria ameaçada considerando-se a necessidade de consumo das mercadorias produzidas. De acordo com ANTUNES: “Não sendo nem consumidores, nem assalariados,

os robôs não poderiam participar do mercado. A simples sobrevivência da economia capitalista, estaria, desse modo, comprometida.”³³

O capital pode, então, até diminuir o trabalho vivo, modificar as relações contratuais que são estabelecidas para empregá-lo, deixar à margem do emprego formal parcelas consideráveis da população, mas não pode de modo algum esquivar-se, desvencilhar-se dele, uma vez que é necessário à sobrevivência do capitalista, que precisa engendrar formas de controle capazes de tornar produtivo esse trabalho³⁴; precisa utilizar mecanismos para aumentar a força produtiva do trabalho³⁵, a produtividade da força de trabalho – que, na lógica do capital, é a única mercadoria que associada aos meios de produção, é capaz de produzir mais-valia - e para ajustar o trabalhador ao processo de trabalho engendrado pelo modo capitalista de produção.

Para dar conta dessa necessidade, são criados ao longo do processo capitalista de produção de mercadorias, mecanismos/estratégias capazes de implementar o controle necessário à produtividade da força de trabalho. Logo, é preciso ter claro que quaisquer que sejam os processos de trabalho e mudanças empreendidas na sociedade capitalista,

³³ ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** : ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo : Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2003, p. 59.

³⁴ Marx, utilizando-se de um artifício metodológico, faz uso da categoria trabalho produtivo em dois contextos: no Capítulo V de **O Capital** o trabalho produtivo é tratado como categoria genérica, indicando o trabalho que está presente em qualquer formação social enquanto produtor de valores de uso, enquanto trabalho útil, e, deste modo, da existência humana: “Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza.” (MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. São Paulo: Nova Cultural, 1988, p. 142). Essa concepção de trabalho produtivo é resultante do processo simples de trabalho: “...o processo de trabalho, como o apresentamos em seus elementos simples e abstratos, é atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação do natural para satisfazer as necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre o homem e a Natureza, condição natural eterna da vida humana e, portanto independente de qualquer forma dessa vida, sendo antes igualmente comum a todas as suas formas sociais” (Idem, p. 146). Já no Capítulo XIV da mesma obra Marx se refere ao trabalho produtivo como sendo especificamente aquele que produz capital, ou seja, o empreendido no processo de produção capitalista: “... o conceito de trabalho produtivo se estreita. A produção capitalista não é apenas produção de mercadoria, é essencialmente produção de mais-valia. O trabalhador produz não para si, mas para o capital. Não basta, portanto, que produza em geral. Ele tem de produzir mais-valia. Apenas é produtivo o trabalhador que produz mais-valia para o capitalista ou serve à autovalorização do capital.” (MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. São Paulo: Abril Cultural, 1984, volume I, Livro Primeiro, Tomo II, p. 101)

³⁵ De acordo com MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. São Paulo: Nova Cultural, 1988, o aumento da força produtiva do trabalho em geral é entendido como “...uma alteração no processo de trabalho, pela qual se reduz o tempo de trabalho socialmente necessário para produzir uma mercadoria, que um menor quantum de trabalho adquira portanto a força para produzir um maior quantum de valor de uso.”

constituem-se como processos de trabalho subordinados ao processo de valorização do capital.³⁶

No processo de desenvolvimento de mecanismos, estratégias de controle sobre a produtividade da força de trabalho, e portanto, de controle sobre o trabalho e de valorização do capital, é que se dá a incorporação da ciência a serviço do capital. E temos, no processo histórico de consolidação desse modo de produção, a origem da chamada gerência científica no século XX, cujo precursor foi Frederick Winslow Taylor, e do fordismo, cujo traço principal é dado pela chamada “esteira rolante”, implementada por Henry Ford.

O que iremos tratar aqui, como modelo taylorista-fordista³⁷, que reúne mudanças nos elementos objetivos (maquinaria, esteira rolante proposta por Ford) e subjetivos (organização do trabalho, gerência científica proposta por Taylor), constitui-se, em uma construção histórica no desenvolvimento do modo capitalista de produção. Esse modelo esteve articulado ao Estado de Bem-Estar Social, sendo um dos elementos responsáveis pela expansão capitalista que se deu nesse período. Compreender e tratar dessa articulação significa reconhecer o taylorismo e o fordismo, assim como as outras teorias que se seguiram no movimento da administração e do controle do trabalho, como ideológicas, e portanto situadas, e como tal transitórias, na medida em que correspondem a momentos históricos e econômicos diferentes.

O taylorismo-fordismo, que imperava junto ao padrão do Estado de que tratamos e de onde a industrialização brasileira importava tecnologia, teve seu desenvolvimento consolidado a partir da Segunda Guerra Mundial. De acordo com HARVEY: “...o longo período de expansão de pós-guerra, que se estendeu de 1945 a 1973, teve como base um conjunto de práticas de controle do trabalho, tecnologias, hábitos de consumo e configurações de poder político-econômico, e de que esse conjunto pode com razão ser chamado de fordista-keynesiano.”³⁸ Esse modelo se baseava na articulação da produção em grande escala de produtos padronizados com o controle rigoroso do ritmo de trabalho,

³⁶ Cf. TUMOLO, Paulo. Metamorfoses no mundo do trabalho: revisão de algumas linhas de análise. In: **Revista Educação e Sociedade**, v. 18, n. 59, Campinas, agosto de 1997.

³⁷ Nos trabalhos sobre essa temática, esse modelo é denominado ora como taylorista, ora como fordista, ora como taylorista-fordista. Por entendermos que os dois se complementam e, mais do que isso, tratam o controle do trabalho a partir dos mesmos pressupostos, é que usamos a expressão taylorista-fordista.

³⁸ HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 2000, p. 119.

separação entre concepção e execução - possibilitada pela linha de montagem - e pelo consumo em massa.

Tomamos, assim, nesta análise, o taylorismo-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 taylorista e da produção em série fordista; 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, entre outras dimensões. Menos do que um modelo de organização societal, que abrangeria igualmente esferas ampliadas da sociedade, compreendemos o fordismo como o processo de trabalho que, junto com o taylorismo, predominou na grande indústria capitalista ao longo deste século.³⁹

Para entendermos essa forma de controle sobre o trabalho e, desse modo, sobre a gestão, estamos associando a revolução nos seus elementos objetivos (fordismo) e nos seus elementos subjetivos (taylorismo), o que estamos tratando como taylorismo-fordismo. Mas, apesar dessa associação, consideramos necessário tratar das principais alterações propostas por cada uma dessas doutrinas/metodologias de trabalho de modo particular, a fim de melhor caracterizar a perspectiva de racionalização do trabalho presente neste estágio do desenvolvimento capitalista.

Ao analisar as origens da gerência científica, que atinge o apogeu com a obra publicada por Taylor, em 1911, "*Princípios de Administração Científica*", BRAVERMAN⁴⁰, partindo do princípio de que o trabalho vivo é indispensável ao capital, chama a atenção para um fator que determinou o desenvolvimento da gerência: a necessidade que tem o capitalista de que o controle do processo de trabalho passasse das mãos do trabalhador para as suas próprias mãos. Tratando especificamente da gerência implementada pelo taylorismo, BRAVERMAN destaca o empenho no sentido de aplicar os métodos da ciência aos problemas do controle do trabalho. Este autor chama a atenção, porém, para o fato de que Taylor não teria postulado nada de novo e que teria apenas se ocupado da sistematização de iniciativas e experiências desconexas, que já vinham sendo

³⁹ ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?**: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2003, p. 25.

⁴⁰ BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista**: a degradação do trabalho no século XX. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1974.

implementadas. A esse respeito, é necessário lembrar que o próprio TAYLOR teria reconhecido que “... a administração científica não encerra necessariamente uma invenção, mas consiste numa combinação de elementos que antes não fora realizada.”⁴¹

Essa combinação de elementos, ou a difusão da chamada gerência científica, tinha em vista adequar o processo de organização do trabalho ao revolucionamento técnico-científico e a um quadro de transformações em curso na sociedade capitalista, bem como a proposição de controle à resistência e organização da classe trabalhadora. Na obra *Princípios de Administração Científica*, Taylor se preocupou em deixar claro que os seus princípios poderiam ser aplicados nas mais diferentes organizações. Ele procurou demonstrar essa “plasticidade” ao tratar, no referido livro, da aplicação do sistema de administração científica ao serviço de manejo de lingotes de ferro, ao trabalho de manejar pás, ao ofício de pedreiro, ao serviço de inspeção de esferas, às oficinas mecânicas e às oficinas para construção de máquinas.

A respeito da necessidade de proposição da gerência científica, além de apontar a necessidade de controle do trabalho produtivo na lógica capitalista, e, portanto da classe trabalhadora, concebe o que, segundo a sua análise, poderia ser chamado de trabalhador colaboracionista, uma vez que, sob a lógica de Taylor, os interesses da direção e dos trabalhadores não seriam antagônicos. BRYAN afirma a identidade, a inspiração dessa proposta a partir da organização da escola. Cabe destacar que, apesar dessa identificação ser citada por Taylor na obra “*Princípios de Administração Científica*”, a análise feita por BRYAN não é uma leitura corrente, uma vez que muito se discute a “escola taylorizada”, mas não o que poderíamos chamar de “taylorismo escolarizado”, isto é, a organização científica da empresa a partir da escola.

BRYAN, tratando de Taylor, chama a atenção para o fato de que “...apesar dos exemplos de atividades industriais que cita, é uma constante em seus escritos a atribuição à escola da posição de modelo privilegiado para a gestação de seu sistema administrativo em oposição ao modelo militar. A divisão do trabalho de supervisão é apontada por Taylor

⁴¹ TAYLOR, Frederick Winslow. **Princípios de Administração Científica**. São Paulo, Atlas, 1979, p. 125.

como análoga à divisão do trabalho dos professores efetuada na escola mediante sua especialização por disciplina.”⁴²

Essa identificação da organização do trabalho com a organização da escola pode ser evidenciada na transcrição que segue, na qual Taylor, ao responder a críticas que vinham sendo feitas ao seu sistema administrativo, compara o trabalho de supervisão em relação ao operário com o treinamento de cirurgiões que seria realizado na escola:

Note-se que o treinamento de um cirurgião tem sido quase idêntico ao tipo de instrução e exercício que é ministrado ao operário sob a administração científica. O cirurgião durante seus primeiros anos de estudo é submetido à orientação imediata de homens mais experimentados que lhe mostram minuciosamente como executar cada elemento de sua tarefa. Entregam-lhe os melhores instrumentos, cada um dos quais tem sido objeto de estudo e aperfeiçoamento especial, propiciando-lhe logo o uso dos melhores processos. Este método de ensinar não lhe limita o desenvolvimento do espírito, pelo contrário, dota-o dos melhores conhecimentos que vieram dos seus predecessores e fá-lo servir-se das ferramentas-padrão e dos métodos que representam a melhor ciência do momento; assim, ele é capaz de empregar seu engenho criador em fazer realmente progressos no conhecimento mundial, em lugar de reinventar coisas já velhas. Do mesmo modo, o trabalhador é instruído por muitos chefes, sob a administração científica, e tem a oportunidade de se aperfeiçoar, pelo menos, de modo igual e possivelmente melhor do que quando se entregava tudo em suas mãos, e portanto, ele efetuava o trabalho sem nenhum auxílio.”⁴³

Comentando essa afirmação de Taylor, BRYAN chama a atenção para um equívoco: ao fazer a comparação do treinamento de operários com o treinamento de cirurgiões, Taylor equivocou-se ao comparar uma atividade que, a partir da divisão do trabalho, torna-se ainda mais parcelada, fragmentada, com a atividade de um profissional cuja especialização se dá após a realização de uma sólida formação geral.

Para assegurar sua análise a respeito da identificação da administração científica com a organização da escola dita moderna, BRYAN afirma que, na lógica de Taylor,

A nova estrutura, em oposição à militar, deveria possuir funções bem definidas e suficientemente simples para que pudessem ser desempenhadas por trabalhadores facilmente intercambiáveis interiormente à empresa ou substituíveis pelos que aguardam sua vez no

⁴² BRYAN, Newton A. Pacciuli. **Educação, Trabalho e Tecnologia**. Campinas, 1992. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, p. 411-412. Em nota de rodapé Bryan cita que: "...o autor chama a atenção para a analogia existente entre a direção administrativa e a organização de uma escola moderna. Em tal escola, os alunos são sucessivamente instruídos cada dia por professores especializados e, em muitos casos, disciplinados por um homem que possui uma formação especializada para sua função: o velho sistema de um único mestre para cada classe foi completamente abandonado. F. W. Taylor - *Shop Management*, op. cit., parágrafo 255 (citado a partir da tradução francesa, p. 66)."

⁴³ TAYLOR, Frederick Winslow. **Princípios de Administração Científica**. São Paulo, Atlas, 1979, p. 115.

exército industrial de reserva, e organizada segundo regras racionais que garantissem ao mesmo tempo a previsão dos resultados e a legitimação de seu funcionamento. Como modelo para a concepção dessa nova estrutura, Taylor toma a instituição especializada na reprodução do saber e onde o exercício despótico da autoridade é legitimado pela suposta racionalidade dos seus procedimentos: a Escola.

Com a escola, o taylorismo vincula-se ao nível mesmo de seus fundamentos: tanto as práticas escolares como os procedimentos elaborados por Taylor têm como substrato comum a concepção de homem como tábula rasa, ser pronto a conformar-se aos padrões tidos como socialmente necessários. Assim, é assumindo a postura de educador que Taylor abre seus Princípios reivindicando a necessidade da formação de um homem novo para desempenhar as funções criadas pelo seu sistema de gestão.⁴⁴

Podemos identificar a pertinência da análise posta acima, qual seja, a de que a administração científica teria se pautado na organização da escola moderna, ao considerarmos os elementos básicos elencados por TAYLOR para a organização científica do trabalho:

- 1 – desenvolver para cada elemento do trabalho individual uma ciência que substitua os métodos empíricos
- 2 – selecionar cientificamente, depois treinar, ensinar e aperfeiçoar o trabalhador. No passado ele escolhia seu próprio trabalho e treinava a si mesmo como podia.
- 3 – cooperar cordialmente com os trabalhadores para articular todo trabalho com os princípios da ciência que foi desenvolvida.
- 4 – manter divisão equitativa do trabalho e de responsabilidades entre a direção e o operário.⁴⁵

No bojo destes elementos, além de identificarmos a presença da ciência e da preocupação com o treinamento, encontradas na escola, bem como a divisão do trabalho que está presente na organização escolar, encontramos a lógica de aproveitamento dos homens de um modo mais eficiente, e, desse modo, o objetivo da formação de um novo modelo de homem, tendo em vista, como afirma o próprio Taylor, enfrentar “... a enorme perda que o país vem sofrendo com a ineficiência de quase todos os nossos atos diários⁴⁶.”

Os princípios que compõem a obra de Taylor correspondem, portanto, ao estabelecimento de um amplo controle sobre o processo de trabalho e impõem a racionalização da organização do trabalho⁴⁷, na medida em que pauta-se na prescrição

⁴⁴ BRYAN, Newton A . Pacciuli. **Educação, Trabalho e Tecnologia**. Campinas, 1992. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, p. 400-401.

⁴⁵ TAYLOR, Frederick Winslow. **Princípios de Administração Científica**. São Paulo, Atlas, 1979, p. 49.

⁴⁶ Idem, ibidem, p. 27.

⁴⁷ Na análise de TRAGTENBERG, Mauricio. **Burocracia e Ideologia**. São Paulo: Editora Ática, 1985, o método de Taylor não corresponderia a racionalização do processo de trabalho, mas na intensificação do ritmo

científica de uma forma eficiente de realizar as tarefas do processo produtivo, visando aumentar a produtividade.

Essa racionalização estaria sustentada na extrema divisão entre concepção e execução, entre pensamento e ação, ou entre a direção e os trabalhadores que atuavam nos setores de execução do trabalho, cabendo à direção, além da seleção do melhor homem para o desenvolvimento de cada tarefa⁴⁸ -, uma definição da melhor forma de realizá-la – a única maneira certa, ou, como entendemos a partir de BRAVERMAN, a elevação ao máximo do controle do trabalho - o conseqüente planejamento minucioso das atividades que seriam realizadas e o treinamento dos trabalhadores a partir do planejamento realizado. Sobre o máximo do controle do trabalho na proposta taylorista, BRAVERMAN afirma que:

Taylor elevou o conceito de controle a um plano inteiramente novo quando asseverou como uma necessidade absoluta para a gerência adequada a imposição ao trabalhador da maneira rigorosa pela qual o trabalho deve ser executado. Admitia-se em geral antes de Taylor que a gerência tinha o direito de “controlar” o trabalho, mas na prática esse direito usualmente significava apenas a fixação de tarefas, com pouca interferência direta no modo de executá-las pelo trabalhador. A contribuição de Taylor foi no sentido de inverter essa prática e substituí-la pelo seu oposto. A gerência, insistia ele, só podia ser um empreendimento limitado e frustrado se deixasse ao trabalhador qualquer decisão sobre o trabalho. Seu sistema era tão somente um meio para que a gerência efetuasse o controle do modo concreto de execução de toda atividade no trabalho, desde a mais simples à mais complicada. Nesse sentido, ele foi o pioneiro de uma revolução muito maior na divisão do trabalho que qualquer outra havida.”⁴⁹

É possível evidenciar aí a ênfase na realização da tarefa planejada minuciosamente pela gerência. BRYAN chama a atenção para o fato de que a tarefa seria um elemento

de trabalho. TRAGTENGERG chama atenção também para a finalidade educativa do taylorismo que teria em vista um ideal formativo da personalidade humana, capaz de reverter a preguiça e a ineficiência que seriam inerentes a condição humana (Idem, *ibidem*, p. 77). De acordo com BRYAN, Newton A. Pacciuli. **Educação, Trabalho e Tecnologia**. Campinas, 1992. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, p. 388-389, Taylor qualificaria seu sistema como ciência, a fim de “...apresentá-lo como um modo legítimo de organizar o processo de trabalho em qualquer sociedade.”

⁴⁸ TAYLOR, Frederick Winslow. **Princípios de Administração Científica**. São Paulo, Atlas, 1979, fala da seleção do homem de primeira classe que corresponderia ao homem de tipo bovino: “... espécime difícil de encontrar e, assim muito valorizado. Era tão estúpido quanto incapaz de realizar a maior parte dos serviços pesados. A seleção, então, não consistiu em achar homens extraordinários, mas simplesmente em escolher entre homens comuns os pouco especialmente apropriados para o tipo de trabalho em vista.” (p. 68). De acordo com BRYAN, Newton A. Pacciuli. **Educação, Trabalho e Tecnologia**. Campinas, 1992. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, p. 379, seriam traços do trabalhador-padrão de Taylor: ser abstinência, monogâmico, individualista, avarento e cego cumpridor de ordens.

⁴⁹ BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1974. p. 86.

central no taylorismo, sendo relevante para a seleção e treinamento dos trabalhadores e, mais do que isso, a ênfase na tarefa representaria a separação radical entre a concepção do trabalho e sua realização, ou a apropriação do saber pelo capital. Ainda segundo BRYAN, a ênfase na tarefa residiria na identidade da administração científica proposta por Taylor na organização da escola:

Elemento central da organização escolar, a tarefa é o eixo que articula todos os mecanismos disciplinares em vigor na fábrica. Através de sua execução os operários são avaliados pelos supervisores e estes pela direção. Com sua vigência, as relações disciplinares perdem seu caráter de uma relação direta de pessoa a pessoa passando a mediar-se pela impessoalidade da norma que define o que vem a ser o “melhor modo de realizar um trabalho” ou uma “boa jornada de trabalho”.⁵⁰

BRAVERMAN também considera a apropriação do saber pelo capital presente na administração científica:

A consequência inexorável da separação de concepção e execução é que o processo de trabalho é agora dividido entre lugares distintos e distintos grupos de trabalhadores. Num local, são executados os processos físicos da produção; num outro estão concentrados o projeto, planejamento, cálculo e arquivo. A concepção prévia do projeto antes de posto em movimento, a visualização das atividades de cada trabalhador antes que tenham efetivamente começado; a definição de cada função, o modo de sua execução e o tempo que consumirá; o controle e verificação do processo em curso uma vez começado; e a quota dos resultados após conclusão de cada fase do processo – todos esses aspectos da produção foram retirados do interior da oficina e transferidos para o escritório gerencial. Os processos físicos são agora executados mais ou menos cegamente, não apenas pelos trabalhadores que o executam, mas com frequência, também por categorias mais baixas de empregados supervisores. As unidades de produção operam como a mão, vigiada, corrigida e controlada por um cérebro distante.⁵¹

A assunção da divisão entre o planejamento e a execução, ao lado de outros aspectos introduzidos na organização do trabalho sob a ótica taylorista, como por exemplo o cronômetro e a supervisão cerrada, contemplariam o atendimento aos interesses diferentes, porém não antagônicos, da direção e dos trabalhadores, como: maior produtividade e melhores salários. Seria estabelecida, segundo Taylor, uma lógica de cooperação entre trabalhador e direção, e ambos, desse modo, atingiriam o máximo de prosperidade. De acordo com BRYAN, nessa lógica de cooperação estaria presente a produção do trabalhador

⁵⁰ BRYAN, Newton A. Pacciuli. **Educação, Trabalho e Tecnologia**. Campinas, 1992. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, p. 424-425.

⁵¹ BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1974. p. 112.

colaboracionista, tratado como o indivíduo que não tenha desenvolvido sentimentos de solidariedade e de enfrentamento enquanto classe.

A respeito do fordismo ou do paradigma fordista de produção, como também é chamado, podemos dizer que o seu marco é estabelecido pelo lançamento, pela Ford, do veículo chamado modelo T, cuja aceitação demandou a agilização do processo de trabalho:

A demanda para o Modelo T foi tão grande que exigiu um talento especial da engenharia para revisar os métodos de produção da companhia. O elemento chave da nova organização de trabalho era a interminável esteira transportadora, na qual os componentes do carro eram transportados e que, à medida que passava, com paradas periódicas, os homens executavam operações simples. Esse sistema entrou em funcionamento primeiro em diversas submontagens, começando ao mesmo tempo em que o modelo T era lançado, e desenvolvido nos seis anos seguintes, até que culminou em janeiro de 1914 com a inauguração da primeira esteira rolante sem-fim para a montagem final na fábrica da Ford em Highland Park. Em três meses, o tempo de montagem do modelo T havia sido reduzido a um décimo do tempo anteriormente necessário, e por volta de 1925 foi criada uma organização que produzia quase tantos carros por dia quantos haviam sido fabricados num ano inteiro, no princípio da fabricação do Modelo T.⁵²

Nessa transição, encontramos as principais características do fordismo, que seria um complemento ao controle do processo de trabalho implementado pelo taylorismo, no que diz respeito a alterações nas bases produtivas do processo. Portanto, além da divisão do trabalho e da supervisão impostas pelo taylorismo, seriam características do fordismo os métodos de produção baseados em seqüências lineares de trabalho, as operações fragmentadas e simplificadas, a linha de montagem, os equipamentos especializados e pouco flexíveis, o ritmo de trabalho controlado pela máquina, a produção e os mercados de consumo em massa.

A respeito da relação entre produção e consumo em massa, cabe destacar que residiria aí, segundo HARVEY, uma diferença entre Ford e Taylor. Embora entenda que Ford teria avançado na racionalização do trabalho proposta por Taylor, HARVEY entende que: “O que havia de especial em Ford (e, que, em última análise, distingue o fordismo do taylorismo) era a sua visão, 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, uma nova estética e uma nova psicologia,

⁵² Idem, *ibidem*, p. 130.

em suma, um novo tipo de sociedade democrática, racionalizada, modernista e populista.”⁵³ Logo, Ford teria clareza de que não se tratava apenas de um mero sistema de produção em massa, mas que “... Produção em massa significava padronização do produto e consumo de massa, o que implicava toda uma nova estética e mercadificação da cultura...”⁵⁴ Esse entendimento parece revelar a preocupação com a reprodução de hábitos e atitudes, para além do espaço produtivo, e que é necessária ao modo capitalista de produção.

Em linhas gerais, podemos afirmar que, representando o máximo da subsunção real do trabalho ao capital num determinado estágio de desenvolvimento do modo capitalista de produção, o taylorismo-fordismo viabilizava uma determinada racionalidade, na medida em que oportunizava a produção em grande escala a partir de uma certa “inovação” nas maquinarias utilizadas, aliada a uma organização mecânica, fragmentada e pormenorizada do processo de trabalho no interior das fábricas.

Tendo em vista, dentre outros fatores, o controle, a resistência e a organização dos trabalhadores em relação à pormenorização e automatização do trabalho, exigidas pela produção em grande escala, uma das estratégias utilizadas era repassar aos salários o aumento da produtividade. Essa estratégia funcionava como um incentivo para que o trabalhador estivesse sempre preocupado com o aumento de sua produção, desviando assim a sua atenção do ritmo de trabalho imposto pelo modelo produtivo, como por exemplo o prolongamento da jornada de trabalho, a cronometragem e a padronização de movimentos. Essa perspectiva de pagamento atendia ao princípio de tratar os trabalhadores numa perspectiva individual; tratava da produtividade individual; outro mecanismo para convencer e enfrentar uma possível organização dos trabalhadores.

Além de se constituir como um elemento disciplinador, essa idéia de “pagar mais a quem produzisse mais” representava uma medida que contribuía para a circulação das mercadorias produzidas em grande escala; portanto, também constituía uma política de benefício ao capital, pois o aumento dos salários acabava sendo revertido na aquisição das mercadorias que eram produzidas em grande escala.

⁵³ HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 2000, p. 121.

⁵⁴ Idem, *ibidem*, p. 131.

Através da leitura de HARVEY, é possível entender que o modelo taylorista-fordista foi capaz, embora houvesse insatisfações⁵⁵, de regulamentar o controle do trabalho e portanto da gestão, até a década de 70, ou até, como já demarcamos anteriormente, a crise do modelo político e econômico que sustentava o padrão de Estado de Bem-Estar Social. Esse modelo de regulamentação do trabalho teria favorecido, nessa ótica, uma expansão não apenas por ser o modelo empregado nas empresas capitalistas propriamente ditas, mas porque teria sido reproduzido em outras organizações sociais atendendo ao princípio de controle da vida social dos trabalhadores.

De acordo com BRYAN:

Embora o sistema Taylor tivesse sido elaborado visando principalmente a reorganizar as empresas capitalistas, logo ele transbordou os muros das fábricas, órgãos estatais, hospitais e exército foram algumas das instituições cuja gestão foi profundamente marcada pelo taylorismo. **Também a escola**, inicialmente tomada por Taylor como modelo para a plasmação de seus métodos, **passa a sofrer a influência de seu sistema**. Embora o sistema Taylor promova uma radical separação entre o planejamento e a execução do trabalho, sua ênfase na elaboração de registros escritos e na sistematização do saber fez com que surgissem propostas de sua utilização também como meio de difusão do conhecimento.⁵⁶

A partir de 1973 o modelo político e econômico consubstanciado no Estado de Bem-Estar Social e viabilizado pelo taylorismo-fordismo, começa a dar sinais de esgotamento, isto é, deixa de mostrar-se eficiente para o processo de realimentação do capital; inicia-se aí um processo de transição no interior do processo de reprodução do capital.

Como as proposições para a gestão e para o controle do trabalho são transitórias e ideológicas, como já verificamos, as formulações nesse campo, produzidas no contexto do padrão de bem-estar social, também se esgotam, inclusive porque, segundo alguns teóricos do modelo político e econômico neoliberal, uma das razões da crise seriam as organizações de trabalhadores, que teriam imposto ao Estado o atendimento aos serviços sociais. Logo, o controle do trabalho, que tem em vista também a formação do homem “conformado” à lógica do capital, estaria falhando.

Esse processo de transição, portanto, traria consigo a necessidade de impor novos mecanismos para o controle do trabalho, o que veio a ser nomeado como “acumulação

⁵⁵ A esse respeito consultar HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 2000, p. 132.

⁵⁶ BRYAN, Newton A. Pacciuli. **Educação, Trabalho e Tecnologia**. Campinas, 1992. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, p. 447.

flexível”. As proposições, mecanismos e estratégias contidos na acumulação flexível serão tratados no capítulo seguinte. É preciso tratar, antes, do padrão político e econômico que se delinea a partir da crise da década de 70, consubstanciado no neoliberalismo.

1.3 – O neoliberalismo

Com a crise do chamado Estado de Bem-Estar Social – provocada por razões políticas e econômicas – o padrão de Estado neoliberal, que se delinea a partir da década de 1970, e que no Brasil se consolida na década de 1990, é propalado como instrumento capaz de reconstituir e reafirmar os interesses do modo de produção capitalista.

Esse padrão de Estado é produzido num contexto de internacionalização da economia ou de globalização, como também é chamado. FIORI chama a atenção para o uso ideológico que vem sendo feito da idéia de globalização que, a fim de ser entendida como a única possibilidade de solução para os problemas do capitalismo contemporâneo, seria entendida ora como uma época, ora como um conjunto de processos, ora como uma utopia:

... às vezes se escuta falar de globalização com referência a uma época, a uma era, a uma conjuntura dentro da trajetória de longo prazo do capitalismo; mas, muitas outras, a palavra globalização é usada para sintetizar um conjunto de processos, de transformações, de novas realidades associadas geralmente ao funcionamento – ou a algo que seria um novo tipo de funcionamento – do capitalismo na escala mundial. Finalmente, há outros momentos em que a mesma palavra é usada para designar um horizonte, um ponto de chegada, um *utopos*. É a utopia que, nesse momento, se faz *ideologia*, tentando convencer-nos de que a realidade que estamos vivendo *já é* esse ponto de chegada. Nesse sentido, já não haveria mais ideologias, apenas a globalização.

Por isso é que tanto já se escreveu e se falou – em associação com a palavra globalização – sobre o fim da história, fim da modernidade, fim das utopias, fim do mundo do trabalho. Até, num primeiro momento, um japonês entusiasmado – chamado Fukuyama – pensou que tínhamos chegado ao fim das guerras também. Para esses senhores que assim falaram ou escreveram, a globalização já seria uma utopia em ato: a última das utopias modernas, a vencedora, a verdadeira.⁵⁷

O processo de globalização da economia, no qual se insere o padrão de Estado neoliberal que, em substituição ao Estado de Bem Estar Social, defende a liberdade de mercado, e, portanto, uma nova forma de intervenção do Estado na regulação da economia,

⁵⁷ FIORI, José Luis. **Brasil no espaço**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2001, p. 186.

é apontado como um processo recente, que traria novas perspectivas para o capital internacional e suas relações com os países periféricos.

No entanto, ao analisar o modo de produção capitalista, MARX e ENGELS já apontavam que: “Impelida pela necessidade de mercados sempre novos, a burguesia invade todo o globo. Necessita estabelecer-se em toda parte, explorar em toda parte, criar vínculos em toda parte.”⁵⁸

Portanto, embora a globalização e o mercado mundial sejam apontados como característicos do desenvolvimento do capitalismo em seu estágio atual, constituem-se em uma característica histórica intrínseca ao desenvolvimento do capitalismo, que tem em vista a perseguição à idéia de que a perfeição reside no mercado. De acordo com FIORI:

O que os ideólogos da globalização querem desconhecer é que, em primeiro lugar, a onda de internacionalização econômica dos anos 70/90 não constitui fenômeno original ou único. Trata-se de uma conjuntura na trajetória do capitalismo, que vem se repetindo regularmente – segundo alguns pesquisadores, desde o século XV –, mas que já alcançou, entre 1870 e 1914, igual ou maior intensidade do que agora. (...) essa mesma manipulação ideológica da idéia da globalização esconde o fato de que, nos últimos quinze anos, o aumento da produtividade das economias capitalistas cresceu menos do que a metade⁵⁹ do que no período compreendido entre as décadas de 60 e 80.⁶⁰

Ainda na perspectiva de FIORI, a globalização não constitui fato novo, porque é constituída por:

... processos e idéias que acompanham de forma permanente a história moderna do capitalismo, e muito particularmente, a história do capital. O que quero dizer com isso, em síntese, é que o capital, desde a sua primeira hora de existência enquanto sistema

⁵⁸ MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. Manifesto do Partido Comunista. In: **Obras Escolhidas**. Volume 1. São Paulo: Editora Alfa-Omega, s/d, p. 24. Sugerimos, dentre outros, a leitura de FIUZA DE MELLO, Alex. **Marx e a globalização do capitalismo**. Campinas, SP, 1998. Tese (Doutorado). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, que recupera a obra de Marx a respeito do capital como um modo de produção que, desde a sua origem, se articula num patamar mundial. Através de uma análise da constituição histórica do imperialismo, FIUZA DE MELLO trata, portanto, da globalização e de seu caráter intrínseco ao modo capitalista de produção.

⁵⁹ Para exemplificar a inserção brasileira no contexto da globalização contemporânea, FIORI afirma que: “No período desenvolvimentista, o Brasil foi um dos poucos países subdesenvolvidos que conseguiu percorrer quase todos os passos previstos para o processo de industrialização retardatária, registrando uma das mais elevadas taxas médias de crescimento mundial. Por outro lado, quando ocorreu sua reversão neoliberal tardia, que começa no momento em que acaba a Guerra Fria, ela também seguiu uma velocidade e radicalidade muito grandes, e o Brasil acabou cumprindo em poucos anos uma agenda complexa, que em outros países se arrastou por período de tempo muito mais longo. A despeito da força e velocidade desse segundo momento de liberalização, entretanto, seus resultados econômicos e sociais foram decepcionantes.” FIORI, José Luis. **Brasil no espaço**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2001, p. 152.

⁶⁰ FIORI, José Luis. **Os moedeiros falsos**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997, p. 143.

econômico, ou enquanto *economia-mundo* como já o chamou Braudel, foi ao mesmo tempo internacional e nacional. Sofreu, desde a primeira hora, dessa compulsão globalizante e sempre foi atropelado pela sua dimensão territorial e estatal, esteve acompanhado por ela, amasiado com ela.⁶¹

A análise de CASTANHO também é bastante fértil para entender o processo que ora se configura e para evidenciar que a globalização da economia não é produção da contemporaneidade. A partir de uma perspectiva histórica, esse autor afirma que a globalização é uma característica intrínseca ao capital; faz parte de sua lógica interna, e que, portanto, opera transformações conforme as relações estabelecidas por sujeitos concretos que têm por fim a manutenção da hegemonia do capital. Isto significa dizer que a globalização é uma necessidade do capital que só se estabeleceu, como definidor de parâmetros sociais, políticos e econômicos na medida em que se tornou mundial.⁶²

Voltando a FIORI, podemos desvelar as idéias e ou mitos que são postos em torno da globalização enquanto ideologia que se coloca como novidade, como solução para a contemporaneidade, quais sejam:

- 1) a idéia de que a globalização é produzida exclusivamente pelas forças do mercado;
- 2) a idéia de que a globalização é um processo homogeneizador, inclusivo e global;
- 3) o entendimento de que a globalização traria o enfraquecimento dos estados nacionais, e que esta perda de soberania se daria de modo pacífico.

A fim de auxiliar no desvelamento de tais mitos, FIORI, no conjunto de textos publicados nas obras “Brasil no Espaço” e “Os moedeiros falsos”, vem mostrando as forças políticas e econômicas responsáveis pelo conjunto de transformações que desembocam na ideologia da globalização “...o que a história nos conta é que a reestruturação do capitalismo mundial em curso é um fenômeno simultaneamente político e econômico e que portanto se a

⁶¹ FIORI, José Luis. **Brasil no espaço**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2001, p. 188.

⁶² De acordo com CASTANHO, Sergio Eduardo Montes Castanho. Globalização, redefinição do Estado Nacional e seus impactos, In: LOMBARDI, José Claudinei (org.) **Globalização, pós-modernidade e educação**. História, filosofia e temas transversais. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador, SC : UnC, 2001, p. 21, em seu processo de “acompanhamento” da lógica interna do capital, a globalização teria passado pelo que ele denomina de “marés”, quais sejam: 1) maré anti-feudal de totalização nacional, 2) maré da globalização mercantil, 3) maré globalizante da indústria, 4) maré globalizante do imperialismo, 5) maré globalizante da fase associacionista do capitalismo monopolista e 6) maré da globalização contemporânea que corresponderia ao movimento atual do capital.

globalização é uma obra material dos mercados, sua verdadeira direção e significado vêm sendo dados pelas opções político-ideológicas de algumas poucas potências mundiais.”⁶³

Ou, ainda, que a globalização: “Foi uma estratégia global e imperial organizada e hierarquizada a partir do eixo anglo-saxão e que se impôs ao resto do mundo pela força simultânea e combinada do poder político e do dinheiro.”⁶⁴

FIORI entende que a globalização não se constitui num processo homogeneizador, muito menos global e que, ao contrário, há, no contexto da globalização contemporânea, um aumento significativo da concentração de poder e de riquezas:

...a globalização é um fato, mas é tudo menos global. Além disto, mesmo dentro da área incluída pelas redes financeiras e produtivas ela é, sobretudo, um fenômeno daquilo que algum dia se chamou de Primeiro Mundo, apresentando sinais evidentes de ser cada vez menos inclusiva, homogeneizadora ou convergente. Pelo contrário, do ponto de vista social, a globalização tem sido parceira inseparável de um aumento gigantesco da polarização entre países e classes do ponto de vista da distribuição da riqueza, da renda e do emprego.⁶⁵

Afirma que o caráter ideológico subjacente à idéia de globalização, enquanto um processo global, se faz perceber porque:

Tanto no plano da riqueza quanto no de poder, o que se constata, já na altura de 1980, praticamente após a reconstrução européia e asiática, é que houve uma revitalização dos estados e das fronteiras, mesmo que hoje a Europa esteja num processo de unificação de seus microestados, na busca de um mega-estado (...). O que se viu no século XX foi, novamente, uma hiperconcentração de poder, maior do que a que houve no século XIX, naqueles mesmos países que, a partir de 1860, constituíram o núcleo orgânico do capitalismo como economia internacional e o núcleo orgânico do sistema interestatal responsável pela administração do capitalismo.⁶⁶

Em sua análise, portanto, não há o enfraquecimento dos estados nacionais, mas o que chamaríamos de uma “realocação” de papéis, sem contudo mexer na estrutura centro-periferia que, ao contrário, seria reforçada. De acordo com FIORI: “... o mínimo que se pode dizer é que se os estados morreram no final do século XX, são eles mesmos que estão providenciando o funeral de alguns e o renascimento de outros no início do século XXI.”⁶⁷

⁶³ FIORI, José Luis. **Os moedeiros falsos**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997, p. 233.

⁶⁴ FIORI, José Luis. **Brasil no espaço**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2001, p. 65.

⁶⁵ FIORI, José Luis. **Os moedeiros falsos**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997, p. 235.

⁶⁶ FIORI, José Luis. **Brasil no espaço**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2001, p. 194.

⁶⁷ Idem, *ibidem*, p. 67.

Quando se olha para o mundo real, entretanto, o que primeiro chama a atenção é o fato de que este anúncio da “morte do Estado” tenha chegado na década de 90 – como diz John Galbraith – junto com a pressão das grandes potências e do capital financeiro a favor da abertura das economias e desregulações dos mercados periféricos. Além disso, quando se olha para a história de mais longo prazo, o que se constata é que o que ocorreu no século XX foi a universalização, e não a morte dos Estados nacionais.⁶⁸

Ainda sobre os estados nacionais, FIORI afirma que:

Esta uniformidade cria a impressão de que esteja ocorrendo também uma fragilização generalizada dos estados nacionais e que esta seja mais uma das mudanças irreversíveis deste final de século. Trata-se, contudo, de uma verdade apenas parcial. O número de estados nacionais aumentou nos últimos vinte e cinco anos e ocorreu no campo da soberania um aumento da distância entre o poder e a riqueza dos estados do “núcleo central” do sistema e os da sua periferia.⁶⁹

A partir destas considerações, é preciso dizer, portanto, que a globalização contemporânea é tomada, nesta análise, dentro de um processo histórico⁷⁰, a partir de uma das crises do capital, e fortalecido com a crise do socialismo real⁷¹. Seria então um “mecanismo” elaborado para assegurar uma determinada inserção dos países na ordem do capital internacional, contribuindo para assegurar a hegemonia dos países centrais, fortalecer ainda mais suas economias e manter o domínio do capital.⁷²

De acordo com FIORI:

não é fácil encontrar na história outro momento em que a riqueza e o poder mundiais tenham se somado e concentrado de maneira tão gigantesca como neste final de século. Nem há, na modernidade capitalista, outra época em que a distância entre as nações crescesse tão rapidamente como nesses últimos vinte anos. A economia americana cresce há nove anos

⁶⁸ FIORI, José Luis. **Brasil no espaço**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2001, p. 65.

⁶⁹ Idem, *ibidem*, p. 143.

⁷⁰ A partir de XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. **Capitalismo e Escola no Brasil**: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931 – 1961). Campinas, SP : Papirus, 1990, p. 27, poderíamos afirmar que as condições para a globalização contemporânea estariam sendo postas a partir da “...constituição de uma economia capitalista mundial [que] permitiu que o capital desenvolvesse a produção em lugares onde não se haviam constituído plenamente as condições necessárias para o desenvolvimento capitalista.”

⁷¹ A esse respeito ver PAULO NETTO, José. **Crise do socialismo e ofensiva neoliberal**. 2 ed. São Paulo, Cortez, 1995.

⁷² Para reforçar esse entendimento da globalização como possibilidade de manutenção da hegemonia, vale trazer o economista John Galbraith que, em entrevista realizada no ano de 1997, declarou que “...a globalização não é um conceito sério e que nós, os americanos, a inventamos para dissimular nossa política de entrada econômica nos outros países, e para tornar respeitáveis os movimentos especulativos de capital, que sempre são causa de graves problemas.” Apud SOARES, Laura Tavares. **O desastre social**. Rio de Janeiro: Record, 2003, p. 14.

sem parar; os europeus crescem muito menos e a menos tempo, enquanto o resto do mundo – com exceção da China – parece estatelado, ora entrando, ora saindo de mais uma crise.⁷³

A respeito desse crescimento da economia americana, e portanto do neoliberalismo e da globalização, mais uma vez é oportuna a análise de MÉSZÁROS⁷⁴ que entende o período atual como a fase mais perigosa do imperialismo, onde para afirmar-se como “Estado do sistema do capital por excelência”, e impor ao mundo o seu arbítrio e a sua racionalidade, os Estados Unidos lançam mão de múltiplos artifícios ideológicos, como por exemplo o domínio de todos os órgãos de intercâmbio econômico, e até mesmo da violência militar, incluindo-se aqui a violência processada a partir das armas nucleares.

Segundo CASTANHO, para dar conta dessa necessidade de manutenção do crescimento econômico dos países ditos centrais, tornam-se características da globalização contemporânea:

O deslocamento do centro dinâmico do sistema da indústria para os serviços, especialmente os que têm relação com as tecnologias derivadas da microeletrônica e muito particularmente a informática; hegemonia, dentre os serviços, do setor financeiro, autonomizado em relação às atividades primárias e secundárias da economia, acentuando a tendência à financeirização existente desde os primórdios do século XIX; formação de megaconglomerados empresariais, especialmente no setor financeiro ou a ele ligados; recolocação dos parques industriais dos países centrais para os periféricos (...) e pulverização das tarefas produtivas em unidades locadas em diferentes países e, dentro de cada um, em diferentes unidades (...) proteção ao direito de propriedade intelectual, ao *know-how*, mediante legislação de patentes uniformizadas no mundo todo; desregulamentação, vale dizer, diminuição da governabilidade ou controle dos Estados nacionais sobre as respectivas economias, permitindo o avanço da maré globalizante regulada apenas pelo “mercado”: na verdade, pela máquina portentosa de conformação do mercado que é a mídia (...); hegemonia da ideologia neoliberal, tornada vox una populi, em parte pela manipulação dos instrumentos de conformação mercadológica da mídia, em parte pela diminuição da oposição decorrente da derrocada do socialismo real; formação de blocos regionais como pré-requisito para a integração planetária – e assim por diante⁷⁵.

Revela-se, a partir das características iniciais apontadas por CASTANHO, a forte presença do desenvolvimento tecnológico na ideologia da globalização, como já afirmara FIORI. É preciso ter claro, no entanto, que:

⁷³ FIORI, José Luis. **Brasil no espaço**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2001, p. 151.

⁷⁴ MÉSZÁROS, István. **O século XXI: socialismo ou barbárie**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

⁷⁵ CASTANHO, Sergio Eduardo Montes Castanho. Globalização, redefinição do Estado Nacional e seus impactos, In: LOMBARDI, José Claudinei (Org.) **Globalização, pós-modernidade e educação**. História, filosofia e temas transversais. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador, SC : UnC, 2001, p. 21.

... se a globalização dos mercados financeiros foi facilitada pelas novas tecnologias, sua verdadeira direção e significado foram dados pelas opções estratégicas e econômicas de algumas poucas potências mundiais, o mesmo devendo ser dito com relação ao mito do fim das fronteiras e do nascimento de um novo mundo único, integrado, cosmopolita e pacífico, capaz de “absorver toda a raça humana nas fileiras das populações desenvolvidas”, como disse certa vez o economista John Hicks.⁷⁶

O neoliberalismo do século XX apresenta algumas semelhanças com o liberalismo do século XVIII, que teve como um dos seus principais representantes Adam Smith, economista inglês, autor, dentre outras, da obra *A riqueza das nações*. Essa semelhança aparece principalmente no que se refere às suas teses centrais, quais sejam: o menos de Estado e de política possível (despolitização dos mercados, liberdade de circulação dos indivíduos e dos capitais privados), defesa do individualismo e igualdade, referindo-se à igualdade de oportunidades ou condições iniciais iguais para todos.⁷⁷

Esse “paradigma”, como vem sendo anunciado, postulado pelos neoclássicos e pelos liberais-conservadores, coloca-se contrário às estratégias elaboradas pelo Estado de Bem-Estar Social, a partir da crítica à capacidade de gestão daquele padrão de Estado, porque partem da compreensão de que não se trata de uma transformação estrutural do capitalismo, mas do emprego de políticas econômicas equivocadas por parte daquele modelo de Estado.

Para que possamos melhor entender o significado político e econômico do neoliberalismo, que começou a ser implementado na Inglaterra, com Thatcher, e nos Estados Unidos, com Reagan, e que chega à América Latina de forma mais forte no final da década de 80 e início da década de 90⁷⁸, consideramos fundamental a recorrência a Milton Friedman que, ao lado de Friedrich Hayek, autor de “O Caminho da Servidão” (1944) e “Os fundamentos da Liberdade” (1960), representa de modo significativo as principais postulações que o neoliberalismo viria, mais tarde, a incorporar.

Para caracterizar o pensamento de FRIEDMAN, partimos de suas principais obras “Capitalismo e Liberdade” (1962) e “Liberdade de Escolher” (1980), esta última escrita em colaboração com sua mulher Rose Friedman. Em *Capitalismo e Liberdade*, FRIEDMAN esclarece a principal finalidade da ideologia liberal clássica, a que surgira no século XIX: a

⁷⁶ FIORI, José Luis. **Brasil no espaço**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2001, p. 65.

⁷⁷ Idem, *ibidem*, p. 202.

⁷⁸ Através, dentre outras ações, de diretrizes e estratégias preconizadas por organismos multilaterais (FMI, Banco Mundial e BID) que pretendem assegurar a proposta de reestruturação econômica, política e social pretendida pela internacionalização da economia.

liberdade, e ao mesmo tempo estabelece a crítica ao Estado de Bem-Estar Social, ao tratar do liberalismo que teria se instalado nos Estados Unidos na década de 1930. Segundo FRIEDMAN:

Ao desenvolver-se em fins do século XVIII e princípios do século XIX, o movimento intelectual que tomou o nome de liberalismo enfatizava a liberdade como o objetivo último e o indivíduo como a entidade principal da sociedade. O movimento apoiou o *laissez-faire* internamente como uma forma de reduzir o papel do Estado nos assuntos econômicos ampliando assim o papel do indivíduo, e apoiou o mercado livre no exterior como um modo de unir as nações do mundo pacífica e democraticamente. No terreno político, apoiou o desenvolvimento do governo representativo e das instituições parlamentares, a redução do poder arbitrário do Estado e a proteção das liberdades civis dos indivíduos. A partir do final do século XIX, e especialmente, depois de 1930, nos Estados Unidos, o termo liberalismo passou a ser associado a pontos de vista bem diferentes, especialmente em termos de política econômica. Passou, assim, a ser associado à predisposição e contar, principalmente com o Estado – em vez de com providências privadas voluntárias – para alcançar objetivos considerados desejáveis. As palavras-chave eram agora bem-estar e igualdade, em vez de liberdade. O liberal do século XIX considerava a extensão da liberdade como o meio mais efetivo de promover o bem-estar e a igualdade; o liberal do século XX considera o bem-estar e a igualdade ou como pré-requisitos ou como alternativas para a liberdade. Em nome do bem-estar e da igualdade, o liberal do século XX acabou por favorecer a sobrevivência de políticas de intervenção estatal e paternalismo contra as quais tinha lutado o liberalismo clássico. No momento exato em que faz recuar o relógio para o mercantilismo do século XVII, acusa os verdadeiros liberais de serem reacionários.⁷⁹

Nessa obra, FRIEDMAN afirma que a principal preocupação do liberalismo é a garantia da liberdade dos indivíduos, e que o governo seria um instrumento para que o indivíduo pudesse atingir os seus objetivos. Em suas palavras, o governo deve ser considerado “... como um meio, um instrumento – nem um distribuidor de favores e doações nem um senhor ou um deus para ser cegamente servido e idolatrado. Não reconhece qualquer objetivo nacional senão o conjunto de objetivos a que os cidadãos servem separadamente.”⁸⁰

Para o liberalismo clássico, caberia aos indivíduos limitar o poder do governo, atribuindo-lhe a função principal de proteger sua liberdade de ação e de pensamentos, e reservando a ele a realização de tarefas necessárias à promoção de mercados competitivos, bem como a realização de tarefas que seriam demasiado custosas para que os indivíduos a realizassem em separado. Na lógica liberal, “A preservação da liberdade é a principal razão

⁷⁹ FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e Liberdade**. São Paulo: Editora Artenova S.A, 1962, p. 14.

⁸⁰ Idem, *ibidem*, p. 11.

para a limitação e descentralização do poder do governo (...). Os grandes avanços da civilização nunca vieram de governos centralizados⁸¹.”

Logo, para os liberais:

A existência de um mercado livre não elimina, evidentemente, a necessidade de um governo. Ao contrário, um governo é essencial para a determinação das regras do jogo e um árbitro para interpretar e pôr em vigor as regras estabelecidas. O que o mercado faz é reduzir a extensão em que o governo tem que participar diretamente do jogo. O aspecto característico da ação política é o de exigir e reforçar uma conformidade substancial. A grande vantagem do mercado, de outro lado, é a de permitir uma grande diversidade, significando, em termos políticos, um sistema de representação proporcional. Cada homem pode votar pela cor da gravata que a deseja e a obtém, ele não precisa ver que cor a maioria deseja e então, se fizer parte da minoria, submeter-se⁸².

Portanto, apesar de ser o mercado o melhor espaço para garantir a liberdade dos indivíduos, para evitar que um ultrapasse a liberdade do outro ou, melhor dizendo, realize ações que acabem por invadir o espaço individual de outrem, o Estado, com poderes limitados, é posto como o árbitro capaz de orientar o cumprimento das regras do jogo, e evitar a coerção de um indivíduo sobre outro e, desse modo, garantir a harmonia de uma sociedade livre. Assim, “... o papel do governo, (...) é o de fazer alguma coisa que o mercado não pode fazer por si só, isto é, determinar, arbitrar e por em vigor as regras do jogo.”⁸³

A esse respeito, de acordo com a análise de PAULO NETTO, “Para Friedman, trata-se de instaurar um governo sensato e frugal, que impedirá os homens de se prejudicarem mutuamente e os deixará, por outro lado, livres para dirigir os seus próprios interesses na indústria⁸⁴.”

Ao longo de “Liberdade de Escolher”, a liberdade de mercado, ao lado do Estado como árbitro do jogo, é retomada para explicar aos indivíduos, postos como o centro das relações sociais, como aplicar os princípios do liberalismo econômico, construindo, a partir de então, uma vida melhor para si e para os outros. Cabe destacar que na perspectiva de FRIEDMAN, nessa vida melhor, estariam incluídos os grupos minoritários que não poderão

⁸¹ Idem, ibidem, p. 12.

⁸² Idem, ibidem, p. 23.

⁸³ Idem, ibidem, p. 33.

⁸⁴ PAULO NETTO, José. **Crise do socialismo e ofensiva neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1993, p. 87.

encontrar melhores condições em qualquer outra sociedade⁸⁵. Afinal, o liberalismo respeita as diferenças, pressupõe a igualdade de condições e supostamente dá condições de inserção e de participação na competição exigida pelo mercado a partir da característica impessoal deste.

Para expressar sua preocupação com os rumos que a sociedade tomaria sob as rédeas de um Estado autoritário, concentrador de poder, FRIEDMAN afirma que “... não chegamos ainda a um beco sem saída. Somos ainda livres, como povo, para escolher se continuaremos a percorrer em alta velocidade a estrada para a servidão, como Friedrich Hayek intitulou seu profundo e influente livro, ou se estabeleceremos limites mais rigorosos ao governo e confiaremos mais na cooperação voluntária entre indivíduos livres para atingir seus objetivos, por mais numerosos que sejam⁸⁶.”

A respeito da igualdade, encontramos nessa obra a defesa explícita da igualdade de oportunidades⁸⁷, que significaria o espaço legítimo da desigualdade social, uma vez que entendem os liberais que “... ninguém deveria ser impedido, por obstáculos arbitrários, de utilizar sua capacidade na consecução dos objetivos que se propusesse⁸⁸”. Entretanto, apesar da defesa da igualdade de oportunidades, afirma o economista liberal que esta não deve ser

⁸⁵ A esse respeito, vale destacar que, de acordo com FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e Liberdade**. São Paulo: Editora Artenova S.A, 1962, p. 150, é “... mito de que o capitalismo da livre empresa – a igualdade de oportunidades do modo como a interpretamos – agrava essas desigualdades, que é um sistema sob o qual o rico explora o pobre. Coisa alguma poderia estar mais longe da verdade. Em todos os casos em que se permitiu que funcionasse o mercado livre, em todos os casos em que existiu algo parecido com igualdade de oportunidades, o zé-povinho conseguiu atingir níveis de vida jamais sonhados. Em parte alguma há a brecha entre rico e pobre mais profunda, do que nas sociedades que proíbem a operação do mercado livre.” FRIEDMAN ainda afirma que “Uma sociedade que coloca a igualdade – no sentido de igualdade de renda – à frente da liberdade terminará sem igualdade e liberdade. O emprego da força para implantar a igualdade destruirá a liberdade, e a força, adotada para boas finalidades, acabará nas mãos de pessoas que a usarão para promover seus próprios interesses. (...). Liberdade significa diversidade, é certo, mas também mobilidade. Preserva as oportunidades para que os desprivilegiados de hoje se tornem os aquinhoados de amanhã e, no processo, dá meios a quase todos, do topo à base, de desfrutar uma vida mais plena e mais rica.” p. 152.

⁸⁶ FRIEDMAN, Milton e Rose. **Liberdade de Escolher**: o novo liberalismo econômico. Rio de Janeiro: Record, 1980, p. 20.

⁸⁷ Nessa mesma obra, FRIEDMAN traz um tipo particular de igualdade, que representaria um golpe à liberdade dos indivíduos: a igualdade de resultados. Segundo ele, numa crítica ferrenha à ameaça do comunismo: “Em décadas recentes, surgiu nos Estados Unidos um significado muito diferente de igualdade – a igualdade de resultados. Todos devem ter o mesmo nível de vida ou de renda, terminar a corrida ao mesmo tempo. A igualdade de resultados choca-se evidentemente com a liberdade. O esforço para promovê-la tem constituído um dos principais motivos da existência do governo sempre mais poderoso e das restrições por ele impostas à liberdade.” Idem, *ibidem*, p. 135.

⁸⁸ Idem, *ibidem*, p. 135.

interpretada literalmente: “Seu significado real talvez seja melhor traduzido por uma expressão que retroage à Revolução Francesa: “uma carreira aberta aos talentos”.⁸⁹

Ao nos reportamos ao século XX, poderíamos nos questionar o que explica a retomada das idéias liberais? Segundo WARDE:

... a burguesia vivifica o liberalismo nos momentos em que ela carece de alguma saída apaziguadora e que não seja pela instalação da paz dos cemitérios. Isto é, quando ela está dividida internamente e uma de suas frações (ou uma composição de frações) carece de apoio de outros setores sociais para desalojar a fração (ou composição de frações) que está no poder e/ou para conter uma grave crise econômica social e deter a erupção social, o liberalismo reaparece para exercer várias funções: propor o modelo de Estado (sociedade política) que cabe ser instalado (antes que se proponha transformações a nível da sociedade civil); propor os parâmetros da democracia; para configurar o Estado em crise como Estado anti-democrático, autoritário, ditatorial e correlatos.⁹⁰

Respondendo, portanto, em linhas gerais, à indagação acima posta, pode-se dizer que é uma necessidade ideológica que explica a retomada do liberalismo no contexto atual de articulação do modo capitalista de produção.

A partir da leitura das obras de FRIEDMAN, fica-nos ainda mais claro que o liberalismo não se reduz a uma doutrina econômica. O neoliberalismo e a globalização atuam, portanto, para além da regulação do mercado, para além do âmbito da regulação da economia, regulando também idéias e pessoas. De acordo com SOARES, “(...) o ajuste neoliberal não é apenas de natureza econômica: faz parte de uma redefinição global do campo político-institucional e das relações sociais.”⁹¹

Pelo que se pode perceber a partir das características ora apontadas, o neoliberalismo, que contém proposições que vão além da esfera econômica, implica em rever a relação do Estado com as políticas sociais, em fortalecimento do capital, e controle sobre a organização dos trabalhadores. Para esclarecer de modo mais direto os mecanismos utilizados pelo neoliberalismo para sua materialização, vale a afirmação de IANNI de que são muitos os aspectos que constituem a ideologia neoliberal:

...reforma do Estado, desestatização da economia, privatização de empresas produtivas e lucrativas governamentais, abertura de mercados, redução de encargos sociais relativos aos

⁸⁹ Idem, *ibidem*, p. 137.

⁹⁰ WARDE, Mirian Jorge. **Liberalismo e Educação**. São Paulo: PUC, 1984 (tese de doutorado), p. 16.

⁹¹ SOARES, Laura Tavares. **Os custos sociais do ajuste neoliberal na América Latina**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 12.

assalariados por parte do poder público e das empresas ou corporações privadas, informatização de processos decisórios, produtivos, de comercialização e outros, busca da qualidade total, intensificação da produtividade e da lucratividade da empresa ou corporação nacional e transnacional.⁹²

Para deixar claro o caráter histórico do neoliberalismo, que tem especificidades que correspondem ao tempo e ao espaço em que é implementado, SAES traz uma importante colaboração para a identificação das chamadas políticas neoliberais:

As políticas neoliberais implementadas pelos Estados capitalistas atuais não podem coincidir integralmente com a doutrina do liberalismo econômico que, em geral, as inspira. Tais políticas não podem concretizar incondicionalmente os princípios econômicos liberais já que elas não são implementadas num espaço social vazio, destituído de qualquer historicidade, e sim, em sociedades capitalistas históricas, nas quais a política estatal repercute, há décadas, a influência de outros princípios econômicos. Nessas condições históricas concretas, as políticas estatais inspiradas no liberalismo econômico têm necessariamente de: a) ser vazadas em termos gradualistas (é politicamente inviável uma radical revolução liberal dentro das sociedades capitalistas atuais); b) configurar-se como ação reformista afirmativa de desmonte da política estatal anterior.

Uma análise política que leve em consideração tais ponderações não reservará o qualificativo neoliberal tão-somente às políticas estatais que se conformarem integralmente com os princípios econômicos defendidos por autores como F. Hayek ou Milton Friedman. Será considerada neoliberal toda ação estatal que contribua para o desmonte das políticas de incentivo à independência econômica nacional, de promoção do bem-estar social (Welfare State), de instauração do pleno emprego (keynesianismo) e de mediação dos conflitos socioeconômicos.

Concretamente, esse desmonte passa pela implementação de três políticas estatais específicas: (...) política de privatização das atividades estatais, (...) política de desregulamentação, (...) política de abertura da economia ao capital internacional.”⁹³

Na presente análise procuramos evidenciar que o conjunto de proposições presentes no contexto do neoliberalismo e da globalização são, ao lado da pós-modernidade, componentes ideológicos que questionam os referenciais históricos, políticos, culturais, sociais e econômicos construídos no contexto da chamada modernidade. Com o intuito de explicitar a sustentação histórica, política e cultural, ou seja, discutir as bases teórico-metodológicas do neoliberalismo e, portanto, os sustentáculos da globalização, é que trataremos, no capítulo que segue, da origem, dos pressupostos e das principais proposições da pós-modernidade, para, a partir daí, discutir a “nova racionalidade” que propõe e suas

⁹² IANNI, Octávio. **A era do globalismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001, p. 217-218.

⁹³ SAES, Décio. **República do Capital**: capitalismo e processo político no Brasil. São Paulo: Boitempo Editorial, 2001, p. 81-82.

conseqüências/repercussões na proposta de reforma do Estado, e, da reforma da educação básica e de sua gestão.

CAPÍTULO II

A PÓS-MODERNIDADE E O NEOLIBERALISMO: a sustentação teórico-metodológica da reforma do estado e da educação básica

2.1 - Considerações sobre a pós-modernidade

Como apontamos no capítulo anterior, a globalização e o neoliberalismo, enquanto elaborações de um dado processo histórico, não se restringem ao controle e regulação da economia. Pelo contrário; para que o capital se mantenha forte e capaz de superar os períodos de crises cíclicas, é preciso que o movimento de rearticulação, que ora vivenciamos, globalize ao máximo o conjunto das relações sociais; é, portanto, um movimento totalizador, porque totalizador é o capital. De acordo com MÉSZÁROS, o capital é:

...até o presente, de longe *a mais* poderosa – “estrutura *totalizadora*” de controle à 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.⁹⁴

Compondo esse caráter totalizador, as críticas colocadas no contexto do neoliberalismo vão além da ineficiência do Estado na regulação da economia e das políticas sociais, e atingem as posturas metodológicas e epistemológicas que davam sustentação a esse Estado.

No atual estágio de desenvolvimento do capital, essa sustentação vem sendo realizada pelo que estamos chamando de ideologia da pós-modernidade. A pós-

⁹⁴ MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. Campinas, SP : Editora da UNICAMP, Boitempo, 2002, p. 96.

modernidade é tomada, nesta análise, como condição filosófica, política e cultural⁹⁵ que se delinea a partir da década de 60 e que se acentua com a configuração de um “novo estágio” do modo de produção capitalista.

No conjunto de obras consultadas para o desenvolvimento desta seção encontramos a produção teórica da pós-modernidade como resposta a uma suposta crise dos pressupostos da modernidade. No entanto, é preciso considerar que a chamada crise dos pressupostos da razão moderna não é estabelecida a priori, muito menos desarticulada de um quadro mais amplo que se configura a partir do final do século XIX. Para desvelá-la, é preciso considerar o desenvolvimento histórico do modo de produção capitalista que, ao longo de sua constituição, vem sofrendo crises, como apontamos no capítulo anterior, e desenvolvendo estratégias para reafirmar-se.

Pelas leituras realizadas, é possível situar a construção da ideologia da pós-modernidade a partir da década de 1960⁹⁶, mais precisamente na década de 70, quando, saindo da chamada Era de Ouro, o capitalismo enfrentou uma crise de superprodução e necessitou desenvolver um conjunto de estratégias capazes de recuperar o poder financeiro, a capacidade produtiva e incrementar uma ideologia capaz de enfrentar as premissas postas pela esquerda, que pretendia a superação do capitalismo e o desenvolvimento de projetos igualitários de sociedade, tais como o comunismo e o socialismo.

A respeito da pós-modernidade, WOOD chama a atenção também para o fato de que esta não constitui uma novidade na década de 90:

Uma década após as “revoluções” dos anos 60, o surto de grande prosperidade econômica acabou; todavia hoje, num período de estagnação capitalista, sua herança intelectual persiste. Entre seus legados, temos mais uma “pós-modernidade”. Desta vez, há um numeroso grupo de intelectuais que não se contenta apenas em diagnosticar a época atual como um período de pós-modernidade, deliberadamente se identificando como “pós-modernista”. Embora reconheça diversas influências – de filósofos antigos como Nietzsche, a pensadores mais

⁹⁵ Partimos da classificação de Connor, tomada por PEIXOTO, Madalena Guasco. **A condição política na pós-modernidade**: a questão da democracia. São Paulo: EDUC, 1998, p. 16: “... a pós-modernidade vem sendo enfocada de duas maneiras: “...uma primeira abordagem enfatiza as modificações ocorridas no campo da cultura e da arte e discute a narrativa pós-moderna por dentro dela mesma; e uma segunda identifica a pós-modernidade como uma corrente de idéias que surge de mudanças sociais, econômicas e políticas, de maneira que as mudanças no campo cultural, artístico e teórico são analisadas dentro desse contexto mais geral. Essa segunda abordagem entende a pós-modernidade como uma condição.”

⁹⁶ ANDERSON, Perry. **As origens da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999, chama atenção para origens mais remotas da expressão pós-modernidade, dadas principalmente no campo da cultura e da arquitetura, mas considera como marco, como referencial das idéias pós-modernas que se manifestam na atualidade, os movimentos revolucionários da década de 60.

recentes, como Lacan, Lyotard, Foucault e Derrida - , o pós-modernismo atual descende da geração de 1960 e de seus estudantes. Esse pós-modernismo, portanto, é produto de uma consciência formada na chamada idade áurea do capitalismo, por mais que possa insistir na nova forma do capitalismo da década de 1990.⁹⁷

A ideologia da pós-modernidade, tal como a da globalização, não é, portanto, uma criação da década de 90, mas uma produção teórica e metodológica engendrada a partir da década de 60, e que veio constituir-se na lógica cultural do capitalismo em sua nova fase, como considera JAMESON⁹⁸. Logo, a pós-modernidade vem enfrentar, contrapor-se aos pressupostos da modernidade não porque essa teria sido um estágio do pensamento que chegara ao fim, mas porque estariam estremecidos os pressupostos do chamado capitalismo concorrencial, como classifica WARDE⁹⁹, e desse modo o conjunto de pressupostos epistemológicos, sociais, políticos e culturais que o sustentariam.

Esse quadro coloca a necessidade de constituir novos pressupostos capazes de sustentar o capitalismo financeiro que se desenvolveria a partir de então, e protegê-lo de análises que pudessem desembocar em projetos de superação, em direção a perspectivas de igualdade social; tratava-se de construir pressupostos capazes de contribuir com a racionalidade do modo de produção capitalista .

Desse modo, podemos afirmar que os principais aspectos da pós-modernidade têm em vista a contestação dos princípios epistemológicos, filosóficos, políticos e culturais produzidos no contexto da modernidade, enquanto parte do movimento do capital, ou seja, diante do desgaste dos pressupostos da modernidade, que segundo ORTIZ¹⁰⁰ refere-se a uma forma de organização social, de uma dada concepção de mundo que se articula a diferentes elementos: urbanização, ciência, tecnologia, industrialização, etc, foi preciso engendrar a pós-modernidade.

⁹⁷ WOOD, Ellen Meiksins. O que é agenda pós-moderna? In: WOOD, Ellen Meiksins e FOSTER, John Bellamy. **Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999, p. 09.

⁹⁸ Apud PEIXOTO, Madalena Guasco. **A condição política na pós-modernidade: a questão da democracia**. São Paulo: EDUC, 1998, p. 192.

⁹⁹ WARDE, Mirian Jorge. **Liberalismo e Educação**. São Paulo: PUC, 1984 (tese de doutorado).

¹⁰⁰ ORTIZ, Renato. Da modernidade incompleta à modernidade-mundo. In: **Idéias: Revista do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas – SP, Gráfica do IFCH – UNICAMP, 1998/1999, pp. 145-172.**

PEIXOTO¹⁰¹, que desenvolveu pesquisa sobre a condição política na pós-modernidade, aponta como seus principais representantes Lyotard – que questiona as metanarrativas e afirma a necessidade de uma tecnociência, união do pensar e do agir tendo em vista a resolução dos problemas da modernidade - e Baudrillard – para o qual o espiritual assume valor de troca, e ocupa-se do aspecto cultural como força produtiva.

A autora destaca as análises de Jameson, Harvey e Sousa Santos como importantes para o entendimento da condição pós-moderna, uma vez que a entendem como produto do desenvolvimento do capitalismo, que teria engendrado a modernidade, e estaria agora engendrando uma condição pós-moderna.

Ainda segundo a autora, a respeito de Jameson e Harvey, é preciso tomar suas análises com ressalvas, uma vez que, embora considerem a pós-modernidade como produto do desenvolvimento do capitalismo, e a considerem numa perspectiva de totalidade capaz de produzir mudanças nos campos político, cultural e ideológico, apresentam em alguns momentos uma certa simpatia por alguns dos seus pressupostos.

Jameson é considerado, pelo conjunto de obras consultadas, um autor controverso uma vez que embora não abandone os pressupostos do referencial marxista e considere a necessidade de apego a uma perspectiva de investigação totalizante, aponta a possibilidade de resistência ao capital a partir da perspectiva pós-moderna. Para ele, a resistência encontraria espaço no desenvolvimento da cultura proposto pelos teóricos da pós-modernidade. ANDERSON¹⁰² insere Jameson dentre os chamados marxistas ocidentais que estariam preocupados com as questões que se referem ao método e que teriam se ocupado com o desenvolvimento de análises no âmbito da cultura, que assumem um forte caráter político no atual estágio do capitalismo. De acordo com ANDERSON, Jameson teria se ocupado, em seus estudos, com a ancoragem do pós-modernismo nas transformações do capital, com o exame das alterações do sujeito e com a ampliação do raio de investigação cultural.

HARVEY também considera o desenvolvimento da perspectiva pós-moderna no bojo do movimento de reafirmação do capital, e a necessidade de permanência da análise marxista. David Harvey, embora nos pareça um autor um pouco controverso na medida em

¹⁰¹ PEIXOTO, Madalena Guasco. **A condição política na pós-modernidade**: a questão da democracia. São Paulo: EDUC, 1998.

¹⁰² ANDERSON, Perry. **As origens da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

que parece atribuir uma certa positividade à alguns valores/elementos da pós-modernidade, apostando num dado caráter transformador que poderia ser obtido através destes valores/elementos¹⁰³, traz uma importante leitura da condição pós-moderna e de sua articulação à racionalidade capitalista, de modo que, com ressalvas, é utilizado na análise que estamos realizando.

Esse autor relaciona os aspectos da pós-modernidade à chamada passagem do fordismo para a acumulação flexível, necessária para a resolução da crise de superprodução que teria se estabelecido por volta da década de 70 do século passado. Em sua análise, essa passagem comportaria novas formas de relação com as categorias espaço e tempo, constituindo o que ele chama de nova compressão tempo-espaço, que teria sido favorecida pelo desenvolvimento, dentre outros fatores, da tecnologia, que atingiria o espaço produtivo, das comunicações e do transporte.

Chama a atenção para os efeitos dos pressupostos políticos e econômicos que acompanhariam essa nova relação de compressão espaço-tempo, mas também para a necessidade de atenção ao conjunto de conhecimentos produzidos pela pós-modernidade.

Em sua análise, na pós-modernidade estaria presente a sociedade do descarte, que significa “...mais do que jogar fora bens produzidos (...) significa também ser capaz de atirar fora valores, estilos de vida, relacionamentos estáveis, apego a coisas, edifícios, lugares, pessoas e modos adquiridos de ser e agir.”¹⁰⁴ Essa perspectiva de sociedade implicaria na “... necessidade de aprender a trabalhar com a volatilidade que torna difícil qualquer planejamento a longo prazo.”¹⁰⁵

Já SOUSA SANTOS, embora como Jameson e Harvey considere a pós-modernidade um produto do desenvolvimento do capitalismo e aborde a sua amplitude, seria, paradoxalmente, em nossa análise, um importante representante do movimento pós-moderno, e contribuiria assim para a sustentação do ideário neoliberal. Na obra “Um discurso sobre as ciências”, ele apresenta reflexões sobre a crise do paradigma moderno de conhecimento e apresenta, em linhas gerais, um novo paradigma que estaria presente na ciência pós-moderna, e que ele chama de “um paradigma prudente para uma vida decente”.

¹⁰³ Ao contrário de Jameson, HARVEY não acredita na possibilidade da resistência que poderia ser posta via pressupostos da pós-modernidade, mas considera que há um ângulo progressista na pós-modernidade.

¹⁰⁴ HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 2000, p. 258.

¹⁰⁵ *Ibidem*, p. 259.

Em sua análise, uma das razões da crise do paradigma moderno estaria inscrita no fato de que a produção teórica que o sustenta não estaria acompanhando as inúmeras transformações da sociedade contemporânea. Para sustentar a denúncia do caráter obsoleto desse paradigma, afirma que essa produção teórica é o resultado de estudos de pensadores que viveram entre o século XVIII e os primeiros anos do século XX. Chama a atenção, nesse caso, para o descompasso entre conhecimento científico e as transformações da sociedade contemporânea; não questiona, porém, que as transformações políticas, sociais, culturais e econômicas produzidas nessa sociedade têm em vista a manutenção de um modo de produção que se constitui, se consolida e impera no mesmo período em que produziram os tais cientistas.

A respeito de SOUSA SANTOS entendemos que, embora inscrito no chamado pós-modernismo inquietante,¹⁰⁶ ele proceda críticas ao neoliberalismo e a lógica do capital que teria engendrado a ciência moderna, e que, no bojo dessas críticas traga considerações que parecem se identificar com considerações feitas por pesquisadores marxistas – como, por exemplo, quanto à lógica de eficiência cultuada pelo mercado, a precarização dos direitos dos trabalhadores, a privatização dos serviços sociais, a denúncia da ciência posta a serviço do capital – o que ele chama de industrialização da ciência¹⁰⁷, a sua perspectiva acaba por sustentar e reforçar, num aparente paradoxo, o neoliberalismo.

Subjacente a sua crítica ao modo de produção capitalista, escapam-lhe aspectos importantes no que diz respeito às relações sociais desiguais que o produzem, quando não

¹⁰⁶ NUNES, João Arriscado. Um discurso sobre as ciências 16 anos depois. In: SOUSA SANTOS, Boaventura de. **Conhecimento Prudente para uma vida decente**: um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2004 p. 59, cita a distinção entre o pensamento pós-moderno crítico (ou de oposição) e o pós-modernismo afirmativo ou celebratório. O próprio SOUSA SANTOS, Boaventura de. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo, Cortez, 2000, p. 54, afirma a concepção que denomina de pós-modernidade de oposição: "...uma conceptualização da actual condição sócio-cultural que, embora admitindo o esgotamento das energias emancipatórias da modernidade, não celebra o facto, mas procura antes opor-se-lhe, traçando um novo mapa de práticas emancipadoras." Em PAULO NETTO, José. Apêndice: De como não ler Marx ou o Marx de Souza Santos. In: PAULO, NETTO, José. **Marxismo impenitente**: contribuição à história das idéias marxistas. São Paulo: Cortez, 2004, 256 p. encontramos uma contundente análise das interpretações de Sousa Santos sobre algumas considerações marxianas e a clareza de que este se inscreve dentre os teóricos pós-modernos, encontramos neste texto considerações sobre esta distinção.

¹⁰⁷ Cf. SOUSA SANTOS, Boaventura de. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2003.

questiona, por exemplo, a luta de classes que permeia esse modo de produção, o que o leva à grotesca equivalência entre capitalismo e socialismo¹⁰⁸.

Logo, concordamos com MÉSZÁROS, que ao abordar a atenuação de conflitos exercida pela ideologia considera que esta pode, mediante a necessidade de adaptação a novas circunstâncias, assumir “...uma postura levemente crítica com relação às manifestações superficiais do sistema em crise, sem sujeitar à crítica real os antagonismos internos fundamentalmente explosivos da ordem estabelecida”¹⁰⁹. Na medida em que apenas se questionam transformações que são desenvolvidas no bojo do capitalismo, sem contudo tocar no “*calcanhar de Aquiles*” desse modo de produção; a desigualdade nas relações de produção e no mecanismo do processo de exploração que o consubstancia, acaba-se por contribuir para sua reprodução e manutenção. Então, mesmo que intentem ser críticos ou não, os representantes desse “novo paradigma de ciência”, entendemos a pós-modernidade como produção teórica que legitima e assegura a materialização dos interesses do capital em seu estágio contemporâneo; a globalização.

Embora SOUSA SANTOS aponte a pós-modernidade como resultante do desenvolvimento capitalista, parece não discutir ou ignora que, assim como a modernidade, ela é engendrada no bojo do capitalismo, e que vai ganhando terreno no mesmo contexto em que o capitalismo produz mecanismos/estratégias para sair de mais uma de suas crises. A pós-modernidade e a sua defesa da inconstância dos fatos, da efemeridade, de uma nova racionalidade, se alastram articuladas ao mesmo contexto em que se materializa o neoliberalismo e a lógica do mercado; isso ele parece não considerar.

Em linhas gerais, na ótica pós-moderna haveria uma crise dos paradigmas teóricos e metodológicos produzidos pela ciência moderna no século XIX. Dentre os principais aspectos da pós-modernidade podemos apontar a negação da história e o desapego à teoria; há, como afirma MORAES¹¹⁰, um recuo da teoria, que aponta para um movimento que prioriza a eficiência, o pragmático e a construção de um terreno consensual tomando por

¹⁰⁸ De acordo com PEIXOTO Madalena Guasco. **A condição política na pós-modernidade**: a questão da democracia. São Paulo: EDUC, 1998, p. 222.: “...Santos postula uma concepção da ampliação democrática que dilui completamente a luta no âmbito econômico e político entre as classes, diluindo, assim, a diferença entre o capitalismo e o socialismo.”

¹⁰⁹ MÉSZÁROS, István. **O poder da ideologia**. São Paulo : Boitempo Editorial, 2004, p. 105.

¹¹⁰ MORAES, Maria Célia Marcondes de. Recuo da Teoria. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de. (Org.) **Illuminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

base a experiência imediata ou, como declara PEIXOTO¹¹¹, revela o objetivo de desembaraço da teoria, contrapondo-se a qualquer intento de precisão conceitual. Dentro da pós-modernidade há o desprezo de análises que estejam voltadas para a totalidade e para o entendimento da realidade, uma vez que estas estariam comprometidas com o desvelamento do movimento do capital, e, deste modo, poderiam fundamentar/embasar projetos ou perspectivas de emancipação social. Essas perspectivas assumem, na pós-modernidade, uma postura homogeneizadora que Lyotard classifica como metanarrativas. A crítica às chamadas metanarrativas justifica-se pelo fato de que o contexto em que vivemos estaria marcado pela inconstância dos fatos, não cabendo então, a definição de uma postura única de investigação, de um único olhar sobre a realidade.

Nessa perspectiva, encontramos a crítica ao marxismo¹¹², uma vez que este representaria, na ótica pós-moderna, uma postura totalizante, já que estabelece um ponto de partida estrutural para a análise do objeto de conhecimento, chocando-se com a complexidade da realidade, marcada por processos dinâmicos e pela inconstância dos fatos, desconsiderando o indivíduo e os pequenos grupos. De acordo com NORONHA:

Para os pós-modernistas o “sistema” – uma vez que o capitalismo, ao se globalizar, criou espaços difusos e desorganizados – não permite um ponto de partida estrutural (modo de produção) para a compreensão da realidade e para a produção do conhecimento. A consequência deste modo de pensar é a tendência a analisar a realidade de forma anistórica, fragmentária e sem relações, onde o individualismo em todos os níveis suplanta os interesses comuns e de classe.¹¹³

Para melhor expressar essa noção de inconstância de fatos que caracterizaria a realidade, vale citar a explicação de SOUSA SANTOS, ao contestar a definição de um “olhar único” posta pela modernidade, melhor dizendo, de uma abordagem metodológica única:

Recorrendo à teoria sinérgica do físico teórico Hermann Haken, podemos dizer que vivemos num sistema visual muito instável em que a mínima flutuação da nossa percepção

¹¹¹ PEIXOTO, Madalena Guasco. **A condição política na pós-modernidade: a questão da democracia**. São Paulo: EDUC, 1998.

¹¹² De acordo com MÉSZÁROS, István. **O poder da ideologia**. São Paulo : Boitempo Editorial, 2004, p. 110, as críticas ao marxismo são feitas como se: “... as teorias e ideologias possuíssem uma história própria e uma dinâmica interna de desenvolvimento independente, que explicassem suas crises ou as curassem.”

¹¹³ NORONHA, Olinda Maria. **Políticas neoliberais, conhecimento e educação**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2002, p. 35.

visual provoca rupturas na simetria do que vemos. Assim olhando a mesma figura, ora vemos um vaso grego branco recortado sobre um fundo preto, ora vemos dois rostos gregos de perfil frente a frente, recortados sobre um fundo branco. Qual das imagens é verdadeira? Ambas e nenhuma. É esta a ambigüidade e a complexidade da situação do tempo presente, um tempo de transição, síncrone com muita coisa que está além ou aquém dele, mas descompassado em relação a tudo o que habita.¹¹⁴

A pós-modernidade critica, portanto, uma suposta rigidez estabelecida pela modernidade, e coloca-se contrária a qualquer explicação única, definindo a incerteza como natural e legítima. Propõem, segundo MAFFESOLI¹¹⁵, um pensamento do “também”, um pensamento conjuntivo que afirma “isto e aquilo” e não “isto ou aquilo”.

Na ótica pós-moderna, o sujeito não teria uma identidade fixa, permanente, e estaria aberto a mudanças. De acordo com GOERGEN¹¹⁶, a partir da análise de Lyotard: “... qualquer forma de pensamento que aspire a um fundamento passa a ser vista como conseqüência de uma perversa tendência totalitária e ideológica (como são qualificadas as metanarrativas pelos pós-modernos) escondendo o caráter essencialmente efêmero da realidade e das linguagens que lhe dão forma.”

Em contraponto às chamadas metanarrativas e a qualquer perspectiva de análise da realidade com base na razão moderna e na categoria da totalidade, os pós-modernos propõem a necessidade de se estabelecerem novos olhares sobre a realidade, uma vez que a forma de pensamento típico da modernidade estaria pautada apenas no uso da razão, privilegiando a observação científica em detrimento de outras formas de conhecimento, tais como aquelas expressas na emoção e na cultura. A respeito do descarte da epistemologia característica da modernidade, MORAES afirma que:

¹¹⁴ SOUSA SANTOS, Boaventura de. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2003, p. 14-15.

¹¹⁵ MAFFESOLI, Michel. In: **Moderno x Pós-moderno**. Sérgio Paulo Roaunet, Michel Maffesoli. Rio de Janeiro: UERJ, Departamento Cultural, 1994, p. 35.

¹¹⁶ GOERGEN, Pedro. **Pós-modernidade, ética e educação**. Campinas: Autores Associados, 2001. A respeito de GOERGEN, cabe destacar sua simpatia a alguns pressupostos da pós-modernidade, embora declare que não tenha abandonado a razão moderna. Este autor afirma as posições de Habermas, que pelo que consideram PEIXOTO, Madalena Guasco. **A condição política na pós-modernidade: a questão da democracia**. São Paulo: EDUC, 1998 e PAULO NETTO, José. Georg Luckács: um exílio na pós-modernidade. In: PINASSI, Maria Orlanda e LESSA, Sérgio. **Luckács e a atualidade do marxismo**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002, também não teria abandonado totalmente os pressupostos da razão moderna, mas faria a crítica aos limites da modernidade, tratando então da necessidade de pensar alternativas de superação desses limites. Na análise de CARDOSO, Ciro Flamarion. História e paradigmas rivais. In: CARDOSO, Ciro Flamarion e VAINFAS, Ronaldo (orgs.) **Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro: Campus, 1997, a Escola de Frankfurt – da qual Habermas é um dos representantes – é integrante do paradigma pós-moderno.

Procedeu-se a uma verdadeira sanitização na “racionalidade moderna e iluminista”, vertendo-se fora não só as impurezas detectadas pela inspeção crítica, mas o próprio objeto da inspeção; não apenas os métodos empregados para validar o conhecimento sistemático e arazoado, mas a verdade, a objetividade, enfim a própria possibilidade de cognição do real. Instaurou-se, então, um mal-estar epistemológico que, em seu profundo ceticismo e desencanto, motivou a pensar além de si mesmo, propondo a agenda que abrigou os “pós” os “neo” os “anti” e termos que tais, que ainda infestam a intelectualidade de nossos dias.¹¹⁷

A pós-modernidade, guiada por uma perspectiva niilista em relação aos pressupostos construídos pela modernidade, no quadro já considerado nesta análise, e desse modo conformada às necessidades produtivas e ideológicas do mercado, estabelece o princípio da fragmentação, da celebração das diversidades¹¹⁸ – o mercado é heterogêneo – da flexibilidade e a negação de todos os elementos que se refiram à organização dos indivíduos enquanto classe (ignora os conceitos de classe social e Estado, por exemplo, que seriam abstrações sociológicas), uma vez que o único elemento aglutinador das diferenças, como coloca BAUDRILLARD¹¹⁹, seria o mercado; afinal, na sociedade globalizada tudo se transforma em mercadoria e a sociedade é constituída de múltiplos sujeitos que desenvolvem diferentes papéis nas diferentes organizações das quais fazem parte.

Na análise de NORONHA¹²⁰, a pós-modernidade estaria levando a história, a luta de classes, a identidade de classes e a possibilidade revolucionária a se volatizarem. Em lugar da identidade de classes, os pós-modernos trabalham com a idéia de identidades particulares, tais como sexo, raça, etnia e sexualidade. A partir de EAGLETON, é possível dizer que as noções de identidade de classes não teriam razão de existir porque “... o sujeito

¹¹⁷ MORAES, Maria Célia Marcondes de. Recuo da Teoria. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de. (Org.) **Iluminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 156.

¹¹⁸ PEIXOTO, Madalena Guasco. **A condição política na pós-modernidade**: a questão da democracia. São Paulo: EDUC, 1998, p. 32, afirma que Lyotard apresenta “... a idéia de que a sociedade pós-moderna é a sociedade do heterogêneo que deve conviver entre si; e que heterogênea deve permanecer, uma vez que é palco irreversível da falência unificadora das metanarrativas legitimadoras que elaborava a unidade mediante escalas de autoridade cultural e científica.”

¹¹⁹ Apud PEIXOTO, Madalena Guasco. **A condição política na pós-modernidade**: a questão da democracia. São Paulo: EDUC, 1998.

¹²⁰ NORONHA, Olinda Maria. **Políticas neoliberais, conhecimento e educação**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2002, p. 33.

como produtor (coerente, determinado, autogovernado) teria cedido lugar ao sujeito como consumidor (instável, efêmero, constituído de desejos insaciáveis).”¹²¹

A partir da análise da obra de Lyotard, PEIXOTO¹²² considera que, na pós-modernidade, a preocupação não é mais com a verdade, que teria sido o critério fundamental da modernidade; não há preocupação em estabelecer que tipo de pesquisa poderá levar a verdade, mas que tipo de pesquisa funcionará melhor e a ciência não depende mais da lógica, despreza a preocupação estrutural e tem um caráter pragmático.

Diante de tais considerações, apesar da crítica aos pensadores modernos e às metanarrativas, o que faz a pós-modernidade é estabelecer, como antídoto o veneno, pois paradoxalmente e de modo que se intenta definitivo propõe uma metanarrativa: o neoliberalismo¹²³.

Dentre os aspectos em que a ótica pós-moderna relaciona-se com o neoliberalismo, situa-se a lógica do mercado, que se caracteriza pela inconstância de demandas e, portanto, pela necessidade de flexibilização e de atenção aos anseios da clientela. Esta lógica da “inconstância” exigiria a redefinição das instituições sociais constituídas na modernidade, e que se encontrariam em crise no contexto da globalização; exigiria, portanto, a “divulgação” de uma “nova racionalidade” capaz de ser mais eficiente e flexível e, portanto, a implementação de novas formas de gestão e de controle do trabalho. É disto que tratamos na seção que segue.

¹²¹ EAGLETON, Terry. De onde vêm os pós-modernistas? In: WOOD, Ellen Meiksins. O que é agenda pós-moderna? In: WOOD, Ellen Meiksins e FOSTER, John Bellamy. **Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999, p. 27.

¹²² PEIXOTO, Madalena Guasco. **A condição política na pós-modernidade: a questão da democracia**. São Paulo: EDUC, 1998.

¹²³ Conforme os textos de SANFELICE, José Luis. Pós-modernidade, globalização e educação, e LOMBARDI, José Claudinei. Globalização, pós-modernidade e educação. In LOMBARDI, José Claudinei (org.) **Globalização, pós-modernidade e educação**. História, filosofia e temas transversais. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador, SC : UnC, 2001. LOMBARDI afirma que a globalização e a pós-modernidade constituem-se em “... mitos intencionalmente produzidos por defensores ardorosos de um capital que desejam eternizado” p. XXIV.

2.2 – A “nova racionalidade” proposta pela pós-modernidade: a lógica da acumulação flexível

Para compreender a relação da ideologia da pós-modernidade com as transformações que nesse contexto são requeridas para a racionalidade, gestão e controle do trabalho, particularmente nas instituições sociais, a fim de atender a uma realidade marcada pela inconstância dos fatos, gostaríamos de citar a Conferência proferida por Michel Maffesoli no VI Colóquio Pan-Americano de Investigação em Enfermagem, realizado em Ribeirão Preto intitulada “Estudo Crítico das Ciências, da Formação e das Condições do Conhecimento Científico”. MAFFESOLI realizou aí a defesa da reforma das instituições sociais, uma vez que estas estariam ainda atuando em função dos critérios da razão moderna, em detrimento de aspectos subjetivos que deveriam ser incorporados.

Segundo esse pensador, encontra-se, no contexto da pós-modernidade, a presença de uma razão sensível, “... capaz de elaborar sobre os dados da sensibilidade intuitiva”¹²⁴, que se contraporía à “razão contábil” – característica da modernidade – e que pressuporia a ligação entre a razão e o sentido, resgatando um valor que havia sido considerado ultrapassado no contexto da razão moderna. Essa perspectiva de razão traria o resgate do cotidiano, que no contexto da modernidade havia sido relegado e que se constitui, segundo ele, num dos elementos mais importantes da vida em sociedade. Esse resgate permite transpor o caráter fechado do pensamento político e econômico, que não permitia ver outros aspectos que não os macros. Com a valorização do cotidiano haveria a recuperação dos valores sociais, e, portanto, o princípio do indivíduo presente na modernidade seria substituído pelo princípio das relações¹²⁵ e pela importância do afeto, da emoção.

Falar em racionalidade implica, antes de prosseguirmos a discussão sobre as proposições da pós-modernidade e sua “nova racionalidade”, em tratar, mesmo que rapidamente, dessa categoria à luz do pensamento de Max Weber, pois tal é sua preocupação com a racionalidade característica do desenvolvimento do capitalismo e da

¹²⁴ MAFFESOLI, Michel. In: **Moderno x Pós-moderno**. Sérgio Paulo Roaunet, Michel Maffesoli. Rio de Janeiro: UERJ, Departamento Cultural, 1994, p. 22.

¹²⁵ De acordo com MAFFESOLI, Michel. **Conferência**: Estudo crítico das ciências, da formação e das condições do conhecimento científico. In: VI Colóquio Pan-Americano de Investigação em Enfermagem, Ribeirão Preto – SP – Brasil, 22/05/1998, haveria na pós-modernidade a substituição do individualismo pelo tribalismo. A tribo compartilha emoções.

economia, que não podemos falar dessa categoria sem nos referirmos à sua obra, até mesmo pela atualidade e permanente retomada que se faz de suas considerações sobre a racionalidade.

Na obra “Economia e Sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva”, que traz os principais conceitos de sua análise do capitalismo moderno, WEBER considera a existência de dois tipos de racionalidade que orientam a ação humana em direção aos fins/objetivos visados: racionalidade formal e racionalidade material, que são assim conceituadas:

Chamamos racionalidade *formal* de uma gestão econômica o grau de *cálculo* tecnicamente possível e que ela realmente aplica. Ao contrário, chamamos racionalidade *material* o grau em que o abastecimento de bens de determinados grupos de pessoas (como quer que se definam), mediante uma ação social economicamente orientada, ocorra conforme determinados *postulados valorativos (qualquer que seja a sua natureza)* que constituem o ponto de referência pelo qual este abastecimento é, foi ou poderia ser julgado. Esses postulados têm significados extremamente variados.¹²⁶

A racionalidade formal¹²⁷, por seu caráter previsível, técnico, calculável, teria em vista o alcance de uma adequada, ou de uma eficiente relação entre meios e fins, que implicaria em preocupação com o dispêndio de recursos utilizados para a obtenção de um determinado fim. Logo, essa seria a racionalidade que orientaria a gestão econômica¹²⁸.

Segundo BELAMY¹²⁹, em sua análise do capitalismo moderno Max Weber teria se preocupado com uma determinada exacerbação do processo de racionalidade formal e da burocratização, na medida em que esse processo ameaçava os ideais liberais, no que se refere principalmente à liberdade individual e à disputa característica da economia de

¹²⁶ WEBER, Max. **Economia e sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva: tradução de Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa: revisão técnica de Gabriel Cohn. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1991, p. 52.

¹²⁷ Pelo que pudemos concluir seria aquela que MAFFESSOLI trata como razão contábil.

¹²⁸ Se retomássemos aqui o taylorismo-fordismo, poderíamos dizer que aí se faz presente a racionalidade formal, através, por exemplo, da divisão entre planejamento e execução, supervisão cerrada, definição da única maneira certa de se realizar uma tarefa e na perspectiva de controle/gestão dos indivíduos. Todos esses aspectos têm em vista o planejamento, o cálculo prévio das ações, a “previsão” de “desvios irracionais” que possam prejudicar o alcance da produtividade máxima e dos valores que interessam à sobrevivência do capital enquanto modo de produção de uma dada existência humana.

¹²⁹ BELAMY, Richard. **Liberalismo e Sociedade Moderna**. São Paulo Editora da Universidade Estadual Paulista, 1994. Nesta obra o autor usa as expressões racionalidade orientada para o valor e racionalidade instrumental para referir-se a racionalidade formal e a racionalidade material respectivamente.

mercado. Este mesmo autor chama a atenção para o fato de que tais críticas estariam ligadas à preferência weberiana pelo capitalismo, em detrimento do socialismo.

Pelas leituras realizadas, entendemos que WEBER de fato levanta críticas às técnicas racionais do tipo formal, mas ao mesmo tempo, num aparente paradoxo, atribui ao desenvolvimento da racionalidade o alto nível de produtividade do capitalismo moderno e reconhece que, em tal estágio de desenvolvimento e industrialização, a economia não poderia ser orientada de outra forma. A racionalidade formal seria, portanto, na perspectiva weberiana, indispensável ao desenvolvimento do capitalismo.

Entendemos ainda que, a partir desse reconhecimento, WEBER constata que a racionalidade formal estaria na direção prática dos fins econômicos, mas viria acompanhada da racionalidade material¹³⁰, ou melhor, estaria orientando a ação humana tecnicamente, tendo em vista que os valores subjetivos, paixões, sentimentos, que poderiam em contraponto à perspectiva da racionalidade formal ser chamados de “irracionais”, não desviassem o curso da ação:

Uma gestão econômica é *formalmente* “racional” na medida em que a “previdência”, essencial em toda economia racional, pode exprimir-se e de fato se exprime em considerações de caráter numérico e calculável.

O conceito de racionalidade material, ao contrário, é inteiramente vago. Seus diversos significados só têm uma coisa em comum: que a consideração não se satisfaz com o fato puramente formal e (relativamente) inequívoco de que se calcula de maneira racional, com vista a um fim, e com os meios tecnicamente mais adequados possíveis, senão que estabelece exigências éticas, políticas, utilitaristas, hedonistas, estamentais, igualitárias ou outras quaisquer, e as toma como padrão dos resultados da gestão econômica – por mais racional, isto é, de caráter calculável, que esta seja do ponto de vista formal – procedendo assim de modo racional, referente a valores com racionalidade material referente a fins. Destes possíveis padrões valorativos racionais nesse sentido, há em princípio um número ilimitado. ...¹³¹

Decorre dessa perspectiva de controle da racionalidade formal sobre a material, e da eficiência das técnicas racionais no desenvolvimento da industrialização e da economia, que a ciência teria um papel preponderante, orientando a ação humana para o alcance racional de seus fins, apesar dos desvios da “irracionalidade humana”:

¹³⁰ Esta seria na proposição de MAFFESOLI a razão sensível.

¹³¹ WEBER, Max. **Economia e sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva: tradução de Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa; revisão técnica de Gabriel Cohn. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1991, p. 37.

Para a consideração científica que se ocupa com a construção de *tipos*, todas as conexões de sentido irracionais do comportamento afetivamente condicionadas e que influem sobre a ação são investigadas e expostas, de maneira mais clara, como “desvios” de um curso construído dessa ação, no qual ela é orientada de maneira puramente racional pelo seu fim. Na explicação de um “pânico financeiro”, por exemplo, é conveniente averiguar primeiro como se teria processado a ação sem influências de afetos irracionais, para registrar depois aqueles componentes irracionais como “perturbações”. Do mesmo modo, quando se trata de uma ação política ou militar, é conveniente verificar primeiro como se teria desenrolado a ação caso se tivesse conhecimento de todas as circunstâncias e de todas as intenções dos protagonistas e a escolha dos meios ocorresse de maneira estritamente racional orientada pelo fim, conforme a experiência que consideramos válida. Somente esse procedimento possibilitará a imputação causal dos desvios às irracionalidades que os condicionam. Em virtude de sua compreensibilidade e de sua inequivocabilidade – ligada à racionalidade –, a construção de uma ação orientada pelo fim de maneira estritamente racional serve, nesses casos, à Sociologia como *tipo* (“tipo ideal”). Permite compreender a ação real, influenciada por irracionalidades de toda espécie (afetos, erros), como “desvio” do desenrolar a ser esperado no caso de um comportamento puramente racional.¹³²

O que podemos afirmar, então, é que embora trate da racionalidade formal e da racionalidade material, há na análise weberiana da economia, ou em seu entendimento acerca da obtenção dos fins econômicos, uma preocupação pretensamente maior com a valorização da racionalidade formal, e da preocupação com a utilização da racionalidade material, que sendo “irracional”, poderia “desviar” o curso da ação.

Embora não sejam tomados, ou definidos, como modelos, quer nos parecer que estariam presentes nos chamados *tipos ideais*¹³³ de WEBER, tanto elementos da racionalidade formal como da racionalidade material, a fim de possibilitar a identificação na análise sociológica dos possíveis desvios na racionalidade, ou seja, na melhor relação entre meios e fins. E esses desvios não se resumiriam a erros de cálculo, ou de previsão; pelo contrário, teriam em vista o controle de valores, sentimentos, emoções necessárias e

¹³² Idem, p. 05.

¹³³ Na perspectiva weberiana, os chamados tipos ideais não seriam tomados enquanto um modelo a ser perseguido e alcançado, mas tratar-se-iam de um “artifício” de análise construído pelo cientista na perspectiva da chamada sociologia compreensiva, que reuniria regularidades, fenômenos comuns a dados processos/fenômenos, contribuindo para a sua análise e interpretação. De acordo com COHN, Gabriel (Org.). **Weber**. São Paulo: Editora Ática, s/d., o tipo ideal consiste num: “Recurso metodológico para ensinar a orientação do cientista no interior da inesgotável variedade de fenômenos observáveis na vida social. Consiste em enfatizar determinados traços da realidade – por exemplo, aqueles que permitam caracterizar a conduta do burocrata profissional e a organização em que ele atua – até concebê-los na sua expressão mais pura e conseqüente, que jamais se apresenta assim nas situações efetivamente observáveis. Por isso mesmo esses tipos necessitam ser construídos no pensamento do pesquisador, existem no plano das idéias sobre os fenômenos e não nos próprios fenômenos.”

próprias de uma dada classe social. Seria então o que MÉSZAROS chama de uma “racionalidade aplicada”¹³⁴.

Podemos dizer então que ao empreender a crítica a esse quadro de valorização de uma “razão contábil” e instrumental, que regula as instituições e a vida social a partir dos aspectos quantitativo e econômico, MAFFESOLI recomenda a reforma das instituições sociais, que estariam vivendo um momento de crise justificado pela crise do indivíduo da modernidade. Há, segundo sua perspectiva, a necessidade de reforma das instituições sociais porque estas seriam ainda organizadas com base nos valores da modernidade, onde não se aceitariam os novos valores que estariam sendo estabelecidos. Dentre esses valores, o indivíduo e os pequenos grupos que, esquecidos pela modernidade e resgatados pela condição pós-moderna, requerem uma nova concepção de racionalidade e novas formas de organização das instituições que permitam a superação da ênfase no aspecto político e a emergência do estético, que compreenderia “... o sensível, a comunicação, a emoção coletiva.”¹³⁵

Ou seja, se retomarmos a proposta de racionalidade inscrita na modernidade, que foi aqui discutida a partir de Max Weber, parece-nos que poderíamos afirmar que haveria, na lógica pós-moderna, o entendimento da exacerbação da racionalidade formal – que MAFFESOLI chamaria de racionalidade contábil – na medida em que prioriza o calculável, o mensurável, o presumível, em detrimento da racionalidade material. Aquela que MAFFESOLI chama de razão sensível deveria ser resgatada na organização das instituições sociais e na forma de produção de conhecimentos.

Nesse sentido, é possível entender que, sob a perspectiva da pós-modernidade, as instituições sociais estariam passando por uma crise de eficiência porque teriam se mostrado ineficientes os pressupostos técnicos que orientaram as relações sociais, com base na chamada “razão contábil”, conforme MAFFESOLI, ou na racionalidade formal de WEBER, e sua não consideração dos aspectos subjetivos que permeiam as relações sociais.

Ao tomarmos a análise de HARVEY¹³⁶, podemos considerar que as mudanças nas instituições sociais são requeridas no contexto da condição pós-moderna em razão da

¹³⁴ MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**. São Paulo : Boitempo Editorial, 2002, p. 413.

¹³⁵ MAFFESOLI, Michel. In: **Moderno x Pós-moderno**. Sérgio Paulo Roaunet, Michel Maffesoli. Rio de Janeiro: UERJ, Departamento Cultural, 1994, p. 22.

¹³⁶ HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 2000.

valorização do local, do diferente, e do heterogêneo, que exigiria a adaptação do social e do individual às características que estariam sendo assumidas pelo capital nesse contexto. Nessa direção, a partir da perspectiva posta por HARVEY, podemos dizer que o contexto neoliberal, sustentado pela condição metodológica, teórica e política posta pela ideologia da pós-modernidade, exige a reforma das instituições sociais porque não podem continuar sendo organizadas a partir dos princípios da modernidade fordista, na medida em que os sujeitos que estão envolvidos com essas instituições estariam voltados para a valorização de aspectos subjetivos, para a “razão sensível” de MAFFESOLI ou a racionalidade material de WEBER, e tendo uma nova relação com o espaço e o tempo, presentes no que HARVEY chama de acumulação flexível¹³⁷, que segundo ele 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 fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões de desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego no chamado setor de serviços, bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas (...). Ela também envolve um novo movimento que chamarei de “compressão do espaço-tempo” no mundo capitalista – os horizontes temporais da tomada de decisões privada e pública se estreitaram, enquanto a comunicação via satélite e a queda dos custos de transporte possibilitaram cada vez mais a difusão imediata dessas decisões num espaço cada vez mais amplo e variegado.¹³⁸

¹³⁷ Cabe destacar, aqui, que ao usarmos a expressão acumulação flexível estamos tomando a nomenclatura utilizada por HARVEY, uma vez que outros autores ao tratarem das modificações no processo produtivo que se delineiam a partir da crise de 1973, a partir do suposto esgotamento do modelo taylorista-fordista, utilizam-se de outras nomenclaturas: especialização flexível, produção enxuta, neo ou pós-fordismo, modelo japonês chamado de toyotismo ou ohnismo. A respeito do modelo japonês, ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?**: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2003, p. 181, afirma que: “Em seus traços mais gerais, o toyotismo (via particular de consolidação do capitalismo monopolista do Japão do pós-45) pode ser entendido como uma forma de organização do trabalho que nasce a partir da fábrica Toyota, no Japão, e que vem se expandindo pelo ocidente capitalista, tanto nos países avançados quanto naqueles que se encontram subordinados.” A respeito da expressão utilizada por Harvey, TUMOLO, Paulo Sérgio. **Da contestação à conformação**: a formação sindical da CUT e a reestruturação capitalista. São Paulo: Editora da UNICAMP, 2002, que usa o termo modelo japonês e entende os novos processos produtivos como intensificação da produção capitalista, logo, como subordinados ao processo de valorização do capital, pondera que esta escolha provavelmente seja justificada pelo fato que o termo acumulação flexível seria mais abrangente, sendo que o chamado modelo japonês seria uma de suas manifestações e já estaria portanto, nela incluído.

¹³⁸ HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 2000, p. 140.

Considerando, portanto, que uma dada transposição do modelo taylorista-fordista vem sendo empreendida a partir da introdução de novas formas de organização e de novas tecnologias no âmbito da produção, é possível dizer que a pós-modernidade e a acumulação flexível, que surge em meio às suas proposições, impõem um modo pós-moderno de pensar, sentir, agir e, deste modo, organizar/planejar, que tem em vista, dentre outros fatores, superar a rigidez que estaria presente na modernidade fordista e acelerar o tempo de giro da produção e do consumo. Segundo HARVEY, em decorrência da pós-modernidade e da acumulação flexível:

A primeira consequência importante foi acentuar a volatilidade e a efemeridade de modas, produtos, técnicas de produção, processos de trabalho, idéias e ideologias, valores e práticas estabelecidas. A sensação de que “tudo que é sólido se desmancha no ar” raramente foi mais pervassiva (...) no domínio da produção de mercadorias, o efeito primário foi a ênfase nos valores e virtudes da instantaneidade (alimentos e refeições instantâneas e rápidas e outras comodidades) e da descartabilidade (xícaras, pratos, talheres, embalagens, guardanapos, roupas, etc.) A dinâmica de uma sociedade do “descarte” como apelidaram autores como Alvin Toffler (1970), começou a ficar evidente durante os anos 60. Ela significa mais do que jogar fora bens produzidos (criando um monumental problema sobre o que fazer com o lixo); significa também ser capaz de atirar fora valores, estilos de vida, relacionamentos estáveis, apego a coisas, edifícios, lugares, pessoas, modos adquiridos de agir e ser.¹³⁹

Para a efetiva análise dos processos de gestão e de controle do trabalho engendrados pelo capitalismo, é preciso entender, portanto, a acumulação flexível enquanto uma resposta a uma crise do capital, como apontamos no capítulo anterior, e que tem em vista, dentre outros fatores, a necessidade de controle da interação entre trabalho vivo e trabalho morto, da qual não pode prescindir a racionalidade do modo capitalista de produção. Ou seja, a acumulação flexível tem em vista, do ponto de vista do trabalho, a intensificação da extração de mais-valia. Para tanto, são apresentadas proposições de mudanças no processo de trabalho, confirmando a sua importância vital para a reprodução/manutenção permanente do capitalismo.

¹³⁹ Idem, *ibidem*, p. 258.

Cabe-nos considerar, então, a articulação do processo de mudanças estabelecido em torno da gestão e do controle do trabalho, com um modelo político e econômico que se constitui a partir da década de 1970, sustentado pela perspectiva teórico-metodológica da pós-modernidade. Neste sentido, a acumulação flexível integra a perspectiva pós-moderna e sua função de reprodução/manutenção do capital.

A fim de implementar, então, a volatilidade e a efemeridade das técnicas de produção e processos de trabalho, constituem-se, segundo os autores consultados, como características da acumulação flexível: flexibilização dos equipamentos e relações de trabalho, terceirização, subcontratação da força de trabalho, controle de qualidade total – muitas vezes com a implementação dos chamados círculos de controle de qualidade, a chamada gerência participativa, produção em pequena escala e de acordo com a demanda, o chamado *just in time* – melhor aproveitamento possível do tempo de produção, *kanban* – utilização de placas para a reposição das peças, senha utilizada após a venda indicando a necessidade de reposição - estabilidade no emprego para o núcleo central da força de trabalho, altos níveis de qualificação do núcleo central da força de trabalho, rotação de tarefas, sistema meritocrático de salários e promoções e enfraquecimento dos sindicatos.

A respeito da produção em baixa escala, que como apontamos estaria articulada à volatilidade, e à descartabilidade presentes na condição pós-moderna, afirma LEITE: “...a empresa integrada e flexível tende a trabalhar com estoque baixo de produto em processo, tende a ter um giro elevado da produção (...) tende a trabalhar com produtos que apresentem baixo ciclo de vida (ou seja, há mudanças constantes de modelos e linhas de produtos). Tudo isso aumenta a variabilidade da produção, ao mesmo tempo em que diminui o tempo entre a encomenda e a entrega dos produtos.”¹⁴⁰

HARVEY associa a produção em pequenos lotes à necessidade de atendimento à demanda. Em sua análise, o tempo de giro na produção é a chave da lucratividade capitalista e “...foi reduzido de modo dramático pelo uso das novas tecnologias; isso seria inútil sem a redução do tempo de giro no consumo...”, o que “...requereu a diminuição da meia vida dos produtos”¹⁴¹.

¹⁴⁰ LEITE, Márcia de Paula. Modernização tecnológica e relações de trabalho. In: FERRETI, Celso João et al. **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, p. 60.

¹⁴¹ HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 2000, p. 148.

Há, dentre os autores que tratam da reestruturação produtiva no Brasil, aqueles que vêem na acumulação flexível e na forma de gestão e de controle do trabalho por ela proposta uma perspectiva de modernização, porém conservadora.¹⁴² A esse respeito TUMOLO¹⁴³ chama a atenção para o fato de que qualquer perspectiva de modernização nesta sociedade é capitalista, não cabendo, portanto, nenhuma adjetivação; destaca ainda que o padrão atual herda do fordismo/taylorismo a necessidade do duplo controle do processo de trabalho e da vida do trabalhador.

No que se refere ao controle do trabalho, ou da disciplina da força de trabalho que é implementada pela acumulação flexível, tendo em vista, de acordo com o que discutimos a partir de MAFFESOLI, a introdução do *princípio das relações*, em contraposição ao indivíduo racional, HARVEY entende que:

Ela envolve, em primeiro lugar, alguma mistura de repressão, familiarização, cooptação e cooperação, elementos que têm de ser organizados não somente no local de trabalho como na sociedade como um todo. A socialização do trabalhador nas condições de produção capitalista envolve o controle social bem amplo das capacidades físicas e mentais. A educação, o treinamento, a persuasão, a mobilização de certos sentimentos sociais (a ética do trabalho, a lealdade aos companheiros, o orgulho local ou nacional) e propensões psicológicas (a busca da identidade através do trabalho, a iniciativa individual ou a solidariedade social) desempenham um papel e estão claramente presentes na formação de ideologias dominantes cultivadas pelos meios de comunicação de massa, pelas instituições religiosas e educacionais, pelos vários setores do aparelho do Estado, e afirmadas pela simples articulação de sua experiência por parte dos que fazem o trabalho.¹⁴⁴

ANTUNES chama a atenção para a flexibilização dos direitos do trabalho¹⁴⁵ que se daria no contexto da globalização, e portanto da acumulação flexível, tendo em vista a busca de novos padrões de produtividade e classifica como manipulatórias as estratégias de participação no âmbito da produção neste contexto. Em sua análise: “Diminui-se ou mesclase, dependendo da intensidade, o despotismo taylorista, pela participação dentro da ordem e do universo da empresa, pelo envolvimento manipulatório, próprio da sociabilidade

¹⁴² LEITE, Márcia de Paula. Modernização tecnológica e relações de trabalho. In: FERRETI, Celso João et al. **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, p. 60.

¹⁴³ TUMOLO, Paulo Sérgio. **Da contestação à conformação**: a formação sindical da CUT e a reestruturação capitalista. São Paulo: Editora da UNICAMP, 2002.

¹⁴⁴ HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 2000, p. 119.

¹⁴⁵ Para HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 2000, p. 143: “Diante da forte viabilidade do mercado, do aumento da competição e do estreitamento das margens de lucro, os patrões tiraram proveito do enfraquecimento do poder sindical e da grande quantidade de mão-de-obra excedente (desempregados ou subempregados) para impor regimes e contratos de trabalho mais flexíveis.”

moldada contemporaneamente pelo sistema produtor de mercadorias”¹⁴⁶. A respeito desse envolvimento manipulatório chama ainda a atenção para a busca da adesão dos trabalhadores por parte do capital para a viabilização do seu projeto.

TUMOLO, que compartilha do entendimento de que qualquer alteração no processo de trabalho, nesta sociedade, corresponde a uma alteração no processo capitalista de produção, e que, portanto, tem em vista o controle da força de trabalho, ao realizar levantamento acerca da pesquisa sobre a reestruturação produtiva no Brasil recupera, a respeito das estratégias de participação no interior da acumulação flexível, particularmente sobre os chamados círculos de controle de qualidade – CCQ, a contribuição de CATANI: “... nada se altera nas formas de realização do trabalho e nos parâmetros de organização da produção [...] os círculos tornam-se um canal de informações para a administração, lastreado no que há de mais concreto num sistema produtivo: a própria realização do trabalho” e de SALERNO, “...o CCQ não significa qualquer rompimento com padrões de trabalho consolidados, nem significa a democratização dos locais de trabalho”¹⁴⁷.

Na análise do próprio TUMOLO:

Os novos processos de trabalho que aí começam a se desenvolver, tão em voga na atualidade e cuja expressão mais conhecida foi o chamado modelo japonês, nada mais são do que a forma histórica encontrada pelo capital para implementar o processo de intensificação da exploração, o que exige uma constante reposição/recriação/readequação da luta contra a classe trabalhadora, vale dizer, da estratégia burguesa com vistas à hegemonia do capital. Por isso, embora se justifiquem por motivos técnico-econômicos, sua implementação obedece muito mais uma lógica político-econômica. Nesse sentido, as empresas capitalistas têm procurado implantar os mais variados processos de trabalho -, inclusive misturando características dos diversos modelos, com vistas a intensificar a exploração sobre a força de trabalho e, ao mesmo tempo, lograr uma vitória política sobre os trabalhadores (...). Na verdade, as empresas capitalistas vêm buscando a combinação mais adequada de modelos produtivos, de acordo com as características de conjuntura – situação do país ou região onde estão instaladas, perfil da força de trabalho, histórico das lutas e formas de organização dos trabalhadores etc. – com o propósito de atingir os objetivos supra citados.¹⁴⁸

É possível compreender, portanto, que embora tal como a condição pós-moderna, o modelo de acumulação flexível teça críticas ao modelo taylorista-fordista, “condenando-o”

¹⁴⁶ ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?**: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo : Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2003, p. 24.

¹⁴⁷ TUMOLO, Paulo Sérgio. **Da contestação à conformação**: a formação sindical da CUT e a reestruturação capitalista. São Paulo: Editora da UNICAMP, 2002, p. 54.

¹⁴⁸ Idem, *ibidem*, p. 95-96.

à categoria de metanarrativa, uma vez que teria em vista a definição/adoção de uma única maneira certa de realizar o trabalho, o “novo” modelo que se pretende consolidar, constitui-se ele próprio como uma metanarrativa, uma vez que a “flexibilidade” inserida neste “novo” modelo só teria em vista o alcance de uma verdade: adequar os índices de produtividade à necessidade do capital. Desse modo, ideologicamente, num aparente paradoxo, teria em vista os mesmos fins da racionalidade fordista que critica.

Tratando especificamente da racionalização presente na acumulação flexível e, de certo modo, apontando a sua perspectiva de definição da melhor maneira de se realizar o processo de produção, comparando à racionalidade do modelo taylorista-fordista, MACHADO afirma que:

A racionalização sistêmica introduzida pela nova organização do trabalho diminui os espaços de liberdade que possam existir entre o trabalho prescrito e o trabalho realmente executado, pois são reduzidos ao máximo todos os componentes indetermináveis, sujeitos a julgamento e enfatizados os passíveis de codificação, padronização e transferência. A produção informaticamente programada não é muito permeável à introdução de modificações no processo de trabalho pelos operadores, não possibilita muitos espaços para a emergência de saberes originados do trabalho. Por outro lado, a informática consegue dar conta de um número maior de variáveis a serem controladas, tornando o planejamento mais potente, enquanto instância prescritora. As possibilidades de prévia determinação crescem com o recurso das novas tecnologias, embora se possa dizer que nenhum trabalho é totalmente prescritível.¹⁴⁹

Partindo da noção de que a acumulação flexível pressupõe, e até acirra essa prescrição, é possível entender porque há alguns espaços para a “participação” do operariado:

A inovação requer, para o seu próprio aprimoramento, a participação, o interesse e o envolvimento dos trabalhadores e se ela pressupõe flexibilidade é preciso preparar todos para reagir às mudanças de demanda do mercado, dos produtos e dos processos. O trabalhador necessita ser flexível, ou seja, saber lidar com uma variedade de funções, saber integrar-se a diferentes formas de agregação e mobilização de trabalhos.¹⁵⁰

Ou seja, o controle dos trabalhadores pelo capital pede novos parâmetros, que muitas vezes aparecem como mais sutis, uma vez que, por exemplo, haveria uma relativa

¹⁴⁹ MACHADO, Lucília Regina de Souza. A educação e os desafios das novas tecnologias. In: FERRETI, Celso João et al. **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, p. 180.

¹⁵⁰ Idem, ibidem, p. 181.

diminuição da parcelarização do trabalho e da presença do supervisor direto associado à figura do capataz, presentes no modelo taylorista-fordista, e o incentivo para a introdução de técnicas e de dinâmicas que possibilitariam a incorporação de novos valores, de valores ligados à subjetividade, à emoção e ao sentimento; uma “nova racionalidade”. É preciso entender, portanto, que são criados novos mecanismos de controle, muitos deles envolvendo uma determinada concepção de trabalho em grupo, e de interferência nas áreas de planejamento a fim de regulamentar e, desse modo, controlar a participação.

A respeito da diminuição da divisão entre elaboração e execução, que seria possibilitada pela acumulação flexível, ANTUNES afirma que ela: “...só é possível porque se realiza no universo estrito e rigorosamente concebido do sistema produtor de mercadorias, do processo de criação e valorização do capital.”¹⁵¹

A partir do estudo realizado, é possível reafirmar que a lógica de gestão, de controle do trabalho e de racionalidade que compõem a acumulação flexível, componente da condição pós-moderna, acompanha a necessidade da efemeridade, da volatilidade, da valorização da diferença, do planejamento a curto prazo e da descartabilidade no âmbito do consumo, necessários ao processo de organização do capital. Como aponta HARVEY:

...a tensão que sempre existiu no capitalismo entre monopólio e competição, entre centralização e descentralização de poder econômico, está se manifestando de modos fundamentalmente novos. Isso, porém, não implica necessariamente que o capitalismo esteja ficando mais “desorganizado”... Porque o mais interessante na atual situação é a maneira como o capitalismo está se tornando cada vez mais organizado através da dispersão, da mobilidade geográfica e das respostas flexíveis nos mercados de trabalho, nos processos de trabalho e nos mercados de consumo, tudo isso acompanhado por pesadas doses de inovação tecnológica, de produto e institucional.¹⁵²

Nessa mesma lógica, ANTUNES compara a flexibilidade trazida pela nova proposta de acumulação, e conseqüentemente pela pós-modernidade, à lógica presente nos shopping center, que segundo ele seriam o templo de consumo do capital, trazendo consigo a lógica do desperdício e de superfluidade presentes na sociedade capitalista. Haveria, de acordo com ANTUNES, uma tendência depreciativa e decrescente do valor de uso das mercadorias”, ou seja:

¹⁵¹ ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?**: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo : Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2003, p. 41.

¹⁵² Idem, ibidem., p. 150.

... a falácia da qualidade torna-se evidente: quanto mais “qualidade total” os produtos alegam ter, menor é o seu tempo de duração. A necessidade imperiosa de reduzir o tempo de vida útil dos produtos, visando aumentar a velocidade do ciclo reprodutivo do capital, faz com que a “qualidade total” seja, na maior parte das vezes, o invólucro, a aparência ou o aprimoramento do supérfluo, uma vez que os produtos devem durar cada vez menos para que tenham uma reposição ágil no mercado. A “qualidade total”, por isso, deve se adequar ao sistema de metabolismo socioreprodutivo do capital, afetando desse modo tanto a produção de bens e serviços, como as instalações, maquinários e a própria força humana de trabalho.

Desse modo, o apregoador desenvolvimento dos processos de “qualidade total” converte-se na expressão fenomênica, involucral, aparente e supérflua de um mecanismo produtivo gerador do descartável e do supérfluo, condição para a reprodução ampliada do capital e seus imperativos expansionistas e destrutivos.¹⁵³

Mesmo antes de procedermos à análise da racionalidade presente na reforma do Estado e na reforma da educação básica, e desse modo, da gestão escolar, parece-nos possível e necessário apresentarmos algumas conclusões acerca do decreto de uma “nova racionalidade” posta pelo contexto da pós-modernidade. Para tanto, novamente recorreremos às considerações feitas acerca do entendimento de WEBER sobre a racionalidade do capitalismo moderno.

Nessa direção, ao tomarmos como ponto de partida para a análise a base material em que são estabelecidas as relações sociais, e, portanto, os “fins” presentes nessa base material, temos que não importa de que forma se nomeie a racionalidade, seja ela formal ou material, contábil ou sensível, o sentido dado à ação pelos homens ou grupos não é outro senão a produção/reprodução do capital, até mesmo porque, na busca dos fins econômicos, os aspectos que comporiam a chamada racionalidade material submetem-se às orientações técnicas que caracterizam a racionalidade formal.

A distinção entre essas racionalidades e mesmo a aparente preocupação weberiana com a exacerbação da burocracia e da racionalidade, seriam, portanto, ideológicas e propostas com o fim de prescrever a importância da técnica para a orientação da ação humana em seus fins econômicos, ou na busca da equação dinâmica entre meios e fins. No caso da preocupação de MAFFESOLI com a exacerbação da racionalidade contábil e da necessidade de a ela se sobrepor uma razão sensível, seria, como o é a pós-modernidade, um artifício ideológico para desviar o foco de análise da racionalidade enquanto intrínseca ao

¹⁵³ Idem, *ibidem*, p. 37.

capitalismo e colocá-lo sobre um erro de estratégia que precisa ser corrigido para então retomar o desenvolvimento.

É preciso, no entanto, no caso da análise de WEBER, chamar a atenção para o fato de que ele parece ter “previsto” a interpretação crítica que poderia ser feita acerca de sua compreensão de racionalidade e a relação desta com os valores “irracionais” enquanto desvios da ação humana em direção aos fins visados; isto porque, ao tratar da relação entre a racionalidade formal e a racionalidade material, e de um certo predomínio da primeira na gestão econômica, preocupou-se em justificar que:

Nessa medida, e somente por esse motivo de conveniência metodológica, o método da “Sociologia compreensiva” é “racionalista”. No entanto, é claro que esse procedimento não deve ser interpretado como preconceito racionalista da Sociologia, mas apenas como recurso metodológico. Não se pode, portanto, imputar-lhe a crença em uma predominância efetiva do racional sobre a vida. Pois nada pretende dizer sobre a medida em que na realidade ponderações racionais da relação entre meios e fins determinam ou não as ações afetivas.¹⁵⁴

MÉSZÁROS, chamando a atenção para o caráter ideológico dessas proposições, que teriam sido elaboradas tendo o socialismo como principal adversário¹⁵⁵, afirma a respeito da citação acima apontada:

De fato, é mais conveniente ver um pânico na bolsa de valores como causado pela “irracionalidade”, tendo ao fundo o pressuposto weberiano do capitalismo como um cálculo racional. Entretanto, como podemos mais uma vez observar, esta conveniência é puramente ideológica. Weber trata todos os sintomas de crise da ordem sócio-econômica capitalista eternizada como meros desvios em relação a sua racionalidade intrínseca enquanto sistema total.¹⁵⁶

¹⁵⁴ WEBER, Max. **Economia e sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva: tradução de Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa: revisão técnica de Gabriel Cohn. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1991, p. 05.

¹⁵⁵ MÉSZÁROS, István. **O poder da ideologia**. São Paulo : Boitempo Editorial, 2004, p. 74, parte do pressuposto de que, enquanto persistir o confronto entre o capitalismo e o socialismo, as idéias de Weber poderão ser retomadas por aqueles que defendem o capital. E a partir da permanente necessidade de um discurso ideológico que justifique o capital, o escritor húngaro, chamando de prosaico o discurso do sociólogo alemão, alerta para o fato de que “...defensores da “modernidade” capitalista reagem do mesmo modo que Max Weber aos sinais de crise que se apresentam, independentemente do fato de serem seus seguidores declarados ou, ao contrário, nunca terem lido uma única linha de seus escritos. (...) Exatamente como O burguês fidalgo de Molière, que conversava em prosa sem perceber que o fazia, todos estes defensores do sistema econômico moderno mostram sua fluência no prosaico discurso weberiano da racionalidade versus irracionalidade sem ter consciência disso. O que os liga a Weber não é a familiaridade com seu “discurso tipologicamente científico” (do qual podem ser totalmente ignorantes), mas os interesses ideológicos exploradores e classistas que compartilham com ele. (Idem, p. 75).

¹⁵⁶ Idem, ibidem, p. 74.

Ou seja, tanto Max Weber ao enfatizar a racionalidade da ação humana, quanto MAFFESOLI ao propor um novo foco para a racionalidade sustentam ideologicamente a necessidade da permanente reprodução do modo capitalista de produção, o qual sobrevive, dentre outros aspectos, a partir da produção de uma ideologia que o sustente, e que seja capaz de, nos momentos de crise, engendrar discussões que embora muitas vezes tratem de aspectos pertinentes ao capital, não questionem a sua existência e, inclusive, reforcem-na. É o que faz por exemplo WEBER, ao tratar da racionalidade e de seus “desvios”; transfere a responsabilidade por resultados inadequados para uma dada ineficiência da ação humana, que estaria se deixando levar pelos seus interesses subjetivos e por sua incapacidade no trato com a técnica racional. Logo, é possível dizer que, sob as duas perspectivas ora apontadas, a crise do capital é determinada por um “erro” de racionalidade.

Apesar da antecipação dessas conclusões, é preciso voltar agora para o quadro da “nova” organização do capitalismo, que impõe a revisão das formas correntes de organização, planejamento, gestão e controle do trabalho no âmbito da produção, tendo em vista o estabelecimento de padrões de eficiência capazes de flexibilidade e de inovação, e, desse modo, continuarmos a discussão sobre a reforma das instituições sociais, particularmente a do Estado e a dos sistemas educacionais e das unidades escolares, segundo critérios até então ignorados pela racionalidade formal de Max Weber ou pela razão contábil, instrumental, discutida por Michael Maffesoli.

2.3 – A reforma do Estado: contribuição para a produção de condições ideológicas necessárias ao contexto da globalização e da pós-modernidade

A reforma do Estado será tratada aqui tomando como ponto de partida as conclusões apontadas no primeiro capítulo deste estudo, qual seja, a de que somente o Estado burguês efetivamente tem se mostrado capaz de produzir as condições necessárias para a reprodução das relações capitalistas de produção. Ou seja, tendo em vista a necessidade, a essencialidade do Estado em geral e particularmente do Estado burguês para o sistema do capital, não se trata de descartá-lo, mas de rever os entraves, os fatores de ineficiência para a reprodução eficaz desse modelo social. Assim, tendo em vista que: “... o Estado se afirma como pré-requisito indispensável para o funcionamento permanente do sistema do capital,

em seu microcosmo e nas interações das unidades particulares de produção entre si, afetando intensamente tudo, desde os intercâmbios locais mais imediatos até os de nível mais mediato e abrangente”¹⁵⁷, é preciso, no contexto da crise estrutural do capital, reformá-lo, assim como a todas as práticas e instituições relacionadas à ele, incluindo suas formas de organização.

Para tratar da reforma do Estado que se constitui a partir do processo de reformas estruturais, implementadas no contexto da globalização contemporânea, para assegurar a sua correspondência à formação social capitalista e, desse modo, produzir as condições necessárias para a reprodução das relações de produção empreendidas neste modelo social, cabe antes tratar da chamada crise do Estado.

A respeito da crise do Estado, FIORI chama a atenção para o fato de que esta expressão teria adquirido uma dimensão consensual e que trata-se da: “...velha crítica liberal à política e ao Estado, como sendo os fatores perversos, que nunca permitiram aos mercados manifestarem as suas virtudes intrínsecas. (...) apesar de a crise e suas manifestações serem de natureza distinta, a terapia liberal-conservadora acabava sendo a mesma para países centrais ou periféricos: privatizar, desregular, abrir a economia, cortar o gasto público, etc.”¹⁵⁸

Para se consolidar enquanto padrão de Estado, o neoliberalismo utiliza o argumento de que o Estado é o principal responsável pela crise pela qual passa a sociedade capitalista. A sua ineficiência para atuar nos setores econômico e social, juntamente com os gastos excessivos com os direitos sociais, estariam provocando a crise do capital, cuja solução consistiria em rever as formas de intervenção do Estado, instaurando-se novamente a lógica do livre mercado.

Para os teóricos neoliberais, a exemplo de FRIEDMAN, que discutimos anteriormente, o culpado pela crise não seria o modo de produção capitalista - mesmo porque não se trata de desmontá-lo, mas de fortalecer sua configuração - mas o Estado, que da forma como está organizado, de modo improdutivo, tem se mostrado incapaz de orientar

¹⁵⁷ MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. Campinas, SP : Editora da UNICAMP, Boitempo, 2002, p. 109. Ainda, segundo MÉSZÁROS a reforma do Estado proposta no cenário atual, pauta-se na valorização da “*mitologia do mercado*”, com todas as implicações que esta mitologia requer, tendo em vista que o mercado não é apenas o “*regulador suficiente*”, mas também o “*regulador global ideal do processo sociometabólico*”, p. 120.

¹⁵⁸ FIORI, Jose Luis. **Os moedeiros falsos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p. 147-148.

o desenvolvimento do modo de produção vigente. Para os neoliberais, portanto, a crise é do Estado e, para superá-la, faz-se necessária a retomada da direção da economia pelo mercado. Na análise que estamos realizando, o mercado, na ânsia de manter eficiente a relação produção e consumo, seria capaz de recuperar os valores e os princípios inscritos na chamada racionalidade material/subjetiva.

No Brasil, há outro grupo, que se diz diferente dos neoliberais, que também aponta o Estado como responsável pela crise. Trata-se dos chamados “sociais-liberais”, que têm dentre seus principais representantes o ex-Presidente Fernando Henrique Cardoso e o ex-ministro Luiz Carlos Bresser-Pereira, responsáveis pela definição e implementação da reforma do Estado empreendida no Brasil a partir de 1995.¹⁵⁹

Já na introdução do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, elaborado e implementado pelo Ministério da Administração e Reforma do Estado – MARE, a partir de 1995, sob a direção do Ministro Bresser Pereira, o então presidente Fernando Henrique Cardoso expressou seu entendimento a respeito dessa crise:

A crise brasileira da última década foi também uma crise do Estado. Em razão do modelo de desenvolvimento que Governos anteriores adotaram, o Estado desviou-se de suas funções básicas para ampliar sua presença no setor produtivo, o que acarretou, além da gradual deterioração dos serviços públicos, a que recorre, em particular, a parcela menos favorecida da população, o agravamento da crise fiscal e, por conseqüência, da inflação. Nesse sentido, a reforma do Estado passou a ser instrumento indispensável para consolidar a estabilização e assegurar o crescimento sustentado da economia. Somente assim será possível promover a correção das desigualdades sociais e regionais.¹⁶⁰

¹⁵⁹ BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **Desenvolvimento e crise no Brasil**: história, economia e política de Getúlio Vargas a Lula. São Paulo: Editora 34, 2003, p. 15, define esse grupo como sendo “...a nova centro-esquerda, social-liberal e nacional, que surge na segunda metade dos anos 1980. Surge compromissada com as reformas orientadas para o mercado e a reconstrução do Estado.” Segundo Bresser-Pereira “O caminho do social-liberalismo ou do socialismo liberal, entretanto, não seria fácil. É um caminho do meio, um caminho estreito e perigoso, sempre ameaçado, à esquerda pelo populismo, e principalmente, à direita, pelo globalismo neoliberal.” De acordo com DEITOS, Roberto Antonio. **O capital financeiro e a educação no Brasil**. Campinas, 2005. Tese. (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, p. 132, “No Brasil, nossos liberais modernizantes e renovadores, para se distinguirem das facções liberais de que divergem teoricamente, se autoproclamam de social-liberais, ou progressistas, que, ao final da conversa, são todos liberais e na prática adoram o Estado brasileiro, desde sempre. Mas, na verdade, esses social-liberais são mais competentes ao enfrentarem o tensionamento entre Estado e mercado; promovem sempre o mercado, nunca prescindindo do Estado, compreendido como fundamental para a própria existência do processo de acumulação do capital.”

¹⁶⁰ BRASIL. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado – MARE. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, DF: novembro de 1995, p. 09.

Nesse mesmo documento, temos a definição do que seria essa crise do Estado¹⁶¹:

A crise do Estado define-se então como: (1) uma crise fiscal, caracterizada pela crescente perda do crédito por parte do Estado e pela poupança pública que se torna negativa; (2) o esgotamento da estratégia estatizante de intervenção do Estado, a qual se reveste de várias formas: o Estado do bem-estar social nos países desenvolvidos, a estratégia de substituição de importações no Terceiro Mundo, e o estatismo nos países comunistas; e (3) a superação da forma de administrar o Estado, isto é, a superação da administração pública burocrática.¹⁶²

Diante dessa compreensão da crise do Estado, temos, no conjunto de princípios que orientam os sociais-liberais, a idéia de que é preciso reformar o Estado para aumentar sua eficiência e capacidade de regulação. De acordo com essa orientação político-teórica, para tornar o país capaz de inserir-se na competitividade internacional, posta pelo contexto da globalização, não se trataria, como indicam os neoliberais, de suprimir a ação do Estado na regulação da economia. Não se trataria, então, de reformar o Estado para torná-lo mínimo, até mesmo porque, segundo BRESSER-PEREIRA, essa perspectiva é irrealista, mas de reorganizar a máquina estatal para ampliar a sua capacidade reguladora, corretora e estimuladora.

A proposta social-liberal, portanto, não suprime o Estado, nem ignora o mercado, mas propõe, para superar a crise do Estado, a sua reforma, uma vez que o contexto do mundo globalizado lhe reserva novas funções, novas competências, novas estratégias administrativas e novas instituições.

A respeito da diferença que haveria entre a proposição dos sociais-liberais e dos neoliberais para a reforma do Estado, BRESSER-PEREIRA afirma que: “A diferença entre uma proposta de reforma neoliberal e uma socialdemocrática está no fato de que o objetivo da primeira é retirar o Estado da economia, enquanto o da segunda é aumentar a governança do Estado, é dar meios financeiros e administrativos para que ele possa intervir

¹⁶¹ Esta mesma definição está presente em BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. **Desenvolvimento e crise no Brasil**: história, economia e política de Getúlio Vargas a Lula. São Paulo: Editora 34, 2003 e BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. Da administração pública burocrática à gerencial. In: BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos e SPINK, Peter (Org.). **Reforma do Estado e administração pública gerencial**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1999.

¹⁶² BRASIL. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado – MARE. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, DF: novembro de 1995, p. 15.

efetivamente, sempre que o mercado não tiver condições de coordenar adequadamente a economia.”¹⁶³

A proposta social-liberal pressupõe a superação de uma determinada ineficiência causada por um determinado “erro de racionalidade” e, portanto, possibilitaria a modernização necessária para a retomada do desenvolvimento. De acordo com MELLO, uma social-liberal responsável por boa parte das proposições encaminhadas à reforma da educação básica: “Há hoje um consenso razoável sobre a necessidade de diminuir o tamanho do Estado na economia. Um Estado agigantado, cuja expansão ocorreu de modo inorgânico e segmentado, pelo enfraquecimento da administração direta, gerou a ineficácia, a incapacidade de governar, a formulação de políticas contraditórias e sobretudo uma enorme dificuldade de instituir controles públicos sobre a máquina estatal.”¹⁶⁴

A reforma do Estado tem em vista, então, ampliar a capacidade de “governança” do Estado. Segundo o Plano Diretor: “O governo brasileiro não carece de “governabilidade”, ou seja, de poder para governar, dada sua legitimidade democrática e o apoio com que conta da sociedade civil. Enfrenta, entretanto, um problema de governança, na medida em que sua capacidade de implementar as políticas públicas é limitada pela rigidez e ineficiência da máquina administrativa.”¹⁶⁵

No entendimento de FIORI, a proposição de reforma do Estado busca a governabilidade. Este conceito teria surgido na década de 1960 e vem sofrendo um permanente processo de redefinição, uma vez que se trata de uma categoria estratégica, que varia de acordo com o lugar e com o tempo, mas que é sempre situacionista. Assim, de acordo com FIORI: “O conceito de governabilidade foi sendo redefinido ao longo dessas três décadas, mas sua derivação prática apontou cada vez mais na direção de limitar o número de atividades submetidas ao poder regulador dos estados e apostar nas virtudes dos mercados auto-regulados.”¹⁶⁶ A partir dessa análise, é possível apontar o caráter ideológico que há no entendimento de que o governo tem legitimidade democrática para administrar o

¹⁶³ BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. Da administração pública burocrática à gerencial. In: BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos e SPINK, Peter (Org.). **Reforma do Estado e administração pública gerencial**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1999, p. 237-238.

¹⁶⁴ MELLO, Guiomar Namó de. **Social democracia e educação**: teses para discussão. São Paulo, Cortez : Autores Associados, 1990. (Polêmicas do Nosso Tempo; v. 35), p. 71.

¹⁶⁵ BRASIL. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado – MARE. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, DF: novembro de 1995, p. 19.

¹⁶⁶ FIORI, José Luis. **Brasil no espaço**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2001, p. 119.

Estado. Sob o pretexto dessa legitimidade, o que se busca é a aceitação da lógica de poder requerida pelo capital, sem espaço para questionamentos. Diante dessa “distinção” entre governabilidade e governança, é possível compreender a ênfase que há na reforma administrativa do Estado brasileiro.

A reforma administrativa, mas também política e ideológica do Estado, é proposta a partir da implementação da chamada administração pública gerencial. Essa perspectiva de administração é apresentada como a solução para a crise do Estado, no que diz respeito ao seu modo de intervenção, e substituiria o modelo racional-legal ou burocrático que vinha orientando a administração pública.

No conjunto das críticas feitas ao modelo burocrático de administração, parece haver o entendimento de que um “novo” Estado não poderia conviver com uma perspectiva de administração arcaica, típica do contexto da modernidade. Seria a afirmação de que, tendo entrado em crise a modernidade, entram também em crise os paradigmas por ela elaborados; uma interpretação de que urgem novas instituições para atender às demandas da sociedade competitiva e globalizada.

Essa sociedade, caracterizada pelo privilégio da pluralidade, não poderia ser atendida por estratégias da administração pública burocrática, que seria, em linhas gerais; marcada pela racionalidade formal, pela centralização, pela rigidez de normas e procedimentos, pelo controle dos processos, pela formalidade e pela impessoalidade. Entretanto, apesar da crítica à administração pública burocrática, há entre os sociais-liberais a compreensão de que a sua introdução foi importante para o combate ao nepotismo e a corrupção, presentes na administração patrimonialista.

A passagem que se segue, embora longa, é importante para apreender, segundo um social-liberal, o percurso feito pela administração pública para adequar-se ao movimento “revolucionário” do capital, e a justificativa para a reforma do Estado proposta. Está presente, também, nessa transcrição, a ênfase na inovação administrativa, denotando a noção de que problemas técnicos, “erros” de racionalidade, são geradores dos problemas enfrentados pela sociedade brasileira no contexto da sociedade globalizada:

A administração pública burocrática foi adotada em substituição à administração patrimonialista, que definiu as monarquias absolutas e na qual o patrimônio público e o privado eram confundidos. Nesse tipo de administração, o Estado era entendido como propriedade do rei. O nepotismo e o empreguismo, senão a corrupção, eram a norma. Esse

tipo de administração revelar-se-ia incompatível com o capitalismo industrial e as democracias parlamentares que surgiram no século XIX. É essencial para o capitalismo a clara separação entre o Estado e o mercado; só pode existir democracia quando a sociedade civil, formada por cidadãos, distingue-se do Estado ao mesmo tempo em que o controla. Tornou-se assim necessário desenvolver um tipo de administração que partisse não só da clara distinção entre o público e o privado, mas também da separação entre o político e o administrador público. Surgiu então a administração burocrática moderna, racional-legal.

A administração pública burocrática clássica foi adotada porque era uma alternativa muito superior à administração patrimonialista do Estado. Entretanto, o pressuposto de eficiência em que se baseava não se mostrou real. No momento em que o pequeno Estado liberal do século XIX cedeu definitivamente lugar ao grande Estado social e econômico do século XX, verificou-se que ela não garantia nem rapidez, nem boa qualidade, nem custo baixo para os serviços prestados ao público. Na verdade, a administração burocrática é lenta, cara, auto-referida, pouco ou nada orientada para o atendimento das demandas dos cidadãos.

Esse fato nada tinha de grave enquanto prevaleceu um Estado pequeno, cuja única função era garantir a propriedade e os contratos. No Estado liberal só eram necessários quatro ministérios – o da Justiça, responsável pela polícia; o da Defesa, incluindo o Exército e a Marinha; o da Fazenda e o das Relações Exteriores. Nesse tipo de Estado, o serviço público mais importante era o da administração da Justiça, que o Poder Judiciário realizava. O problema da eficiência não era, na verdade, essencial. No momento, entretanto, que o Estado se converteu no grande Estado social e econômico do século XX, assumindo um número crescente de serviços sociais – educação, saúde, cultura, previdência e assistência social, pesquisa científica – e de papéis econômicos – regulação do sistema econômico interno e das relações econômicas internacionais, estabilidade da moeda e do sistema financeiro, provisão dos serviços públicos e de infra-estrutura –, nesse momento, o problema da eficiência tornou-se essencial. Por outro lado, a expansão do Estado respondia não só as pressões da sociedade, mas também as estratégias de crescimento da própria burocracia. A necessidade de uma administração pública gerencial, portanto, não decorre apenas de problemas de crescimento e da decorrente diferenciação de estruturas e complexidade crescente da pauta de problemas a serem enfrentados, mas também da legitimação da burocracia perante as demandas da cidadania.¹⁶⁷

O Estado brasileiro portanto, para alcançar a capacidade competitiva e enfrentar a essência do problema da eficiência, propõe uma “nova racionalidade” via a implementação da chamada administração pública gerencial que, segundo seus defensores, é orientada para o cidadão e para o controle dos resultados e deposita sobre os administradores e demais servidores públicos um certo grau de confiança, incentiva a criatividade e a inovação, implementa a descentralização e o contrato de gestão como formas de controle da administração empreendida pelos gestores públicos.

A perspectiva de descentralização está relacionada à idéia de criação de agências autônomas e de organizações sociais, constituídas a partir da distribuição dos três setores de

¹⁶⁷ BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. Da administração pública burocrática à gerencial. In PEREIRA, Luiz Carlos Bresser, e SPINK, Peter (Org.). **Reforma do Estado e administração pública gerencial**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1999, p. 241-242.

atuação do Estado, consubstanciada na reforma: a) atividades exclusivas do Estado, no qual se insere o núcleo estratégico, b) atividades não-exclusivas e, c) setor de produção de bens e serviços¹⁶⁸.

As atividades exclusivas são aquelas que envolvem o poder de Estado e que implicam um poder extroverso com relação ao Estado, na medida em que este, enquanto aparato, é a única organização com poder para regular não apenas os próprios membros da organização, mas os de toda a sociedade. São assim, as atividades que garantem diretamente que as leis e as políticas públicas sejam cumpridas e financiadas. Integram esse setor as Forças Armadas, a Polícia, a agência arrecadadora de impostos – as tradicionais funções do Estado – e também as agências às quais o Parlamento delega diretamente e/ou através do presidente da República determinados poderes discricionários, em especial as agências reguladoras, as agências de fomento e controle dos serviços sociais (educação, saúde e cultura) e da pesquisa científica, e a agência de seguridade social básica. Essas atividades exclusivas, portanto, não devem ser identificadas com as do Estado liberal clássico, para o qual bastam a polícia e as Forças Armadas.

Os serviços não-exclusivos são os serviços que o Estado provê, mas que, como não envolvem o exercício de um poder extroverso, podem ser também oferecidos pelo setor privado e pelo setor público não-estatal. Esse setor compreende especialmente os próprios serviços de educação, de saúde, de cultura e de pesquisa científica. Por fim, o setor de produção de bens e serviços é formado pelas agências estatais.¹⁶⁹

Dessa distribuição decorre a criação das chamadas agências autônomas e das organizações sociais, pois está relacionada à questão da propriedade de cada um desses setores. Na reforma do Estado, as atividades exclusivas ficam, como está claro, sob a alçada do Estado; ao setor de bens e serviços, destina-se a propriedade privada, e no que se refere às atividades não exclusivas, institui-se a chamada propriedade pública não-estatal, que é assim explicada e justificada:

No domínio dos serviços não-exclusivos, a definição do regime de propriedade é mais complexa. Se assumirmos que devem ser financiados ou fomentados pelo Estado, seja porque envolvem direitos humanos básicos (como educação e saúde), seja porque implicam externalidades envolvendo economias que o mercado não pode compensar sob forma de preço e lucro (educação, saúde, cultura e pesquisa científica), não há razão para serem privados. Por outro lado, uma vez que não implicam o exercício do poder do Estado, não há razão para que sejam controlados pelo Estado. Se não têm, necessariamente, de ser propriedade do Estado, não há razão para que sejam controlados pelo Estado. Sem não têm, necessariamente, de ser propriedade do Estado nem de ser propriedade privada, a alternativa é adotar-se o regime da propriedade pública não-estatal, isto é, utilizar organizações de direito privado mas com finalidades públicas, sem fins lucrativos. “Propriedade pública” é

¹⁶⁸ No Plano Diretor da Reforma do Estado apresentado em 1995, o núcleo estratégico aparece como um setor separado das atividades exclusivas. O Plano na sua origem, tinha portanto, quatro setores.

¹⁶⁹ BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. A reforma gerencial de 1995. In: Cadernos Adenauer **Burocracia e reforma do Estado**. São Paulo: Fundação Konrad Adenauer, julho, 2001, p. 36.

aqui utilizado no sentido de que se deve dedicar ao interesse público, que deve ser de todos e para todos e que não visa ao lucro; “não-estatal”, no sentido de que não é parte do aparelho do Estado¹⁷⁰.

Através da instituição da propriedade pública não-estatal e das agências autônomas (reguladoras), que residem no âmbito das atividades exclusivas e que requerem contratos de gestão, temos a chamada desregulamentação, que concretamente significa a ampliação da relação parceira entre Estado e mercado, no controle das políticas públicas.

Detendo-nos nessa forma de regulação, é possível considerar que, conforme é anunciado no próprio Plano Diretor, o objetivo da reforma, particularmente a da administração pública gerencial, é mais garantir a definição de novas instituições – agências reguladoras e organizações sociais, do que propor estratégias de gestão. Até mesmo porque, através dessas instituições, acirra-se a materialização dos preceitos sociais-liberais na medida em que amplia-se a relação acima apontada, que tem no mercado a busca da eficiência necessária no âmbito do setor não-exclusivo do Estado, implementa-se a descentralização que é incentivada pela administração pública gerencial e, ao mesmo tempo, assegura-se o controle do Estado através dos chamados contratos de gestão: “Através do contrato de gestão, o núcleo estratégico definirá os objetivos das entidades executoras do Estado e os respectivos indicadores de desempenho, e garantirá a essas entidades os meios humanos, materiais e financeiros para sua consecução.”¹⁷¹

Sobre a preocupação com a definição e implementação das agências autônomas e organizações sociais, e sua relação com a busca da eficiência e, portanto, da racionalidade, declara BRESSER-PEREIRA: “Trata-se aqui de colocar em prática as novas idéias gerenciais e oferecer à sociedade um serviço público de melhor qualidade, atrelando a esse serviço um novo critério de êxito: o objetivo é sempre o melhor atendimento ao cidadão-cliente a um custo menor. Para isto, a implantação das agências autônomas, no nível das atividades exclusivas de Estado, e das organizações sociais, no setor público não-estatal será a tarefa estratégica.”¹⁷²

¹⁷⁰ Idem, ibidem, p. 38.

¹⁷¹ BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. Da administração pública burocrática à gerencial. In: PEREIRA, Luiz Carlos Bresser, e SPINK, Peter (Org.). **Reforma do Estado e administração pública gerencial**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1999, p. 259.

¹⁷² BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. A reforma gerencial de 1995. In: Cadernos Adenauer **Burocracia e reforma do Estado**. São Paulo: Fundação Konrad Adenauer, julho, 2001, p. 33.

Para assegurar o sucesso dessa “tarefa estratégica”, no que diz respeito à busca da eficiência, há a preocupação com a competição, a disputa característica do mercado, que representa, além da possibilidade de fiscalização por parte do Estado, o seu controle através da chamada competição administrada, ou:

...a criação de quase-mercados, para controlar as atividades descentralizadas do Estado. Competição administrada, entretanto, não significa que as organizações estatais e aquelas transformadas em organizações públicas não-estatais (organizações sociais) passem a ser julgadas pela quantidade de recursos que logrem obter da venda de seus serviços, visto que muitas dessas organizações não vendem nem devem vender serviços, mas apenas que os parâmetros utilizados pelas agências e organizações sociais para avaliar seus resultados não são definidos apenas nos contratos de gestão; são também comparados com os de outras agências ou organizações similares que, desta forma, “competem” entre si.¹⁷³

Espera-se, a partir da implementação da administração pública gerencial, que como já apontamos não se resume à definição de estratégias, mas institui a criação de espaços, de instituições que não seriam possíveis na administração pública burocrática com sua natureza centralizadora, a reorganização do Estado através da adoção de critérios de gestão que oportunizem a redução de custos, uma maior articulação com a sociedade para a definição de prioridades e a cobrança de resultados. Tendo em vista a reprodução da ideologia do capital, espera-se a instituição de um aparelho de Estado eficiente e orientado pelos valores da sociedade; um Estado racional de fato, o que demanda uma melhor capacidade de informação, necessária para que todos se envolvam com a reorganização do aparelho do Estado.

Tal como na proposta de acumulação flexível, há na reforma do Estado, e na administração pública gerencial, a valorização do controle de resultados e da lógica da Qualidade Total, que se justifica a partir da presença do mercado na regulação das ações estatais e da ênfase na dimensão gestão. BRESSER-PEREIRA, ao avaliar positivamente os encaminhamentos e resultados da reforma do Estado, indica a utilização da estratégia gerencial da Qualidade Total na administração pública.

O que há na reforma do Estado, através da implementação da administração pública gerencial e da sua preocupação com a descentralização e a autonomia, é o desenvolvimento de formas sutis de controle dos resultados, garantia da implementação do caráter ideológico

¹⁷³ Idem, *ibidem*, p. 43.

da reforma diante da necessidade de reafirmação do estágio atual de desenvolvimento capitalista e sua lógica de internacionalização econômica. Isso se dá tal como na pós-modernidade que, ao propor a celebração das diferenças, assegura a reprodução da lógica da desigualdade, sob a qual se afirma e reafirma o capital.

E tudo isso porque, como já consideramos a partir de SAES, somente o Estado burguês tem se mostrado capaz de produzir as condições necessárias para a reprodução das relações capitalistas de produção. Esse entendimento é reforçado por DEITOS¹⁷⁴, ao considerar que a proposição de desregulamentação, presente na reforma do Estado, tem em vista evitar que a regulação atrapalhe o processo de acumulação de capital.

Portanto, considerando o papel atribuído ao Estado burguês, o de assegurar a dominação de uma classe sobre a outra e produzir as condições necessárias para a expansão e acumulação do capital, é possível afirmar que, através da reforma do Estado, o que se faz é assegurar a produção e reprodução dos interesses do mercado e, portanto, do liberalismo.

O que se tem concretamente com a reforma do Estado e sua administração pública gerencial, que requer e materializa a constituição de novas instituições, como evidencia a criação da categoria público não-estatal, é a materialização do princípio liberal de regulação das políticas sociais pelo mercado. Logo, a preocupação em diferenciar-se de uma proposta de Estado neoliberal, expressa nos textos que tratam da reforma do Estado, como é o caso do próprio Plano Diretor, cai por terra, uma vez que, ao lado da noção de crise do Estado, a proposta de publicização traduz-se no “Estado enxuto” proposto pelo neoliberalismo.

Segundo Silva Junior:

Para a periferia do sistema, tornava-se imperioso enxugar o Estado, transferindo responsabilidades públicas para a sociedade civil, daí o elogio às organizações não-governamentais, o que foi chamado de democrática descentralização. No entanto, ainda que enxuto, o Estado teria de ser forte, ou seja, produzir centralizadamente as políticas em todos os setores de ação do Estado, daí tal instituição maior em um estágio societal ter de estabelecer rumos e metas para a sociedade. Forte também diante da transferência de responsabilidades na área social para a sociedade civil segundo políticas pré-estabelecidas. Tudo isso exigia, além de radicais mudanças em instituições, também transformações de instituições em organizações, bem como a valorização das ONGs.¹⁷⁵

¹⁷⁴ Cf. DEITOS, Roberto Antonio. **O capital financeiro e a educação no Brasil**. Campinas, 2005. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, p. 109.

¹⁷⁵ SILVA JUNIOR, João dos Reis. **Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC**. São Paulo, Xamã, 2002, p. 47.

Todo esse movimento deve ser compreendido a partir da necessidade que tem o capital, em seu processo de permanente reprodução, de “revolucionar”¹⁷⁶ o processo de produção que, entendido a partir das relações desiguais estabelecidas entre os homens, implica na recriação/revolução das formas de controle e de racionalidade que, no contexto da globalização, da pós-modernidade e da acumulação flexível, tornam-se mais sutis e “flexíveis”. A necessidade de “revolucionamento” do processo de produção impõe, então, a necessidade de “revolucionamento” nas “... formas históricas de produção da vida humana, alterando a cultura, a política, o Estado e a maneira como o ser humano sente, pensa e vive.”¹⁷⁷

Essa perspectiva de reforma do Estado implementada pelo Plano Diretor estaria presente, segundo SHIROMA et al, no documento produzido pela CEPAL em 1992 “Educação e Conhecimento: Eixo da transformação produtiva com equidade: “O documento (...) enfatizava a necessidade de reformas administrativas que operassem uma transmutação do Estado administrador e provedor para um Estado avaliador, incentivador e gerador de políticas. Para tanto, recomendava que se conjugassem esforços de descentralização e de integração, o que pode ser traduzido em desconcentração de tarefas e concentração de decisões estratégicas.”¹⁷⁸ De acordo com esse documento, que aliás revela-se, como poderá ser constatado no próximo capítulo deste estudo, fundamental para a reforma da educação básica e da gestão escolar no Brasil na década de 1990: “O Estado administrador, provedor, benevolente de recursos deve ser substituído pelo estado avaliador, incentivador e gerador de políticas de médio e longo prazos.”¹⁷⁹

As características da globalização e do neoliberalismo estão evidentes no Plano Diretor, quando aponta a necessidade de superar a ineficiência da máquina administrativa e implementar a modernização da administração, a desburocratização, e enfatiza a necessidade de flexibilização, o controle de resultados e a valorização de aspectos

¹⁷⁶ De acordo com MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. Manifesto do Partido Comunista. In: **Obras Escolhidas**. Volume 1. São Paulo: Editora Alfa-Omega, s/d., p. 24 , “A burguesia só pode existir com a condição de revolucionar incessantemente os instrumentos de produção, por conseguinte, as relações de produção e, com isso, todas as relações sociais.”

¹⁷⁷ SILVA JUNIOR, João dos Reis. **Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC**. São Paulo, Xamã, 2002, p. 21.

¹⁷⁸ SHIROMA, Eneida, MORAES, Maria Célia Marcondes de e EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 64.

¹⁷⁹ CEPAL. UNESCO – **Educação e Conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade**. Brasília: IPEA/CEPAL/INEP, 1995.

subjetivos, necessária ao controle do processo produtivo; em suma, implementar a perspectiva de eficiência, e portanto de racionalidade, presente na lógica do mercado.

A educação, parte constituinte do Estado capitalista, é também objeto da reforma, até mesmo porque, se o Estado está em crise, estão em crise seus componentes e as ações que por ele são implementadas. Assim sendo, trataremos, na próxima seção, da reforma da educação básica implementada no Brasil a partir da década de 1990, reforma que é empreendida com vistas a resguardar o papel político e ideológico requerido da educação no contexto da globalização e da pós-modernidade.

2.4 - A reforma da educação básica implementada na década de 1990

Entender a reforma da educação básica implementada no Brasil, na década de 1990, e a conseqüente reforma da gestão escolar, numa concepção social-liberal, requer a leitura de documentos elaborados/divulgados nesse período, bem como a leitura e análise das obras de um dos arautos dos “liberais modernizantes”, Guiomar Namó de Mello¹⁸⁰, mais especificamente daquelas obras que foram escritas na década de 1990. MELLO pode ser considerada uma das precursoras da proposta educacional social-liberal, na medida em que, por exemplo, na obra “Social Democracia e Educação: teses para discussão”, publicada em 1990, se propõe a contribuir para o programa do PSDB, que viria alguns anos mais tarde a eleger Fernando Henrique Cardoso para a Presidência da República.

Com a eleição de FHC, o que vem a se consubstanciar como reforma da educação básica e do próprio Estado, são os pressupostos e as prescrições contidos em “*Social Democracia e Educação: teses para discussão*”. Nessa obra, como nas seguintes, MELLO defende a idéia de que a educação está em crise, a escola tem se mostrado ineficiente porque o Estado estaria em crise. Diante dessa ineficiência, a autora propõe uma série de

¹⁸⁰ Segundo DEITOS, Roberto Antonio. **O capital financeiro e a educação no Brasil**. Campinas, 2005. Tese (Doutorado), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, p. 155, “Sem dúvida a conselheira Mello [do Conselho Nacional de Educação], é uma das intelectuais mais afinadas e preparadas no campo dos liberais *modernizantes*; e sempre deixou explícita sua posição política e sua leitura da realidade educacional brasileira. Desta maneira, convém compreendê-la como uma intelectual que, ao propor uma análise da realidade educacional brasileira, firma seus pressupostos educacionais e políticos, particularmente a partir do final da década de 1980, no campo do pensamento liberal social democrata.”

mecanismos/estratégias, as quais serão tratadas adiante, e que seriam capazes de reverter, transformar os fatores internos da escola, responsáveis pela ineficiência demonstrada via os altos índices de evasão e repetência, e o desperdício de recursos na manutenção da escola.

MELLO, representando os interesses da social-democracia, defende a reforma da educação básica, considerando a sua contribuição para a retomada do desenvolvimento na ótica da globalização da economia, e para que a educação, componente do Estado, desenvolva seu papel ideológico de adequação ao capital, propondo e colaborando para a busca/conquista da cidadania. De acordo com MELLO:

Espera-se da escola, portanto, que contribua para a qualificação da cidadania, que vai além da reivindicação da igualdade formal, para exercer de forma responsável a defesa de seus interesses.

Aquisição de conhecimentos, compreensão de idéias e valores, formação de hábitos de convivência num mundo cambiante e plural, são entendidas como condições para que essa forma de exercício da cidadania contribua para tornar a sociedade mais justa, solidária e integrada.¹⁸¹

MELLO, assim como as proposições educacionais, numa acepção social-liberal, parte do entendimento de que conhecer é: “...dar um passo fundamental na direção da liberdade de pensar, do livre exercício da crítica, do abandono de noções mágicas ou supersticiosas sobre o mundo e as pessoas. Conhecer o mundo é apropriar-se dele e não ser presa fácil da mentira, da ilusão, do obscurantismo, da demagogia, da mistificação, do sectarismo ideológico.”¹⁸²

Essa concepção de conhecimento, ao denunciar o obscurantismo e o sectarismo, corrobora e repete a idéia pós-moderna de que haveria uma crise de paradigmas, e propugna a necessidade de se estabelecer um novo paradigma. Na proposição de SOUSA SANTOS, “um paradigma prudente, para uma vida decente”. Para ultrapassar o caráter totalitário e obsoleto do paradigma de conhecimento moderno, o paradigma prudente, conhecimento científico proposto pela pós-modernidade, deveria ter por fim a contribuição para a felicidade dos indivíduos - assumindo o caráter de um paradigma social - vida decente.

¹⁸¹ MELLO, Guiomar Namó de. **Cidadania e competitividade**: desafios educacionais do terceiro milênio. Colaboração Madza Julita Nogueira. São Paulo, Cortez, 2002, p. 36.

¹⁸² MELLO, Guiomar Namó de. **Social democracia e educação**: teses para discussão. São Paulo, Cortez : Autores Associados, 1990. (Polêmicas do Nosso Tempo; v. 35), p. 31.

SOUSA SANTOS fala da necessidade de “...perguntar pelo papel de todo o conhecimento científico acumulado no enriquecimento ou no empobrecimento prático das nossas vidas, ou seja, pelo contributo positivo ou negativo da ciência para a nossa felicidade”¹⁸³. Para apresentar um “contributo positivo”, o conhecimento deveria partir do senso comum, e romper com ele, transformando-se num “...novo e mais esclarecido senso comum”¹⁸⁴. Está presente nessa proposta o caráter pragmático, e de certo modo lúdico, com que este teórico da pós-modernidade fala da necessidade de que o conhecimento volte a ser uma “aventura encantada”¹⁸⁵, como um conhecimento adequado ao contexto da pós-modernidade.

Através do “paradigma prudente para uma vida decente”, um paradigma que se diz social, poderíamos identificar a proposta do movimento de rearticulação do capital, de um novo padrão de desenvolvimento que visaria ao alívio da pobreza e ao atendimento das necessidades sociais. Entendemos que essa proposta se coloca no nível da retórica, e justifica o suposto de que a educação ocupa um papel de destaque no contexto da globalização.

O que pretendemos dizer é que o paradigma prudente de conhecimento, proposto pela pós-modernidade, e poderíamos dizer pela globalização e o neoliberalismo, estaria exigindo, entre outros aspectos, a reforma da educação, visando a sua adequação ao cenário cultural e econômico que está sendo delineado¹⁸⁶, e reinterpretando assim os fatores que

¹⁸³ SOUSA SANTOS, Boaventura de. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2003, p. 18.

¹⁸⁴ Idem, ibidem, p. 9.

¹⁸⁵ Idem, ibidem, p. 58.

¹⁸⁶ A partir de XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. **Poder político e educação de elite**. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1980, poderíamos dizer que a reforma da educação ora empreendida vem amparada pelos mesmos pressupostos e intenções da Escola Nova, que chegou ao país nas décadas de 20 e 30 do século XX. Assim como a Escola Nova, a reforma da educação básica empreendida na década de 90 parte do princípio de que: “...a sociedade está basicamente como deve ser e todo e qualquer obstáculo que possa impor à promoção do homem poderá ser rapidamente superado pela aceleração do progresso, que é a sua meta, através da instrumentalização de uma escola colocada a seu serviço. A Escola Nova parte, portanto, de um compromisso ideológico com a ordem na qual foi gerada – a capitalista industrial – uma vez que suas propostas pressupõem que a sociedade encontrou o caminho certo e que este não deve ser questionado”. (Idem, ibidem, p. 16). E tratando ainda da Escola Nova, segundo XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. **Capitalismo e Escola no Brasil: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931 – 1961)**. Campinas, SP : Papirus, 1990, p. 67, o Manifesto dos Pioneiros da Educação afirma que: “Onde se tem de procurar a causa principal desse estado antes de inorganização do que de desorganização do aparelho escolar, é na falta, em quase todos os planos e iniciativas, da determinação dos fins da educação (aspecto filosófico e social) e da aplicação (aspecto técnico) dos métodos científicos aos problemas de educação. Ou, em poucas palavras, na falta de espírito filosófico e científico, na resolução dos problemas da administração escolar.”

estariam “desviando” a escola do curso da racionalidade desejada. Essa necessidade de adequação está presente na proposta social-liberal:

A educação é hoje uma prioridade revisitada no mundo inteiro. Diferentes países, de acordo com suas características históricas, promovem reformas em seus sistemas educacionais, com a finalidade de torná-los mais eficientes e eqüitativos no preparo de uma nova cidadania, capaz de enfrentar a revolução tecnológica que está ocorrendo no processo produtivo e seus desdobramentos políticos, sociais e éticos.

Já se tornou evidente que o conhecimento, a capacidade de processar e selecionar informações, a criatividade e a iniciativa, constituem matérias-primas vitais para o desenvolvimento e a modernidade. Os países industrializados mais adiantados deslocam, assim, as prioridades de investimento em infra-estrutura e equipamentos, para a formação de habilidades cognitivas e competências sociais da população. Esse descolamento faz com que a educação escolar adquira centralidade nas pautas governamentais e na agenda dos debates que buscam caminhos para uma reestruturação competitiva da economia, com equidade social.¹⁸⁷

A fim de ultrapassar o caráter totalitário do paradigma de conhecimento moderno e sustentar uma proposta de conhecimento capaz de contribuir para a felicidade dos homens, e logo, para uma nova perspectiva de valorização do homem, tal como proposta no contexto da pós-modernidade, SOUSA SANTOS propõe o paradigma de conhecimento pós-moderno, definido a partir dos seguintes princípios: 1) todo o conhecimento científico-natural é científico-social, 2) todo o conhecimento local é total, 3) todo conhecimento é autoconhecimento, 4) todo o conhecimento científico visa constituir-se em senso comum.

Nesse sentido, estaria sendo indicada uma reforma da educação capaz de desenvolver no espírito humano a capacidade de resolver problemas, de produzir um espírito criativo e flexível para sobreviver aos desafios postos pela modernização da sociedade. Seria preciso, portanto, implementar uma reforma do pensamento. De acordo com MORIN,

A atitude de contextualizar e globalizar é uma qualidade fundamental do espírito humano que o ensino parcelado atrofia e que, ao contrário disso, deve ser sempre desenvolvida. O conhecimento pertinente é aquele que é capaz de situar toda a informação em seu contexto e, se possível, no conjunto global no qual se insere. Pode-se dizer ainda que o conhecimento progride principalmente, não por sofisticação, formalização e abstração, mas pela capacidade de conceitualizar e globalizar. O conhecimento deve mobilizar não apenas uma cultura diversificada, mas também a atitude geral do espírito humano para propor e resolver problemas. Quanto mais potente for essa atitude geral, maior será sua aptidão para tratar

¹⁸⁷ MELLO, Guiomar Namó de. **Cidadania e competitividade**: desafios educacionais do terceiro milênio. Colaboração Madza Julita Nogueira. São Paulo, Cortez, 2002, p. 30.

problemas específicos. Daí decorre a necessidade de uma cultura geral e diversificada que fosse capaz de estimular o emprego total da inteligência geral, ou melhor dizendo, do espírito vivo¹⁸⁸.

A respeito dessa preocupação com a educação e o seu papel na construção de um “paradigma social”, cabe destacar que os documentos e textos analisados expressam concepções de educação e de conhecimento que os apontam como responsáveis pelo aumento da produtividade, redução da pobreza, exercício da cidadania e inserção do país na “sociedade globalizada”. Essas concepções, num aparente paradoxo, que na verdade indica a tarefa ideológica que é desempenhada pelo pensamento pós-moderno, retomam um postulado da modernidade, a Teoria do Capital Humano, proposta por Schultz nos anos 50/60.

De acordo com essa teoria, os investimentos feitos em capital humano poderiam contribuir para a redução da pobreza e, desse modo, colocar o país em novos patamares de desenvolvimento. MELLO confirma essa valorização do capital humano, ao declarar que: “É a população como um todo, e não mais uma elite de iniciados, que precisa aprender os códigos instrumentais para a leitura de um mundo novo, em permanente mutação. O salto educacional do conjunto da sociedade irá, talvez, determinar as diferenças entre países, quanto à produtividade e competitividade.”¹⁸⁹

Na análise de NORONHA, segundo essa ótica seria necessário investir em capital humano tendo em vista o acesso aos códigos da modernidade¹⁹⁰. Para essa autora “... o investimento no indivíduo tem como matriz a abordagem do capital humano que preconiza, entre outras coisas, que o acesso aos bens e serviços básicos – entre eles, a educação – torna os pobres mais eficientes, competitivos e produtivos. Observa-se que a abordagem

¹⁸⁸ MORIN, Edgar. **Complexidade e transdisciplinariedade**: a reforma da universidade e do ensino fundamental. Tradução de Edgard de Assis Carvalho. Natal: EDUFRRN – Editora da UFRN, 1999, p. 13.

¹⁸⁹ MELLO, Guiomar Namó de. **Cidadania e competitividade**: desafios educacionais do terceiro milênio. Colaboração Madza Julita Nogueira. São Paulo, Cortez, 2002, p. 37.

¹⁹⁰ De acordo com SHIROMA, Eneida, MORAES, Maria Célia Marcondes de e EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 64, os códigos da modernidade seriam um conjunto de conhecimentos e destrezas necessários para participar da vida pública e desenvolver-se produtivamente na sociedade moderna. Essas capacidades seriam as requeridas para o manejo das operações aritméticas básicas, a leitura e compreensão de um texto escrito, a comunicação escrita, a observação, descrição e análise crítica do entorno, a recepção e interpretação das mensagens dos meios de comunicação modernos e participação no desenho e execução de trabalhos em grupo.

economicista é transferida do campo da análise econômica de mercado e aplicada de modo mecânico no campo da cultura.”¹⁹¹

Para construir o consenso em torno das reformas e das políticas públicas pretendidas, e desse modo efetivar o seu papel ideológico, as “novas” apostas em capital humano e no campo educacional são justificadas pela idéia de que investir nesse “ramo” é fundamental para a dinamização do crescimento econômico e para a redução da pobreza, pela baixa relação custo-benefício que esse investimento apresenta. Nesse sentido, é requerido que a escola desempenhe um novo papel para contribuir na produção de um novo paradigma.

De acordo com o *Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe – PROMEDLAC*, resultado da V Reunião Intergovernamental do Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe e financiado pela UNESCO e pela OREALC¹⁹², que contém os eixos institucional e pedagógico,

...o êxito dos países da região, para inserir-se na economia internacional, dependerá, em grande parte, da modernização de seus sistemas educacionais e das melhorias que estes possam introduzir nos processos educativos. É necessário assegurar uma educação básica de qualidade para todos os educandos. Os países da região não estarão em condições de enfrentar os desafios do século XXI se não alcançarem antes a base educacional, que lhes permita uma inserção competitiva no mundo.¹⁹³

As reformas empreendidas são justificadas, portanto, pela idéia de que, na sociedade do conhecimento, “... não basta apenas educar, é preciso aprender a empregar convenientemente os conhecimentos adquiridos. A reestruturação produtiva, afirma o discurso, exige que se desenvolvam capacidades de comunicação, de raciocínio lógico-formal, de criatividade, de articulação de conhecimentos múltiplos e diferenciados de modo a capacitar o educando a enfrentar sempre novos e desafiantes problemas. Mais ainda, diante da velocidade das mudanças, as requalificações tornam-se imperativas.”¹⁹⁴

¹⁹¹ NORONHA, Olinda Maria. **Políticas neoliberais, conhecimento e educação**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2002, p. 87.

¹⁹² Sugerimos a leitura de FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago. **A construção da “centralidade da educação básica” e a política educacional paranaense**. Cascavel, EDUNIOESTE, 2005, que ao discutir a educação básica, trata do PROMEDLAC e da OREALC.

¹⁹³ Apud SHIROMA, Eneida, MORAES, Maria Célia Marcondes de e EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 72.

¹⁹⁴ SHIROMA, Eneida, MORAES, Maria Célia Marcondes de e EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 12.

O que se tem como proposição cognitiva para a reforma da educação básica, mais do que a definição de conteúdos e conhecimentos básicos, que correspondam a uma determinada concepção de formação geral, é a valorização da capacidade de aprender, de adquirir informações/conhecimentos, de interpretar e resolver os desafios colocados em uma sociedade que estaria em permanente mudança. De acordo com SCHWARTZMAN, “A escola moderna deve ser, acima de tudo, preparação para a vida num mundo em constante mudança, onde o que conta mais é a capacidade de entender o que ocorre ao redor de si e de crescer continuamente, e não a aquisição de uma habilidade técnica qualquer que se torna obsoleta de uma hora para a outra.”¹⁹⁵

Simon Schwartzman, ao lado de Guiomar Namó de Mello, vem sustentando a proposta social-liberal de educação. Num texto emblemático para essa reforma, “Educação básica no Brasil: a agenda da modernidade”, propõe uma crítica à pós-modernidade e faz a defesa de alguns ideais da modernidade que não estariam sendo contemplados. Defende que a educação era importante para a modernidade, querendo dizer que não o é para a pós. Mas, nesse caso, quem seria responsável pela formação/construção do homem pós-moderno? O próprio SCHWARTZMAN cai em contradição, em suas críticas à pós-modernidade, e acaba revelando os rastros de sua própria tendência pós-moderna, ao apontar/responsabilizar, pela crise educacional, - como também o faz MELLO - fatores internos à escola, sem questionar o capitalismo e suas condições desiguais de reprodução da existência.

DUARTE denuncia o caráter ideológico dessa perspectiva, denominada “sociedade do conhecimento”, na qual o que importa é o como se aprende ou o “aprender a aprender”, interpretando-a como uma ideologia produzida pelo capitalismo: “A assim chamada sociedade do conhecimento é uma ideologia produzida pelo capitalismo, é um fenômeno no campo da reprodução ideológica do capitalismo. (...) é uma ilusão que cumpre determinada função ideológica na sociedade capitalista contemporânea.”¹⁹⁶ Com o desempenho dessa tarefa ideológica, parecem ocupar-se Simon Schwartzman e Guiomar Namó de Mello.

¹⁹⁵ SCHWARTZMAN, Simon. Educação básica no Brasil: a agenda da modernidade. In: **Revista Estudos Avançados**. São Paulo: Universidade de São Paulo, IEA, 5 (13), setembro/dezembro 1991, p. 58.

¹⁹⁶ DUARTE, Newton. **Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões?:** quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. (Coleção polêmicas do nosso tempo, 86), p. 14.

Na medida em que a sociedade do conhecimento articula-se aos fins do capital, fica clara a concepção de criatividade e de conhecimento por ela requeridas:

Quando educadores e psicólogos apresentam o “aprender a aprender” como síntese de uma educação destinada a formar indivíduos criativos, é importante atentar para um detalhe fundamental: essa criatividade não deve ser confundida com busca de transformações radicais na realidade social, busca de superação radical da sociedade capitalista, mas sim criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames da sociedade capitalista.¹⁹⁷

Ainda sobre a valorização da forma como se aprende, DUARTE traz uma importante contribuição para situar a reforma da Educação Básica no contexto da pós-modernidade:

E qual seria a função ideológica desempenhada pela crença na assim chamada sociedade do conhecimento? No meu entender, seria justamente a de enfraquecer as críticas radicais ao capitalismo e enfraquecer a luta por uma revolução que leve a uma superação radical do capitalismo, gerando a crença de que essa luta teria sido superada pela preocupação com outras questões “mais atuais”, tais como a questão da ética na política e na vida cotidiana pela defesa dos direitos do cidadão e do consumidor, pela consciência ecológica, pelo respeito às diferenças sexuais, étnicas ou de qualquer outra natureza.¹⁹⁸

Essa relevância ideológica da educação, no bojo do modo capitalista de produção, fica clara nas palavras de um liberal:

Uma sociedade democrática e estável é impossível sem um grau mínimo de alfabetização e conhecimento por parte da maioria dos cidadãos e sem a ampla aceitação de um conjunto comum de valores. A educação pode contribuir para esses dois objetivos. Em conseqüência, o ganho com a educação de uma criança não é desfrutado apenas pela criança ou por seus pais, mas também pelos outros membros da sociedade. A educação do meu filho contribui para o seu bem-estar em termos de promoção de uma sociedade estável e democrática. Não é possível identificar os indivíduos particulares (ou famílias) que se beneficiam em tal caso e taxá-los por serviços usufruídos. Há, portanto, substancial efeito lateral.¹⁹⁹

E para justificar a reforma, e em certa medida a ação do Estado sobre a educação, FRIEDMAN afirma que

Boa parte da desigualdade atual deriva de imperfeições do mercado. Muitas delas foram criadas pela ação governamental ou podem ser removidas por esta. É perfeitamente válido ajustar as regras do jogo para eliminar as fontes de desigualdade. (...) a extensão e ampliação de oportunidades educacionais é um dos fatores mais importantes para a redução das

¹⁹⁷ Idem, *ibidem*, p. 12.

¹⁹⁸ Idem, *ibidem*, p. 14.

¹⁹⁹ FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e Liberdade**. São Paulo: Editora Artenova S.A, 1962, p. 80.

desigualdades. Medidas deste tipo têm a vantagem operacional de atacar as fontes da desigualdade em vez de simplesmente aliviar os sintomas.²⁰⁰

Como condição para que a escola possa dar conta dessa especificidade, e da tarefa de “ensinar como se aprende”, é recomendada a revisão de seu papel e de sua forma de organização. Em outros termos, sugere-se que é preciso pensar a escola a partir do mundo dos negócios, principalmente porque a educação deve estar permanentemente ligada ao mercado e se faz necessário torná-la eficiente, reduzindo os custos de sua organização, melhorando a relação custo-benefício, e atendendo às demandas da sociedade globalizada. Logo, tal como na reforma do Estado, embora se proponha a reorganização da escola sob novos paradigmas, o que permanece como meta é a eficiência e a otimização dos custos, aspectos que são “herdados” da racionalidade moderna.

Essa perspectiva de valorização da educação, particularmente da educação básica, começa a ganhar força a partir da Conferência de Educação para Todos, realizada no ano de 1990, em Jomtien na Tailândia, financiada pela UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial. Dessa Conferência participaram cento e cinquenta e cinco países, que se comprometeram a universalizar e assegurar uma *educação básica*²⁰¹ *de qualidade* a crianças, jovens e adultos. Isso se consubstanciou no documento que apresenta a Declaração Mundial sobre Educação Básica para Todos – Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Retomando o direito à educação expresso na Declaração Universal dos Direitos Humanos, a centralidade da educação básica é proposta para a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem²⁰², e desse modo, o enfrentamento dos graves problemas contemporâneos, tais como: o aumento da dívida externa de muitos países, o

²⁰⁰ Idem, ibidem, p. 149.

²⁰¹ É preciso dizer que, embora tenha tratado da educação para todos – e incluído a educação infantil e a alfabetização de jovens e adultos, os documentos que se referem à Conferência tratam como educação básica o ensino fundamental. Apesar disso, entendemos que as indicações de pressupostos e estratégias, feitas a partir da Conferência, referem-se à reforma da educação básica no sentido tomado nessa pesquisa, compreendendo então a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio.

²⁰² De acordo com UNICEF. **Declaração Mundial sobre educação para todos e Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.** Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Jomtien, Tailândia, março de 1990. Nova Iorque, 1990, p. 3, “...essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes) necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentais e continuar aprendendo.”

perigo de estagnação e da decadência econômicas, o crescimento demasiado da população e as diferenças econômicas entre as nações.

Há, nesse documento, que pode-se dizer inaugura a série de outros que são elaborados na década de 1990, a fim de fundamentar e indicar os pressupostos e perspectivas da reforma da educação desencadeada a partir dessa década, o entendimento de que a partir das suas proposições, os problemas mundiais poderiam ser gradativamente solucionados, porque: “...a educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, e que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional.”²⁰³

Em linhas gerais, a *Declaração de Educação para Todos - Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem* propõe:

- a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de todos – crianças, jovens e adultos;
- a eliminação de práticas de discriminação na educação, dando prioridade às meninas e mulheres, e dando atenção especial aos grupos desamparados e aos portadores de necessidades especiais;
- a concentração de atenção mais na aprendizagem do que em aspectos formais, como as taxas de matrícula, o número de anos de escolarização e de certificação. A atenção na aprendizagem demandaria esforços de qualificação dos professores e a utilização de sistemas de avaliação de resultados.
- a valorização do ambiente para a aprendizagem de crianças, jovens e adultos, responsabilizando cada sociedade pela garantia de condições materiais, físicas e emocionais essenciais para aprender, incluindo-se dentre essas condições a nutrição e a atenção à saúde, por exemplo.
- o fortalecimento do consenso acerca da necessidade de oferta, por parte do Estado e das autoridades educacionais, de educação básica para todos, e incentivo para o envolvimento de toda a sociedade: organismos governamentais

²⁰³ Idem, ibidem, p. 02.

e não-governamentais, setor privado, comunidades locais, grupos religiosos, famílias, e para a chamada solidariedade internacional.

- a idéia de que a educação se dá ao longo da vida, e que a educação das crianças é fator primordial para a continuidade do processo educativo, que não se realiza apenas na escola, mas também por meio de modalidades não formais.

Denotando o caráter central que ocupa a educação básica no conjunto de medidas tomadas para o enfrentamento/solução dos problemas mundiais, e portanto, reafirmando a hegemonia do capital, incentiva-se na Declaração a promoção de políticas de apoio no âmbito econômico, social e cultural, a mobilização de recursos financeiros – sejam eles públicos, privados ou voluntários – enquanto investimento promissor na população, e conseqüentemente no futuro dos países, e o fortalecimento da solidariedade internacional, convocando os organismos de financiamento a investirem de modo mais efetivo nos países cujas dificuldades para universalizar a educação básica sejam maiores.

O que podemos apreender da Conferência Mundial de Educação Para Todos e dos documentos que a ela se seguem²⁰⁴, avaliando os esforços empreendidos para a universalização da educação básica, é o seu caráter liberal, expresso por exemplo na preocupação com a equidade, com a igualdade nas condições iniciais – presente tanto na preocupação com a inclusão de meninas e mulheres, portadores de necessidades especiais e demais grupos minoritários, como no incentivo para o investimento nos países menos desenvolvidos – e com a cooperação internacional.

A partir dessas e de outras preocupações, o ideal liberal manifesta sua pretensão de reverter os aspectos que estariam impedindo a contribuição da educação para a racionalidade do capital, e estaria, a partir de uma concepção “produtiva” da educação, adequando-a à racionalidade, à “nova racionalidade”, exigida em tempos de capitalismo global.

É possível dizer então que, além dos aspectos cognitivos, que revelam um caráter pragmático, é preciso destacar, a partir do conjunto de estratégias, metas e procedimentos

²⁰⁴ É o caso, por exemplo, dos documentos **Educación para todos en las Américas, Marco de Acción Regional**, resultado de Conferência realizada em Santo Domingo, em fevereiro de 2000 e do **Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: cumplimiento de nuestros compromisos colectivos**, resultado da Conferência realizada em Dakar, em abril de 2000, que, elaborados dez anos depois da Conferência de Jomtien, fazem um balanço dos resultados da chamada Década da Educação e reafirmam os preceitos da Declaração Mundial de Educação para Todos, estendendo a realização de suas metas até o ano de 2015.

extraídos da Conferência Mundial de Educação para Todos, que dado ser o processo de reorganização do capital um processo global, como já apontamos, as proposições relativas ao financiamento e à oferta da educação são as mesmas que aparecem no Plano Diretor da Reforma do Estado, tratando dos serviços não exclusivos do Estado, ou seja, tais proposições materializam-se na reforma do Estado e, conseqüentemente, na da educação básica, através da instituição da propriedade pública não-estatal, ou das chamadas organizações sociais.

Para atender a esse compromisso, procedeu-se à elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos, do qual o Brasil é um dos países signatários²⁰⁵, e a elaboração de planos nacionais responsáveis pela universalização e valorização da educação básica. Os compromissos firmados nessa Conferência, os quais foram retomados no Plano Decenal de Educação elaborado no Brasil em 1993, orientaram a produção de legislação e projetos que implementam a reforma da educação na década de 1990, com a centralidade na educação básica.

O Plano Decenal elaborado no Brasil, ao reafirmar a proposição de educação para todos e o seu caráter central atribuído pelas reformas estruturais empreendidas pelo capital, convoca uma ação integrada dos três poderes públicos: judiciário, legislativo e executivo, como forma de reunir as condições necessárias para “assegurar, até o ano de 2000, a crianças, jovens e adultos, conteúdos mínimos de aprendizagem que atendam necessidades elementares da vida contemporânea”²⁰⁶, para que o país pudesse retomar seu desenvolvimento.

Buscando então, através da educação, a inserção do país na “nova” ordem econômica internacional, propõe-se que, além da transmissão dos conteúdos elementares, a escola forme “o cidadão para o pluralismo, para o senso de tolerância, de solidariedade, de solução pacífica de conflitos.”²⁰⁷ Note-se, que, nessa “nova ordem”, são condições para a incorporação do Brasil e dos outros países de maior população nacional, conhecimentos elementares e princípios que aceitem e, mais do que isso, em nome da chamada equidade,

²⁰⁵ Ao lado do Brasil, figuram como signatários do Plano Decenal outros países de maior população do mundo: Bangladesh, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão.

²⁰⁶ BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Plano Decenal de Educação Para Todos**. Brasília, DF, 1995, s/p.

²⁰⁷ Idem, ibidem, s/p.

compactuem com a racionalidade do capital, cujo componente intrínseco é a desigualdade social entre pessoas ou países.

Para dar conta dessa inserção e colocar o país em condições de retomada do desenvolvimento, o Plano Decenal propõe para a educação básica, em linhas gerais, os mesmos objetivos que constam da Declaração Mundial de Educação para Todos; trata da necessidade de continuidade nas políticas educacionais e levanta duas linhas de ação: atuação sobre a demanda e atuação sobre a oferta, tendo em vista: o estabelecimento de padrões básicos para a rede pública, fixação dos conteúdos mínimos determinados pela Constituição Federal de 1988, valorização do magistério, desenvolvimento de novos padrões para a gestão educacional, estímulo às inovações, eliminação das desigualdades educacionais, melhoria do acesso e da permanência escolar e sistematização da educação continuada de jovens e adultos.

No Brasil, além da elaboração do Plano Decenal, em 1993, é preciso lembrar que a educação já havia sido objeto de discussão no processo de elaboração da Constituição de 1988. Este processo se deu no período da distensão política “lenta e gradual”²⁰⁸, onde se via presente uma “euforia democrática”, principalmente por parte dos educadores e, nesses primeiros anos sem a ditadura militar, os maiores Estados brasileiros estavam sendo governados pelo PMDB, que representava a oposição da época, o que marcaria a vivência de uma dada “democracia”. Na Constituição de 1988, a educação é mencionada como um dos direitos sociais. Essa *Carta Magna* remeteu à elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que foi promulgada em dezembro de 1996.

O caráter liberal de celebração do mercado e a social-democracia estão presentes, por exemplo, nos proclamados princípios e fins da educação nacional:

Art. 3º - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III – pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
- IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

²⁰⁸ A esse respeito, ver NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães. As orientações do Banco Mundial e as políticas educacionais atuais: a construção do consenso em torno da centralidade da educação básica. In: HIDALGO, Ângela Maria e SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli (Orgs.) **Educação e Estado: as mudanças no sistema de ensino do Brasil e do Paraná na década de 90**. Londrina, Ed. UEL, 2001.

- VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII – valorização do profissional da educação;
- VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX – garantia do padrão de qualidade;
- X – valorização das experiências extra-escolares;
- XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.²⁰⁹

Ao Relatório intitulado *Educação um tesouro a descobrir*, produzido para a UNESCO e organizado por Jacques Delors, que presidiu a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI entre os anos de 1993 e 1996, que também parte do “diagnóstico” dos “graves problemas” que permeiam o mundo contemporâneo, coube a tarefa de explicitar a concepção de educação básica, em seus aspectos cognitivos, morais e “mantenedores”, necessária para a retomada do desenvolvimento e da “paz mundial”.

É provavelmente em razão dessa tarefa de explicitar os aspectos cognitivos e morais da educação, que o Relatório Jacques Delors, como ficou conhecido, traga de modo mais declarado o discurso pós-moderno de defesa do global – seja na perspectiva posta por SOUSA SANTOS, de que todo conhecimento é local e total²¹⁰, ou de MORIN, de que para pensar localmente é também preciso pensar globalmente²¹¹, da necessidade de conhecer e compreender a si mesmo e ao outro, de valorização da cultura e do espiritual, do respeito ao pluralismo, da flexibilidade, da necessidade de um conhecimento científico que “... ensina a viver e traduz-se num saber prático”²¹², da crítica aos sistemas formais de ensino que privilegiam “...o desenvolvimento do conhecimento abstrato em detrimento de outras qualidades humanas como a imaginação, a aptidão para comunicar, o gosto pela animação do trabalho em equipe, o sentido do belo, a dimensão espiritual ou a habilidade manual.”²¹³

Esse relatório apresenta os quatro pilares sobre os quais deve estar pautada a educação do futuro, quais sejam: aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conhecer e aprender a viver juntos. Sob nosso ponto de vista, nesses pilares sustenta-se a perspectiva posta pela pós-modernidade de “reconstrução” do homem que foi produzido no contexto da

²⁰⁹ BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Lei 9394/96**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.

²¹⁰ SOUSA SANTOS, Boaventura de. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2003.

²¹¹ PENA-VEGA, Alfredo, ALMEIDA, Cleide R. S., PETRAGLIA, Izabel (Orgs.). **Edgar Morin: ética, cultura e educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

²¹² SOUSA SANTOS, Boaventura de. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2003, p. 87.

²¹³ DELORS, Jacques (Org.). **Educação um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1999, p. 55.

modernidade, e sustenta-se a importância do “modo como se aprende” ou do “aprender a aprender” de que tratamos há pouco. Esses pilares corroboram também a proposição das novas instituições necessárias à sociedade contemporânea, conforme tratamos em MAFFESOLI, a partir do pilar “aprender a viver juntos”.

Isto acontece porque, ao valorizar o acesso a uma cultura vasta, mas também a uma capacidade de aprender ao longo de toda a vida (aprender a aprender), tem-se em vista a capacidade de desenvolver competências para enfrentar os “desafios” profissionais da sociedade moderna e, desse modo, “aprender a ser”, o que requer a vida em comunidades, a vivência em grupos ou o aprender a viver juntos.

Caberia aqui afirmar que, a partir da reforma do pensamento implementada via a reforma da educação básica, implementa-se o desapego teórico, que abordamos ao apresentar as principais proposições da pós-modernidade. E, desse modo, através da valorização da forma como se aprende, tem-se em vista a formação de um sujeito aberto a mudanças, flexível, e que celebre as diferenças. E, na medida em que se prepara o sujeito para enfrentar com desenvoltura e criatividade as mudanças da sociedade globalizada, a escola põe em funcionamento a chamada “Pedagogia das Competências”.

KUENZER chama a atenção para a centralidade que as chamadas “competências” adquirem nas políticas educacionais para a educação básica, particularmente para a educação profissional. Articula a necessidade de desenvolvimento da “Pedagogia das Competências”²¹⁴ ao processo de reestruturação do capital, que exigiria novos saberes do trabalhador. Assim, o trabalho reestruturado para o qual se dirigem as competências presentes nas políticas educacionais: “... demanda forte articulação entre as dimensões psicomotora, cognitiva e afetiva (fazer, saber e ser), para o que o domínio dos

²¹⁴ A respeito da chamada Pedagogia das Competências, sugerimos a leitura de DUARTE, Newton. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, p. 35-40 set./out./nov./dez. 2001, DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2001 e de MACHADO, Lucilia Regina de Souza. O “modelo de competência” e a regulamentação da base curricular nacional e de organização do ensino médio. **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, n. 4. p. 79-95, ago./dez., 1998.

conhecimentos científico-tecnológicos e sócio-históricos, adquiridos através de extensa, continuada e bem qualificada escolaridade, é fundamental.”²¹⁵

No que se refere ao conjunto de pilares expressos no Relatório Jacques Delors, é possível dizer que haveria, então, um determinado acesso a requisitos básicos da chamada sociedade do conhecimento, espaço da solidariedade e do desenvolvimento de talentos pessoais e coletivos, a preocupação em tornar os indivíduos eficientes, produtivos, e uma responsabilização individual pelo alcance ou não dos objetivos pessoais e coletivos. Há, no relatório, a recomendação de que não se deixe de explorar: “... nenhum dos talentos que constituem como que tesouros escondidos no interior de cada ser humano. Memória, raciocínio, imaginação, capacidades físicas, sentido estético, facilidade de comunicação com os outros, carisma natural para animador...”²¹⁶

Esse relatório, com o intuito de favorecer uma educação capaz de preparar os homens para viverem juntos na chamada sociedade mundial elenca o que chama de tensões, que precisam ser resolvidas para que a educação se sustente nos quatro pilares. Seriam essas tensões entre o global e o local, o universal e o singular, a tradição e a modernidade, as soluções a curto e a longo prazo, a indispensável competição e o cuidado com a igualdade de oportunidades, o extraordinário desenvolvimento dos conhecimentos e as capacidades de assimilação pelo homem, o espiritual e o material, enfim.

No Brasil, é preciso considerar a forte influência desse Relatório, não apenas na concepção de educação básica que se materializa via reforma educacional, mas também na convocação para a solidariedade e cooperação em prol da educação e, através dela, do desenvolvimento social.

É preciso considerar que o Relatório Jacques Delors reproduz um discurso que levanta críticas a alguns riscos e conseqüências da globalização, sem de modo algum questionar o modo de produção que a engendrou. Ideologicamente, o que faz é propor a educação como ferramenta para melhorar o quadro irreversível e definitivo da globalização, através de uma prática de solidariedade, de compreensão e de respeito à diversidade, que

²¹⁵ KUENZER, Acácia Zeneida. Conhecimento e Competências no trabalho e na escola. In: **BOLETIM TÉCNICO DO SENAC**. Disponível online: www.senac.br/informativo/bts/index.asp acessado em 19/10/2005.

²¹⁶ DELORS, Jacques (Org.). **Educação um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1999, p. 20.

possibilite a inserção, a “inclusão” de diferentes indivíduos e países, e deste modo garanta uma convivência harmoniosa no reino do capital globalizado.

Embora os documentos ora citados digam respeito, de modo mais direto, à educação básica, entendida como o Ensino Fundamental, é preciso ter claro que as suas orientações mais gerais embasam as políticas educacionais elaboradas pelos governos neoliberais para os demais níveis de ensino, que inclusive são brevemente discutidas nesses documentos. Nessa direção, a Educação Infantil é tomada, dada a sua importância, como base para a aprendizagem futura, e o Ensino Médio, particularmente o profissional, como o espaço de desenvolvimento de “talentos” e de enfrentamento ao “... sentimento de exclusão e de ausência de futuro”.²¹⁷

A reforma da educação básica materializa-se na implementação de Referenciais, Parâmetros e Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, e através de diversos Programas e Projetos articulados a esses Referenciais, Parâmetros e Diretrizes, dentre os quais podemos citar: o *Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino e Valorização do Magistério* – FUNDEF, o *Programa Dinheiro Direto na Escola*, o *Programa da Merenda Escolar*, o *Projeto Escola Jovem*, o *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica* – SAEB, e o *Exame Nacional do Ensino Médio* – ENEM.

Em linhas gerais, sejam as orientações curriculares, sejam os programas e projetos implementados, todos dizem respeito ao “aprender a aprender” e, portanto, à formação de hábitos, valores, habilidades e atitudes necessários à vida na sociedade globalizada, ou seja, comportam, como recomendado principalmente no Relatório Jacques Delors, os conhecimentos e competências elementares como ferramentas para a aprendizagem futura, e conteúdos que dizem respeito à ética voltada para a responsabilidade²¹⁸, a uma dada concepção de justiça social, e de outros elementos necessários àqueles que desejam “aprender a viver juntos”, que efetivamente significa competição, respeito às diferenças individuais enquanto expressão da liberdade, esforço pessoal perante um dado projeto coletivo.

²¹⁷ Idem, ibidem, p. 23.

²¹⁸ Cf. PENA-VEGA, Alfredo, ALMEIDA, Cleide R. S., PETRAGLIA, Izabel (Orgs.) **Edgar Morin: ética, cultura e educação**. São Paulo: Cortez, 2001, p. 150.

A fim de implementar essa concepção de educação, capaz de alcançar o desenvolvimento de uma sociedade “mais justa, solidária e integrada”, como anuncia a proposta social-liberal, não faltam recomendações para a revisão da relação entre Estado e educação. Segundo MELLO, para implementar a reforma capaz de produzir uma revolução educacional é preciso: “...coragem, no sentido de pôr o dedo em algumas feridas, entre elas a do corporativismo da área educacional, da redefinição do papel do Estado e do reconhecimento de que o público não pode ser aquilo que é operado diretamente pelo Estado; aqui a Revolução seria questionar a sacralização do ensino público estatal.”²¹⁹

É dos mecanismos e estratégias desencadeadas a partir dessa nova concepção de relação entre Estado e educação, bem como da presença de elementos pós-modernos na concepção de gestão escolar implementada na década de 1990, que trataremos no capítulo que se segue.

²¹⁹ MELLO, Guiomar Namó de. **Social democracia e educação**: teses para discussão. São Paulo, Cortez : Autores Associados, 1990. (Polêmicas do Nosso Tempo; v. 35), p. 18.

CAPÍTULO III

A REFORMA DA GESTÃO ESCOLAR IMPLEMENTADA NA DÉCADA DE 1990: a racionalidade proposta pelo neoliberalismo e pela pós-modernidade

3.1 – A eficiência mercadológica implementada via descentralização, autonomia e avaliação de resultados

A reforma da gestão escolar é implementada, na década de 1990, a partir dos mesmos pressupostos que orientam e exigem a reforma do Estado e da educação básica, e que são os mesmos que embasam as estratégias de consolidação da atual configuração do modo capitalista de produção, incluindo-se a necessidade de controle sobre o trabalho e a vida dos trabalhadores.

Nesse sentido, a reforma da gestão escolar, assim como a reforma do Estado brasileiro, é sugerida e enfatizada a partir da argumentação ideológica de que são problemas técnicos, fatores internos que impedem o desenvolvimento eficaz dos sistemas e unidades escolares, bem como pelo argumento de que a reforma da educação básica pretendida não obteria êxito se não houvessem mecanismos eficientes de gerenciamento das ações implementadas e dos resultados obtidos.

Mais do que orientar-se pelos mesmos princípios da reforma da educação básica, a reforma da gestão escolar é exigida, tendo em vista, segundo o conjunto de documentos analisados, e de modo particular o texto “Prioridades e Estratégias para a educação” elaborado pelo Banco Mundial²²⁰, a idéia de que esse nível de educação é relevante para o crescimento econômico e a redução da pobreza, principalmente no quadro de

²²⁰ BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación** – estudio sectorial del Banco Mundial version preliminar, maio de 1995.

transformações que se estabelecem em torno do mercado de trabalho em um contexto de evolução tecnológica e reforma econômica.

Esse quadro exige, segundo a CEPAL, uma ampla reforma do sistema de produção e difusão de conhecimentos, que hoje se revela incapaz de acompanhar o quadro de avanço tecnológico e transformação produtiva. No contexto dessa reforma, segundo a CEPAL:

Atribui-se internacionalmente prioridade às mudanças institucionais – quer dizer, às formas de organização e gestão das ações educacionais – com base no consenso de que o fracasso das estratégias habituais origina-se, pelo menos em parte, das resistências da estrutura institucional e dos estilos tradicionais de gestão da educação.
(...). A articulação dos sistemas educacionais com os processos de desenvolvimento social e econômico, num contexto de rápida transformação, requer mecanismos institucionais ágeis, flexíveis, que garantam uso eficiente dos recursos disponíveis.²²¹

O que sugere-se, via o incentivo às mudanças institucionais é a transformação do sistema de produção e a difusão de conhecimentos, como afirma a CEPAL, em um sistema eficiente, capaz de produzir as condições, os fatores que lhe são requeridos a fim de que possa contribuir para o panorama de transformação produtiva com equidade.

Para afirmar essa necessidade de implementar mudanças institucionais, construindo o necessário consenso para o sucesso das políticas públicas, são utilizados argumentos que afirmam a ineficiência do sistema e das unidades escolares no Brasil. MELLO, por exemplo, declara que: “Um exame rigoroso da situação do ensino fundamental no Brasil revela, hoje, que o acesso a esse ensino está praticamente universalizado. Nossas crianças chegam à escola. O problema é que, apesar de nela permanecerem por um período de tempo suficiente para terminar o ensino fundamental, devido a fatores internos à escola e não – como costuma afirmar o senso comum – por causa de suas condições materiais de vida, abandonam o curso antes de terminá-lo.”²²²

Não faltam afirmações, nos documentos elaborados pelo MEC ou através de órgãos a ele vinculados a respeito da ineficiência dos sistemas educacionais e das unidades escolares, apontando o fato de que o sistema escolar no Brasil teria se expandido sem ter um gerenciamento eficaz. É o caso, por exemplo, de um documento publicado pelo IPEA. Ao

²²¹ CEPAL. UNESCO – **Educação e Conhecimento**: eixo da transformação produtiva com equidade. Brasília: IPEA/CEPAL/INEP, 1995, p. 135.

²²² MELLO, Guiomar Namó de. **Cidadania e competitividade**: desafios educacionais do terceiro milênio. Colaboração Madza Julita Nogueira. São Paulo, Cortez, 2002, p. 42.

falar da expansão do sistema educacional, a partir dos anos 80 do século XX, o autor do texto afirma que: "Diante de um sistema dessa dimensão e com grande heterogeneidade, compreende-se que era evidente que a gestão centralizada, autoritária e permeada de sistemática interferência política, dos anos 70, dificilmente seria capaz de gerenciar o sistema de educação com um mínimo de eficiência".²²³

Em interpretações como essa está presente a idéia de que os sistemas educacionais e as unidades escolares são ineficientes no trato com a diversidade acarretada pela universalização da educação básica. Ou seja, boa parte dos documentos analisados traz a interpretação de que, mediante a universalização do acesso à educação básica, alcançada ao longo da década de 1990, o desafio que deve ser enfrentado, na continuidade das reformas implementadas, é a capacitação dos sistemas educacionais e das unidades escolares para oferecer uma educação com qualidade e equidade. Para confirmar essa análise, além dos textos de Guiomar Namó de Mello, podemos citar o documento "Avaliação do sistema educacional brasileiro: tendências e perspectivas" de autoria de Maria Helena Guimarães de Castro, ao afirmar que:

O panorama da educação brasileira apresentou significativa melhoria nas últimas décadas, com declínio acentuado da taxa de analfabetismo, expressivo aumento do número de matrículas em todos os níveis de ensino e gradual crescimento da escolaridade média da população. A constatação destes avanços, no entanto, não prescinde de uma análise crítica sobre os desafios educacionais que o país ainda precisa vencer para superar o déficit histórico acumulado nesta área, se do ponto de vista quantitativo a expansão do sistema atingiu patamares bastante razoáveis, inclusive aos padrões internacionais, o mesmo não pode ser dito frente aos indicadores de qualidade e equidade. No tocante a estes aspectos, a situação atual da educação nacional ainda deixa muito a desejar, apesar dos recentes esforços dos três níveis de governo para promover a melhoria do ensino e a correção das ineficiências e iniquidades do sistema.²²⁴

Ao comparar, nesse documento, os dados do Censo Escolar e do SAEB, ambos realizados pelo INEP, CASTRO afirma que, dentre os países que participaram da Conferência de Jomtien, somente o Brasil e o México alcançaram significativas reduções no índice de analfabetismo e uma elevação da taxa de escolaridade, mas enfatiza que os índices

²²³ CASTRO, Jorge Abrahão. **O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) e seu impacto no Financiamento do Ensino Fundamental**. Brasília, DF: IPEA, 1998, p. 06

²²⁴ CASTRO, Maria Helena Guimarães. **Avaliação do sistema educacional brasileiro: tendências e perspectivas**. Brasília: INEP, 1998, p. 5.

de analfabetismo, principalmente no que se refere às pessoas mais velhas, persistem em algumas regiões, o que indicaria a falta de equidade e as diferenças regionais no padrão de atendimento à propalada educação para todos. Isso estaria relacionado às condições de infra-estrutura das escolas (água, luz, saneamento), à distorção idade-série e nível de rendimento, etc. Nesse mesmo documento, CASTRO chama a atenção para os profundos desníveis regionais entre o Sudeste e o Sul e as regiões Norte e Nordeste.

É desse modo que a ineficiência exigiria um novo padrão de gestão, desta vez articulado à reforma do Estado.

Corroborando a preocupação com o quadro de ineficiência que supostamente caracterizaria o sistema público de ensino, e indo em direção à preocupação com a produtividade e eficiência mercadológica, que é entendida não apenas como referente à produtividade e otimização de recursos, mas também em sua dimensão política e ideológica, MELLO e SILVA, ao realizarem um estudo sobre “experiências inovadoras” propostas no campo da gestão escolar, entendem que a reforma da gestão escolar implementada na década de 1990 tem, de certo modo, início no quadro de democratização da sociedade e da educação desencadeado após as eleições de 1982²²⁵.

Entretanto, chamam a atenção para o fato de que, embora surja nesse período um movimento de participação na gestão das escolas, este não teria sido acompanhado por uma preocupação efetiva com a racionalização da gestão escolar, produzindo um quadro de ineficiência no sistema público de ensino. Segundo esses autores: “O aspecto privilegiado da gestão dizia respeito, naquele momento, mais à democratização e participação do que à racionalização e produtividade. As mudanças praticadas no âmbito dos sistemas de ensino não estavam explicitamente articuladas com as propostas de reforma do estado, embora as

²²⁵ De acordo com MELLO, Guiomar Namó de e SILVA Rose Neubauer da. Mudanças nos padrões de gestão educacional no contexto da reforma do Estado: análise de doze estudos de caso. In: XAVIER, Antonio Carlos da R., MELLO, Guiomar Namó de., AMARAL SOBRINHO, José e SILVA, Rose Neubauer da (orgs.) **Gestão Educacional: experiências inovadoras**. Brasília: IPEA, 1995, p. 4: “A vitória da oposição nas eleições de 82, em estados e municípios de grande importância política e econômica, resultou em inúmeros e diferentes esforços dos novos governos estaduais, no sentido de democratizar a gestão das máquinas públicas, entre elas a da educação, incluindo no caso desta última tanto questões administrativas, quanto pedagógicas.” Ainda segundo essas autoras: “... o Brasil vem passando por mudanças na organização e gestão dos sistemas de ensino estaduais e municipais desde as eleições diretas para governadores em 1982, quando o arcabouço das Leis 4.024/61 e 5.592/71 foram reinterpretados e ajustados para incorporar a implementação de medidas de descentralização, municipalização e democratização do ensino, principalmente dos níveis fundamental e médio, compatíveis com os compromissos e propostas que vinham sendo formuladas no âmbito da oposição ao estado autoritário.” (p. 06).

críticas a este, no que diz respeito ao gigantismo, burocratismo, falta de transparência, entre outras, já estava bastante presente.”²²⁶

Esse modelo estaria pautado nos mecanismos de descentralização, autonomia e avaliação de resultados que trariam, em seu bojo, a preocupação com a qualidade e a equidade, sem esquecer a racionalização e a produtividade; logo, a eficiência.

Na análise de MELLO e SILVA, portanto: “O baixo desempenho e a deterioração da escola pública foram ficando cada vez mais visíveis e tornando claro que, à democratização e participação haveria de se acrescentar outros ingredientes para conseguir reverter o quadro de fracasso, repetência, evasão e má aprendizagem, que caracterizava e ainda caracteriza os sistemas públicos de ensino.”²²⁷

Os Parâmetros Curriculares Nacionais propostos com a finalidade de fixar conteúdos mínimos, conforme a Constituição Federal e a Lei 9394/96, corroborando a análise de que, diante da universalização do acesso à escola, é preciso preocupar-se com a sua qualificação no trato da diversidade e da equidade, destacam que: “Durante as décadas de 70 e 80 a tônica da política educacional brasileira recaiu sobre a expansão das oportunidades de escolarização, havendo um aumento expressivo no acesso à escola básica. Todavia, os altos índices de repetência e evasão apontam problemas que evidenciam a grande insatisfação com o trabalho realizado pela escola.”²²⁸ Este mesmo documento reforça que: “...as taxas de repetência evidenciam a baixa qualidade do ensino e a incapacidade dos sistemas educacionais e das escolas de garantir a permanência do aluno, penalizando principalmente os alunos de níveis de renda mais baixos”.²²⁹

Segundo o exposto no Plano Decenal de Educação, as escolas estariam se mostrando incapazes de reter com eficiência os alunos, porque: “O sistema educacional tem-se caracterizado por elevado coeficiente de inércia que constrange a disposição para melhorar, agir cooperativamente, adotar inovações e incorporar avanços significativos e

²²⁶ Idem, ibidem, p. 6.

²²⁷ MELLO, Guiomar Namó de e SILVA, Rose Neubauer da. Mudanças nos padrões de gestão educacional no contexto da reforma do Estado: análise de doze estudos de caso. In: XAVIER, Antonio Carlos da R., MELLO, Guiomar Namó de, AMARAL SOBRINHO, José e SILVA, Rose Neubauer da (Orgs.) **Gestão Educacional: experiências inovadoras**. Brasília, IPEA, 1995, p. 23.

²²⁸ BRASIL, Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª séries). Brasília, DF: MEC/SEF, 1997, p. 19.

²²⁹ Idem, ibidem, p. 19.

tecnológicos nos processos de ensino e de gestão escolar.”²³⁰ O Plano Decenal propõe, então, para reverter esse quadro de ineficiência, uma reforma da educação básica pautada no estabelecimento de padrões básicos para a rede pública, na fixação dos conteúdos mínimos determinados pela constituição, na valorização do magistério, no desenvolvimento de novos padrões de gestão educacional, no estímulo às inovações, na eliminação das desigualdades educacionais, na melhoria do acesso e da permanência escolar e na sistematização da educação continuada de jovens e adultos.

Também sobre a questão da eficiência/ineficiência, e evidenciando a amplitude de setores que vêm se preocupando com ela, para garantir o papel técnico e ideológico da educação, podemos destacar a *Carta Educação*, elaborada durante o *Fórum Capital-trabalho*, realizado em junho de 1992 na Universidade Estadual de São Paulo, envolvendo representantes de empresários, centrais sindicais, governo, universidades e centros de pesquisa, a partir da idéia de formação de instâncias tripartites – empresários e trabalhadores discutindo, junto ao governo, os rumos da educação. Essa *Carta* enfatiza a carência da educação fundamental – principal entrave à construção da nação, e a falta de condições do Brasil para enfrentar a competição internacional, dada a inadequação de seu sistema produtivo. E, de um modo geral, a *Carta* conclui que “... não faltam matrículas, falta eficiência”.²³¹

A preocupação com a eficiência da escola não é uma questão inaugurada pela contemporaneidade globalizada, o que revela a necessidade da escola para a permanência do capital, mas já estava presente nos escritos de FRIEDMAN, evidenciando o papel da educação para a formação do consenso liberal; e também para a transferência da responsabilidade, sobre esse setor, para a sociedade civil:

Acreditamos que o papel crescente do governo no financiamento e administração da escolarização levou não só a enorme desperdício do dinheiro dos contribuintes, mas também a um sistema educacional muito mais medíocre do que o que teria havido, se a cooperação voluntária tivesse continuado a nele desempenhar papel de maior vulto.

Poucas instituições em nossa sociedade encontram-se em estado mais insatisfatório do que as escolas. Poucas geram mais descontentamento ou podem fazer mais para nos solapar a liberdade. O sistema educacional está armado até os dentes na defesa de seus poderes e

²³⁰ BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Plano Decenal de Educação Para Todos**. Brasília, DF, 1995.

²³¹ Apud SHIROMA, Eneida, MORAES, Maria Célia Marcondes de e EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 76.

privilégios. É apoiado por numerosos cidadãos, dotados de espírito público, que compartilham de pontos de vista coletivistas. Mas está também sob ataque.²³²

FRIEDMAN critica o controle estatal, que teria criado uma burocracia educacional, cujos interesses corporativos impediriam a concorrência, característica do mercado, na educação. Embora, como já mencionamos neste estudo, os sociais-liberais que articularam a reforma do Estado brasileiro preocupem-se em dizer que a sua proposta não é neoliberal, quer nos parecer que eles tenham aprendido bem aquela interpretação de FRIEDMAN, expressa nas proposições sobre o público não-estatal, o controle de resultados, etc.

A preocupação em garantir uma dada eficiência e, pode-se dizer, um determinado “estado de saúde” para o sistema educacional é tamanha que, mesmo quando não tratam especificamente da gestão escolar, todos os documentos e textos analisados no desenvolvimento desta pesquisa, ao indicar os pressupostos para a reforma da educação básica, abordam a necessidade de revisão da forma de organização e administração dos sistemas educacionais e das unidades escolares, para que a escola possa obter melhor produtividade e satisfazer aos objetivos pretendidos, tornar-se eficiente, acompanhar as demandas que lhes são requeridas pela nova ordem social e estar consoante com a reforma política e econômica em curso.

É preciso, portanto, superar a ineficiência apresentada pelos sistemas educacionais e pelas unidades escolares. Essa idéia também já estava presente no livro “*Social-democracia: teses para discussão*”, de Guiomar Namo de Mello, onde propõe uma “Revolução Educacional”, capaz de reverter a ineficiência da escola, a partir de estratégias de descentralização, que envolveriam Estados, Municípios e unidades escolares, autonomia e avaliação de resultados, e onde os Estados, os Municípios e a comunidade seriam responsabilizados pelo sucesso ou insucesso alcançado, haja visto que, numa perspectiva centralizada de gestão, a comunidade não poderia ser cobrada/responsabilizada por objetivos que ela não ajudara a formular.

As escolas dos países em desenvolvimento, como o Brasil, podem tornar-se instituições mais comprometidas com a aprendizagem de seus alunos, mas para isso é indispensável que elas sejam liberadas dos entraves e ordenamentos homogêneos a que têm sido submetidas e estabeleçam um novo tipo de relação com as burocracias centralizadas da educação; que

²³² FRIEDMAN, Milton e Rose. **Liberdade de Escolher**: o novo liberalismo econômico. Rio de Janeiro: Record, 1980, p. 187.

possam gozar de autonomia financeira e pedagógica, sejam capacitadas para elaborar sua própria proposta de trabalho e recebam recursos para apoiar suas iniciativas, dentro de diretrizes estabelecidas pelas instâncias centralizadas do sistema.

Por outro lado, o fortalecimento da unidade escolar deverá deslocar para esta última a responsabilidade pelos resultados da aprendizagem de seus alunos, tornando-as responsáveis pela prestação de contas de suas atividades, respondendo não mais a controles prévios, formais e burocráticos e sim mediante seu desempenho.²³³

Em meio a esse diagnóstico, figura o entendimento de que as escolas são ineficientes não porque lhes faltam recursos, mas porque falta-lhes capacidade de gestão eficiente desses recursos; haveria um erro de racionalidade, como indicamos ao tratar da reforma do Estado, e que a responsabilização pelos resultados seria a forma de instaurar a eficiência e a implementação de inovações. Essa compreensão está presente no conjunto de documentos e textos que trazem indicações teóricas para a reforma da educação básica e da gestão escolar, como é o caso, por exemplo, da análise presente no documento da CEPAL e na análise de SCHWARTZMAN, que afirma:

A primeira falsa prioridade é a de aumentar os gastos, como se este fosse a principal fonte de estrangulamento. Mais recursos seriam sempre bem-vindos, mas o país já gasta bastante em educação, em termos relativos; existem outras prioridades; e não é difícil demonstrar que gastamos mal. Colocar mais recursos neste sistema, sem uma idéia clara das transformações e reformas de que a educação necessita, corre o risco de, simplesmente, colocar dinheiro bom em investimentos ruins, sem muita perspectiva de resultados. Nesta linha, é também equivocada como prioridade a necessidade de criar novas escolas. Com a cobertura se aproximando de 100% e a redução das taxas de fecundidade, muitos estados já começam a sofrer o problema inverso, de salas vazias.²³⁴

No ano de 2000, a fim de avaliar a implementação das políticas públicas para a educação e mostrar os esforços para a superação da ineficiência do sistema educacional, o Ministério da Educação e Cultura publica a coletânea “Educação para Todos - avaliação da década”, apontando que o Brasil é um dos países que mais teriam avançado na reforma da educação básica²³⁵. De acordo com CASTRO, que faz a apresentação dessa Coletânea,

²³³ MELLO, Guiomar Namó de. **Cidadania e competitividade**: desafios educacionais do terceiro milênio. Colaboração Madza Julita Nogueira. São Paulo, Cortez, 2002, p. 81.

²³⁴ SCHWARTZMAN, Simon. Educação: a nova geração de reformas. In: GIAMBIAGI, Fabio; REIS, José Guilherme e URANI, André (Orgs.). **Reformas no Brasil**: balanço e agenda. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2004.

²³⁵ Os textos que fazem parte dessa coletânea evidenciam a articulação das políticas educacionais implementadas no país com as orientações do processo de rearticulação do capital, que prescrevem a lógica do mercado para resolver a crise de eficiência da escola.

Como resultado da articulação mais eficaz das três esferas de governo, do surgimento de novos atores não-governamentais e da crescente mobilização da sociedade civil em defesa do direito de todos à educação, assegurado pela Constituição de 1988, o Brasil alcançou avanços notáveis na década de 90. A matrícula do ensino médio cresceu vertiginosamente. As taxas de analfabetismo foram drasticamente reduzidas, especialmente nos grupos populacionais mais jovens. As mulheres tiveram uma surpreendente ascensão educacional.²³⁶

O anseio por uma gestão escolar eficiente, presente nos documentos elaborados pelo MEC a partir de 1995, tendo em vista "reformular" a educação básica, tem por fim a implementação da administração pública gerencial, contrapondo-se à administração burocrática, na qual vinha sendo pautada a administração pública, afirmando que esse tipo de gestão apresentava uma rigidez de procedimentos e um excesso de normas e regulamentos, concentrando e centralizando funções no aparelho do Estado.

Voltando ao quadro das políticas educacionais pós-1980, percebe-se, nos documentos e textos analisados, a compreensão de que, embora o processo de "democratização" tenha sido importante, não foi suficiente para melhorar o quadro de eficiência dos sistemas educacionais e das unidades escolares, porque teria vindo acompanhado de uma administração burocrática. A administração pública gerencial seria o modelo administrativo que deveria acompanhar, de modo eficiente, a continuidade do processo de democratização desencadeado a partir de um movimento de oposição ao autoritarismo, à repressão e à centralização que imperavam no contexto da ditadura militar²³⁷, materializando-se em políticas implementadas pelo neoliberalismo, através dos mecanismos de descentralização, autonomia e controle de resultados, que cultuem a eficiência mercadológica, não apenas no que diz respeito aos aspectos técnicos que orientam

²³⁶ BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Educação para todos: avaliação da década**. Brasília, MEC/INEP, 2000, p. 11-12.

²³⁷ OLIVEIRA, Dalila Andrade. Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade e ROSAR, Maria de Fátima Felix. (Orgs.) **Política e gestão da educação**. Belo Horizonte : Autêntica, 2002, p. 136, chama atenção para a gestão democrática que emergiu nesse processo de democratização da sociedade brasileira, ao afirmar que: "...o termo gestão democrática da educação emerge significando a defesa de mecanismos mais coletivos e participativos de planejamento e administração escolar. A gestão democrática da educação passa a representar a luta pelo reconhecimento da escola como espaço de política e trabalho, onde diferentes interesses podem se confrontar, e ao mesmo tempo, dialogar em busca de conquistas maiores. A defesa da autonomia, entendida como o espaço de explicitação da política, da possibilidade da própria escola refletir sobre si mesma e adequar-se à realidade local, com exercício de autodeterminação, vai resultar na busca de novas formas de gestão escolar."

a qualidade e a produtividade, mas também no que diz respeito às orientações políticas e ideológicas que constituem o mercado.

Ou seja, conformando-se ao processo de implementação das políticas públicas, expressam-se, na concepção de gestão escolar que acompanha a reforma da educação básica implementada na década de 1990, os princípios presentes na proposta de Reforma do Estado; princípios que propõem a desburocratização e modernização da administração dos sistemas educacionais e das unidades escolares, de modo a contribuir para a efetivação do sucesso da reforma da educação básica, tais como a implementação dos novos referenciais, parâmetros e diretrizes curriculares que, por sua vez, trazem consigo uma determinada concepção de conhecimento e de “utilidade” para a educação. Esses princípios são propostos tendo em vista que, a partir de sua natureza sistêmica, os êxitos ou fracassos na busca do desenvolvimento estão articulados à educação.²³⁸

De um modo geral, é possível perceber que estão explícitos na Reforma do Estado e da Educação Básica os critérios necessários à implantação da pretendida modernização, eficiência e flexibilização da gestão pública, a fim de torná-la ágil e eficiente sob o ponto de vista mercadológico, capaz de alcançar bons resultados com a racionalização de recursos, atender às novas demandas que são postas às práticas organizacionais, que refletem um determinado movimento de flexibilização do processo de tomada de decisões que inspira as organizações produtivas.

Segundo MELLO:

A aceleração da automação e a disseminação dos instrumentos de informação e comunicação afetam não apenas o processo produtivo, como as formas organizacionais a ele associadas, abrangendo a concepção dos bens e serviços, as relações e formas de gerenciamento do trabalho. Estas apontam para a substituição da divisão taylorista de tarefas por atividades integradas, realizadas em equipe ou individualmente, que exigem visão do conjunto, autonomia, iniciativa, capacidade de resolver problemas, flexibilidade...²³⁹

Logo, é a partir do contexto que propõe as alterações no processo produtivo e nas formas organizacionais que a ele se relacionam, que se estabelece a articulação da reforma da gestão escolar com a reforma administrativa do Estado e o critério de eficiência e

²³⁸ Cf. CEPAL. UNESCO – **Educação e Conhecimento**: eixo da transformação produtiva com equidade. Brasília: IPEA/CEPAL/INEP, 1995.

²³⁹ MELLO, Guiomar Namó de. **Cidadania e competitividade**: desafios educacionais do terceiro milênio. Colaboração Madza Julita Nogueira. São Paulo, Cortez, 2002, p. 32.

produtividade que se faz presente em ambas. Partindo da idéia da incapacidade que o Estado centralizador estaria demonstrando, as diretrizes reformistas propõem a autonomia administrativa para buscar o envolvimento da sociedade, o que vem sendo apontado como estratégia para resgatar a eficiência, a qualidade e a racionalidade necessárias ao Estado e à escola.

Na intenção de implementar essa perspectiva, a proposta social-liberal sugere a discussão da relação entre o que é público e o que estatal, uma vez que haveria, sob seu ponto de vista, uma certa sacralização do público que estaria preservando a democracia e impedindo a viabilidade de intervenções não-estatais capazes de dar novos índices de eficiência à educação escolar e atender ao princípio da equidade, que a partir da universalização do acesso à escola, geraria a necessidade de um tratamento diferenciado perante os desiguais, tendo em vista a propalada igualdade: "...equidade pressupõe o reconhecimento das diferenças e a necessidade de haver condições diferenciadas para o processo educacional."²⁴⁰

Para vencer a resistência que haveria no setor educacional quanto à revisão da relação público e privado, e contribuir para a materialização da categoria público não-estatal²⁴¹, que já enunciara no início da década de 1990, MELLO afirma que "Na medida em que o monopólio do Estado sofre um processo de erosão, é inevitável que as instituições que estão procurando suprir em quantidade ou em qualidade a oferta de ensino estatal, tragam para a área suas visões de mundo, suas soluções para problemas há muito existentes. Não se trata de julgar se essas propostas são adequadas ou não, boas ou más. Trata-se de encontrar formas de discuti-las, buscando zonas onde seja possível estabelecer acordos."²⁴²

A preocupação com o grau de eficiência da escola e de outras políticas sociais está direcionada para o controle político, ideológico e financeiro das instituições. Assim, o MEC, que assume, a partir da promulgação da LDB 9394/96, um caráter definidor e "colaborador" na execução das políticas educacionais, implementando o proposto na reforma do aparelho

²⁴⁰ BRASIL, Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos Parâmetros Curriculares nacionais (1ª a 4ª séries). Brasília, DF: MEC/SEF, 1997, p. 36.

²⁴¹ A respeito da categoria público-não estatal, sugerimos, entre outros, a leitura de VIRIATO, Edaguimar Orquiza. Descentralização e desconcentração como estratégia para redefinição do espaço público. In: LIMA, Antonio Bosco de (Org.). **Estado, políticas educacionais e gestão compartilhada**. São Paulo: Xamã, 2004.

²⁴² MELLO, Guiomar Namó de. **Cidadania e competitividade**: desafios educacionais do terceiro milênio. Colaboração Madza Julita Nogueira. São Paulo, Cortez, 2002, p. 14.

de Estado, vem elaborando programas e projetos capazes de operar a descentralização de recursos nos sistemas educacionais e nas unidades escolares. É o caso, por exemplo, do *Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério* - FUNDEF²⁴³, que propala a correção da desigualdade na destinação de recursos para a manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental, por parte de Estados e Municípios, e que vem acentuar o processo de municipalização da educação iniciado na década de 1980; do *Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental* - PMDE, mais conhecido como *Programa Dinheiro Direto na Escola*, que envia recursos diretamente para as escolas através da APM, para que sejam investidos na cobertura de despesas de custeio, manutenção e de pequenos investimentos, exceto gastos com pessoal, ou seja, para agilizar pequenas despesas com o funcionamento da escola e a manutenção física dos prédios escolares; do *Programa da Merenda Escolar*, que além do envio de recursos aos municípios para a aquisição da merenda, institui o Conselho de Alimentação Escolar - CAE, órgão deliberativo de fiscalização e assessoramento ao gerenciamento dos recursos destinados à aquisição de merenda, e o *Projeto Escola Jovem* que visa a apoiar a implementação da reforma curricular e estrutural, e a expansão do ensino médio pelas unidades federativas do país, contendo, em seus subprogramas, componentes que visam a melhorar a capacidade institucional das unidades escolares e sistemas educacionais.

Na análise de DRAIBE, na implementação de Programas como esses reside o principal meio de constituição do processo de reorganização da política educacional, desencadeado a partir de 1995, em direção à descentralização federativa e desconcentração do poder decisório das suas estruturas organizacionais. Segundo essa análise, o processo foi desencadeado a partir de quatro conjuntos de medidas, por iniciativa do MEC, que são:

- no plano pedagógico, a definição de um quadro referencial para os conteúdos do ensino, através dos Parâmetros Curriculares;
- na dimensão dos recursos e gastos, a alteração da lei do financiamento educacional, mediante um novo sistema de transferências intergovernamentais fortemente indutor da municipalização;

²⁴³ De acordo com DAVIES, Nicholas. **O FUNDEF e o orçamento da educação**: desvendando a caixa preta. Campinas, SP: Autores Associados, 1999, p. 13: “Dentre os muitos problemas do Fundef, um é o de que, embora apresentado como um Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental, ele não traz dinheiro novo para o sistema educacional como um todo, uma vez que é apenas um mecanismo de redistribuição de recursos já vinculados à educação antes mesmo da criação do Fundo”.

- no plano das ações federais de regulação e supervisão do ensino, a montagem e dinamização do sistema de estatísticas e de avaliações educacionais;
- a radicalização da política de descentralização dos programas federais que apóiam o ensino fundamental, especialmente o de reforço financeiro das escolas, o da merenda escolar e o de capacitação docente, mediante o Ensino a Distância.²⁴⁴

Está presente na implementação desses Programas e Projetos, e DRAIBE concorda com esse diagnóstico, a idéia de que, dentre outros aspectos, os indivíduos que atuam nas esferas mais próximas das escolas e nas próprias unidades escolares estão em melhores condições para escolher/adquirir os insumos necessários para reverter a ineficiência e demonstrar novos índices de produtividade; afinal, partindo do pressuposto da chamada equidade, não haveria um insumo mais eficaz para todas as condições.

Em outras palavras, a escola, decidindo a partir de suas condições locais, iria adquirir/escolher apenas os insumos de que necessita, evitando desperdício de recursos, e implementando estratégias adequadas que, atentando para as condições e demandas locais, podem efetivamente melhorar a produtividade das escolas. E, desta forma, estaria envolvendo e responsabilizando os indivíduos pelos resultados produzidos pela escola.

Essa é uma interessante estratégia para responsabilizar os indivíduos pela escolha eficiente ou ineficiente de insumos e, desse modo, argumentar que não se trata de um problema de recursos, mas de incapacidade de gestão. Na medida em que articula-se descentralização e possibilidade de cobrança de resultados, tem-se em vista a crítica à centralização, onde não havia a indicação dos responsáveis pelos resultados ineficientes e, a partir dessa crítica, estabelece-se que são mais eficientes e eficazes os espaços privados e a idéia de que a descentralização permitiria o acesso, a comunicação com a lógica de gestão desses espaços.

Outro argumento presente na descentralização de recursos para as esferas municipais, estaduais e para as unidades escolares é o de que haveria otimização de recursos, uma vez que eles seriam enviados diretamente para o meio em que seriam utilizados, ou seja, para a ponta dos sistemas, eliminando esferas intermediárias, presentes no modelo de administração burocrática, as quais muitas vezes são acusadas de provocarem desvios de recursos, canalizando as verbas da educação para outros setores.

²⁴⁴ DRAIBE, Sonia Miriam. A experiência brasileira recente de descentralização de programas federais de apoio ao ensino fundamental. In: COSTA, Vera Lucia. (Org.). **Descentralização da Educação**: novas formas de coordenação e financiamento. São Paulo: FUNDAP: Cortez, 1999, p. 69.

Os mecanismos de descentralização e autonomia estão, desse modo, articulados ao processo de redefinição do papel do Estado, e são propostos tendo em vista a superação de sua incapacidade de ofertar com agilidade e eficiência serviços que seriam essenciais à população. Esses mecanismos são apresentados, então, dentre outros fatores, como possibilidades de instituição de novas e mais modernas formas de gestão, promoção da participação da comunidade, eliminação da burocracia e transparência no trato dos recursos a partir do controle e fiscalização da sua aplicação e da prestação de serviços por parte da população. A descentralização também teria em vista, na perspectiva do MEC, a "democratização" do controle e da fiscalização dos gastos públicos. É o que afirma o *Plano Nacional de Educação*:

Quanto à distribuição e gestão dos recursos financeiros, constitui diretriz da maior importância a *transparência*. Assim sendo, devem ser fortalecidas as instâncias de controle interno e externo, órgãos de gestão nos sistemas de ensino, como os Conselhos de Educação e os órgãos de controle social, como os Conselhos de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEF, cuja competência deve ser ampliada, de forma a alcançar todos os recursos destinados à Educação Básica.²⁴⁵

É utilizado ainda, como argumento para o consenso em torno da necessidade de implementação dos mecanismos de descentralização e autonomia, o quadro de permanente evolução e mudanças que caracterizaria a sociedade globalizada que, por sua vez, exigiria a rápida tomada de decisões diante dos inúmeros fatos e dados novos que se manifestam cotidianamente, colocando a necessidade de atribuir um determinado grau de decisão no local onde as mudanças acontecem.

Descentralização e autonomia seriam os traços mais marcantes do novo padrão de gestão, possibilitando a: "...redefinição de papéis do nível central, visando a um processo de descentralização que, em alguns casos, tem como elemento mais presente a autonomia da escola e, em outros, a municipalização, a atuação de conselhos municipais, a criação de instâncias intermediárias em nível municipal para racionalizar o planejamento educacional..."²⁴⁶

²⁴⁵ Idem, *ibidem*.

²⁴⁶ MELLO, Guiomar Namó de e Silva Rose Neubauer da. Mudanças nos padrões de gestão educacional no contexto da reforma do Estado: análise de doze estudos de caso. In: XAVIER, Antonio Carlos da R., MELLO, Guiomar Namó de, AMARAL SOBRINHO, José e SILVA, Rose Neubauer (Orgs.) **Gestão Educacional: experiências inovadoras**. Brasília, IPEA, 1995, p. 25.

A respeito dos mecanismos de descentralização e autonomia, é preciso destacar a sua ampla recomendação no conjunto de documentos que dizem respeito à reforma da educação básica. Descentralização e autonomia seriam, por razões financeiras, políticas e ideológicas, ao lado da avaliação de resultados, os elementos centrais da reforma da gestão escolar e do conjunto de reformas relacionadas à reforma do Estado e às demais que a sociedade globalizada requer. Segundo CASASSUS, o movimento que se está estabelecendo em torno da gestão das escolas, “...no es un hecho aislado, sino por el contrario, es uno de los ejes de la reforma más amplia de las estructuras y procesos de gobierno nacional.”²⁴⁷

A partir dessas considerações, pode-se afirmar que a instituição de Programas e Projetos que têm em vista a instituição de mecanismos de descentralização e autonomia, a partir dos princípios liberais e da valorização do princípio do mercado, sem abrir mão da ação reguladora do Estado, significa, na “nova racionalidade”, a materialização da necessidade de reduzir custos, instituir a propriedade pública não-estatal, implementar a administração pública gerencial e, desse modo, tornar eficiente a organização escolar a partir de uma perspectiva sistêmica.

Ao introduzir a descentralização e a autonomia como corolários do modelo de racionalidade que emerge na gestão dos sistemas e unidades escolares, recupera-se, de certo modo, o movimento da década de 1980, porém com um caráter ideológico e financeiro bem delineado e canalizado para a perspectiva de solidariedade, cooperação e compromisso coletivo, que permeia o ideário neoliberal e pós-moderno, e que requer, além de recursos financeiros, a aprendizagem pelas diferentes instituições e organizações sociais, dos valores que as levariam à eficiência e à democracia.

Esses mecanismos estão presentes e viabilizam a proposta de mudança institucional do sistema de produção e difusão de conhecimentos, responsável pela qualificação do elemento humano para a transformação produtiva apresentada pela CEPAL, assim como por outros organismos e organizações que discutem a reforma da gestão escolar. Essa proposta afirma a necessidade de definição de uma situação institucional que esteja aberta

²⁴⁷ CASASSUS, Juan. Descentralización de la gestión a las escuelas y calidad de la educación: mitos o realidades? In: COSTA, Vera Lucia. (Org.). **Descentralização da Educação: novas formas de coordenação e financiamento**. São Paulo: FUNDAP: Cortez, 1999, p. 14 . (Tradução de I.M.S.Z.: “...não é um fato isolado, pelo contrário, é um dos eixos da reforma mais ampla das estruturas e processos do governo nacional.”).

às demandas da sociedade, e propõe como algumas das vertentes²⁴⁸ para essa mudança a responsabilidade na gestão institucional, a profissionalização e o protagonismo dos educadores, o compromisso financeiro da sociedade para com a educação e a cooperação regional e internacional. Tais vertentes, perseguindo a modernização e a abertura às demandas sociais, seriam viabilizadas através da descentralização e da autonomia, articuladas ao que se chama de integração, que diz respeito às tarefas a serem realizadas pelo Estado.

Na análise da CEPAL, para ultrapassar a organização meramente centralizada da atividade educacional, é preciso garantir, no plano das reformas, uma estratégia que contenha ao mesmo tempo a descentralização e a integração:

A integração refere-se ao nível central, implicando fortalecimento da capacidade institucional para garantir a igualdade e a integração de todos os cidadãos a códigos, valores e capacidades comuns.

A descentralização manifesta-se localmente, mediante autonomia e responsabilidade das unidades de ponta para que executem os programas educacionais com pertinência e eficácia na alocação de recursos.

A reforma institucional é fundamental para a consecução dos objetivos estabelecidos na estratégia. As mudanças (...) propostas enfatizam a autonomia e gestão dos estabelecimentos escolares, a descentralização na capacitação e no desenvolvimento tecno-científico, a responsabilidade profissional de seus atores e a contínua abertura para a interação com o meio.²⁴⁹

A autonomia conferida aos estabelecimentos escolares é intrínseca à descentralização e teria em vista sua inserção nos ambientes locais e regionais, a fim de atender às peculiaridades de cada um, e atender à necessidade da ação e do pensamento global e local requerido pelo contexto em que é definida e implementada.

São esses mecanismos que permitem, a tão propalada inclusão de novos atores na gestão da educação básica, o que representa, além da materialização da categoria do público-não estatal e do princípio neoliberal de transformar a educação e outros serviços sociais em mercadorias, a concretização do aprender a viver juntos, necessário ao modelo

²⁴⁸ A CEPAL propõe um conjunto de sete vertentes. Além das quatro citadas, temos portanto: a superação do relativo isolamento dos sistemas educacionais, assegurar acesso universal aos códigos da modernidade e fazê-lo de modo criativo.

²⁴⁹ CEPAL. UNESCO. **Educação e Conhecimento**: eixo da transformação produtiva com equidade. Brasília: IPEA/CEPAL/INEP, 1995, p. 200.

social vigente já que possibilitaria a administração dos conflitos inevitáveis²⁵⁰ que permeiam esse modelo e o compromisso e a responsabilidade com um dado projeto coletivo.

Ao analisar, portanto, o “novo” modelo de racionalidade que se delinea para a gestão escolar, é possível considerar que, no plano mais imediato da reforma da educação básica, os mecanismos de descentralização e autonomia são amplamente divulgados como meios para democratizar a gestão da escola e promover a qualidade de ensino e da gestão. Concretamente, entretanto, visa à descentralização para resolver a falta de eficiência da escola, incluindo-se aqui a necessidade de atrelamento ao desenvolvimento econômico. Na proposição do Relatório Jacques Delors, portanto: “Associar os diferentes atores sociais à tomada de decisões constitui, efetivamente, um dos principais objetivos e, sem dúvida, o meio essencial de aperfeiçoamento dos sistemas educativos.”²⁵¹

Nessa mesma direção, chamando a atenção para a necessidade de estruturar alianças e mobilizar recursos, afirma o “Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem”:

Na definição do plano de ação e na criação de um contexto de políticas de apoio à promoção da educação básica, seria necessário pensar em aproveitar ao máximo as oportunidades de ampliar a colaboração existente e incorporar novos parceiros, como por exemplo, a família e as organizações comunitárias, organizações não-governamentais e associações de voluntários, sindicatos de professores, outros grupos profissionais, empregadores, meios de comunicação, partidos políticos, cooperativas, universidades, instituições de pesquisa e organismos religiosos, bem como autoridades educacionais e demais serviços e órgãos governamentais (trabalho, agricultura, saúde, informação, comércio, indústria, defesa, etc.). Os recursos humanos e organizativos representados por estes colaboradores nacionais deverão ser eficazmente mobilizados para desempenhar seu papel na execução do plano de ação. A parceria deve ser estimulada aos níveis comunitário, local, estadual, regional e nacional, já que pode contribuir para harmonizar atividades, utilizar os recursos com maior eficácia e mobilizar recursos financeiros e humanos adicionais, quando necessário.²⁵²

Os elementos ideológicos e mercadológicos incentivados pelo MEC, para superar a crise de eficiência da escola através da implementação da descentralização e da autonomia,

²⁵⁰ De acordo com DELORS, Jacques (Org.). **Educação um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1999, p. 97, a participação em projetos comuns parece ser um meio eficaz para evitar ou resolver conflitos latentes.

²⁵¹ Idem, *ibidem*, p. 172.

²⁵² UNICEF. Fundo de Nações Unidas para a Infância. **Declaração Mundial sobre educação para todos e Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Jomtien, Tailândia, março de 1990. Nova Iorque, 1990, p. 10.

e favorecer a formação de novas alianças e parcerias, como são amplamente recomendados nos documentos aqui analisados, são traduzidos em uma gestão adjetivada como "democrática". Essa concepção de gestão está presente na Constituição de 1988 e na LDB 9394/96, e também no *Plano Nacional de Educação*:

...no exercício de sua autonomia, cada sistema de ensino há de implantar *gestão democrática*. Em nível de gestão de sistema na forma de Conselhos de Educação que reúnam competência técnica e representatividade dos diversos setores educacionais; em nível das unidades escolares, por meio da formação de conselhos escolares de que participe a comunidade educacional e formas de escolha da direção escolar que associem a garantia da competência ao compromisso com a proposta pedagógica emanada dos conselhos escolares e a representatividade e liderança dos gestores escolares.²⁵³

Para reforçar a chamada "gestão democrática", consta dentre os objetivos do *Plano Nacional*, "... democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes."²⁵⁴

É nítido, no documento introdutório dos PCNs, o interesse em consolidar essa perspectiva de gestão "democrática", eficiente e moderna, a fim de possibilitar a implementação do novo perfil curricular definido para a escola básica, especificamente para o ensino fundamental. A gestão escolar é vista como um instrumento de efetivação dos PCNs, e também é valorizada a partir de sua função educativa²⁵⁵. Desse modo, "...é essencial a vinculação da escola com as questões sociais e com os valores democráticos, não só do ponto de vista da seleção e tratamento dos conteúdos, como também da própria organização escolar. As normas de funcionamento e os valores, implícitos e explícitos, que regem a atuação das pessoas na escola são determinantes da qualidade do ensino, interferindo de maneira significativa sobre a formação dos alunos."²⁵⁶

²⁵³ BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: MEC, 1998, p. 157.

²⁵⁴ Idem, ibidem, p. 157.

²⁵⁵ O documento BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Diretrizes Nacionais para a Organização Curricular do Ensino Médio**. Relatora Guiomar Namó de Mello, Brasília, DF: maio de 1998 (mimeo), p. 21, que trata das diretrizes curriculares para o ensino médio, destaca o "poder educativo da gestão" para a formação de hábitos democráticos e liderança para objetivos compartilhados.

²⁵⁶ Idem, ibidem, p. 21.

Há nesse, e em outros documentos referentes à reforma da educação básica, a idéia de que os alunos irão aprender a viver juntos, a respeitar a diversidade, a reconhecer o outro e assumirão um compromisso social, na medida em que as relações estabelecidas na gestão e organização do ambiente escolar estiverem pautadas nessa espécie de relações. Assim, a partir de um enfoque sistêmico, está presente o entendimento de que: “O aluno não aprende apenas na sala de aula, mas na escola como um todo: pela maneira como é organizada e funciona; pelas ações globais que promove; pelo modo como as pessoas nela se relacionam e como a escola se relaciona com a comunidade, pela atitude expressa em relação às pessoas, aos problemas educacionais e sociais, pelo modo como nela se trabalha, dentre outros aspectos.”²⁵⁷

Essa concepção de democratização e os mecanismos de descentralização e de autonomia devem ser entendidos dentro das tendências "modernizadoras" de gestão, que se colocam em nível mundial e que, em linhas gerais, propõem a descentralização, enquanto gestão em nível local, o envolvimento da comunidade, a busca permanente de inovações e a redução de custos²⁵⁸. Esses aspectos decorrem da suposição de que: “Unidades educacionais dotadas de iniciativa, sem a opressiva dependência burocrática de um organismo central, estarão em melhores condições de responder às exigências do meio e assumir, ante a comunidade e os pais, a responsabilidade pelos resultados de sua atividade.”²⁵⁹

A solução para o quadro de ineficiência e centralização, que marcam os documentos que trazem indicações teóricas para a reforma da gestão escolar, independente do organismo ou instituição que os elaboram/publicam, estaria, ao lado da captação de recursos junto aos diferentes atores sociais, na atribuição à estes de uma maior participação no controle da escola, para superar a “doença da sociedade supergovernada”. Mais uma vez, parece-nos que nossos sociais-liberais aprenderam bem a lição.

Nas palavras de FRIEDMAN:

²⁵⁷ LÜCK, Heloísa. Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à formação de seus gestores. In: **Em Aberto** – Gestão Escolar e Formação de Gestores. Brasília: INEP, 2000, p. 8.

²⁵⁸ Cf. ZANARDINI, Isaura Monica Souza. **A gestão compartilhada implementada no Estado do Paraná e as orientações do Banco Mundial (1995-2000)**. Maringá: UEM, 2001. Dissertação. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá.

²⁵⁹ CEPAL. UNESCO – **Educação e Conhecimento**: eixo da transformação produtiva com equidade. Brasília: IPEA/CEPAL/INEP, 1995, p. 209.

Há mais de quatro décadas Walter Lipman diagnosticou como “doença de nossa sociedade supergovernada”, a mudança da “fé mais antiga (...) que o exercício de poder ilimitado por homens de mentes limitadas e preconceitos farisaicos é amiúde opressivo, reacionário e corrupto (...) que a própria condição essencial do progresso é a limitação do poder à capacidade e à virtude dos governantes”, para a fé mais nova “de que não há limites à capacidade do homem de governar outros e que, por conseguinte, nenhuma limitação deve ser imposta ao governo”.

No tocante à escolarização, a doença tomou a forma de negar a numerosos pais o controle do tipo de aprendizado recebido pelos filhos, seja diretamente através da escolha e pagamento de anuidades às escolas onde estudam, seja indiretamente através da atividade política local. O poder, em vez disso, gravitou para os educadores profissionais. O mal agravou-se com a centralização e a burocratização crescentes das escolas, especialmente nas grandes escolas.²⁶⁰

O “remédio” para essa “doença” estaria na proposta social-liberal, centrada na descentralização, sem perder de vista o controle de resultados, resguardando para o Estado reformado:

- 1 – estabelecer uma política educacional para todo o Estado, com metas, normas e diretrizes gerais que devem ser comuns e efetivamente cumpridas por todos;
- 2 – redistribuir recursos para corrigir as desigualdades;
- 3 – avaliar os resultados, tendo como referência as metas gerais e as metas locais, responsabilizando efetivamente os encarregados de sua execução;
- 4 – coletar e sistematizar informações para seu próprio planejamento estratégico, e sobretudo para torná-las públicas e disponíveis a toda a população.²⁶¹

Decorre dessa perspectiva de ação do Estado o cumprimento do que, no documento da CEPAL, foi tratado como integração, a qual compõe, ao lado da descentralização, a estratégia de reforma institucional, tendo em vista “...a compensação social em favor dos desfavorecidos e das políticas destinadas a conter as tendências de segmentação do mercado e da educação (...)”²⁶². Isso se daria pela integração, particularmente no que se refere aos recursos, a tarefa compensatória do Estado, que deveria “... destinar seus melhores recursos para os lugares onde são maiores as necessidades”²⁶³ e contribuir deste modo, para a elevação da “igualdade social.”

²⁶⁰ FRIEDMAN, Milton e Rose. **Liberdade de Escolher**: o novo liberalismo econômico. Rio de Janeiro: Record, 1980, p. 154-155.

²⁶¹ MELLO, Guiomar Namó de. **Social Democracia e Educação**: teses para discussão. São Paulo : Cortez : Autores Associados, 1990. (Polêmicas do Nosso Tempo; v. 35), p. 77.

²⁶² CEPAL. UNESCO. **Educação e Conhecimento**: eixo da transformação produtiva com equidade. Brasília: IPEA/CEPAL/INEP, 1995, p. 188.

²⁶³ Idem, ibidem, p. 190.

A integração e a equidade, entretanto, não dizem respeito apenas a compensação da falta de recursos. É atribuído e reservado ao Estado, por sua capacidade de mobilização de atores e esforços, a tarefa de propor objetivos, parâmetros e referenciais comuns, tendo em vista o enfrentamento da segmentação característica do mercado. Conjugar-se-ia, desse modo, a autonomia para propor e implementar estratégias de reforma e inovação nas unidades escolares e subsistemas que compõem o sistema educacional, com o padrão de reforma definido pelo Estado neoliberal, em sua missão de assegurar a reprodução dos interesses do capital.

Como está expresso no documento da CEPAL, através da descentralização, autonomia e integração, ocorre a necessária mudança institucional, porque : “...Em lugar de controles detalhados, minuciosos e comprovadamente ineficientes, deve-se apelar ao potencial inovador dos esquemas baseados na administração local autônoma, em normas ou regulamentos centrais fixados em função de objetivos globais e em requisitos mínimos de caráter nacional.”²⁶⁴ CASASSUS²⁶⁵ chama a atenção para o fato de que o movimento de descentralização, orientado pelos modelos gerenciais que vigoram no mercado, apresentam um paradoxo, qual seja, ao mesmo tempo em que tem em vista o afastamento da intervenção estatal, assegura uma maior intervenção deste, na medida em que é preciso compensar os desníveis produzidos pela perspectiva do mercado.

Isso não seria, sob a perspectiva da sociedade pós-moderna, neoliberal e globalizada nenhum paradoxo; pelo contrário, seriam faces da mesma moeda, que a fim de exercer o controle técnico, político e ideológico dos sistemas educacionais e unidades escolares, precisa implementar novos mecanismos capazes de, dando lugar à expressão de uma dada democracia, substituir o uso da supervisão cerrada e repressão características da racionalidade fordista, por estratégias de valorização dos recursos humanos, que façam com que estes assumam como suas – e únicas – as expectativas e objetivos do modelo social.

Ao tratar da lógica de incentivo à descentralização e à autonomia, no contexto das reformas educacionais, NORONHA entende que:

²⁶⁴ Idem, ibidem, p. 223.

²⁶⁵ CASASSUS, Juan. Descentralización de la gestión a las escuelas y calidad de la educación: mitos o realidades? In: COSTA, Vera Lucia. (Org.). **Descentralização da Educação**: novas formas de coordenação e financiamento. São Paulo: FUNDAP: Cortez, 1999, p. 25.

...a mudança do enfoque, do social para o individual, é traduzida no campo da política educacional pela autonomia e descentralização. A justificativa ideológica que se manifesta nesta retórica é a do respeito às singularidades e particularidades locais junto a do desenvolvimento de atitudes de auto-sustentação. A justificativa econômica é a da otimização e redistribuição de recursos escassos, sugerindo que seja gerido de modo mais eficiente aquilo de que se dispõe (...) os sistemas de educação baseados na descentralização significam, de um lado, a adoção de formas mais flexíveis de gestão e de distribuição das responsabilidades pelo fracasso ou sucesso dos empreendimentos (a avaliação é realizada pelos resultados e pela eficiência de cada um) e, de outro, o estímulo ao caráter competitivo e fragmentado que se instaura entre os diferentes níveis de ensino.²⁶⁶

Sob a aparente flexibilização do controle estatal temos, via a descentralização, a autonomia e o incentivo a participação, uma importante função ideológica, uma vez que o que ocorre é a acentuação desse controle, não apenas pela distinção entre as tarefas de planejamento e execução, mas porque as estratégias de envolvimento das classes trabalhadoras, que se fazem presente nas estratégias inspiradas na acumulação flexível, têm em vista o controle da capacidade de organização, canalizando-a para a reprodução dos interesses do capital.

Não pretendemos aqui sugerir a negação de toda e qualquer perspectiva de direção das atividades coletivas, muito menos propor o estado anárquico. O que estamos indicando é que, via a materialização das políticas de descentralização e autonomia proposta pelo Estado burguês, a participação que se dá, através desses mecanismos, não pode ser outra senão a que reproduza os interesses e objetivos que ele representa.

Como já apontamos, a perspectiva de descentralização implementada via a reforma do Estado tem em vista o alcance da eficiência mercadológica. Como o expresso no próprio Plano Diretor da Reforma do Estado, essa busca exige a colaboração entre os indivíduos, entre o Estado e o mercado, e exige também a competição entre as diferentes organizações sociais; por isso, descentraliza-se e propõe-se autonomia às unidades escolares.

Nessa direção, isto é, tendo em vista a necessária colaboração entre os indivíduos, é preciso considerar o que afirma FRIEDMAN:

O problema básico da organização social consiste em descobrir como coordenar as atividades econômicas de um grande número de pessoas. Mesmo em sociedades relativamente atrasadas, são necessárias a divisão do trabalho e a especialização de funções para fazer uso efetivo dos recursos disponíveis. Em sociedades adiantadas, a necessidade de

²⁶⁶ NORONHA, Olinda Maria. **Políticas neoliberais, conhecimento e educação**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2002, p. 90.

coordenação, para usar de maneira totalmente conveniente as oportunidades oferecidas pela ciência e tecnologia modernas, é muito maior. Literalmente, milhares de pessoas estão envolvidas em oferecer diariamente um ao outro o pão necessário – além dos automóveis. O desafio para o que acredita na liberdade consiste em conciliar essa ampla interdependência com a liberdade individual. Fundamentalmente, só há dois meios de coordenar as atividades econômicas de milhões. Um é a direção central utilizando a coerção – a técnica do Exército e do Estado totalitário moderno. O outro é a cooperação voluntária dos indivíduos – a técnica do mercado. A possibilidade da coordenação, por meio da cooperação voluntária, está baseada na proposição elementar – no entanto freqüentemente negada – de que ambas as partes de uma transação econômica se beneficiam dela, desde que a transação seja bilateralmente organizada e voluntária. A troca pode portanto, tornar possível a coordenação sem a coerção. Um modelo funcional de uma sociedade organizada sobre uma base de troca voluntária é a economia livre da empresa privada – que denominamos, até aqui, de capitalismo competitivo.²⁶⁷

Essa perspectiva de capitalismo competitivo se manifesta na escola “reformada” pelo liberalismo através da já mencionada competição administrada, onde as escolas competem pelos indicadores de desempenho, mas também a partir dos chamados “vouchers” ou cupons, como considera FRIEDMAN, que consistem numa espécie de bônus fornecidos aos pais para o “financiamento” da educação de seus filhos.

SCHWARTZMAN, ao tratar das diferenças existentes em relação a burocracia entre as escolas públicas e privadas, e das experiências que vêm sendo realizadas para aproximar a gestão das escolas públicas à das privadas, cita além dos “vouchers” os “charter schools”. Segundo ele, “Outros países têm experimentado com sistemas de “vouchers”, recursos dados aos alunos do sistema público para que escolham as escolas de sua preferência, públicas ou privadas; e a criação de “charter schools”, escolas privadas que competem por recursos públicos. O Brasil avançou muito pouco até hoje nessa linha.²⁶⁸”

Apesar dessa conclusão de SCHWARTZMAN, é necessário destacar que esses instrumentos/mecanismos não são descartados na reforma da educação básica. MELLO, por exemplo, chama a atenção para a necessidade de “... estimular as iniciativas de financiamento da demanda via bolsas de estudo, ‘vouchers’ ou outras estratégias que

²⁶⁷ FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e Liberdade**. São Paulo: Editora Artenova S.A, 1962, p. 21-22, grifo nosso.

²⁶⁸ SCHWARTZMAN, Simon. Educação: a nova geração de reformas. In: GIAMBIAGI, Fabio; REIS, José Guilherme e URANI, André (org.). **Reformas no Brasil: balanço e agenda**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2004.

permitam aos usuários do sistema escolher a escola e otimize os recursos humanos e físicos instalados no ensino privado.”²⁶⁹

Embora não pretendamos, nos limites desta pesquisa, aprofundar essa questão, é preciso considerar que, através da implementação dos chamados “vouchers”, implementa-se o capitalismo competitivo, na medida em que as escolas disputam a clientela, ou seja, implementa-se o princípio liberal de transformação da educação em mercadoria.

Abaixo, a explicação do funcionamento dos “vouchers” e a afirmação da competição estimulada, segundo FRIEDMAN:

Uma maneira simples e eficaz de dar aos pais maior liberdade de escolher enquanto, ao mesmo tempo, se retêm as atuais fontes de financiamento, seria um plano de cupões. Suponhamos que seu filho estude numa escola primária ou secundária. Em média, abrangendo todo o país, cada criança matriculada custou aos contribuintes – você e eu – cerca de 2.000 dólares em 1978. Se você retira seu filho da escola pública e o matricula numa privada, você economiza aos contribuintes uns 2.000 dólares anuais – mas não recebe coisa alguma da economia, exceto da forma transferida para todos os contribuintes, caso em que equivaleria ao máximo a alguns centavos a menos no seu imposto. Você terá que pagar a anuidade privada além dos impostos – o que é um forte incentivo para conservar seu filho na escola pública.

Suponhamos contudo, que o governo lhe diz: “Se você nos poupar a despesa de ensinar a seu filho, você receberá um cupom, um pedaço de papel resgatável numa soma designada se, e apenas se, for usado para pagar o custo da escolarização do seu filho numa escola aprovada.” A soma pode ser de 2.000 dólares ou menos, digamos, 1.500 ou 1.000 dólares, a fim de dividir a poupança entre você e os demais contribuintes. Mas seja a quantia maior ou a menor, isto removeria pelo menos parte da penalidade financeira que hoje limita a liberdade dos pais de escolher.

(...). Os pais poderiam, e deveriam, ter permissão para usar os cupões não só em escolas privadas mas também em escolas públicas – e não apenas em seu próprio distrito, cidade ou Estado, mas em qualquer escola que esteja disposta a aceitar-lhe o filho. Isso daria aos pais maior oportunidade de escolher e, ao mesmo tempo, exigiria que as escolas públicas se financiassem, cobrando anuidades (total se o cupom corresponder ao custo pleno; pelo menos em parte, em caso contrário). As escolas públicas teriam, nesse caso, de concorrer entre si e com as escolas privadas.²⁷⁰

Para implementar o proposto na reforma do Estado, os Programas desenvolvidos pelo MEC, de um modo geral, seguindo as indicações teóricas amplamente recomendadas pelos documentos que tratam da reforma da educação básica e do Estado, sugerem uma certa divisão, com a comunidade, da gestão dos sistemas e unidades escolares. Esse

²⁶⁹ MELLO, Guiomar Namó de. **Educação**: de política governamental a estratégia de Estado. Disponível online www.redeensinar.com.br, acessado em julho de 2005.

²⁷⁰ FRIEDMAN, Milton e Rose. **Liberdade de Escolher**: o novo liberalismo econômico. Rio de Janeiro: Record, 1980p. 162-164).

envolvimento é, aliás, recomendado e destacado exaustivamente nos documentos do MEC, da CEPAL, do Banco Mundial e da UNESCO, como um dos fatores que vêm produzindo os avanços do sistema educacional em relação aos compromissos firmados na já citada Conferência de Jomtien. Estes documentos reforçam que a educação é responsabilidade de todos, e que a consciência dessa responsabilidade é um dos principais requisitos para a transformação necessária da educação básica brasileira. O Relatório Jacques Delors considera, por exemplo, que:

...o sucesso da escolarização depende, em larga medida, do valor que a coletividade atribui à educação. Quando esta é muito apreciada e ativamente procurada a missão e os objetivos da escola são partilhados e apoiados pela comunidade envolvente. É por isso que se deve encorajar e sustentar a tendência a dar, nesta área, um papel cada vez mais importante às comunidades de base. É preciso também que a coletividade olhe para a educação como algo pertinente em relação às situações da vida real e correspondendo às suas necessidades e aspirações.²⁷¹

Tem-se em vista o fortalecimento das unidades escolares, para que possam, como já apontamos, a partir de seu desenvolvimento eficaz, implementar, em nível local, as tarefas que lhe são requeridas e atribuídas e desse modo, contribuir para melhorar a eficiência do conjunto do sistema.

A descentralização e a autonomia, implementadas via a reforma da gestão escolar, requerem, para atender à perspectiva da eficiência mercadológica, a já citada competição administrada, que por sua vez exige a implantação/fortalecimento de um sistema de informações para divulgar e cobrar os resultados obtidos. De acordo com o *Plano Nacional de Educação*:

Para que seja possível o planejamento educacional, é importante *implantar sistemas de informação*, com o aprimoramento da base de dados educacionais do aperfeiçoamento dos processos de coleta e armazenamento de dados censitários e estatísticas sobre a educação nacional. Desta maneira, poder-se-á consolidar *um sistema de avaliação* – indispensável para verificar a eficácia das políticas públicas em matéria de educação. A adoção de ambos os sistemas requer a formação de recursos humanos qualificados e a informatização dos

²⁷¹ DELORS, Jacques (Org.). **Educação um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1999, p. 131.

serviços, inicialmente nas secretarias, mas com o objetivo de conectá-las em rede com suas escolas e com o MEC.²⁷²

Esse sistema de informações tem em vista, então, assegurar a eficiente implementação da pretendida propriedade pública-não estatal, ou a transferência de responsabilidades, mantendo sob controle a disputa em torno da melhor execução da proposta definida e vigiada pelo Estado.

Para medir o critério de eficiência dos mecanismos de descentralização e de autonomia, é evidente a preocupação com a implementação de uma perspectiva avaliadora no âmbito do Estado e da escola, perspectiva essa que aparentemente se preocupa, não com o controle dos processos, pois a cada unidade escolar caberia decidir “como fazer” para melhor atender os índices de produtividade e às demandas locais, numa expectativa de incorporação, de aceitação do divergente, mas, paradoxalmente, com o controle dos resultados.²⁷³

O próprio padrão de Estado que vem sendo delineado se constitui como um “Estado Avaliador”, como indica o documento da CEPAL “Educação e Conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade”, que volta-se para o permanente controle da eficiência das políticas implementadas e o seu grau de contribuição para a sustentação e manutenção dos interesses do capital privado.

A esse respeito, é importante lembrar que, embora o Estado transfira às organizações sociais a administração da educação, esta fica sob seu controle, na medida em que, nos chamados contratos de gestão formalizados com as organizações sociais, estão previstos o controle de resultados e os indicadores de desempenho, que têm em vista a chamada competição administrada ou quase-mercado.

A avaliação educacional, na perspectiva que vem sendo utilizada, é, portanto, mais uma das estratégias de implementação das políticas públicas, e indicam que: “Mesmo quando a avaliação é praticada no âmbito educacional, e, sobretudo quando adquire formas

²⁷² BRASIL, MEC. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF : MEC, 1998.

²⁷³ É preciso considerar, entretanto, que via o controle dos resultados ocorre um maior controle dos processos e a conseqüente valorização dos que obtém melhor colocação.

e sentidos institucionais, seus significados e efeitos ultrapassam em muito o objeto imediato e interessam ao campo ideológico mais amplo”.²⁷⁴

Através dessa perspectiva de avaliação, que substitui o controle direto dos processos baseado na supervisão nos moldes do taylorismo-fordismo por estratégias que permitem aferir e comparar os resultados, estar-se-iam cobrando as responsabilidades dos envolvidos com as unidades escolares, sejam eles gestores, professores, funcionários, pais, alunos ou comunidade, em relação à qualidade e eficiência da educação. Aliás, essa cobrança de responsabilidades é abertamente declarada pelo social-liberalismo. MELLO, por exemplo, ao criticar a estrutura centralizada da administração burocrática, afirma que: “Sendo a transmissão do conhecimento a principal função da escola, a forma mais confiável de avaliar se ela está cumprindo seu papel é a avaliação de resultados, aferida pela aprendizagem do alunado, prática há muito adotada nacionalmente em países desenvolvidos.”²⁷⁵

Nesse entendimento, “...a ausência de avaliação de resultados, em termos de progresso de aprendizagem dos alunos, a centralização e hierarquização, produzem uma situação de impunidade. Ninguém é responsável e ninguém presta contas do que é substantivo: se os alunos estão ou não aprendendo.”²⁷⁶

A preocupação com o controle de resultados, constante nos documentos que tratam da reforma da educação básica e da gestão escolar, reforçando a instituição e manutenção dos mecanismos de avaliação, também faz parte da reforma neoliberal para a educação, calcada na pós-modernidade. O controle de resultados e os instrumentos elaborados para tal fim teriam a finalidade de verificar a capacidade da escola para educar para a flexibilidade, para a resolução de problemas, e para a produção de idéias criativas; portanto, para contribuir para a consolidação de um “paradigma prudente para uma vida decente”.

A avaliação teria em vista também o atendimento à exigência dos organismos internacionais, e a sua presença na reforma da educação básica e da gestão escolar é

²⁷⁴ DIAS SOBRINHO, José. Campo e Caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. In: FREITAS, Luiz Carlos de (Org.). **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular, 2002, p. 14.

²⁷⁵ MELLO, Guiomar Namó de. **Social Democracia e Educação: teses para discussão**. São Paulo : Cortez : Autores Associados, 1990. (Polêmicas do Nosso Tempo; v. 35), p. 20.

²⁷⁶ MELLO, Guiomar Namó de. **Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio**. Colaboração Madza Julita Nogueira. São Paulo, Cortez, 2002, p. 61.

incentivada pelo princípio da equidade, que exigiria a solidariedade e a cooperação internacional. Sobre os organismos internacionais, afirma GARCIA:

A entrada em cena deste quarto ator institucional – os organismos internacionais de financiamento – no gerenciamento educacional faz ressurgir, com força paradigmática, a avaliação como componente fundamental de todos os programas implantados. Avaliação obrigatória para os que envolvem financiamento internacional e para outros programas que dependem diretamente de liberação ou do repasse de recursos do governo federal. Estas avaliações podem ser exigidas de distintas maneiras, mas o importante é a existência de algo que informe sobre como o programa está sendo desenvolvido.²⁷⁷

Os mecanismos de avaliação são, portanto, concebidos e utilizados para medir a qualidade dos serviços educacionais, isto é, para controlar o nível de satisfação dos clientes com o produto (aluno/conhecimento) oferecido pela escola, e o nível de adequação aos princípios que orientam a reorganização dessa instituição. Nessa direção, estaria a suposição de que a eficiência e a eficácia não se restringem ao espaço dos sistemas educacionais e das unidades escolares, mas o extrapolam, na medida em que aqueles que passam pelas escolas têm papéis a serem desenvolvidos na sociedade, ou seja, é preciso avaliar o trabalho realizado pela escola, tendo em vista, novamente numa perspectiva sistêmica, não apenas o planejamento de novas ações internas, mas o alcance da tarefa de formação que é requerida para a educação, num dado contexto social, e a sua responsabilidade pelos resultados.

Assim é que, de acordo com MELLO,

...a avaliação de resultados se insere nos modelos de reorganização e gestão dos sistemas de ensino voltados para a qualidade, numa etapa em que a cobertura quantitativa está universalizada em alguns países ou em vias de atingir esse estágio em outros. A promoção da eficácia da escola requer, desse modo, a avaliação externa do desempenho do conjunto das escolas dos sistemas de ensino não apenas como fonte de informação para o planejamento da provisão de recursos financeiros e assistência técnica, mas também como estratégia para induzir, em cada estabelecimento escolar, a responsabilidade pelos resultados.²⁷⁸

Um exemplo desses exames padronizados que indica essa perspectiva de avaliação e, portanto, representa uma forma de controle dos resultados, é o SAEB, criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP que, de acordo com o documento *Matrizes Curriculares de Referência para o SAEB*, “...foi concebido com o objetivo de

²⁷⁷ GARCIA, Walter E. Federalismo e gestão educativa no Brasil: notas para debate. In: **Em aberto**: Gestão Educacional: o Brasil no mundo contemporâneo. Brasília: INEP, 2002, p. 70.

²⁷⁸ MELLO, Guiomar Namó de. **Escolas Eficazes**: um tema revisitado. Brasília, MEC/SEF, 1994, p. 37.

fornecer elementos para apoiar a formulação e o monitoramento de políticas voltadas para a melhoria da qualidade da educação no Brasil²⁷⁹. Há também o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, também instituído pelo INEP: O “ENEM será realizado anualmente, com o objetivo fundamental de avaliar o desempenho do aluno ao término da escolaridade básica, para aferir o desenvolvimento de competências fundamentais ao exercício da cidadania.”²⁸⁰

Os sistemas de monitoramento e avaliação subentendem a concepção de que os instrumentos utilizados para monitorar os resultados devem ser constantemente revisados e aperfeiçoados, de modo a estabelecer novos patamares e novas variáveis (internas), que precisam ser estudadas e inovadas; afinal, o cenário atual é marcado pela “inconstância dos fatos”, como reza a pós-modernidade.

Para desvelar o caráter ideológico que a avaliação desempenha na pós-modernidade, podemos nos utilizar da análise de CASTANHO ao considerar que é preciso entender que ela assume um caráter de retro-alimentação, que contribui para levar o processo adiante, na medida em que, segundo essa lógica, o caráter punitivo cederia lugar, a partir da retro-alimentação, à promoção dos envolvidos.²⁸¹

É preciso destacar, contudo, que embora se critique o caráter punitivo que teria a avaliação, o que fazem os mecanismos de avaliação, nessa perspectiva, é implementar a “flexibilização” do controle, ou seja, embora propague que a valorização dos êxitos tem em vista o fortalecimento das unidades escolares, o que concretamente se tem é a intensificação do controle, o que significa, por sua vez, a intensificação do criticado postulado taylorista que diz respeito à definição da única maneira certa de realizar uma tarefa. Nessa direção, valoriza-se, premiam-se “maneiras” diferentes, mas perseguem-se aquelas necessárias à eficiência do ponto de vista mercadológico; portanto, aquelas necessárias para a implementação da racionalidade enquanto adequação de meios e fins, que tem em vista a produção de resultados ótimos.

²⁷⁹ BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Matrizes Curriculares de Referência para o SAEB**. Brasília, DF: 1995. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, coordenado pelo MEC, foi aplicado pela primeira vez em 1990. Trata-se de uma pesquisa realizada periodicamente sob responsabilidade do IPEA que tem por objetivo “... servir como instrumento inovador para a formulação, reformulação e monitorização de políticas comprometidas com a melhora da educação fundamental.” (idem, *ibidem*, p. 08).

²⁸⁰ BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **ENEM – Documento Básico**. Brasília: MEC, p. 1. Disponível on-line www.mec.gov.br, acessado em outubro de 2005.

²⁸¹ CASTANHO, Sergio Eduardo Montes. Ainda avaliar? In: CASTANHO, Sergio Eduardo Montes e CASTANHO, Maria Eugênia (Orgs.). **O que há de novo na educação superior**: do projeto pedagógico à prática transformadora. Campinas, SP: Papirus, 2000.

No documento da CEPAL “Educação e Conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade”, a avaliação implementada via políticas educacionais na década de 1990 é reafirmada, não apenas do ponto de vista da responsabilização de resultados, mas também a partir de sua contribuição para a continuidade do processo de implementação de mudanças, e definição das ações compensatórias que devem ser desencadeadas pelo Estado:

Para assegurar que funcione o melhor possível, interna e externamente, um sistema educacional descentralizado é importante que se disponha de mecanismo eficaz de informação e avaliação do rendimento escolar e docente. Somente assim os usuários terão base adequada para exigir que se eleve a qualidade do ensino, os estabelecimentos melhorem seu desempenho e as autoridades atuem com precisão naqueles em que os rendimentos sejam mais baixos ou afetem a equidade do sistema.²⁸²

Parece-nos oportuno trazer aqui, para pontuar um pouco mais a questão da eficiência mercadológica via a implementação dos mecanismos de descentralização, autonomia e avaliação, as reflexões de CASASSUS acerca das mudanças que estariam sendo processadas no quadro da gestão educacional, particularmente no texto “Problemas de la Gestión Educativa en América Latina: la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B”.

O autor atribuindo à gestão educacional um caráter pragmático e político, discorre nesse texto sobre as mudanças que vão sendo estabelecidas, ao longo do tempo, no campo da gestão da educação articulada ao quadro de administração geral. CASASSUS entende que esse movimento é marcado pelas obras de Weber, Taylor, Fayol, Elton Mayo, Parsons, Bertalanffy, o que inclusive vai determinando a substituição do termo administração por gestão, termo que, segundo o autor: “...es un concepto más genérico que administración. La práctica de la gestión hoy va mucho más allá de la mera ejecución de instrucciones que vienen del centro. Las personas que tienen responsabilidades de conducción tienen que planificar y ejecutar el plan. El concepto gestión connota tanto las acciones de planificar como las de administrar.”²⁸³

²⁸² CASASSUS, Juan. Problemas de la Gestión Educativa en América Latina: la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B. In: **Em aberto**: Gestão Educacional: o Brasil no mundo contemporâneo. Brasília: INEP, 2002, p. 284.

²⁸³ Idem, ibidem, p. 59 (Tradução de I.M.S.Z: “...é um conceito mais genérico que administração. A prática da gestão hoje vai muito além da mera execução de instruções que vem do centro. As pessoas que têm responsabilidades de condução têm que planejar e executar o plano. O conceito gestão comporta tanto as ações de planejar como as de administrar.”)

Para ele, os diferentes modelos que teriam penetrado o movimento da gestão da educação, onde se passa de uma situação rígida, determinada e estável, a partir de uma perspectiva normativa, a situações cada vez mais flexíveis e indeterminadas, que exigem processos de ajustes constantes, estão pautados em duas diferentes visões dos contextos internos e externos em que se inserem as organizações; visões estas que ele classifica como A e B. As características desses “tipos” de visão podem ser verificadas no quadro que se segue:

Cuadro 1 – Reconstrucciones del contexto según los tipos de visiones A y B

Tipo A	Tipo B
Abstracto	Concreto
Determinado	Indeterminado
Seguro	Incierto
Rígido	Flexible
Arriba	Abajo
Homogêneo	Diverso
Unidimensional	Multidimensional
(Objetivo)	(Subjetivo)

Fonte: CASASSUS, Juan. Problemas de la Gestión Educativa en América Latina: la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B. In: **Em aberto**: Gestão Educacional: o Brasil no mundo contemporâneo. Brasília: INEP, 2002, p. 58.

Segundo CASASSUS, cada um desses tipos caracterizaria uma maneira de representar o mundo, o que nos parece compatível com a distinção que é estabelecida entre os contextos da modernidade e da pós-modernidade. Segundo esse autor, a cada representação corresponderia um modelo de gestão:

...La visión paradigmática de tipo A representa un universo estable: en él, los supuestos acerca del ser humano son de tipo trivial y los referidos al contexto, son invariantes. En esta representación, el cambio es cumulativo en torno a ciertos objetivos preestablecidos. Estos supuestos requieren de un cierto tipo de teoría y de práctica gestionaría caracterizada por una perspectiva de tipo técnico-racionalista-linear.

La visión paradigmática de tipo B es la representación de un universo inestable; en el, los supuestos acerca del ser humano son de tipo no trivial y los referidos al contexto son fluidos, complejos e cambiantes. En la representación de tipo B, el cambio es turbulento y cualitativo. Estos supuestos requieren de otro tipo de teoría y de práctica gestionaría.

Requieren de una práctica que se sitúe en una perspectiva que incorpore la diversidad y que se sitúe en un plano emotivo-no linear-holístico.²⁸⁴

Assim como requerem modelos de gestão diferentes, estes tipos também requerem destrezas diferentes. Ao tipo B, por seu caráter indeterminado, incerto, flexível, imprevisível, são requeridas capacidades de auto-conhecimento, análise, auto-avaliação, comunicação, adaptação e criatividade. Cabe dizer, aqui, e desse modo justificar a necessidade das considerações feitas acerca desse autor, particularmente nesse texto, que as semelhanças com o conjunto de documentos que estamos tratando não são mera coincidência; afinal, esse é um dos autores que vem sustentando a reforma da educação básica.

Apesar desse dado de apresentação, e da afirmação de que o modelo de gestão e de capacidades inspiradas no modelo B combinam mais com a sociedade globalizada em que estamos inseridos, o autor, num aparente paradoxo, afirma que a gestão dos sistemas educativos nos anos 90, incluindo-se as políticas de descentralização, tem se centrado em uma gestão vinculada ao tipo A e não ao tipo B, e que esse é um fato surpreendente, pois se há um setor social que necessite pautar-se no fator humano, que tem prioridade no modelo B, é o setor educativo.

O que explica esse aparente paradoxo na análise de CASASSUS? Ao que nos parece, as suas análises poderiam ser situadas dentre aquelas que, como já apontamos antes, intentam estabelecer críticas sem contudo questionar a lógica central que produz as questões e situações criticadas. Ou seja, a partir de uma perspectiva liberal, o autor reconhece o avanço das políticas estabelecidas no final do século XX, em direção a uma outra gestão educacional, mas numa perspectiva ideológica, afirma que não estão sendo eficientes e que é preciso uma revisão dessas políticas para que possam libertar-se da mera auto-regulação da técnica, da linearidade dos processos e da racionalidade da conduta humana que

²⁸⁴ Idem, ibidem, p. 59. (Tradução de I.M.S.Z: “A visão paradigmática de tipo A representa um universo estável, assim as suposições acerca do ser humano são de tipo trivial e as referências ao contexto são invariáveis. Nesta representação, a mudança acumula-se em torno de certos objetivos pré-estabelecidos. Essas suposições requerem um certo tipo de teoria e de prática gestonária caracterizada por uma perspectiva de tipo técnico-racionalista-linear. A visão paradigmática de tipo B é uma representação de um universo instável, nele as suposições acerca do ser humano não são triviais e as referências aos conceitos são fluídas, complexas e mutáveis. Na representação de tipo B, a mudança é turbulenta e qualitativa. Estas suposições requerem outro tipo de teoria e de prática de gestão. Requer uma prática que se situe em uma perspectiva que incorpore a diversidade e que se situe em um plano emotivo não-linear-holístico.”)

caracterizam o tipo A, e voltar-se para o desempenho das premissas do tipo B, o qual, por sua vez, constitui a visão que corresponderia à uma perspectiva de democratização das organizações e de valorização de seu caráter instável e dinâmico.

Logo, parece-nos que CASASSUS está sugerindo que, no contexto de implementação das políticas de gestão da educação, há uma tensão entre o que chama de tipo A e tipo B, ou, entre a racionalidade formal/contábil e a racionalidade material/sensível, posicionando-se, sem contudo descartar, como aliás o fazem os documentos e autores que sustentam as reformas, as premissas do tipo A, em defesa do tipo B. Em nossa análise, o que faz esse autor é contribuir ideologicamente para a reprodução do modo de produção do capital, em sua necessidade de estabelecer aspectos/variantes que precisam ser responsabilizados pela não efetivação dos valores liberais e democráticos de desenvolvimento pleno das potencialidades do homem e, desse modo, incitar a permanente canalização de esforços em torno da educação, ou de outras variantes eventualmente eleitas. O autor contribui então, para a reafirmação do mito da inadequação dos sistemas educativos frente às exigências da sociedade globalizada.²⁸⁵

Poderíamos concluir, portanto, a partir dessas considerações, que essa tensão entre as racionalidades, e até mesmo a pretensa substituição da racionalidade proposta pelo contexto da pós-modernidade, é ideológica e tem em vista a tal responsabilização de aspectos/fatores/estratégias/variantes pela “irracionalidade” do capital em seu processo, como diz MÉSZÁROS, sócio-metabólico de reprodução. Assim como é ideológica também a substituição do termo administração, que teria, segundo essa lógica, um caráter normativo e adequado a um contexto estável e determinado, pelo termo gestão²⁸⁶, próprio de um contexto flexível, indeterminado e que favorece a subjetividade.

²⁸⁵ Sobre a noção de inadequação e sua função ideológica na legitimação das políticas educacionais em nosso país, sugerimos a leitura de XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. **Capitalismo e Escola no Brasil: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931 – 1961)**. Campinas, SP: Papirus, 1990 e das obras de DEITOS, Roberto Antonio. **Ensino Médio e Profissional e seus vínculos com o BID/BIRD: os motivos financeiros e as razões ideológicas da política educacional**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2000 e **O capital financeiro e a educação no Brasil**. Campinas, 2005. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

²⁸⁶ A esse respeito, cabe considerar o que diz OLIVEIRA, Dalila Andrade. Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade e ROSAR, Maria de Fátima Felix. (Orgs.) **Política e gestão da educação**. Belo Horizonte : Autêntica, 2002, p. 136-137, “...Nos últimos quinze anos, vimos pouco a pouco a Administração Escolar ir arrefecendo-se ante a emergência da gestão educacional. Embora haja pouca pesquisa especificamente sobre o assunto, o que se percebe é um entendimento quase tácito entre os pesquisadores da área de que o termo “gestão” é mais amplo e aberto que “administração”,

É preciso dizer que a identificação desse caráter ideológico, necessário ao capital, particularmente no que se refere à educação, não é novidade. ROSAR, por exemplo, em artigo que questiona a existência de novos paradigmas na política e na administração da educação, e em que trata das políticas de reforma da educação que supostamente fariam emergir uma dada democratização da escola pública e a expansão de um determinado modelo de gerenciamento, constata que: “... sob a nova ótica da formação geral, prevalece o fundamento da separação, realizada permanentemente pelo capital, entre as funções de trabalho qualificado e as funções de trabalho não-qualificado.”²⁸⁷ Ou seja, chama atenção para o fato de que mesmo incorporando novos significados, novas atribuições e categorias, o que permanece é a “essência do modo de produção capitalista.”

3.2 – Os fundamentos políticos e ideológicos da eficiência mercadológica e da “nova racionalidade”

O que procuramos apreender, até aqui, a partir da análise dos documentos que consideramos centrais para a reforma da gestão escolar, são os mecanismos utilizados para implementar a eficiência mercadológica acompanhada de uma “nova racionalidade”. Essa eficiência e essa racionalidade partem de enfoques ditos inovadores e flexíveis no campo da gestão, do controle e da organização do trabalho, que poderiam ser efetivados através da descentralização, autonomia, participação e avaliação de resultados.

Nesta seção tratamos dos fundamentos políticos e ideológicos da reforma da gestão escolar, procurando explicitar um pouco mais a sua aproximação aos princípios do

sendo ainda o segundo carregado de conotação técnica, o que predominou nas décadas anteriores como orientação para as escolas. Nesse sentido, a gestão implicaria participação, e portanto, a presença da política na escola. Já o termo “escolar” vai sendo substituído pelo “educacional”, justamente pela compreensão de que a educação não se realiza só na escola e que, por isso, os sistemas não são escolares, mas educacionais.” No início desse trabalho apontamos o fato de que inúmeras pesquisas/trabalhos estavam sendo produzidos em torno da gestão escolar na década de 1990, mas que boa parte delas se reduziria a uma análise interna da reforma da gestão. Ao que nos parece talvez seja essa uma das razões que explicaria o entendimento acima exposto a partir de OLIVEIRA, e o não reconhecimento da perspectiva ideológica que a substituição dos termos acima referida poderia conter.

²⁸⁷ ROSAR, Maria de Fátima Felix. Existem novos paradigmas na política e na administração da educação? In: OLIVEIRA, Dalila Andrade e ROSAR, Maria de Fátima Felix. (Orgs.) **Política e gestão da educação**. Belo Horizonte : Autêntica, 2002, p. 161.O

neoliberalismo e da pós-modernidade, e a sua aposta nos recursos renováveis, leia-se: humanos, para consolidar sua hegemonia.

Para tanto, consideramos emblemático mais uma vez partir de MELLO que, ao produzir o Parecer sobre as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, expressa de forma clara o caráter ideológico, político e mercadológico contido na reforma da gestão escolar: “A prática administrativa e pedagógica dos sistemas de ensino e de suas escolas, as formas de convivência no ambiente escolar, os mecanismos de formulação e implementação de políticas, os critérios de alocação de recursos, a organização do currículo e das situações de aprendizagem, os procedimentos de avaliação deverão ser coerentes com os valores estéticos, políticos e éticos que inspiram a Constituição e a LDB, organizados sob três consignas: **sensibilidade, igualdade e identidade.**”²⁸⁸

Para MELLO, a reforma da educação básica e da gestão escolar, revelando um “novo humanismo para a educação”, devem pautar-se na “estética da sensibilidade”, na “política da igualdade” e na “ética da identidade”

De acordo com esse Parecer, a “estética da sensibilidade” substitui a estética da reprodução e padronização, tornada hegemônica a partir do taylorismo, critica os estereótipos, a intolerância e valoriza a criatividade, a curiosidade, a afetividade, a insatisfação com o razoável, a busca do aprimoramento constante e a convivência com o imprevisível e a diversidade.

A “política da igualdade”, reconhece como fundamentos da educação os direitos humanos e o exercício dos direitos e deveres da cidadania, propondo-se a buscar a equidade e combater o preconceito e a discriminação. A política da igualdade seria responsável pela transparência e democratização, pelo respeito ao bem comum, pela solidariedade, pela convivência integradora e pela participação em decisões antes reservadas ao poder público.

A “ética da identidade” entende a educação não como transmissão de valores morais, mas como um processo de construção de identidades voltadas para o desenvolvimento da sensibilidade, da autonomia e do direito à igualdade com equidade; reconhece a identidade própria e a do outro. A partir da “ética da identidade”, os sujeitos envolvidos aprenderiam a ser, ou seja, construiriam suas identidades autônomas, responsáveis e solidárias.

²⁸⁸ BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Diretrizes Nacionais para a Organização Curricular do Ensino Médio**. Relatora Guiomar Namó de Mello, Brasília, DF: maio de 1998, p. 62.

Dentre todos os documentos analisados para o desenvolvimento desta pesquisa, encontramos nas Diretrizes para o Ensino Médio, particularmente na proposição dos fundamentos estéticos, políticos e éticos que deveriam nortear e constituir a reforma da educação básica, uma das mais contundentes expressões do caráter ideológico pós-moderno dessa reforma. Esse caráter está presente não apenas na defesa do inconstante, da flexibilidade, da diversidade, da crítica aos estereótipos e à intolerância, mas sobretudo na indicação de que é preciso rever a organização dos sistemas educacionais e das unidades escolares a partir de valores subjetivos, que tenham em vista a formação de uma identidade que saiba “... realizar projetos comuns e gerir [de forma] inteligente os conflitos inevitáveis.”²⁸⁹

Ou seja, está expresso nesses fundamentos, na medida em que trata dos projetos comuns e conflitos inevitáveis, a proposição de valores que impeçam o desvelamento das contradições do modo capitalista de produção da existência, tomado como única realidade possível.

E além disso, os fundamentos encerram a proposição de uma “nova racionalidade”, da racionalidade sensível de MAFFESOLI ou racionalidade material, como concebe WEBER. E essa racionalidade, como já indicamos, assim como qualquer lógica racional proposta sob os desígnios do capitalismo, é chamada a exercer a tarefa ideológica de impedir o desvelamento efetivo do contexto que produz os conflitos e as desigualdades sociais.

A necessidade de propor e afirmar essa “nova racionalidade”, e criticar o padrão racional fordista no modo de viver e produzir, é tamanha que MELLO, ao definir o caráter do “aprender a fazer” necessário à sociedade contemporânea, mesmo sob o risco da redundância, estabeleceu a “estética da sensibilidade”, que afirma ser a expressão do mundo contemporâneo, para a qual estariam voltadas a “política da igualdade” e a “ética da identidade”.

Nessa última, aliás, ao se opor à transmissão de dogmas e valores pela escola, e afirmar a construção de identidades, reside a suposição de que não é qualquer subjetividade que cabe na “nova racionalidade”, mas apenas aquela que, sendo sensível, respeite a

²⁸⁹ BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Diretrizes Nacionais para a Organização Curricular do Ensino Médio**. Relatora Guiomar Namó de Mello, Brasília, DF: maio de 1998, p. 16.

diversidade, o pluralismo, a igualdade com equidade, a responsabilidade e o compromisso social.

Há espaço garantido, então, na proposição desses fundamentos estéticos, políticos e éticos, para a expressão das idéias centrais do neoliberalismo: o menos de Estado e de política possível, individualidade, igualdade de condições²⁹⁰, solidariedade, democracia, desenvolvimento de potencialidades e competências, o compartilhar de responsabilidades financeiras e materiais, e a responsabilização dos esforços individuais pelos resultados alcançados.

Parece-nos que, ao introduzir os fundamentos estéticos, políticos e éticos, poucos documentos cumprem de modo tão poético e sutil a tarefa ideológica que desincumbem. Esse caráter ideológico desvela-se por exemplo, na transcrição que se segue:

A estética da sensibilidade realiza um esforço permanente para devolver ao âmbito do trabalho e da produção a criação e a beleza, daí banidas pela moralidade industrial taylorista. Por esta razão, procura não limitar o lúdico a espaços e tempos exclusivos, mas integrar diversão, alegria e senso de humor a dimensões de vida muitas vezes consideradas afetivamente austeras, como a escola, o trabalho, os deveres, a rotina cotidiana. Mas a estética da sensibilidade quer também educar pessoas que saibam transformar o uso do tempo livre num exercício produtivo porque criador. E que aprendam a fazer do prazer, do entretenimento, da sexualidade, um exercício de liberdade responsável. Como expressão de identidade nacional, a estética da sensibilidade facilitará o **reconhecimento e a valorização da diversidade** cultural brasileira e das formas de perceber e expressar a realidade própria dos gêneros, das etnias e das muitas regiões e grupos sociais do País. Assim entendida, a estética da sensibilidade é um substrato indispensável para uma pedagogia que se quer brasileira, portadora da riqueza de cores, sons e sabores deste País, aberta à diversidade dos nossos alunos e professores, mas que não abdica da responsabilidade de constituir cidadania para um mundo que se globaliza, e de dar significado universal aos conteúdos da aprendizagem. Nos produtos da atividade humana, sejam eles bens, serviços ou conhecimentos, a estética da sensibilidade valoriza a **qualidade**. Nas práticas e processos, a **busca de aprimoramento** permanente. Ambos, qualidade e aprimoramento, associam-se ao prazer de fazer bem feito e à insatisfação com o razoável, quando é possível realizar o bom, e com este, quando o ótimo é factível. Para essa concepção estética, o ensino de má qualidade é, em sua feiúra, uma agressão à sensibilidade e, por isso, será também antidemocrático e antiético.²⁹¹

É necessário afirmar ainda que, assim como no conjunto de documentos que propõem orientações teóricas para a reforma da educação básica, o documento ora analisado, particularmente nos fundamentos estéticos, políticos e éticos, reafirma os quatro

²⁹⁰ Conforme FIORI, José Luis. **Os moedeiros falsos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

²⁹¹ BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Diretrizes Nacionais para a Organização Curricular do Ensino Médio**. Relatora Guiomar Namó de Mello, Brasília, DF: maio de 1998, p. 63.

pilares para a educação propostos no Relatório Jacques Delors, assumindo a educação em sua dimensão “redentora”, tendo em vista a “educação para a paz”. Esse é o caso da seguinte afirmação de MELLO: “Diante da violência, do desemprego e da vertiginosa substituição tecnológica, revigoram-se as aspirações de que a escola, especialmente a média, contribua para a aprendizagem de competências de caráter geral, visando a constituição de pessoas mais aptas a assimilar mudanças, mais autônomas em suas escolhas, mais solidárias, que acolham e respeitem as diferenças, pratiquem a solidariedade e superem a segmentação social.”²⁹²

Na ética da identidade, do espaço do aprender a ser, há o suposto de que se busca: “... superar dicotomias entre o mundo da moral e o mundo da matéria, o público e o privado, para constituir identidades sensíveis e igualitárias no testemunho de valores de seu tempo, praticando um humanismo contemporâneo, pelo reconhecimento, respeito e acolhimento da identidade do outro e pela incorporação da solidariedade, da responsabilidade e da reciprocidade como orientadoras de seus atos na vida profissional, social, civil e pessoal.”²⁹³

Os fundamentos da estética da sensibilidade, da política da igualdade e da ética da identidade revelam a função ideológica atribuída à gestão escolar, aos gestores e à própria comunidade envolvida com a escola. Essa atuação “afirmativa” está definida no *Plano Nacional de Educação*:

...a melhoria dos níveis de qualidade do ensino requer a profissionalização tanto das ações do Ministério da Educação e dos demais níveis da administração educativa como a ação nos estabelecimentos de ensino. Essa profissionalização implica a definição de competências específicas e a dotação de novas capacidades humanas, políticas e técnicas, tanto nos níveis centrais como nos descentralizados, tendo como objetivo o desenvolvimento de uma gestão responsável. A profissionalização requer também a ampliação do leque de diferentes profissões envolvidas na gestão educacional, com o objetivo de aumentar a racionalidade e produtividade.²⁹⁴

Para implementar a pretendida reforma da educação, é preciso rever a perspectiva de organização burocrática e ineficiente sob a qual a escola vem sendo administrada, e implementar em seu lugar uma concepção de gestão mais flexível, “sensível” e capaz de,

²⁹² BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Diretrizes Nacionais para a Organização Curricular do Ensino Médio**. Relatora Guiomar Namó de Mello, Brasília, DF: maio de 1998, p. 59.

²⁹³ BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Resolução CEB nº 3**, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

²⁹⁴ BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF : MEC, 1998, p. 12.

entre outros fatores, tornar a escola um espaço que eduque para a cidadania e para a convivência em uma “sociedade mais justa e igualitária”, marcada pela existência do diferente, incluindo-se aí o desenvolvimento das habilidades que seriam requeridas pela sociedade:

...na escola, a organização do ensino, se adequadamente efetuada, será antes de tudo um processo coletivo de busca do conhecimento, o que faz dela um espaço social rico de relações e convivências. O valor da experiência compartilhada, da participação, levará ao desenvolvimento da solidariedade, da tolerância e aceitação de pontos de vista diferentes. (...). Respeito à verdade, senso crítico, solidariedade, aceitação do outro, reconhecimento da importância da participação e aceitação da divergência, do trabalho e esforço disciplinado são virtudes imprescindíveis para viver no mundo moderno e na democracia. E são incompatíveis com o autoritarismo inerente às ideologias que se caracterizam como explicações únicas e acabadas da realidade física e social.²⁹⁵

O que explica a preocupação com a eficiência mercadológica e a introdução de mecanismos que tenham em vista atingir essa eficiência, e portanto, a incorporação dos pressupostos de flexibilização das formas de gestão e controle do trabalho, da preocupação com o controle de qualidade do produto características da acumulação flexível, é a necessidade posta pelo modo capitalista de produção de preservar a interação entre as diferentes organizações sociais, a fim de que reproduzam uma dada lógica de comportamento, de disciplina. Para se obter sucesso, eficiência, é preciso reproduzir um conjunto de indicações, de orientações e de condições. Ou seja, entende-se que: “... em larga medida, o funcionamento eficaz de uma escola depende das mesmas condições básicas que se requerem para o sucesso de quase todas as instituições e empreendimentos humanos.”²⁹⁶

É desse modo então, que a partir de estudos sobre a eficácia da escola que MELLO, no texto “Escolas eficazes: um tema revisitado”, propõe/resume o núcleo básico de características apresentadas por essas escolas, das quais apresentamos uma síntese:

- 1) Presença de liderança: indica-se o diretor como aquele que estaria mais preparado para exercer a liderança, entendida como condução técnica da escola. A liderança tem um caráter administrativo e pedagógico e orienta-se pela valorização do desempenho de alunos e professores;

²⁹⁵ MELLO, Guiomar Namó de. **Social Democracia e Educação**: teses para discussão. São Paulo : Cortez : Autores Associados, 1990. (Polêmicas do Nosso Tempo; v. 35), p. 37.

²⁹⁶ MELLO, Guiomar Namó de. **Escolas Eficazes**: um tema revisitado. Brasília, MEC/SEF, 1994, p. 15.

- 2) Expectativas em relação ao desenvolvimento dos alunos: as escolas eficazes acreditam na capacidade que têm os alunos para atingir os objetivos de aprendizagem que lhe são propostos, desde que haja trabalho pedagógico e acompanhamento adequados;
- 3) Tipo de organização, atmosfera ou clima da escola: refere-se à criação de um ambiente que valoriza o desenvolvimento intelectual e, desse modo, o trabalho de ensino e aprendizagem. Apostando na capacidade de aprendizagem dos alunos, as escolas eficazes potencializam as oportunidades de aprendizagem e exercem uma adequada pressão para a obtenção do sucesso acadêmico;
- 4) Natureza dos objetivos de aprendizagem perseguidos: as escolas eficazes têm objetivos claramente estabelecidos, compreendidos e compartilhados, indicando a participação dos professores em decisões pedagógicas, e valorizam a aprendizagem de conteúdos básicos;
- 5) Distribuição do tempo: são eficazes as escolas que dedicam um maior espaço de tempo para o ensino-aprendizagem dos conteúdos curriculares básicos;
- 6) Tipo de acompanhamento e avaliação do aluno: diz respeito a avaliação do rendimento do aluno e pressupõe que este seja informado sobre os pontos positivos e negativos da sua aprendizagem; pressupõe também o planejamento de estratégias para superar dificuldades;
- 7) Estratégia de capacitação de professores: diz respeito ao treinamento em serviço do conjunto da equipe escolar, tendo a escola um “considerável grau de controle” do conteúdo e da metodologia utilizados nesse treinamento;
- 8) Relacionamento e suporte técnico de instâncias da administração do ensino (distrito/região): são eficazes as escolas que contam com o suporte técnico das organizações centrais, que atuam não só como formuladoras, mas como facilitadoras e provedoras do conteúdo e das estratégias de assistência; as escolas são co-autoras do suporte técnico que recebem.

- 9) Apoio e participação dos pais: os pais compartilham os objetivos da escola e, como ela, depositam confiança no sucesso acadêmico dos filhos.

Sintetizando o perfil das “escolas eficazes, MELLO escreve que:

Tentando fazer uma síntese dessas conclusões, seria possível afirmar que as escolas eficazes valorizam o desempenho acadêmico, principalmente nas disciplinas básicas do currículo, para as quais estabelecem objetivos de aprendizagem claros e bem definidos. Seus profissionais apostam na capacidade dos alunos de atingir esses objetivos e realizam um contínuo acompanhamento do progresso de cada aluno. São escolas que possuem um ambiente ordenado e voltado predominantemente para as atividades de ensino-aprendizagem, às quais dedicam mais tempo que escolas consideradas pouco eficazes.²⁹⁷

É preciso considerar, para desvelar o caráter ideológico dessas diretrizes, que subjacente a cada uma delas e ao poder que é atribuído à escola, encontra-se a mesma perspectiva que vem acompanhando o desenvolvimento das teorias administrativas, e sua necessidade de propor novos elementos para o alcance da produtividade, da eficiência e do controle sobre o trabalho. Ou seja, num contexto de “nova racionalidade”, valoriza-se o elemento humano, seja ele diretor, professor ou aluno; valoriza-se a qualidade do produto oferecido e atribui-se um dado poder de decisão, no espaço direto e imediato da produção, tendo como fim a otimização de recursos, o compromisso com a implementação de objetivos estabelecidos em co-autoria e a responsabilização pelos resultados.

Esse conjunto de diretrizes, que podem, de um certo modo, ser utilizadas para resumir a reforma da educação básica, e particularmente da gestão escolar, empreendida no Brasil na década de 1990, enfatiza a organização interna da escola e sua capacidade de envolver a equipe escolar na busca da produtividade e eficiência. Bem ao gosto liberal, que utiliza-se da técnica de reconhecimento e divulgação de exemplos de sucesso, valoriza a liberdade das escolas para definir sua proposta pedagógica, e responsabiliza os indivíduos envolvidos pela eficiência ou ineficiência obtidas.

Essas características estão pautadas na idéia de que não são os recursos financeiros que melhoram a qualidade da educação, mas o elemento humano. É essa idéia que justifica, então, o investimento na figura do diretor, a partir do desenvolvimento de habilidades gerenciais que exigem, inclusive, a capacidade de liderança para mobilizar os recursos

²⁹⁷ Idem, *ibidem*, p. 18.

humanos que compõem a escola, em torno das inovações que levam à eficiência. De acordo com o documento da CEPAL;

Os novos esquemas institucionais que contemplam maior autonomia dos estabelecimentos de ensino implicam mudança radical na função do diretor de escola, a quem se pede agora que considere seu cargo não só como um degrau da carreira mas também uma posição moral, intelectual e funcional, a partir da qual tenha possibilidade de conduzir o estabelecimento e imprimir-lhe nova direção. Assim, mais que de meros administradores, precisa-se agora de pessoas realmente capazes de dirigir, liderar, motivar os professores e, também, organizar o trabalho, funções para as quais a grande maioria dos atuais profissionais não está preparada.²⁹⁸

Essa mesma perspectiva está presente na publicação periódica do INEP “Em aberto”, que traz o tema “Gestão Escolar e Formação de Gestores”. O conjunto de autores desse número da publicação parte da premissa de que as mudanças organizacionais acontecem a partir do elemento humano, e que é preciso através da liderança do diretor, mobilizar a equipe escolar, ou os atores, como aponta a maioria dos artigos, em torno da construção de sua proposta pedagógica, entendendo que, na medida em que as pessoas participam desse processo, torna-se mais fácil exigir compromisso e responsabilidade pela implantação ou não dos objetivos construídos coletivamente. Tal como no conjunto de características que compõem as escolas eficazes, essa publicação afirma a validade da formação em equipe para a melhoria da qualidade da educação e a idéia de que as escolas individualmente precisam de ajuda para se qualificarem para a mudança institucional necessária ao trabalho com a diversidade, e para assumirem a gestão escolar como “... um lugar de permanente qualificação humana, de desenvolvimento pessoal e profissional.”²⁹⁹

Outro argumento que justifica a ênfase nos investimentos técnicos e financeiros na formação de pessoal pode ser encontrado em MELLO, ao tratar dos elementos humanos como recursos renováveis, principalmente diante do quadro de desenvolvimento tecnológico. Segundo ela:

No apagar das luzes do século XX, o mundo constata preocupado o quanto os recursos naturais são esgotáveis e frágeis. Ao mesmo tempo, avanços tecnológicos nunca antes imaginados invertem a inteligência, a criatividade e a sensibilidade em matérias primas

²⁹⁸ CEPAL. UNESCO. **Educação e Conhecimento**: eixo da transformação produtiva com equidade. Brasília: IPEA/CEPAL/INEP, 1995, p. 299.

²⁹⁹ WITTMANN, Lauro Carlos. Autonomia da Escola e democratização de sua gestão: novas demandas para o gestor. In: **Em Aberto** – Gestão Escolar e Formação de Gestores. Brasília : INEP, 2000, p. 95.

estratégicas porque, ao contrário das demais, quanto mais utilizadas mais ricas e diversificadas se tornam.

As análises econômicas reforçam a importância dos recursos humanos como única riqueza duradoura, capaz de sobreviver tanto à esgotabilidade dos recursos naturais como à instabilidade dos mercados financeiros.³⁰⁰

No conjunto de características que dizem respeito às escolas eficazes e seu caráter “intra”, pode-se afirmar que estaria presente o entendimento expresso em DELORS, de que o insucesso escolar significa desperdício de recursos humanos. Essa concepção também orienta os PCNs, segundo o qual: “..O “represamento” no sistema causado pelo número excessivo de reprovações nas séries iniciais contribui de forma significativa para o aumento dos gastos públicos, ainda acrescidos pela subtilização de recursos humanos e materiais nas séries finais, devido ao número reduzido de alunos.”³⁰¹

Deixando ainda mais claro o papel atribuído à escola na busca da eficiência e produtividade, MELLO chama a atenção para o fato de que as escolas que desenvolvem as características pertinentes às escolas eficazes, ao lado de “...uma adequada política de provisão de insumos básicos e assistência técnica, que permitam o desenvolvimento de capacidades ao nível da escola, para planejar, organizar as condições de ensino aprendizagem, decidir sobre seus objetivos, em suma, ser responsável pelo planejamento, avaliação e resultados de seu trabalho ”³⁰², possuem uma cultura do sucesso.

Na valorização dessa cultura, MELLO sugere que: “Nenhuma medida de política educacional, nem decreto ou norma poderá reverter a expectativa negativa da escola e dos professores diante de alunos de origem desfavorecida enquanto não se formar uma competência técnica que leve ao sucesso e prove, aos que não sabem ensinar, que todas as crianças são ensináveis, desde que o trabalho didático-pedagógico seja feito com adequação às suas características e necessidades.”³⁰³

Ou seja, propõe a mudança do que chama de base material sobre a qual se desenvolve a cultura do fracasso, isto é, mudanças na proposta pedagógica, na prática da

³⁰⁰ MELLO, Guiomar Namó de. **Educação**: de política governamental a estratégia de Estado. Disponível online www.redeensinar.com.br, acessado em julho de 2005.

³⁰¹ BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos Parâmetros Curriculares nacionais (1ª a 4ª séries). Brasília, DF: MEC/SEF, 1997, p. 26.

³⁰² MELLO, Guiomar Namó de. **Escolas Eficazes**: um tema revisitado. Brasília, MEC/SEF, 1994, p. 21.

³⁰³ Idem. *Ibidem*, p. 27.

sala de aula e no modo do professor encarar a capacidade, a potencialidade para a aprendizagem de seus alunos. Nessa direção, além da valorização da igualdade de oportunidades com equidade³⁰⁴, há a proposição de um papel educativo que extrapola a aprendizagem dos conteúdos básicos, valorizada pelas escolas eficazes, e a indicação para atender aos fundamentos estéticos, políticos e éticos, e atender a necessária qualificação do elemento humano, a aprendizagem de valores de competitividade, respeito à diversidade, individualidade e capacidade de adaptação.

O desenvolvimento dessa cultura do sucesso tem repercussões para além do período escolar, levando à conclusão de que a escola não estaria se mostrando ineficiente apenas do ponto de vista da otimização de recursos, da sua capacidade, ou incapacidade administrativa, dos índices de evasão e repetência que produz. A educação é tida como ineficiente também do ponto de vista da formação dos indivíduos que por ela passam, tanto na dimensão dos conhecimentos assimilados como na dimensão social. Esta última seria, segundo o relatório Jacques Delors, o objetivo essencial da educação.

Aqui reside a compreensão de que a educação é ineficiente, na medida em que os indivíduos que passaram e passam pela escola não sabem conviver com o outro, não compreendem a si e ao outro, não têm habilidades, capacidade de aprendizagem, não são flexíveis, não respeitam a diversidade. Logo, são os indivíduos, e também a escola na medida em que não contribui para o desenvolvimento do homem em sua dimensão social, os responsáveis pela crise das relações sociais, que resulta, na ótica liberal e pós-moderna, na crise da sociedade.

Sob essa ótica, para que a escola se torne eficiente, é necessário considerar e compreender que:

O ensino de qualidade que a sociedade atualmente demanda expressa-se aqui como a possibilidade de o sistema educacional vir a propor uma prática educativa adequada às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da realidade brasileira, que considere os interesses e as motivações dos alunos e garanta as aprendizagens essenciais para a

³⁰⁴ De acordo com MELLO, “Respondendo à mesma pergunta da qual partiram os estudos sobre eficácia da escola, ou seja, “a escola faz diferença?”, os novos resultados sugerem mesmo que, a partir de determinado ponto, a criança socialmente favorecida pode compensar a ineficácia do ensino, ao passo que crianças de meios sociais desfavorecidos tendem a ser duplamente prejudicadas, se o ensino não for eficaz.” Idem, *ibidem*, p. 29.

formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem.³⁰⁵

E para alcançar esse ensino de qualidade, a gestão escolar, a partir de uma perspectiva sistêmica e renovada, seria chamada a contribuir, passando a ser concebida a partir de uma:

...dimensão e de um enfoque de atuação que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos socioeducacionais dos estabelecimentos de ensino, orientados para a promoção efetiva da aprendizagem pelos alunos, de modo a torná-los capazes de enfrentar adequadamente os desafios da sociedade globalizada e da economia centrada no conhecimento. Por efetiva, entende-se, pois, a realização de objetivos avançados, de acordo com as novas necessidades de transformação socioeconômica e cultural, mediante a dinamização da competência humana, sinergicamente organizada.

Compete à gestão escolar estabelecer o direcionamento e a mobilização capazes de sustentar e dinamizar a cultura das escolas, de modo que sejam orientadas para resultados, isto é, um modo de ser e de fazer caracterizado por ações conjuntas, associadas e articuladas. Sem esse enfoque, os esforços e gastos são dispendidos sem muito resultado, o que, no entanto, tem acontecido na educação brasileira, uma vez que se tem adotado, até recentemente, a prática de buscar soluções tópicas, localizadas e restritas, quando, de fato, os problemas da educação e da gestão escolar são globais e estão inter-relacionados. Estes não se resolvem ora investindo em capacitação, ora em melhoria de condições físicas e materiais, ora em metodologias, ora em produção de materiais, etc. É preciso agir conjuntamente em todas as frentes, pois todas estão inter-relacionadas.³⁰⁶

É preciso, então, para compreender a “nova racionalidade” sugerida à organização dos sistemas educacionais e das unidades escolares, tomar o conjunto de reformas implementadas na década de 1990, a partir da perspectiva sistêmica proposta com o fim de superar os limites e o esgotamento do padrão de racionalidade dito fordista, e a partir da conjugação de esforços que, girando em torno do elemento humano, poderiam contribuir para o processo mais amplo de ajustes requeridos por uma sociedade flexível e moderna.

A “novidade” desse padrão de racionalidade residiria, desse modo, na permanente necessidade técnica e ideológica de engendrar sistêmica e sinergicamente formas/estratégias/mecanismos para que as diferentes organizações e instituições constituam e materializem uma dada concepção de eficiência e produtividade.

³⁰⁵ BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos Parâmetros Curriculares nacionais (1ª a 4ª séries). Brasília, DF: MEC/SEF, 1997, p. 33.

³⁰⁶ LÜCK, Heloísa. Apresentação. In: **Em Aberto** – Gestão Escolar e Formação de Gestores. Brasília : INEP, 2000, p. 6.

Logo, pode-se dizer que a racionalidade pós-moderna, no campo da gestão dos sistemas educacionais e unidades escolares, manifesta-se, como no movimento histórico estabelecido em torno da administração, controle e organização de outros espaços sociais, a partir da canalização/valorização de elementos subjetivos, que possibilitariam a negação do estático, do meramente estabelecido, calculável e presumível, em direção ao flexível, ao imprevisível, ao incerto, ao global, tendo em vista assegurar/preservar todos os espaços/oportunidades de efetivação dos interesses hegemônicos do capital. E essa “conseqüência” nem poderia ser diferente; afinal:

De fato, é a hegemonia do pensamento neoliberal que invade todos os setores da organização econômica e social, estabelecendo parâmetros que, mesmo contendo novos ícones, guardam a essência do modo de produção capitalista. Daí a ênfase na produtividade, na competência, na concorrência, na racionalidade e na eficiência, alcançadas por meio dos mecanismos que, aparentemente, significam distribuição de competências e de poder em todos os níveis, para todos os segmentos e em todos os setores da organização social. Entretanto, o que de fato ocorre, de modo predominante, é o dimensionamento de um arcabouço ideológico necessário à minimização dos conflitos gerados entre as classes antagônicas da sociedade capitalista em que vivemos.³⁰⁷

A concepção de eficiência que se consubstancia no bojo de reformas neoliberais e pós-modernas, portanto, a partir de seu significado político e ideológico, não diz respeito apenas à racionalização da gestão e otimização dos resultados, mas, preservando seu necessário caráter político e ideológico, tem em vista a obtenção/garantia da reprodução de um dado modelo social, político, econômico e cultural, que ora é guiado pela lógica neoliberal e pós-moderna. Esta, em defesa da divergência e da solidariedade, coloca-se contrária, por exemplo, à definição/obrigatoriedade do ensino público estatal, incentivando a presença de outras instâncias no campo educacional e, ao mesmo tempo, sustenta a reforma de um Estado que, “desregulamentado”, teria em vista contribuir ainda mais para um “modo único e acabado” de realidade, o capital.

³⁰⁷ ROSAR, Maria de Fátima Felix. Existem novos paradigmas na política e na administração da educação? In: OLIVEIRA, Dalila Andrade e ROSAR, Maria de Fátima Felix. (Orgs.) **Política e gestão da educação**. Belo Horizonte : Autêntica, 2002, p. 165.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa intenção, na realização deste estudo, foi evidenciar a articulação da reforma da gestão escolar, como componente da reforma da educação básica implementada na década de 1990, com a Reforma do Estado Brasileiro, a partir do suposto de que ambos, Estado e escola, estariam passando por uma crise de eficiência, sendo necessário para a sua superação, a implementação da noção de eficiência mercadológica. Para compreender essa articulação e mapear o quadro político e ideológico dessas reformas, julgamos necessário tratar dos pressupostos da ótica pós-moderna, que é aqui entendida como uma expressão ideológica do padrão atual de acumulação do capital, que engendra, dentre outros “mecanismos”, o neoliberalismo e a globalização.

O percurso do estudo procurou, dentro dos limites de um trabalho acadêmico, captar o movimento de construção dessa ideologia e a readequação das perspectivas de racionalidade e de controle do trabalho que, a partir da necessidade de dirigir também a vida das classes trabalhadoras, para além do espaço produtivo, determina o movimento de reforma do Estado que, por razões financeiras, políticas e ideológicas, é indispensável ao capital. Na medida em que atinge o Estado, a reforma atinge o conjunto das organizações sociais, dentre elas a escola, para garantir a sua atuação necessária na reprodução do capital que se dá através da ação de diferentes instituições sociais.

É preciso esclarecer, entretanto, que não foi nossa intenção averiguar se os Projetos/Programas implementados na década de 1990 se efetivaram, mas investigar, levantar elementos presentes nos documentos que comportam as indicações teóricas para a reforma da gestão escolar, que representam/evidenciam a sua articulação ao quadro mais amplo de reformas sociais e econômicas realizadas sob a ótica do neoliberalismo e dos pressupostos teórico-metodológicos da pós-modernidade.

Não foi nossa intenção aprofundar a discussão acerca das repercussões “filosóficas” e culturais da pós-modernidade, mas apenas levantar quais seriam as características centrais desse projeto do capital, e de que modo estão presentes na reforma da educação básica e das demais instituições sociais. É por essa razão que destacamos, no quadro da ideologia pós-moderna, a ênfase atribuída à negação da história e o desapego à teoria, a priorização do

pragmático e da eficiência, à valorização do imediato, à inconstância dos fatos e demandas, à liberdade, à valorização de si mesmo e do outro, à responsabilização por um projeto coletivo, ao compromisso com o outro, ao respeito à diversidade, à tolerância.

Foi por essa razão que optamos por centrar nossa análise, não nos Programas e Projetos implementados na década de 1990, mas nos documentos que sustentam essas propostas ou, como afirmamos antes, que apresentam orientações teóricas para essa reforma, e desse modo, evidenciam sua articulação ao contexto do neoliberalismo e da pós-modernidade.

A análise desses documentos permitiu-nos caracterizar a reforma da gestão escolar, e a “nova racionalidade” que a acompanha, em linhas gerais, a partir da preocupação com a equidade, da implementação dos mecanismos de descentralização e autonomia, que têm em vista o fortalecimento das unidades escolares, resguardando-se ao Estado os papéis de coordenador e incentivador de inovações e práticas descentralizadas, o que é chamado de integração, a avaliação de resultados tendo em vista o incentivo à busca de inovações, novos índices de produtividade e eficiência e a responsabilização da comunidade pelos resultados alcançados.

É possível dizer que, em uma perspectiva liberal e pós-moderna, a reforma da gestão escolar tem em vista, através desses mecanismos, uma suposta democracia, a qual pressupõe a flexibilização das formas de organização e a valorização da subjetividade, que seria ignorada ou reservada a segundo plano numa perspectiva de racionalidade burocrática e formal. A subjetividade seria valorizada a partir do desenvolvimento das potencialidades humanas e da proposição de uma racionalidade sensível que, acompanhando o movimento do quadro de organização e administração da produção capitalista propriamente dita, engendra o controle a partir da introdução de mecanismos que procedem a uma valorização do elemento humano, do *homo social*, proposta aliás por Elton Mayo por volta de 1923³⁰⁸ em substituição ao *homo economicus* da administração científica de Taylor, apontando para uma certa perspectiva de organização coletiva, de trabalho em grupos, ou do que chamam de “viver juntos” em torno de objetivos que, embora antagônicos, são entendidos/anunciados/defendidos como coincidentes e comuns.

³⁰⁸ A esse respeito, sugerimos dentre outros, a leitura de MOTTA, Fernando C. P. **Teoria Geral da Administração**: uma introdução. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1982.

É nessa direção que as proposições de desenvolvimento de potencialidades, capacidades, habilidades e competências, democracia, respeito ao outro, viver juntos, responsabilidade para com um projeto social, responsabilização pelos resultados e solidariedade, presentes nas reformas implementadas no contexto do neoliberalismo, da pós-modernidade e de uma “nova racionalidade”, vêm ao encontro da necessidade de transferir aos indivíduos e grupos sociais a responsabilidade por seus destinos e, desse modo, justificar as desigualdades sociais, culturais e econômicas.

O que explica, por exemplo, a relação entre o neoliberalismo e os princípios da pós-modernidade é a valorização da democracia enquanto meta da reforma das instituições sociais. Apregoa-se que é preciso priorizar, no campo da racionalidade, os valores de uma “ciência pós-moderna”, onde há espaço para a liberdade de pensamento e para que se possa definir/constituir instituições sociais que, pautadas na democracia, possibilitem a prática da liberdade³⁰⁹, entendida a partir da perspectiva de um projeto coletivo, na medida em que o “... indivíduo isolado é quase um impotente”³¹⁰, e o desenvolvimento das potencialidades do homem e da solidariedade.

A garantia da liberdade, do desenvolvimento das potencialidades e da democracia opõe-se ao uso da força e da supervisão cerrada; implicaria o uso da inteligência social, definida por Dewey como mediadora do liberalismo, que por sua vez afirma a necessidade, também propalada na reforma da educação básica, de considerar a capacidade de aprendizagem dos indivíduos para além de uma condição inata, considerando que todos são capazes de aprender.

As características centrais da ideologia da pós-modernidade, acompanhando um suposto caráter “revolucionário” do capital, exigiram a definição de uma “nova racionalidade”, na medida em que um conjunto de princípios democráticos não poderia coexistir com uma lógica de organização e direção das práticas institucionais calcadas em uma racionalidade formal programada para um planejamento fixo, previsível, estável e em grande escala, incapaz de atender às demandas de uma sociedade em permanente mudança. É dessa ótica que proclama o esgotamento do paradigma formal e fordista de racionalidade,

³⁰⁹ Essa perspectiva de liberdade e de desenvolvimento das potencialidades e a necessidade de mudanças nas instituições sociais e da ação governamental é encontrada na obra de DEWEY, John. **Liberalismo, Liberdade e Cultura**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1970.

³¹⁰ Idem, *ibidem*, p. 64.

que decorre a proposição da acumulação flexível e a valorização da flexibilização dos equipamentos e relações de trabalho, da terceirização, do controle de qualidade total, da chamada gerência participativa, da produção em pequena escala e de acordo com a demanda, atendendo à efemeridade, volatilidade e descartabilidade no âmbito do consumo. Aspectos esses que, na reforma do Estado e nas demais políticas sociais, dentre elas as dos sistemas educacionais e das unidades escolares, manifesta-se, por exemplo, na proposição dos mecanismos de descentralização, autonomia, participação, fortalecimento da unidade escolar, valorização do elemento humano e avaliação de resultados.

Assim, a ideologia pós-moderna e suas propostas para as mudanças nas esferas institucionais, a partir da assunção de uma “nova racionalidade”, deve ser entendida, como o faz, por exemplo, ORTIZ³¹¹, como uma transformação necessária, da própria modernidade, que se transforma ao longo da história, assumindo uma função diferenciada, indicando a “bola da vez” que deve ser atingida, que ainda não foi alcançada na medida em que o exigem os acontecimentos políticos, econômicos e sociais.

Ao formularmos essa conclusão, devemos resgatar outra idéia desse mesmo autor, a da exacerbação da racionalidade. Ou seja, na medida em que estamos tomando o neoliberalismo, a globalização, a pós-modernidade como produtos do capital para a segurança de seu projeto social e econômico, devemos entendê-los também como elaborações de um momento de crise. Logo, com a proposição da “nova racionalidade”, dita sensível, contribui-se para a exacerbação da racionalidade formal/contábil, na medida em que o fim último continua sendo o planejamento de ações adequadas à realização dos fins da produtividade máxima.

Quando pensamos nessa questão ou nesse objetivo, em relação à gestão dos sistemas educacionais e das unidades escolares, o que nos parece possível afirmar é que através da substituição ideológica da expressão administração educacional por gestão escolar e da introdução das estratégias de descentralização e autonomia, tendo em vista o propalado fortalecimento da ponta dos sistemas, e a atribuição de um certo poder de decisão aos que compõem a equipe escolar, reservando-se às instâncias centrais o poder de integração, o que

³¹¹ ORTIZ, Renato. Da modernidade incompleta à modernidade-mundo. In: **Idéias**: Revista do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas Universidade Estadual de Campinas, Campinas – SP, Gráfica do IFCH – UNICAMP, 1998/1999, pp. 145-172.

se atinge é uma forma mais eficiente de explicitar e realizar os objetivos técnicos, políticos e ideológicos que devem ser alcançados e que foram planejados, presumidos, calculados a partir da racionalidade formal.

Nesse sentido, pode-se assim dizer que é da natureza do capitalismo que essa “nova racionalidade” venha, de um modo mais incisivo e exacerbado, propor estratégias/mecanismos/ instrumentos que sejam capazes de realizar o que a proposta anterior supostamente não realizou: assegurar de modo definitivo, via o Estado e a educação, as práticas organizacionais de controle do trabalho, as condições necessárias para obter os resultados ótimos referentes à produtividade capitalista, até que haja nova crise e seja necessário engendrar uma “novíssima racionalidade”. Aliás, não poderia ser de outra forma, porque o que o capitalismo historicamente vem procurando desenvolver, em suas crises cíclicas, é sempre uma “nova melhor forma” de atingir seus fins, até que esta comece a dar sinais de esgotamento, mostrar-se ineficiente frente aos objetivos a serem alcançados, e gere a necessidade de engendrar uma nova forma.

Assim, conforme já expressamos em outro momento do texto, é preciso ter a clareza de que não importa a denominação ou classificação da racionalidade, “formal” ou “material”, “contábil” ou “sensível”, como também não importa para onde esteja sendo apontado o “erro de racionalidade”, o sentido dado à ação pelos homens ou grupos em um projeto social capitalista não é outro senão a produção/reprodução do capital, até mesmo porque, na busca dos fins econômicos, os aspectos que constituiriam a chamada racionalidade material submetem-se às orientações técnicas que caracterizam a racionalidade formal.

É preciso ainda compreender que não há, nesse movimento de “novas proposições” em torno da racionalidade, um descarte absoluto das técnicas/instrumentos da prática anterior. Os próprios documentos revelam a idéia de aproveitamento daquilo que se mostra eficiente. É preciso, então, considerar o “vai e vem” do movimento do padrão disciplinar que orienta a ação das diferentes instituições sociais, conforme exige a “maré” da globalização e o refinamento dos processos de controle social.

Seguindo nessa direção interpretativa, é preciso reafirmar o que indicamos já na Introdução, ou seja, que a proposição de uma nova racionalidade, uma racionalidade mais sensível, não teria outro objetivo senão o alcance dos fins da racionalidade capitalista

moderna, em uma nova roupagem, a pós-moderna. Decorre daí a compreensão do modo global e total do capital, como consideramos com MÉSZÁROS³¹², que exige, numa perspectiva sistêmica, a reforma do Estado, da educação e de sua gestão, e de outras políticas e instituições sociais, a fim de contribuir com a reprodução de práticas que se traduzem em descentralização, integração, avaliação, cobrança de responsabilidades, instituição do público não-estatal, atendimento às demandas, valores importantes para o controle de algo de que, apesar do avanço tecnológico e das condições de precarização crescentes, não pode prescindir, do trabalho vivo. Estariam, dentre esses valores, a solidariedade, tolerância, equidade, respeito à diversidade, necessários à materialização de uma “nova velha racionalidade” : a do capital.

Logo, a proposição de uma “nova racionalidade” pretende preservar a inexorabilidade do capital. Inexorabilidade que a cada dia parece se manifestar de modo mais contundente, abarcando dimensões que até ontem se postavam como de “esperança” em direção a uma possível “transformação social”. Estamos nos remetendo a fatos que têm marcado o cenário político brasileiro após a eleição de um partido que se diz de esquerda, valorizado pelo seu caráter de oposição aos governos anteriores. A partir de um nefasto pacto capital-trabalho, vemos a implementação das políticas neoliberais e a continuidade das práticas de descentralização e autonomia, por exemplo, visando dividir com a sociedade a responsabilidade pela educação e a atuação do Estado no atendimento à igualdade com equidade. Veja-se, por exemplo, o Projeto Presença, o Programa de Regularização da Defasagem Idade-Série, o Prêmio Professores do Brasil 2005, a Política de valorização dos funcionários de escola e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB proposto. Mas a análise desse quadro demandaria uma nova série de estudos, o que ultrapassa os limites deste trabalho.

No que se refere à equidade, é preciso considerar que essa é uma das preocupações que mais aparecem nos documentos analisados, provavelmente revelando que a permanência na escola e uma certa “capacitação” das classes trabalhadoras ainda são

³¹² MÉSZÁROS, István. **O poder da ideologia**. São Paulo : Boitempo Editorial, 2004, **O século XXI: socialismo ou barbárie**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003 e **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. Campinas, SP : Editora da UNICAMP, Boitempo, 2002.

importantes para o capital, provavelmente pelo fato da imprescindibilidade do trabalho vivo e da reprodução de valores, princípios e atitudes, através de diferentes instituições sociais, necessária a sobrevivência segura desse modo de pensar e produzir.

Assim, o neoliberalismo, a globalização, a pós-modernidade e as práticas organizacionais que desencadeiam devem ser tomadas como produção de sujeitos concretos nas relações que estabelecem sobre a base material da sociedade, a fim de manter uma dada realidade, e, portanto, de conquistar a materialização de seus interesses e finalidades dominantes.

Como se trata de um projeto construído historicamente pelos homens, é preciso considerar que, ao afirmarmos que a reforma da gestão escolar implementada na década de 1990, ao lado das reformas da educação básica e do Estado brasileiro, promoveria os elementos necessários para a sua adequação e, desse modo, para a reprodução do contexto da globalização, da pós-modernidade e do neoliberalismo, não estamos defendendo um simples “virar as costas” para essas reformas, mas a necessidade de investigá-las, denunciá-las, buscando desvelar a manutenção e o reforço de uma perspectiva que coloca a escola à serviço do capital.

No espaço da crítica que fazemos à pós-modernidade, ao neoliberalismo e à globalização e suas repercussões no campo da educação ou das políticas sociais, está subentendida a necessidade de uma teoria que permita compreender os seus determinantes históricos, políticos, sociais e econômicos, e que nos possibilite desvelá-la efetivamente enquanto ideologia chamada a explicar/justificar/convencer acerca das condições de um contexto, para a partir daí produzir o necessário enfrentamento desse modo de produção que, cada vez mais, explora o homem em todas as suas dimensões.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- ANDERSON, Perry. **As origens da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?:** ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo : Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2003.
- _____. Trabalho e superfluidade. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval e SANFELICE, José Luis.(Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, SP : Autores Associados, HISTEDBR, 2002.
- BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación** – estudio sectorial del Banco Mundial version preliminar, maio de 1995.
- BELAMY, Richard Bellamy. **Liberalismo e Sociedade Moderna**. São Paulo : Editora da Universidade Estadual Paulista, 1994.
- BIANCHETTI, Roberto Gerardo. **O modelo neoliberal e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez Editora, 1996.
- BRASIL. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado – MARE. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, DF: novembro de 1995.
- _____. Ministério da Educação e Cultura. **Matrizes Curriculares de Referência para o SAEB**. Brasília, DF: MEC, 1995.
- _____. **Plano Decenal de Educação Para Todos**. Brasília, DF, MEC, 1995.
- _____. **Lei 9394/96** Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF : MEC, 1996.
- _____. **Fundo de Manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental e valorização do magistério:** guia para sua operacionalização. São Paulo, FPFL-Cepam, 1997.
- _____.Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** introdução aos Parâmetros Curriculares nacionais (1ª a 4ª séries). Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.
- _____.Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª séries). Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- _____. **Resolução CEB nº 3**, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF : MEC, 1998.

_____. **Plano Nacional de Educação**, Brasília, DF : MEC, 1998.

_____. **Diretrizes Nacionais para a Organização Curricular do Ensino Médio**. Relatora Guiomar Namó de Mello, Brasília, DF: MEC, maio de 1998 (mimeo).

_____. **Educação para todos: avaliação da década**. Brasília, MEC/INEP, 2000.

_____. **PROEP - Programa de Expansão da Educação Profissional**, Brasília, DF : MEC, 2000.

_____. **Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio Projeto Escola Jovem** (síntese), Brasília, DF : MEC, 2000.

_____. **ENEM – Documento Básico**. Brasília,DF: MEC, p. 1. disponível on-line: www.mec.gov.br, acessado em outubro de 2005.

BRASLASVSKY, Cecilia e GVIRTZ, Silvina. Nuevos desafios y dispositivos en la política educacional latinoamericana de fin de siglo. In: **Cuadernos de Educación Comparada Política y Educación em Iberoamerica** (4) OEI, 2000, s/p.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1974.

BRESSER- PEREIRA. Luiz Carlos. Gestão do setor público: estratégia e estrutura para um novo Estado. In: BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos Bresser, e SPINK, Peter (Org.). **Reforma do Estado e administração pública gerencial**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1999.

_____. A reforma gerencial de 1995. In: Cadernos Adenauer **Burocracia e reforma do Estado**. São Paulo: Fundação Konrad Adenauer, julho, 2001.

_____. Da administração pública burocrática à gerencial. In: PEREIRA, Luiz Carlos Bresser, e SPINK, Peter (Orgs.). **Reforma do Estado e administração pública gerencial**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1999.

_____. **Desenvolvimento e crise no Brasil: história, economia e política de Getúlio Vargas a Lula**. São Paulo: Editora 34, 2003.

BRYAN, Newton A . Pacciuli. **Educação, trabalho e tecnologia**. Campinas, 1992. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

CARDOSO, Ciro Flamarion. História e paradigmas rivais. In: CARDOSO, Ciro Flamarion e VAINFAS, Ronaldo (Orgs.). **Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

CARDOSO, Fernando Henrique. Reforma do Estado. In: PEREIRA, Luiz Carlos Bresser, e SPINK, Peter (Orgs.). **Reforma do Estado e administração pública gerencial**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1999.

CASASSUS, Juan. Descentralización de la gestión a las escuelas y calidad de la educación: mitos o realidades? In: COSTA, Vera Lucia. (Org.). **Descentralização da Educação: novas formas de coordenação e financiamento**. São Paulo: FUNDAP: Cortez, 1999.

_____. Problemas de la Gestión Educativa en América Latina: la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B. In: **Em aberto: Gestão Educacional: o Brasil no mundo contemporâneo**. Brasília: INEP, 2002.

CASTANHO, Sérgio Eduardo Montes. Ainda avaliar? In: CASTANHO, Sergio Eduardo Montes e CASTANHO, Maria Eugênia. **O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

_____. Globalização, redefinição do Estado Nacional e seus impactos, In: LOMBARDI, José Claudinei (Org.) **Globalização, pós-modernidade e educação**. História, filosofia e temas transversais. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador, SC : UnC, 2001.

CASTRO, Jorge Abrahão. **O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) e seu impacto no Financiamento do Ensino Fundamental**. Brasília, DF: IPEA, 1998.

CASTRO, Maria Helena Guimarães. **Avaliação do sistema educacional brasileiro: tendências e perspectivas**. Brasília: INEP, 1998.

CEPAL. UNESCO – **Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade**. Brasília: IPEA/CEPAL/INEP, 1995.

CHAUÍ, Marilena. **Ideologia neoliberal e universidade**. Palestra proferida na Universidade de São Carlos. São Carlos – SP, março de 1997 (mimeo).

COHN, Gabriel (Org.). **Weber**. São Paulo: Editora Ática, s/d.

DAVIES, Nicholas. **O FUNDEF e o orçamento da educação: desvendando a caixa preta**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

DEITOS, Roberto Antonio. **O PROEM e seus vínculos com o BID/BIRD: os motivos financeiros e as razões ideológicas da política educacional paranaense para o ensino médio e profissional (1995 – 1999)**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2000.

_____. **O capital financeiro e a educação no Brasil**. Campinas, SP, 2005. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

DELORS, Jacques (Org.). **Educação um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1999.

DEWEY, John. **Liberalismo, liberdade e cultura**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1970.

DIAS SOBRINHO, José. Campo e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. In: FREITAS, Luiz Carlos de (Org.). **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular, 2002.

DRAIBE, Sonia Miriam. A experiência brasileira recente de descentralização de Programas Federais de Apoio ao Ensino Fundamental. In: COSTA, Vera Lucia. (Org.). **Descentralização da Educação: novas formas de coordenação e financiamento**. São Paulo: FUNDAP: Cortez, 1999.

DUARTE, Newton. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, p. 35-40 set./out./nov./dez. 2001.

_____. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?:** quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. (Coleção polêmicas do nosso tempo, 86).

_____. **Vigotski e o “aprender a aprender”:** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

EAGLETON, Terry. **As ilusões do pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Tradução de José Silveira Paes; apresentação Antonio Roberto Bertelli. São Paulo: Global, 1984.

FELIX, Maria de Fátima. **Administração escolar: um problema educativo ou empresarial?** São Paulo : Cortez, 1986.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. Rio de Janeiro, Zahar, 1981.

_____. O desenvolvimento como problema nacional. In: **Sociedade de classes e subdesenvolvimento**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago. **A construção da “centralidade da educação básica” e a política educacional paranaense**. Cascavel, EDUNIOESTE, 2005.

FIORI, José Luis. **Em busca do dissenso perdido**. Ensaio crítico sobre a festejada crise do Estado. Rio de Janeiro: Insight, 1995.

_____. **Brasil no espaço**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

_____. **Os moedeiros falsos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

FIUZA DE MELLO, Alex. **Marx e a globalização do capitalismo**. Campinas, SP, 1998. Tese (Doutorado). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas.

FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e liberdade**. São Paulo: Editora Artenova S. A, 1962.

FRIEDMAN, Milton e Rose. **Liberdade de Escolher: o novo liberalismo econômico**. Rio de Janeiro: Record, 1980.

GARCIA, Walter E. Federalismo e gestão educativa no Brasil: notas para debate. In: **Em aberto: Gestão Educacional: o Brasil no mundo contemporâneo**. Brasília: INEP, 2002.

GOERGEN, Pedro. **Pós-modernidade, ética e educação**. Campinas: Autores Associados, 2001.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 2000.

IANNI, Octavio. Estado e capitalismo segundo Engels. In: COGGIOLA, Osvaldo (Org.) **Marx e Engels na História**. São Paulo: Xamã, 1996.

_____. **A era do globalismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

INEP. **Sistema nacional de avaliação da educação básica – SAEB**. Disponível on-line: www.inep.gov/saeb/default/htm, acessado em novembro de 2000.

KUENZER, Acácia Zeneida. Conhecimento e Competências no trabalho e na escola. In: **BOLETIM TÉCNICO DO SENAC**. Disponível on-line: www.senac.br/informativo/bts/index.asp, acessado em 19/10/2005.

LEHER, Roberto. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para “Alívio” da pobreza**. São Paulo: USP, 1998. (tese de doutorado).

LEITE, Márcia de Paula. Modernização tecnológica e relações de trabalho. In: FERRETI, Celso João et al. **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

LOMBARDI, José Claudinei. Globalização, pós-modernidade e educação. In: LOMBARDI, José Claudinei (Org.) **Globalização, pós-modernidade e educação**. História, filosofia e temas transversais. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador, SC : UnC, 2001.

_____. (Org.) **Pesquisa em educação**. História, Filosofia e temas transversais. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 2000.

_____. (Org.) **Temas de pesquisa em educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003; HISTEDBR; Caçador, SC : UnC, 2003.

LÖWY, Michael. **Ideologias e ciência social**: elementos para uma análise marxista. São Paulo : Cortez, 1988.

LÜCK, Heloísa. Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à formação de seus gestores. In: **Em Aberto** – Gestão Escolar e Formação de Gestores. Brasília : INEP, 2000.

_____. Apresentação. In: **Em Aberto** – Gestão Escolar e Formação de Gestores. Brasília : INEP, 2000.

MACHADO, Lucilia Regina de Souza. O “modelo de competência” e a regulamentação da base curricular nacional e de organização do ensino médio. **Trabalho e Educação**. Belo Horizonte, n. 4. p. 79-95, ago./dez., 1998.

_____. A educação e os desafios das novas tecnologias. In: FERRETI, Celso João et al. **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MAFFESOLI, Michel. Conferência: Estudo Crítico das Ciências, da Formação e das Condições do Conhecimento Científico. In: **Anais do VI Colóquio Pan-Americano de Investigação em Enfermagem**. Ribeirão Preto, SP, 1998.

_____. **Moderno x Pós-moderno**. Sérgio Paulo Roaunet, Michel Maffesoli. Rio de Janeiro: UERJ, Departamento Cultural, 1994.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. Manifesto do Partido Comunista. In: **Obras Escolhidas**. Volume 1. São Paulo: Editora Alfa-Omega, s/d.

MARX, Karl. **Textos Filosóficos**. São Paulo: Biblioteca do Socialismo Científico: Editorial Estampa, 1975.

_____. **O Capital**: crítica da economia política. São Paulo: Abril Cultural, 1984, volume I, Livro Primeiro, Tomo II.

_____. **O Capital**: crítica da economia política. São Paulo: Nova Cultural, 1988, 3ª edição, volume I, Livro Primeiro, Tomo I.

MELLO, Guiomar Namó de e SILVA, Rose Neubauer da. Mudanças nos padrões de gestão educacional no contexto da reforma do Estado: análise de doze estudos de caso. In: XAVIER, Antonio Carlos da R., MELLO, Guiomar Namó de, AMARAL SOBRINHO, José e SILVA, Rose Neubauer (Orgs.) **Gestão educacional**: experiências inovadoras. Brasília: IPEA, 1995.

MELLO, Guiomar Namó de. **Social democracia e educação**: teses para discussão. São Paulo : Cortez : Autores Associados, 1990. (Polêmicas do Nosso Tempo; v. 35).

_____. **Cidadania e competitividade**: desafios educacionais do terceiro milênio. Colaboração Madza Julita Nogueira. São Paulo, Cortez, 2002.

_____. **Educação:** de política governamental a estratégia de Estado. disponível on-line: www.redeensinar.com.br, acessado em julho de 2005.

_____. **Escolas eficazes:** um tema revisitado. Brasília, MEC/SEF, 1994.

MÉSZÁROS, István. **O poder da ideologia.** São Paulo : Boitempo Editorial, 2004.

_____. **O século XXI:** socialismo ou barbárie. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

_____. **Para além do capital:** rumo a uma teoria da transição. Campinas, SP : Editora da UNICAMP, Boitempo, 2002.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Recuo da Teoria. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de. (Org.) **Iluminismo às avessas:** produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MORIN, Edgar. **Complexidade e transdisciplinariedade:** a reforma da universidade e do ensino fundamental. Tradução de Edgard de Assis Carvalho. Natal: EDUFRN – Editora da UFRN, 1999.

MOTTA, Fernando C. Prestes. **Teoria geral da administração:** uma introdução. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1982.

NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães. **Ajuda externa para a educação brasileira:** da USAID ao Banco Mundial. Cascavel: EDUNIOESTE, 1999.

_____. As orientações do Banco Mundial e as políticas educacionais atuais: a construção do consenso em torno da centralidade da educação básica. In: HIDALGO, Ângela Maria e SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli (Orgs.) **Educação e Estado:** as mudanças no sistema de ensino do Brasil e do Paraná na década de 90. Londrina, Ed. UEL, 2001.

NORONHA, Olinda Maria. **Políticas neoliberais, conhecimento e educação.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2002.

NUNES, João Arriscado. Um discurso sobre as ciências 16 anos depois. In: SOUSA SANTOS, Boaventura de. (Org.) **Conhecimento prudente para uma vida decente:** um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2004.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade e ROSAR, Maria de Fátima Felix. (Orgs.) **Política e gestão da educação.** Belo Horizonte : Autêntica, 2002

ORTIZ, Renato. Da modernidade incompleta à modernidade-mundo. In: **Idéias:** Revista do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP: Gráfica do IFCH – UNICAMP, 1998/1999, pp. 145-172.

PARO, Vitor Henrique. **Administração Escolar:** Introdução Crítica. São Paulo : Cortez, 1986.

PAULO NETTO, José. **Crise do socialismo e ofensiva neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. Georg Luckács: um exílio na pós-modernidade. In: PINASSI, Maria Orlanda e LESSA, Sérgio. **Luckács e a atualidade do marxismo**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.

_____. **Capitalismo monopolista e serviço social**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Crise do socialismo e ofensiva neoliberal**. São Paulo, Cortez, 1995.

_____. Apêndice: De como não ler Marx ou o Marx de Souza Santos. In: NETTO, José Paulo. **Marxismo impenitente**: contribuição à história das idéias marxistas. São Paulo Cortez, 2004.

PEIXOTO, Madalena Guasco. **A condição política na pós-modernidade**: a questão da democracia. São Paulo: EDUC, 1998.

PENA-VEGA, Alfredo, ALMEIDA, Cleide R. S., PETRAGLIA, Izabel (Orgs.) **Edgar Morin**: ética, cultura e educação. São Paulo: Cortez, 2001.

ROSAR, Maria de Fátima Felix. Existem novos paradigmas na política e na administração da educação? In: OLIVEIRA, Dalila Andrade e ROSAR, Maria de Fátima Felix. (Orgs.) **Política e gestão da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

ROUANET. Sérgio Paulo. **Moderno X Pós-moderno**. Rio de Janeiro: UERJ, Departamento Cultural, 1994.

SAES, Décio. **Estado e democracia**: ensaios teóricos. Campinas : UNICAMP, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, 1998.

_____. **República do capital**: capitalismo e processo político no Brasil. São Paulo: Boitempo Editorial, 2001.

SANFELICE, José Luis. Pós-modernidade, globalização e educação In: LOMBARDI, José Claudinei (Org.) **Globalização, pós-modernidade e educação**. História, filosofia e temas transversais. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 2001.

SCHWARTZMAN, Simon. Educação básica no Brasil: a agenda da modernidade. In: **Revista Estudos Avançados**. São Paulo: Universidade de São Paulo, IEA, 5 (13), setembro/dezembro 1991.

_____. Educação: a nova geração de reformas. In: GIAMBIAGI, Fabio; REIS, José Guilherme e URANI, André (Orgs.). **Reformas no Brasil**: balanço e agenda. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2004.

SHIROMA, Eneida, MORAES, Maria Célia Marcondes de e EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA JUNIOR, João dos Reis. **Reforma do estado e da educação no Brasil de FHC**. São Paulo, Xamã, 2002.

SILVA, Elizabeth Bortolaia. Refazendo a fábrica fordista? Tecnologia e Relações Industriais no Brasil no final da década de 1980. In: HIRATA, Helena. (Org.) **Sobre o modelo japonês: automatização, novas formas de organização e de relações de trabalho**. São Paulo: Editora da USP, 1993.

SILVA, Maria Abadia da. **Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial**. Campinas, SP: Autores Associados: São Paulo: FAPESP, 2002.

SOARES, Laura Tavares. **Ajuste neoliberal e desajuste social na América Latina**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

_____. **O desastre social**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

_____. **Os custos sociais do ajuste neoliberal na América Latina**. São Paulo: Cortez, 2002.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo, Cortez, 2000.

_____. (Org.) **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2003.

TAYLOR, Frederick Winslow. **Princípios de administração científica**. São Paulo, Atlas, 1979.

TRAGTENBERG, Mauricio. **Burocracia e ideologia**. São Paulo: Editora Ática, 1985.

_____. Relações de poder na escola. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade e ROSAR, Maria de Fátima Felix. (Orgs.). **Política e gestão da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

TUMOLO, Paulo Sérgio. Metamorfoses no mundo do trabalho: revisão de algumas linhas de análise. In: **Revista Educação e Sociedade**, v. 18, n. 59, Campinas, agosto de 1997.

_____. **Da contestação à conformação: a formação sindical da CUT e a reestruturação capitalista**. São Paulo: Editora da UNICAMP, 2002.

_____. **O trabalho como princípio educativo e o trabalho na forma social do capital**. Florianópolis, 2004 (mimeo).

UNESCO. Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura. **Educación para todos en las Américas**. Marco de Acción Regional, Santo Domingo, febrero de 2000. Disponível on-line: <http://www.unesco.cl//esp/organización/orealc> , acessado em agosto de 2005.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura. **Marco de Acción de Dakar**. Educación para Todos: cumplimiento de nuestros compromisos colectivos. Dakar, abril de 2000. Disponível on-line: <http://www.unesco.cl//esp/organización/orealc>, acessado em agosto de 2005.

UNICEF. Fundo de Nações Unidas para a Infância. **Declaração Mundial sobre educação para todos e Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Jomtien, Tailândia, março de 1990. Nova Iorque, 1990.

VIEIRA, Evaldo. **Democracia e Política Social**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1992.

_____. Estado e Política Social na década de 90. In: NOGUEIRA, Francis M. Guimarães (Org.). **Estado e Políticas Sociais no Brasil**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2001.

VILLANUEVA, Luis F. Aguilar. **La hechura de las políticas publicas**. México, 1996.

VIRIATO, Edaguimar Orquizas. Descentralização e desconcentração como estratégia para redefinição do espaço público. In: LIMA, Antonio Bosco de (Org.). **Estado, políticas educacionais e gestão compartilhada**. São Paulo: Xamã, 2004.

WARDE, Mirian Jorge. **Liberalismo e Educação**. São Paulo: PUC, 1984 (tese de doutorado).

WEBER, Max. **Economia e sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva: tradução de Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa: revisão técnica de Gabriel Cohn. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1991.

WITTMANN, Lauro Carlos. Autonomia da Escola e democratização de sua gestão: novas demandas para o gestor. In: **Em Aberto** – Gestão Escolar e Formação de Gestores. Brasília: INEP, 2000.

WOOD, Ellen Meiksins e FOSTER, John Bellamy. **Em defesa da história**: marxismo e pós-modernismo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. **Poder político e educação de elite**. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1980.

_____; RIBEIRO, Maria Luiza e NORONHA, Olinda Maria. **História da educação**: a escola no Brasil. São Paulo: FTD, 1994.

_____. (Org.) **Caderno CEDES** nº 34, Políticas Educacionais na América Latina. Campinas, SP: Papirus, 1994.

_____. **Capitalismo e escola no Brasil**: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931 – 1961). Campinas, SP: Papirus, 1990.

_____. Para um exame das relações históricas entre capitalismo e escola no Brasil: algumas considerações teórico-metodológicas. In: **Cadernos da Escola Pública: Além de dar zero qual é a sua professor?** Brasília: DF: UNB: SINPRO, s/d.

ZANARDINI, Isaura Monica Souza. **A gestão compartilhada implementada no Estado do Paraná e as orientações do Banco Mundial (1995-2000)**. Maringá: UEM, 2001. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá.