



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

ADRIANA MOTA DE OLIVEIRA SIDOU

GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA: UMA IDEOLOGIA A SERVIÇO DA
CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL

-

FORTALEZA – CEARÁ

2023

ADRIANA MOTA DE OLIVEIRA SIDOU

GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA: UMA IDEOLOGIA A SERVIÇO DA CRISE
ESTRUTURAL DO CAPITAL

Tese apresentada ao Curso de Doutorado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: Formação de Professores.

Orientador: Prof.^a. Dr. José Deribaldo Gomes dos Santos

FORTALEZA – CEARÁ

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Estadual do Ceará
Sistema de Bibliotecas
Gerada automaticamente pelo SidUECE, mediante os dados fornecidos pelo(a)

Sidou, Adriana Mota de Oliveira.

Gestão escolar democrática: uma ideologia a serviço da crise estrutural do capital [recurso eletrônico] / Adriana Mota de Oliveira Sidou. - 2023.

184 f. : il.

Tese (doutorado acadêmico) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Curso de Programa de Pós-graduação Em Educação - Doutorado Acadêmico, Fortaleza, 2023.

Orientação: Prof. Pós-Dr. Jose Deribaldo Gomes dos Santos.

1. Ideologia. 2. Gestão. 3. Educação. I. Título.

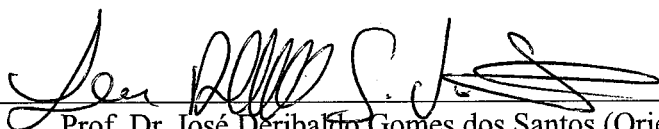
ADRIANA MOTA DE OLIVEIRA SIDOU

GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA: UMA IDEOLOGIA A SERVIÇO DA CRISE
ESTRUTURAL DO CAPITAL

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação. Área de Concentração: Formação de Professores.

Aprovada em: 24 de maio de 2023.

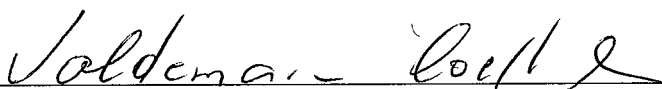
BANCA EXAMINADORA



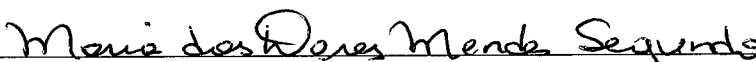
Prof. Dr. José Deribaldo Gomes dos Santos (Orientador)
Universidade Estadual do Ceará – PPGE/UECE



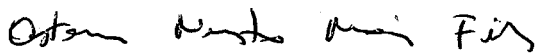
Prof. Dr. Elcemir Paço Cunha
Universidade Federal de Juiz de Fora – PPGA/UFJF



Prof. Dr. Valdemarin Coelho Gomes
Universidade Federal do Ceará – PPGE/UFC



Profa. Dra. Maria das Dores Mendes Segundo
Universidade Estadual do Ceará – PPGE/UECE



Prof. Dr. Osterne Nonato Maia Filho
Universidade Estadual do Ceará – PPGE/UECE

“À luta coletiva em prol da superação
radical do capitalismo”.

(Adriana Mota)

AGRADECIMENTOS

À família: mãe - Albaniza, pai - Fernando, esposo - Cléber, filha - Elisa, filho - Samuel e irmãs - Andréa e Aline; por toda dedicação, compreensão e amor.

Ao meu orientador professor José Deribaldo Gomes do Santos, ou Deri, por simplesmente acreditar que eu seria capaz! Por toda parceria e dedicação prestado em todo meu processo formativo, em especial para elaboração da presente tese. E mais ... pelo crédito, apoio, persistência, e esforço dedicado a formação de tantos estudantes, e em especial a minha!

À minha querida professora Maria Susana Vasconcelos Jimenez, pela longa trajetória de luta, materializada na formação de tantos estudantes, na criação de nossa linha de pesquisa, a sua dedicação ao Instituto do Movimento Operário (IMO).

Ao professor Elcemir Paço Cunha, pelos momentos de escuta, por convidar-me a participar de uma disciplina na UFJF, pelas valiosas dicas e contribuições sobre a compreensão da ideologia, o que contribuiu significativamente na elaboração da presente tese.

Ao professor Valdemarin Coelho Gomes (Mário), que participa desta investigação ainda em gérmen. Pela sua coorientação no mestrado, por orientar-me também nas disciplinas de estágio com tamanho zelo e comprometimento.

À professora Maria da Dores Mendes Segundo e ao professor Osterne Nonato Maia Filho pelo pronto aceite em fazer parte de nossa banca de defesa e por todas as valiosas contribuições.

Ao IMO, movimento de luta! Lugar onde tudo começou.

À linha de pesquisa E-luta! Ao Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação, Estética e Sociedade (GPTREES). Espaços de luta e formação! Ou diria: de formação para a luta!

À Universidade Estadual do Ceará, *lócus* de toda minha formação superior.

Aos professores, alunos e profissionais do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará – PPGE/UECE pelo espaço formativo.

Ao conjunto de pesquisadoras e pesquisadores, pelo desenvolvimento dos trabalhos coletivos em prol de uma sociedade efetiva e irrestritamente igualitária. Em especial, aos pesquisadores Ivo Tonet e Sérgio Lessa, a quem os textos eu sempre recorro.

A todas as amigas e amigos, por trilharem comigo essa trajetória, dividindo momentos de angústias, debates e também de dúvidas. Em especial a amiga Adele, parceira de escrita, de escuta, de estudo, sobretudo, uma grande e querida amiga que a universidade me apresentou.

“Nenhuma palavra alcança o mundo,
eu sei.
Ainda assim escrevo”.

(Mia Couto)

RESUMO

Tomando o método marxista no plano histórico-ontológico como referencial teórico, investigou-se a gestão da escola pública no Brasil, norteadas pela seguinte problemática: a gestão democrática como forma de organização do sistema educacional estaria cumprindo uma função ideológica? Partiu-se da hipótese de que a organização do sistema de ensino sobre a premissa da gestão democrática seria uma maneira de convencer pessoas de que os problemas para os baixos índices alcançados pelas escolas não deveriam ser procurados na economia, e sim na gestão de cada escola, já que estas, organizadas de forma democrática, estariam sendo geridas por cada comunidade especificamente, cabendo a si mesmas a criação de estratégias de todos os seus problemas. Imbuídos desse questionamento, investigou-se os parâmetros socioeconômicos do período em referência. Trata-se de uma crise de caráter estrutural, que assola de maneira contundente o conjunto da humanidade e que chega a todos os complexos sociais. Os sistemas educativos dos países periféricos, como o Brasil, passam a receber diretamente a intervenção de organismos internacionais que, entre outras premissas, sugerem a descentralização de ações e o monitoramento dos resultados. Seguiu-se a investigação debulhando as questões de fundamentos, materializado na análise de quatro categorias: trabalho, Estado, ideologia e educação, além da investigação dos principais movimentos políticos, bem como suas necessidades ideológicas e intelectuais. Nessa trajetória, dialogou-se com a mudança teórico-filosófica do termo “administração escolar” para “gestão escolar”, bem como a implementação da organização do sistema educativo democrático e participativo que, de alguma maneira, chegaram na ideologia da gestão democrática. A gestão democrática como uma ideologia foi devidamente identificada em diferentes instrumentos, alguns dos quais transcritos na tese como forma de materialização da referida ideia como ideologia. Tomando o caminho de volta, realizou-se a investigação do objeto ideológico através da análise de duas obras. Conclui-se a investigação confirmando a hipótese levantada: de que a consolidação da gestão democrática tem cumprido a função social de uma ideologia, no sentido de responsabilizar a gestão e a comunidade de cada escola pelos resultados alcançados nos diferentes instrumentos de avaliação.

Palavras-chaves: ideologia; gestão; educação.

ABSTRACT

Public school management in Brazil was studied based on the Marxist method at the historical-ontological level as a theoretical framework. The following question drove us: would democratic management as a form of organization of the educational system be fulfilling an ideological position? The assumed hypothesis is that the organization of the education system based on the premise of democratic management would be a way of convincing people that the problems for the low rates achieved by schools should not be sought in the economical sphere, but in the management complex of each school. The justification for this is that, since they are democratically organized, each specific community would be capable of managing themselves and creating strategies to solve their own problems. Guided by this assumption, an investigation on the socioeconomic parameters of the period was conducted. Humanity and all social complexes have been stricken by a structural crisis. The educational systems of peripheral countries, such as Brazil, began to receive direct intervention of international organizations that, among other things, suggest the decentralization of actions and the monitoring of results. The following steps of investigation treaded out fundamental issues, dealing with the analysis of four categories: labor, State, ideology and education, in addition to the investigation of the main political movements, as well as their ideological and intellectual needs. In order to do that, a comparison between the theoretical-philosophical change of the term “school administration” to “school management” was established. The implementation of the organization of the democratic and participatory educational system that, somehow, achieved the ideology of democratic management was also taken into consideration. Democratic management as an ideology was properly identified in different instruments, some of which were transcribed in the dissertation as a way of materializing the referred idea as ideology. In our way back, the investigation of the ideological object was carried out through the analysis of two theoretical references. The investigation confirms the raised hypothesis: the consolidation of democratic management has fulfilled the social function of an ideology in the sense of making management and community of each school responsible for the results achieved in the different evaluation instruments.

Keywords: ideology; management; education.

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BM	Banco Mundial
BTD	Catálogo Dissertação e Teses CAPES
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF	Constituição Federal
CNI	Confederação Nacional da Indústria
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
Consed	Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED)
EEEPs	Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEPs)
Enem	Exame Nacional de Ensino Médio
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FMI	Fundo Monetário Internacional
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
Fundescola	Fundo de Fortalecimento da Escola
GPTREES	Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação, Estética e Sociedade
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Idort	Instituto de Organização Racional do Trabalho
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)
Ipea	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
Mesp	Ministério da Educação e Saúde Pública
MS	Ministério da Saúde
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômica
OEI	Organização dos Estados Ibero-americanos
ONGs	Organizações Não Governamentais
PAR	Plano de Ações Articuladas
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PGE	Prêmio Gestor Escolar
Pisa	Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes
PNEGEB	Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica
Progestão	Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares
Saeb	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SciELO	Scientific Electronic Library Online
Seduc	Secretaria de Educação
Sesa	Secretaria da Saúde do Ceará
Simec	Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso

Uece	Universidade Estadual do Ceará
Undime	União dos Dirigentes Municipais
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para Infância (Unicef)
VAAF	Valor Anual por Aluno
VAAR	Valor Aluno Ano por Resultados
VAAT	Valor Aluno Ano Total

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL E SEUS DESDOBRAMENTOS NO COMPLEXO DA EDUCAÇÃO: NOTAS SOBRE A GESTÃO ESCOLAR.	33
2.1	Aspectos introdutórias para compreender a crise.....	33
2.2	Crise estrutural do capital e neoliberalismo: um banco gerenciando políticas educacionais	49
3	PRESSUPOSTOS ONTO-METODOLÓGICOS PARA COMPREENDER A IDEOLOGIA DA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA CONTEMPORÂNEA.....	64
3.1	Considerações sobre a prioridade ontológica do trabalho e o complexo ideológico.....	65
3.2	Elementos aproximativos sobre a divisão social e técnica do trabalho: alguns desdobramentos sobre a origem do Estado.....	74
3.3	O complexo educativo e sua gênese no processo de reprodução social	81
3.4	A função de direção no contexto da divisão social do trabalho	89
4	A IDEOLOGIA NA GESTÃO DA ESCOLA PÚBLICA NO BRASIL: UM ENCONTRO ENTRE TEORIA, POLÍTICA E AJUSTES NEOLIBERAIS..	95
4.1	Organização do sistema educativo no Brasil: uma análise sócio-histórica	95
4.2	Gestão escolar democrática e ideologia: primeiras aproximações	108
5	DIFUSÃO DA IDEOLOGIA DA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA E ALGUNS DE SEUS MEIOS	117
5.1	Sistemas de avaliação e gestão democrática: o que os dados nos revelam....	121
5.2	Gestão democrática e formação gestora: aclarando alguns pontos.....	130
6	ANÁLISE DO OBJETO IDEOLÓGICO: UM PERCURSO EM EVIDÊNCIA.....	141
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	163
	REFERÊNCIAS	174

1. INTRODUÇÃO

Como sou pouco e sei pouco,
Faço o pouco que me cabe,
Me dando por inteiro.
(Ariano Suassuna)

Nossa investigação sobre “gestão escolar” teve início no ano de 2007, período em que adentramos em um curso de Especialização em Gestão Escolar e que elegemos essa problemática como objeto investigativo. A gestão permaneceu como objeto primeiro de análise também no curso de Mestrado em Educação, quando desenvolvemos um estudo sobre a gestão escolar democrática e sua relação com a crise estrutural do capital (SIDOU, 2014). A dissertação investigou o contexto sócio-político dos primeiros escritos sobre administração escolar no Brasil e fez uma breve exposição de seus principais teóricos. Dialogamos, também, com a contextualização histórica do período que marca o início da implementação da gestão escolar democrática. Em decorrência, então, apresentamos alguns teóricos que defendem essa forma de gerir a educação, tendo a participação e a autonomia como princípios basilares. Desenvolvemos, ainda, um debate crítico sobre os princípios de cidadania e democracia, e sua relação com os pressupostos da gestão democrática concebidos para a educação, procurando, sobretudo, apontar os seus limites. Naturalmente, para dar conta dessa crítica, contextualizamos a investigação da gestão democrática na moldura da crise estrutural do capital.

A investigação acerca da gestão democrática e a crise estrutural do capital, contudo, realizou-se de maneira introdutória. A complexidade e as inúmeras relações existentes entre a gestão democrática e a crise estrutural do capital nos limitaram ao desenvolvimento dos aspectos mais gerais. Sabemos, no entanto, que a relação entre os dois complexos reverbera no seio de toda a política educacional, de modo que avançamos aqui nesta tese em outras questões, a exemplo do desvelamento da mudança terminológica de “administração” para “gestão”, assim como na investigação sobre a função social da gestão no contexto da referida crise.

Entendemos, pois, a necessidade de iniciarmos esta investigação tentando mapear o início do emprego do termo “gestão” no campo acadêmico, procurando localizar em cada fonte específica, o ano em que se registra o primeiro emprego dessa palavra.

No catálogo da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que possui registros desde o ano de 1920, o termo gestão surge pela primeira vez no ano

de 1972¹. A expressão aparece em duas dissertações defendidas no referido ano, uma em que o termo fazia parte do título e em outra como palavra-chave. Já no ano de 2019, para que possamos apresentar um parâmetro final, foram defendidas 645 teses e dissertações que carregavam a palavra gestão em seu título.

Quando analisamos os dados concernentes à área de educação não é diferente. A palavra gestão aparece pela primeira vez em uma dissertação defendida no ano de 1978² com o título: “Elaboração de um modelo de sistema integrado de gestão acadêmica do processo de ensino-aprendizagem” (SPERANDIO, 1978). Observamos, contudo, que houve um crescimento significativo para utilização do referido termo para área educacional, saindo de um trabalho defendido na década de 1970, para 58, somente no ano de 2019.

Ao analisarmos a “Sinopse Estatística da Educação Superior”³, localizamos o ano de 2000 como o primeiro ano em que foi contemplado um curso superior sobre gestão; foram 14 cursos no total: 2 na esfera pública e 12 na privada. Passados 17 anos, ou seja, no ano de 2017, a referida Sinopse Estatística registrou 1.478 cursos de nível superior sobre gestão, alcançado um aumento de 10.500%.

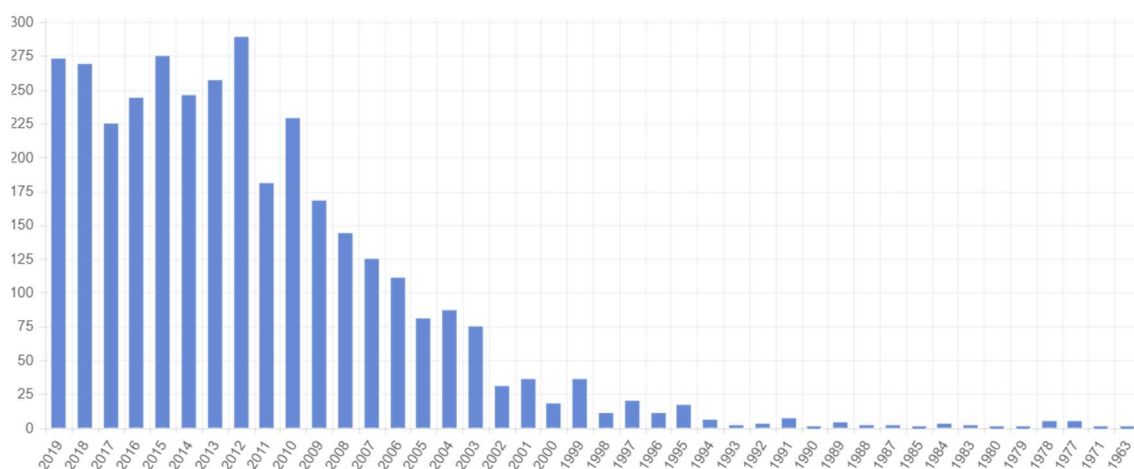
Em relação aos primeiros registros de artigos científicos que apresentassem a palavra gestão em seu título, optamos por fazê-lo no *site* da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), que dispõe de artigos datados desde a primeira década do século XX. Nesta busca, a primeira publicação catalogada na SciELO que continha a palavra gestão em seu título data de 1963: trata-se de um artigo divulgado na “Revista de Administração de Empresas” sobre gestão de estoque. Um segundo artigo foi registrado no ano de 1970, sobre gestão administrativa da enfermagem. A partir dos anos 2000, os números de trabalhos que carregam essa temática crescem significativamente. Alguns dados estão sistematizados no Gráfico 1:

¹ A busca realizada não delimitou nenhuma área específica de pesquisa, já que o objetivo era mapear a primeira vez em que se registra o uso desse termo nas pesquisas de pós-graduações *stricto sensu*.

² Dados da BDTD.

³ Documento publicizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira desde 1995. Essa publicação encontra-se disponível para download e corresponde a um conjunto de tabelas organizadas por tema. Nessas tabelas divulgam-se os dados coletados no Censo da Educação Superior, que fazem referência a instituições, recursos humanos, cursos de graduação presenciais, processos seletivos, matrícula, concluintes, cursos de graduação a distância, cursos sequenciais presenciais e a distância, além das instituições federais.

Gráfico 1 – Número de artigos publicados pela SciELO com a palavra gestão nos títulos



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados na SciELO.

Para problematizar melhor essa questão, a palavra “gestão”, quando pesquisada na plataforma Google⁴, apresenta aproximadamente 136 milhões de resultados, no tempo de 0,74 segundos, conforme busca realizada em 15/04/2021. É interessante notar que para conclusão da referida pesquisa atualizamos essa informação, e em 08/12/2022, o mesmo verbete apresenta aproximadamente 456 milhões de resultados no mesmo *site* de busca. E mais: diariamente, veicula-se aproximadamente dez notícias localizadas pelo Google na rede mundial de computadores sobre gestão ou gestor. No ano de 2021, data da qualificação desta pesquisa de doutorado, esse número era de sete, independentemente que sejam sobre gestão de promoção da saúde, de viagens, de frotas, de pessoas, escolar, financeira, do conhecimento, entre muitas outras. Diante desse amplo interesse pelo termo gestão levantamos o seguinte questionamento: Por que hoje há gestão para tanta coisa distinta? O termo gestão vai se ampliar indefinidamente, uma vez que, a cada nova área que se cria, há de existir um gestor?

No alvorecer da segunda década do século XXI, é comum consultarmos a plataforma de pesquisa Google quando desejamos fazer uma pesquisa sobre algum assunto específico. A relevância desta corporação é tanta, que chega a controlar 90% de todo o mercado de buscas mundiais, “[...]agindo como um porteiro para o acesso ao que

⁴ O Google é uma empresa multinacional de serviços *on-line* e *software* dos Estados Unidos. Esta empresa hospeda e desenvolve uma série de serviços e produtos baseados na internet, entre os quais oferece um *site* de buscas.

circula em sua gigantesca plataforma, isto é: a muito do que a humanidade produz hoje.” (MARTINS, 2020, p. 190). Por esse motivo, e mesmo sem podermos apresentar aqui a necessária crítica de como o controle do grande capital sobre o aparato de informática causa prejuízos à ciência, seguimos nossa busca virtual.

De posse, ainda que de modo bastante abreviado, do que nos informa o Google, mesmo que isso tenha como missão apenas propor um contraste, vejamos a seguir o que nos revela os dados coletados no Catálogo de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)⁵. Aqui, a palavra “gestão” aparece no título de 124.654 teses e dissertações catalogadas no período compreendido entre 1996 e 2019⁶, que em números percentuais representam 10% do total de pesquisas publicadas nesse repositório.

Recuando um pouco na história recente brasileira, notamos que a partir da década de 1970 o termo “gestão” passa a surgir no cenário político e econômico. Ele aparece como tema de debate sobre os problemas e soluções das empresas, como também da administração pública, no que se refere a aspectos organizacionais, financeiros, de pessoas, de modo que existe gestão relacionada a diferentes setores e áreas.

Ao que se refere ao campo educacional, o termo é analisado a partir de diferentes matrizes teórico-metodológicas. Fonseca (2003) postula que dentro da esfera estatal residem duas concepções antagônicas acerca da gestão educacional: uma gerencial e outra que sinaliza uma aspiração de um modelo de escola mais autônoma e de qualidade. A essa segunda, de modo geral, poderíamos vincular o verbete gestão.

Essa autora explicita que a concepção gerencial tem seu foco de ação em aspectos de racionalização de gastos e eficiência operacional. Autores como Souza (2019), Drabach e Mousquer (2009) e Sidou (2014), cada um a seu modo, situam esse tipo de concepção majoritariamente no período denominado clássico⁷ para a administração escolar, citando como exemplo dessa concepção os trabalhos publicados por Leão (1939) e Ribeiro (1978). Fonseca (2003) cita, ainda, o Plano de

⁵ O Catálogo de Dissertações e Teses da Capes (BTD) inicialmente contou com o registro de teses e dissertações do período compreendido entre 1996 a 2001. Posteriormente, resgatou e incluiu em seu banco de dados trabalhos defendidos desde 1987. Tendo desde então, catalogado dissertações e teses encaminhadas pelos programas de pós-graduação do país a Capes.

⁶ O período de localização do termo “gestão” na BTD abrangeu todo o catálogo do repositório, ou seja, desde 1987. Contudo, ressaltamos que o primeiro trabalho sobre gestão foi localizado no ano de 1996.

⁷ O período clássico, que se inicia nos anos 1930, se encerrando no início dos anos 1980. E o período crítico, que se consolida na década de 1980, mas que no final da década de 1970 já se apresenta no cenário educacional, com estudos que irão questionar os princípios da administração das empresas para escola.

Desenvolvimento da Educação (PDE)⁸ como um exemplo de um programa governamental que empreende em suas metas e direcionamentos, aspectos que se coadunam a esse modelo de gestão gerencial. Vale notar que Leão (1939) e Ribeiro (1978) trataram esse tema como administração escolar, termo usado comumente à época para tratar das questões que envolvem o sistema de organização da educação, hoje denominada gestão.

A outra concepção de gestão citada por Fonseca (2003) seria aquela que questiona acepções dos modelos empresariais para área educacional, principalmente aqueles desenvolvidos por Taylor⁹ e Fayol, e que defendem uma maior participação da comunidade escolar na condução das políticas educacionais. Situados na pesquisa de Sidou (2014), podemos dialogar com Fonseca (2003), indicando que essa concepção de gestão é formada, em sua grande maioria, por teóricos da ala denominada “esquerda democrática”. Como representantes desse entendimento podemos citar: Gadotti (1999), Luck (1997), entre outros teóricos.

Essas duas formas de analisar a gestão se pautam em uma abordagem gnosiológica, ou seja, uma perspectiva que toma o sujeito como elemento central da produção do conhecimento. Sobre o processo de investigação pautado na gnosiologia, atentamos para o fato de que a presente pesquisa se posiciona na esfera onto-metodológica, portanto, distante das abordagens meramente gnosiológicas. Tomamos como base, apenas para registrar o que será aprofundado mais adiante, o que nos aponta Ivo Tonet (2013, p. 13): “Enfatiza-se, (no caso da gnosiologia) não só o caráter ativo do sujeito no processo de conhecimento. É ele que colhe os dados, classifica, ordena, organiza, estabelece as relações entre eles e, desse modo, diz o que o objeto é”. Enquanto em uma análise ontologicamente orientada o sujeito organiza os dados, os elementos empíricos, tendo como eixo central o próprio objeto, embora isso não diminua a importância da subjetividade. Sobre a relação ontológica objeto-sujeito no pensamento marxiano, Chasin (2009, p. 120) afirma que:

O corpus teórico marxiano elucida o complexo do pensamento congregando, analiticamente, sujeito e objeto – determinação social do pensamento e processo formativo ou presença histórica do objeto. Enfoca, pois, a atividade da consciência no interior da malha real em que ela se manifesta e produz,

⁸ O PDE é um programa lançado pelo MEC no ano de 2007, e que adota o modelo de planejamento estratégico em sua estruturação, apoiando-se sobretudo nos princípios de racionalização e eficiência administrativa. O plano se constitui em um conjunto de programas com objetivo de melhorar a educação no Brasil, sendo 30 ações no total. O PDE foi lançado em conjunto com o Plano Metas Compromisso todos pela Educação como também do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

⁹ Cunha e Guedes (2016) destacam que existe uma polêmica segundo a qual o Taylorismo não teria encontrado efetividade no Brasil.

recusando e desqualificando, por ilegitimidade ontológica, cogitações relativas ao entendimento enquanto figuração isolada ou a qualquer *logos desencarnado* das rotas gnosiológicas postiças (grifo do autor)¹⁰.

A nossa investigação analisa a gestão, tendo como base o plano histórico-ontológico, que toma o ser social como um complexo de complexos que se funda no trabalho, mas não se esgota neste. Trata-se de “buscar a ideia nas próprias coisas”, ou seja, uma forma de apreender a realidade que parte da práxis social, dos indivíduos concretos, no que fazem, em suas relações, em suas condições de existência; “para então apreender as determinações essenciais que caracterizam esse tipo de ser e o seu processo de reprodução.” (TONET, 2013, p. 79).

A análise da gestão sob a forma histórico-ontológica desvincula-se completamente das outras concepções, à medida que o sujeito busca conhecer o objeto a partir da totalidade social, tomando como prioridade ontológica a forma como homens e mulheres se organizam para produzirem os bens necessários à sua existência. Isto porque “é ao redor e a partir da luta pela produção e apropriação da riqueza que se desenrola, direta ou indiretamente, todo o processo social.” (TONET, 2013, p. 16). Em resumo: trata-se de entender a realidade em si para, então, agir sobre ela.

Na busca pela origem da utilização do termo “gestão”, em língua portuguesa, consultamos também alguns dicionários. O “Diccionario da Lingua Portuguesa Recopilado”, publicado no ano de 1813, cita como um dos termos equivalentes a palavra “administração”, no entanto, não há registro para palavra “gestão”. Já o “Novo Dicionário da Língua Portuguesa”, publicado em 1913, registra essa palavra, referindo-se ao “Acto de gerir. Gerência. Administração. (Lat. *gestio*).”

A palavra gestão vem do latim “*gestio*”. Em latim, o verbo que lhe deu origem foi “*gerere*” que, traduzido para o português, significa “Levar, trazer, ter consigo, ter em si. Assumir, encarregar-se de executar, realizar. Administrar, gerir, fazer cumprir, exercer. Produzir, criar, gerar. Ter, manter, nutrir. Comportar-se, proceder.” (REZENDE; BIANCHET, 2014, p. 176).

Trata-se de algo que implica o sujeito e um dos substantivos derivado deste verbo nos é muito conhecido. Trata-se de *gestatio* [sic], ou seja, gestação, isto é: o ato pelo qual se traz dentro de si algo novo e diferente: um novo ente. Ora, o termo gestão tem sua raiz etimológica em *ger* que significa: fazer brotar, germinar, fazer nascer. Da mesma raiz provêm os termos: genitora, genitor, germen [sic]... A gestão, neste sentido, pode, por analogia, ser comparável àquela pela qual a mulher se faz mãe ao dar à [sic] luz a uma nova pessoa humana. (CURY, 2007, p. 493).

¹⁰ Todas os grifos transpostos para as citações são dos originais, motivo pelos quais só iremos informar os que não pertencem originalmente ao texto.

Não estaria aqui um dos germens para a substituição do termo “administração” para “gestão” no campo educacional? Em outras palavras, um dos motivos que justificariam, para os apologistas do capital, substituir o termo “administração” – ligado a aspectos de controle – para a palavra “gestão” – que apresenta como sinônimo o termo gerar, gestar, etc.?

Questionamos, ainda, o fato dessa mudança terminológica ter antecedido a institucionalização da gestão democrática como princípio sob o qual foi organizado o sistema público de educação nacional. E mais, quando traduzido do latim para o português, o termo “gestão” apresenta uma carga semântica mais subjetiva, motivo pelos quais levantamos as seguintes indagações acerca da expressão “gestão escolar democrática”:

1. “Gestão” representaria para o capital e seus apologetas: criar, gerar? Mas criar, gerar, o quê?

2. “Democrático” estaria dialogando com o entendimento de responsabilizar a comunidade escolar por resolver os problemas do cotidiano da escola; para isso, tomam-se os princípios de descentralização e participação, no sentido de descentralizar e participar das ações, mantendo-se centralizadas as decisões? Ou seja, a gestão escolar democrática seria aquela que geraria ou criaria soluções para os problemas do cotidiano escolar, como aqueles relacionados ao alcance de melhores resultados junto aos diferentes instrumentos de avaliação?

Para entender melhor essa relação, passamos a empreender uma exposição em torno do princípio da gestão escolar democrática.

Para Sidou (2014), “gestão escolar democrática” é entendida como a forma de organização escolar fundamentada sob relações de igualdade em função da socialização do poder de decisão, supondo na direção da escola, órgãos máximos colegiados, compostos de vários segmentos organizados da comunidade escolar: professores, alunos e funcionários, pais e representantes de organizações da sociedade ligados à escola pública.

O modelo de gestão democrática, previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, nº 9.394/96), prevê a participação dos profissionais de educação no projeto político-pedagógico, bem como a participação da comunidade escolar ou equivalentes. O artigo 5º garante progressivo grau de autonomia pedagógica e administrativa, observadas as normas gerais do direito financeiro público. Contudo, autores como Viriato (2004, p. 490) alegam que: “a participação e autonomia restringem-

se à mão-de-obra barata, à colaboração voluntária, à cobrança de taxas para manter a escola.” A descentralização, por sua vez, é marcada por práticas, denominadas por Viriato (2004), como desconcentração, ou seja, políticas que delegam determinadas funções à comunidade local, mantendo centralizadas decisões de cunho pedagógico, administrativo e financeiro.

Para Luck (2000), toda essa crítica em torno de modelos administrativos para escola, centrados em aspectos de comando, autoridade e controle normativo demandam uma ressignificação dessa área, que passa a requerer maior participação, descentralização e autonomia.

Esse paradigma é marcado, sobretudo, por uma mudança de consciência a respeito da realidade e da relação das pessoas na mesma – se assim não fosse, seria apenas uma mudança de modelos. Essa mudança de consciência está associada à substituição do enfoque de administração, pelo de gestão. Cabe ressaltar que não se trata de simples mudança terminológica e sim de uma fundamental alteração de atitude de orientação conceitual. Portanto, sua prática é promotora de transformações de relações de poder, de práticas e da organização escolar em si, e não de inovações, como costumava acontecer com a administração científica. (LUCK, 2000, p. 15).

No campo educacional, existem diferentes justificativas para mudança de nomenclatura de “administração” para “gestão”. Sander (2009), por exemplo, defende que se trata de uma transposição de categorias do pensamento administrativo empresarial para a administração do Estado e da educação. Luck (1997), por sua vez, aponta que a mudança do termo vem acompanhada de uma mudança de paradigma, marcada pelo fortalecimento da democratização do processo pedagógico. Se paradigma pode ser considerado como: as realizações científicas reconhecidas mundialmente, e aceitas, por uma comunidade científica (KUHN, 2001), então, podemos inferir que, para Luck (1997), a mudança do termo também seria uma nova forma de dar respostas científicas aos problemas educacionais?

Contribuindo para o debate, Souza (2006, p. 85) levanta a hipótese de que alguns estudiosos do campo da educação deixaram de utilizar o termo “administração escolar”, à medida que este se vinculava mais diretamente à área da administração geral das empresas, ou seja, voltado a uma “perspectiva mais tecnocrática e, nesse sentido, contrária à direção apontada pelos estudos mais críticos.” O próprio autor admite que, até aquela data, ainda não havia estudos que identificassem, com mais propriedade, o motivo para referida mudança terminológica.

Foi a partir da década de 1970 que o termo “gestão” passou a transitar no contexto das políticas públicas para a educação (SIDOU, 2014). Vale ressaltar que este

período foi marcado pelo início da crise estrutural do capital (MÉSZÁROS, 2011). O país, anos depois, sairia de um regime ditatorial e iniciaria a caminhada para um regime democrático-burguês. Esses fatores, como veremos mais adiante, mantêm estreita relação com o princípio da dita gestão democrática.

No cenário educacional, os trabalhos surgidos entre o final dos anos 1970 e início dos anos 1980 apresentam uma nova perspectiva de análise para a administração escolar, que se apresenta, inicialmente, com a mudança de nomenclatura de administração para gestão. Outra marca desse período são as críticas ao uso do modelo de administração empresarial no campo educacional (SIDOU, 2014).

A gestão escolar, por conseguinte, passa a ser constantemente apontada como responsável pelos índices auferidos pela escola nos diferentes instrumentos de avaliação, cabendo a esta gerir eficientemente a comunidade escolar e seus recursos, a fim de alcançarem melhores resultados, tornando-se, portanto, uma ideologia, na medida em que: “vem a desempenhar uma precisa função social” (VAISMAN, 2010, p. 51), qual seja: a de tentar demonstrar de todas as maneiras que o problema para os baixos índices das escolas estariam centralizados em problemas de gestão. Isto é, na falta de uma gestão que saiba gerir adequadamente os recursos para que estes sejam suficientes e corretamente utilizados. A esse conteúdo ideológico chamaremos “ideologia da gestão democrática”.

O Banco Mundial (BM), por exemplo, possui uma cartilha exclusivamente destinada a tratar da temática da gestão educacional, intitulada: “Quando as escolas e Ministério da Educação são bem geridos a educação acontece”. Neste documento, o banco confere à gestão muitas das soluções dos problemas educacionais:

No nível escolar, os diretores precisam de experiência gerencial para administrar as escolas, desde o planejamento do uso de recursos até a gestão de sua força de trabalho docente. O Banco Mundial está trabalhando com governos e parceiros para construir capacidade de organização e gestão de sistemas educacionais. Isso inclui o uso do desenvolvimento profissional para os funcionários da gestão escolar, o compartilhamento mais amplo de melhores práticas gerenciais e institucionais, a criação de redes internacionais de ação por pares e o desenvolvimento de novas ou melhoradas ferramentas de pesquisa para melhor avaliar o desempenho dos processos de todo o sistema. (BM, 2020b, p. 1).

Concepções como essas se vinculam a uma determinada posição teleológica, que procura atuar sobre a consciência de outros indivíduos, com intuito de convencê-los a internalizar a justificativa ora apresentada. Sua eficácia, por conseguinte, a tornariam ideologia. Entendemos, sob o alicerce da análise histórico-ontológica do real que, qualquer problema que se origine dos conflitos sociais só pode ser resolvido de fato, no

plano socioeconômico – *locus* originário de todos os conflitos que permeiam as sociedades de classes.

Nesse contexto, a gestão é apontada como um dos grandes problemas dos países periféricos. Freitas (2005), por exemplo, ao escrever a introdução da obra de Vieira Pinto, “O conceito de tecnologia”, aponta o seguinte: Vieira Pinto se debruça sobre o conceito de tecnologia, por esta conceituação alcançar aspectos dramáticos do nosso dia a dia. Para o prefaciador, um exemplo é apontar a ineficiência da gestão e a falta de instrumentos adequados de “engenharias sociais”, como responsáveis pelo desnível entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos, aspecto do qual Vieira Pinto (2005, p. 19) se pronuncia de maneira contundente, da seguinte forma: “contra esta errônea e insidiosa uniformização é que nos pronunciamos.”

Uma das possíveis estratégias adotadas pela ideologia que procura responsabilizar a escola se materializaria com a própria mudança de nomenclatura, passando de administração escolar para gestão escolar. A referida ideologia estaria relacionada à tentativa de disseminar a ideia de que os problemas para os baixos índices escolares estariam localizados na má gestão da escola, haja vista que estas, segundo os apologetas do grande capital, não sabem gerir adequadamente seus recursos. Esse pressuposto, contudo, não é de todo uma novidade, a diferença está em que essa responsabilização, anteriormente, era apresentada como um problema de falta de modernização do sistema administrativo organizado pelo Estado, que tomava o modelo administrativo empresarial e o levava para escola. O que justamente estava sendo questionado pela área progressista da educação. Arroyo (1979, p. 36), por exemplo, questiona o fato de que:

[...] a política educacional coloca a modernização administrativa do sistema como estratégia central. A solução não é posta em criar mais escolas, aplicar mais recursos, mas em obter mais e melhor educação com os recursos disponíveis, modernizando as estruturas administrativas, os métodos, a organização e funcionamento do sistema escolar, e, sobretudo, criando nos administradores valores e atitudes para a mudança e inovação.

Paro (2010, p. 765), por sua vez, também examina essa tentativa de atribuir à administração – tomada pelo autor como sinônimo de gestão¹¹ – como cerne dos problemas educacionais, sejam estes de cunho pedagógico, financeiro ou de outra natureza. Nas palavras do autor:

Embora sejam várias as motivações para essa valorização da administração escolar – e não faltam aqueles que são a favor de uma maior “eficiência” da

¹¹ De acordo com Paro (2010, p. 765): “É com este sentido que utilizarei o conceito de administração (ou de gestão, e tomo essas palavras como sinônimos).”

administração escolar com a única ou precípua preocupação com os custos do ensino –, a justificativa comum é a de que o ensino é importante, e é por isso que se deve realizá-lo da forma mais racional e eficiente; portanto, é fundamental o modo como a escola é administrada. (p. 765).

Este autor, assim como Arroyo (1979), mudando o que precisa ser mudado, faz uma crítica a esse pensamento que relaciona a modernização administrativa do sistema educacional como estratégia central para a solução dos problemas educacionais. Contudo, como apresentado no quarto capítulo, estes autores apontam como solução o compartilhamento da gestão com a comunidade escolar, e este se daria em um novo modelo administrativo que ora se denominou chamar de gestão democrática. Pressupomos que aqui se encontra a prerrogativa de desresponsabilizar o Estado, ao mesmo tempo em que se responsabiliza a escola, mas agora contando com o aporte teórico de autores considerados progressistas e/ou revolucionários.

Paro (1996) e Arroyo (1979), cada um a seu modo, ao analisarem o complexo da educação e a problemática acima explicitada, partem de uma análise que critica as bases fundamentais do sistema sócio-reprodutivo. No entanto, sugerem que as mudanças no seio da educação devam ser assentadas na busca por uma organização escolar sobre bases democráticas, a partir do envolvimento da comunidade escolar no processo de tomada de decisões. Ambos os autores, entre muitos outros, vislumbram o que Mészáros (2011b) denominou como soluções por dentro da ordem do capital, ou seja, mudanças que corrigem este ou aquele problema, deixando intactas a base sobre os quais se erguem os problemas sociais.

Segundo Tonet (2005), por volta da década de 1980, muitos educadores começaram a substituir a articulação entre educação e revolução e passaram a defender a articulação educação/cidadania/democracia. Para esses autores “cidadania seria sinônimo de liberdade. O que significaria que, para as classes populares, lutar pela cidadania não seria lutar por uma forma determinada de liberdade, nem sequer por uma mediação para a efetiva liberdade, mas pela liberdade *tout court*.” (TONET, 2005, p. 8).

A preponderância da economia é abandonada por parte dos teóricos da educação, que passam a substituir a luta em torno de uma revolução, por uma luta em prol de um regime reformista-democrático. Revisitam-se os problemas educacionais sobre a administração escolar, que passam a questionar o uso dos modelos empresariais para os sistemas educacionais. Como solução para os problemas supracitados, é proposta uma maior participação dos profissionais da educação na consolidação das políticas públicas. Pressupomos, então, que uma das primeiras mudanças ocorreria na própria nomenclatura,

que passa de administração para gestão, já que a primeira estaria relacionada a aspectos técnicos e empresariais ora questionados, enquanto a segunda significaria gestar, criar, gerir. Esse modelo de organização do sistema educacional tornou-se política pública através da Constituição Federal (CF) de 1988 e LDB nº 9.394/96.

No entanto, como bem explicita Sidou (2014), não há na legislação supracitada nenhum artigo que descreva, como maior precisão, como se realizará a gestão democrática; esta, então, passa a ser tratada segundo a compreensão de cada autor. Para Luck (1997, p. 14), “a ideia de gestão educacional desenvolve-se associada a outras ideias globalizantes e dinâmicas em educação, como por exemplo, o destaque à sua dimensão política e social, ação para a transformação, globalização, participação, práxis, cidadania, etc.”

Hoje, em meio à crescente barbárie social, articulada à crise do próprio capital, entendida por Mészáros (2011a, 2011b) como de caráter estrutural, a educação tem passado por muitas mudanças, a fim de manter intacto o sistema atual de reprodução social. No contexto da presente crise, estreitam-se, de forma inédita, os vínculos entre a educação e os valores e fins empresariais.

Vale registrar que a crise do sistema capitalista se encontra agudizada pela pandemia mundial. O coronavírus pertence a uma grande família de vírus, existente em diferentes espécies de animais, mas que raramente chegam a infectar pessoas. Recentemente, em dezembro de 2019, houve a transmissão de um novo coronavírus, causador da Covid-19, o qual foi identificado inicialmente em Wuhan, na China, e que em pouco tempo disseminou-se pelo mundo.

As consequências dessa doença para os seres humanos ainda não foram totalmente diagnosticadas. Sabemos, contudo, que algumas pessoas não apresentam quaisquer sintomas, enquanto outras são atingidas gravemente em seu sistema respiratório, chegando uma parte delas a óbito. Até 08/12/2022, a Covid-19 atingiu no mundo a marca de 641 milhões de casos confirmados, com 6,6 milhões de mortes (dados da OMS). No Brasil, foram registrados, nessa mesma data, um total de 35,5 milhões de casos, com 690,5 mil óbitos (dados do MS). Enquanto no Ceará, registrou-se um total de 1,4 milhão de casos confirmados, com 28 mil óbitos, dados registrados na plataforma IntegraSUS, da Secretaria da Saúde do Ceará (Sesa).

Nada mais oportuno para aqueles que tentam mistificar a presente crise, do que desviar o problema da crise estrutural, fruto do próprio sistema de produção da riqueza, para a pandemia. Para isso, confere-se ao complexo da ideologia a importante

função de agir sobre a consciência coletiva, no sentido de orientá-las a internalizar o entendimento de que a Covid-19 seria a nova responsável pela crise econômica mundial. O BM, por exemplo, publica em seu *site* um artigo com o seguinte título: “O Covid-19 lança a economia mundial na pior recessão desde a Segunda Guerra Mundial.” No *Annual Report* de 2022, aponta que “A pandemia de Covid-19 em desenvolvimento já levou a milhões de mortes, perda de empregos, falências de negócios e fechamento de escolas, desencadeando a crise econômica mais abrangente em quase um século.” (BM, 2022c, p. 11).

A gestão, nesse cenário, também é conclamada no sentido de criar estratégias que minimizem os efeitos da pandemia nos processos de produção, como também de ensino. No campo educacional, a gestão foi inicialmente requisitada a criar estratégias para organizar o processo de aprendizagem-ensino¹² sob a forma virtual, de gerir parte dos recursos para adequação dos espaços escolares. Passado esse primeiro momento em que foi necessário o *lockdown* e o ensino remoto, a gestão é novamente conclamada a trabalhar. Trata-se de um projeto intitulado: Recuperação das Perdas de Aprendizagem Provocadas pela Pandemia da COVID-19 criado pelo BM, e que investirá US\$ 250 milhões para programas e sistemas inovadores que “visam fortalecer a gestão educacional nas escolas primárias e secundárias das Regiões Norte e Nordeste do país.” (BM, 2022a, p. 1).

Diante desse quadro, os órgãos de controle e monitoramento do grande capital ora representado pelo Estado, apresentam inúmeras estratégias de monitoramento, descentralização e reformas, os quais tentam demonstrar que os baixos índices educacionais são problemas de má gestão da educação. E de que se faz necessário que a escola, juntamente com a comunidade escolar, seja capaz de apreender a gerir satisfatoriamente seus recursos e estratégias, a fim de alcançar melhores índices junto aos sistemas de monitoramento e avaliação. As referidas estratégias tentam operar sobre a consciência de indivíduos, no sentido de tentar fazê-las aceitar o fato de que os problemas que afetam o resultado das escolas, bem como a sua solução, não devem ser procurados na economia, pois podem e devem ser resolvidos pela própria comunidade escolar.

É nessa sucinta moldura que pretendemos desenvolver a seguinte tese: a crise estrutural do capital chega ao complexo educativo das mais diferentes formas. No Brasil, trata-se de um período marcado por uma luta em prol de um modelo de organização

¹² Sobre a nomenclatura aprendizagem-ensino, sugerimos leitura da tese de Sobral (2021).

baseado em princípios democráticos e cidadãos, que chegam até o complexo educativo, e se materializam na consolidação da gestão escolar democrática como princípio de organização de todo o sistema público nacional. Nesse mesmo período, as personificações do capital passam a acompanhar mais diretamente o complexo educativo, direcionando políticas de descentralização, ao mesmo tempo em que passam a monitorá-las através de variados instrumentos de avaliação. A comunidade escolar e também sua gestão, agora democrática, passam a ser responsabilizadas pelos índices auferidos por suas escolas junto aos instrumentos de avaliação.

Essa é a problemática, ainda que em sua forma geral, circunda a presente investigação. Ou seja, a gestão democrática como forma de organização do sistema educacional estaria cumprindo uma função ideológica?

A presente questão norteadora tem como **objetivo geral**: analisar se, e em que medida, a gestão democrática estaria cumprindo uma função ideológica.

Como forma de atender ao plano traçado, elegemos os seguintes **objetivos específicos**:

1. Observar se existe uma ideologia em torno da gestão democrática e qual seria sua função específica;
2. Localizar os meios de disseminação da gestão democrática como solução para melhoria dos índices de avaliação das escolas e se esta alcançaria a materialidade no sentido de tornar-se efetivamente uma ideologia;
3. Examinar em que medida os ideólogos da gestão escolar democrática apresentam elementos que corroboraram com a disseminação dessa ideia como ideologia.

Partimos da hipótese de que a consolidação da gestão democrática, como modelo de organização do sistema de ensino, cumpriria a função ideológica de desresponsabilizar o Estado para com os baixos índices alcançados pelas escolas junto aos sistemas avaliativos, passando a responsabilizar a própria gestão da escola. Todo esse conteúdo é justificado pelo fato da gestão se realizar sob a forma democrática e participativa e, portanto, caberia à própria gestão de cada escola organizar sua comunidade escolar para juntas, promoverem melhores resultados.

Para dar conta desse plano investigativo, elegemos como critério de pesquisa a onto-metodologia histórico-materialista, resgatada por Lukács da obra marxiana.

O método marxista, como referencial teórico, no plano histórico-ontológico, parte do movimento do real para compreender a realidade social e, sobretudo, aponta o

trabalho – intercâmbio ser humano-natureza, como protoforma originária do agir social. Isso porque é a partir do trabalho que as mulheres e os homens produzem historicamente a própria existência objetiva.

Nesse processo de conhecer a realidade, subordina-se, dialeticamente, a subjetividade à objetividade. A consciência, portanto, inicia sua busca acerca do objeto a ser conhecido, partindo da empiricidade para, então, superá-la, atingindo o plano da concreticidade. O método por sua vez,

[...] é inseparável do movimento de apreensão da legalidade do objeto, que dita, em última instância, os procedimentos necessários para a compreensão de sua lógica interna; não uma lógica conferida ao objeto pela subjetividade do investigador, mas a própria lógica do objeto capturada e sua reprodução pela consciência. (JIMENEZ, *et al.*, 2011, p. 156).

A coleta de dados foi realizada através de pesquisas documental e bibliográfica. Estes foram os meios até então apontados como os mais adequados para que pudéssemos alcançar o que Marx (2012) denominou de “apoderar-se da matéria”.

A partir do que foi escrito e dos dados coletados, podemos analisar o fenômeno, contestar, observar o real para, enfim, tornar teoria “o real reproduzido e interpretado no plano ideal (do pensamento).” (NETTO, 2011, p. 21).

Devemos, pois, elucidar, que a pesquisa bibliográfica circundou o nosso objeto ideológico: autores que defendem a gestão democrática como modelo de organização do sistema público de educação. Optamos por dialogar com as pesquisas de Miguel Gonzalez Arroyo (1979) - “Administração da educação, poder e participação” e de Vitor Henrique Paro (1996) – “Administração escolar: introdução crítica”. Essa análise teve como objetivo identificar possíveis elementos contidos nos textos acima referenciados e que de alguma maneira ajudaram a justificar o conteúdo ideológico que ora se pretende analisar.

Realizamos, ainda, pesquisa documental e bibliográfica sobre o material formativo dos gestores públicos escolares, bem como dos instrumentos de avaliação e divulgação dos dados relativos ao monitoramento e avaliação do sistema educacional, a fim de identificar como se pretende veicular o conteúdo ideológico da gestão democrática. Procuramos compreender e relacionar a inteira riqueza das relações sociais, que no modo de fazer histórico-ontológico deve se iniciar pela compreensão da produção burguesa moderna, que na atual quadra histórica encontra-se em uma crise de caráter estrutural. Justificamos, ancorados em Netto (2011, p. 38) que:

Sem esta compreensão, será impossível uma *teoria social* que permita oferecer um *conhecimento verdadeiro da sociedade burguesa como totalidade*

(incluindo, pois, o conhecimento – para além da sua organização econômica – das suas instituições sociais e políticas e da cultura).

O levantamento bibliográfico foi realizado através da leitura imanente das obras que tratam das temáticas: administração escolar, gestão escolar, crise estrutural do capital e ideologia. Para análise desse material, contaremos com o aporte teórico do legado marxiano e luckacsiano e seus principais intérpretes, fundamentalmente os dispostos nas seguintes obras: “Ideologia alemã”; “Para a ontologia do ser social”; “Manuscritos econômicos e filosóficos”; “O poder da ideologia”, entre outras.

Iniciamos essa busca bibliográfica tendo como referência a década de 1930, período em que se localizam os primeiros escritos sobre a administração escolar no Brasil (SIDOU, 2014), a fim de situar historicamente nosso objeto. Tomamos por referência inicial os estudos empreendidos sobre a administração escolar, como as pesquisas estudos empreendidas por Ribeiro (1978), Leão (1939), Arroyo (1979), com destaque para a obra de Leão (1939), intitulada “Introdução à administração escolar”, citada por diferentes estudiosos, como Ângelo Ricardo de Souza (2006), Neila Pedrotti Drabach e Maria Elizabeth Londero Mousquer (2009) e Sidou (2014) como os primeiros escritos sobre administração escolar no Brasil. Posteriormente, procuramos entender os pressupostos sobre a gestão escolar democrática com base em: Viriato (2004), Paro (1996), Luck (1997, 2000, 2009), Lima (2004), Fonseca (2004), entre outros.

Documentos oficiais, como a Constituição Federal de 1988, a LDB 9.394/1996, a Reforma do Aparelho do Estado (1995), o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001 e de 2014 também serviram como fontes de consulta para elaboração da tese, assim como análise documental de dados coletados em diferentes plataformas de pesquisas, conforme quadro a seguir:

Quadro 1 – Dados coletados em plataformas de pesquisa

FONTE	DESCRIPTORES DE BUSCA	FOCO DA ANÁLISE	RECORTE TEMPORAL
<i>Banco de Dissertações e Tese da Capes</i>	Gestão	Catalogar o número de dissertações e teses que apresentam a palavra “gestão” em seu título	2014 a 2018
Google	Gestão	Catalogar o número de resultados apresentados pela palavra “gestão”	2020
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	Gestão (título e palavras-chave);	Levantamento do número de dissertações e teses sobre a temática gestão e gestão escolar	1920 a 2019
	Gestão Escolar (título e palavras-chave)		
Sinopse Estatística da Educação Superior	Gestão (área temática: educação e diversas)	Levantar o número de cursos superiores sobre gestão	1995 a 2019
<i>Scientific Electronic Library Online (SciELO)</i>	Gestão	Levantamento do número de artigos publicados sobre gestão	1963 a 2019
Banco Mundial (<i>Annual Report</i>)	Educação , Gestão, Gestor.	Levantar dados sobre empréstimos e políticas para o campo educacional com destaque para gestão	1961 a 2020
Plataforma Sucupira	Gestão (área de conhecimento: educação e interdisciplinar)	Levantar os cursos e as instituições que oferecem cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado) sobre gestão, a fim de mensurar os que se vinculam à formação acadêmica ou profissional	2019

Nos debruçamos, ainda, sobre diferentes reportagens que tratem da temática gestão no campo educacional, principalmente, e sobretudo, aquelas em que corriqueiramente apontam a gestão e o gestor como responsáveis pelo fracasso ou sucesso da escola. A referida pesquisa foi realizada através da ferramenta de pesquisa do Google, já parametrizada para coletar diariamente reportagens com os descritores: gestão e gestor, iniciada no ano de 2019.

Centramos, também, nossa pesquisa bibliográfica de documentos publicados pelo Banco Mundial, assim como os autores que se debruçam sobre suas políticas, com destaque para as pesquisas de Mendes Segundo (2005) e Leher (1998, 1999).

Pretendia-se, através do percurso metodológico proposto, percorrer o seguinte trajeto, descrito por Netto (2011, p. 42):

[...] começa-se “pelo real e pelo concreto”, que aparecem como *dados*; pela análise, um e outro elementos são abstraídos e, progressivamente, com avanço da análise, chega-se a conceitos, a abstrações que remetem a determinações a mais simples. Este foi o caminho ou, se se quiser, o *método*.

Nesse movimento de compreensão do real, iniciamos nossa pesquisa exatamente pela análise histórica de nosso objeto: a gestão, procurando compreendê-la a partir de sua introdução no seio da sociedade, de seu *modus operandi*, buscando os nexos causais de sua existência, conforme apresentado neste primeiro capítulo da introdução.

O segundo capítulo – Crise estrutural do capital e seus desdobramentos no complexo da educação: notas sobre a gestão escolar – é o desenvolvimento inicial do nosso problema: a função da ideologia da gestão democrática em sua relação com a crise estrutural do capital. Nele, debatemos a crise atual do sistema capitalista e como esta chega à educação e ao complexo da gestão escolar. Situiremos esse debate sobre a crise ancorados nas pesquisas de Mészáros (2008, 2009, 2011a, 2011b), que defende a tese de que estamos vivenciando, desde a década de 1970, uma crise de caráter estrutural. Naturalmente, as obras de Marx (2011, 2012) serviram-nos de base para a compreensão do capital e suas relações; enquanto a obra de Braverman (2015) nos permitiu maior diálogo com o processo da divisão do trabalho dentro da sociedade capitalista. Para o desenvolvimento dessa temática contamos também com aporte teórico de alguns intérpretes da obra de Marx e Mészáros, como: Harvey (2011), Paniago (2001), Antunes (2001), entre outros. Chegando na relação entre a gestão, a crise e as políticas educacionais, contaremos com apoio Mendes Segundo (2015), Leher (1998), Silva, Azzi e Bock (2008), Soares (2000), Mota Júnior e Maués (2014), Haddad (2008), entre outros.

No terceiro capítulo – Pressupostos onto-metodológicos para compreender a ideologia da gestão escolar democrática contemporânea –, discutimos, sob o alicerce da onto-metodologia, as categorias: trabalho, educação, escola e ideologia. Nesse debate, almejamos evidenciar o *locus* ideológico da gestão no complexo da reprodução social, procurando, sobretudo, situar a educação, a escola e a ideologia, cada uma a seu modo, como complexos sociais que mantêm com o trabalho um determinado grau de dependência ontológica e autonomia relativa. É um capítulo eminentemente teórico-

metodológico, em que se espera situar o leitor acerca das principais categorias de análise, evidenciando, também, o complexo da educação e da gestão inter-relacionadas com o pressuposto ideológico que o capital procura validar sobre o papel da gestão escolar, e que possui grande centralidade no presente debate. Para dar conta de tal plano, contamos com o apoio dos seguintes teóricos: Marx (2008, 2009, 2012), Marx e Engels (2009), Lukács (2018a, 2018b, 2020), Mészáros (2004, 2014), Engels (1984, 2012), Araújo (2016), Gianna (2021), Vaisman (2010), Ponce (2010), Braverman (2015), Tonet (2011, 2012), Manacorda (2010, 2020), Sobral (2021), Bertoldo (2020), Cunha (2018), entre outros. A categoria da ideologia, central para a elaboração da presente tese, foi realizada com base no seguinte conjunto de autores: Karl Marx (2009), Georg Lukács (2018b), István Mészáros (2014), Ester Vaisman (2010), Sérgio Daniel Gianna (2021), Sérgio Lessa (2012), Elcemir Paço Cunha (2016). Naturalmente, existem traços distintos acerca da categoria da ideologia desenvolvida por Lukács (2018b) e Mészáros (2014); enquanto o primeiro procurou reconstruir a gênese ontológica da ideologia e seu desenvolvimento histórico; o segundo centrou a sua análise em torno do contexto histórico da ideologia em torno do capitalismo em crise estrutural. Em face dessa distinção entre os autores, optamos por dialogar com o construto teórico-filosófico de Lukács (2018b) por considerá-lo, em termos ontológicos, mas satisfatório para o debate que se pretende travar. Contudo, também nos valem da teoria desenvolvida por Mészáros (2014) ao dialogarmos com os rebatimentos da ideologia no contexto histórico do capitalismo em crise estrutural. Vale ainda destacar, que os dentre o conjunto de autores consultados no capítulo, Cunha (2016) e Mészáros (2014) foram centrais para a trajetória percorrida em torno do objeto ideológico da pesquisa, e que culminaram na elaboração dos três capítulos finais.

No quarto capítulo – Gestão da escola pública no Brasil e ideologia: um encontro entre teoria, política e ajustes neoliberais –, realizamos uma análise sócio-histórica, ainda que de modo bastante abreviado, sobre o contexto histórico em que se constituiu a organização da administração/gestão escolar no Brasil. Trouxemos para o centro do debate os limites em torno das políticas de descentralização e autonomia, vinculados ao princípio de gestão democrática da escola; bem como a mudança de nomenclatura de administração para gestão; e como esses dois pressupostos se relacionam com a ideologia que ora intentamos desmascarar. Nessa caminhada, contamos com o aporte teórico do seguinte conjunto de autores: Ribeiro (1978), Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), Azevedo (2006), Tonet (2005, 2012), Mészáros (2008, 2011a, 2011b, 2014),

Antunes (2001), Chica (2009), Fonseca (2018), Braverman (2015), Bourdon (1971), Moreira (2012), Dias (2002), Silva (2007), Peaucelle (2003), Chacón (2014), Viriato (2004), Lima (2004), Casassus (1990), Maia Filho e Mendes Segundo (2015), Rabelo e Jimenez (2019), Konder (2020), Lessa (2020), Saviani (2010), entre outros.

No quinto capítulo – Difusão da ideologia da gestão democrática e alguns de seus meios –, realizamos uma pesquisa que intentou desvelar se de fato a ideia de responsabilizar a gestão da escola por seus resultados efetivara-se como ideologia. Isso foi feito tomando por referência os processos de avaliação e monitoramento do sistema educacional e das políticas formativas dos gestores. A partir das duas políticas retromencionadas, realizamos uma busca no material por estas veiculadas. Esse percurso teve como objetivo compreender e apontar de que forma o conteúdo ideológico opera sobre a consciência gestora. Nessa busca, consultamos as principais agências de divulgação e acompanhamento dessas políticas: BM e Ministério da Educação (MEC). Na primeira, foram pesquisados documentos, bem como os materiais divulgados pelos dois programas de formação dos gestores ora investigados. Na segunda, pesquisou-se sobre os dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea). A referida análise contou com o aporte teórico dos seguintes autores: Mendes Segundo (2005), Fonseca (1998, 2003), Leher (1998), Silva, Azzi e Bock (2008), Soares (2000), Mota Júnior e Maués (2014), Maia (2010), Silva (2010), Takahashi (2008), Calderón, Raquel e Cabral (2015), entre outros.

No sexto capítulo – Análise do objeto ideológico: um percurso em evidência –, intentamos realizar uma análise do objeto ideológico, através da investigação de duas obras: o artigo “Administração da educação poder e participação”, de Miguel Gonzalez Arroyo (1979), e “Administração escolar: introdução crítica”, de Vitor Henrique Paro (1996). O capítulo teve como objetivo desvelar se, e em que medida, esses autores dispuseram em seus textos de elementos que, de alguma forma, corroboraram o conteúdo ideológico de responsabilização da gestão escolar.

2. CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL E SEUS DESDOBRAMENTOS NO COMPLEXO DA EDUCAÇÃO: NOTAS SOBRE A GESTÃO ESCOLAR

2.1. Aspectos introdutórios para compreender a crise

Compreender a gestão, para além do fenómeno, envolve ir à sua gênese. Quer dizer, situar o complexo da gestão com a totalidade social, tendo na produção material da riqueza humana seu momento fundante. Isto porque um complexo social é sempre um processo em que se realizam determinadas escolhas, com vistas ao cumprimento de algo. A gestão, por exemplo, é um complexo na medida em que cumpre uma determinada função social específica no processo de reprodução social: a de organização dos meios naturais e humanos para execução de determinada atividade; no nosso caso, a administração escolar.

No atual momento histórico, o modo de apropriação e distribuição da riqueza, organizada sob a forma capitalista, encontra-se em profunda crise. Uma crise que nasce na economia e adentra em todos os outros complexos sociais, afetando significativamente todas as relações sociais, entre as quais a gestão das escolas, principalmente, as públicas.

Optamos por dialogar com as pesquisas elaboradas por Mészáros (2011a, 2011b), por entendermos que este autor, recuperando os estudos iniciados por Marx, conseguiu empreender uma análise crítica e contundente sobre o capital, em seus aspectos de incontrolabilidade e expansão.

Dialogamos também com a pesquisa de Harvey (2011), que procura esboçar o fluxo do capital, apresentando seus caminhos, funcionamento e estratégias de restauração. Existem divergências teóricas entre as obras de Mészáros (2011a, 2011b) e Harvey (2011), contudo, estas não possuem relevância para a discussão que propomos aqui.

Também nos apoiamos nas pesquisas de Paniago (2001) que, a partir do alicerce teórico de Mészáros, pode trazer a mediação necessária para uma melhor compreensão da crise e de seus pressupostos. Além disso, recorreremos às pesquisas de Antunes (2001), principalmente sobre os reflexos da crise estrutural do capital sobre o processo de reestruturação produtiva e suas repercussões no processo de trabalho.

Ao iniciar a obra: “A crise estrutural do capital”, Mészáros (2011a) recorda o fato de que ele, ainda em 1968, já alertava para o fato de que “[...] a grande crise econômica mundial de 1929-1933 se parecia com ‘uma festa no salão do vigário’ em

comparação com a grande crise na qual estamos realmente entrando.” (MÉSZÁROS, 2011a, p. 17). E, não por acaso, a expectativa de Mészáros (2011a) pudera ser confirmada. A crise estrutural do capital que nasce na década de 1970 e assola o conjunto da humanidade em pleno século XXI, é bem mais severa do que as crises cíclicas vivenciadas em outros momentos históricos. Trata-se de uma crise de caráter estrutural, que tende a piorar consideravelmente (MÉSZÁROS, 2011a).

Aspectos, como: a queda da taxa de lucro, o esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista de produção e a hipertrofia da *esfera financeira*, se apresentam como traços mais evidentes da crise estrutural do capital (ANTUNES, 2001). Além disso, podemos citar uma maior concentração de capitais advindos de fusões entre empresas, a crise do “Estado de bem-estar social” e o incremento acentuado de privatizações (ANTUNES, 2001). Contudo, vale ressaltar que a crise estrutural do capital “não abarca apenas a dimensão econômica; ela repercute em todos os âmbitos da vida humana, de modo que a educação, as artes e as relações sociais têm sido fortemente impactadas.” (SANTO; JIMENEZ; GONÇALVES, 2017, p. 71).

A educação, tanto no sentido *lato* quanto no *stricto*, tem sido afetada pela crise. Na educação em sentido *stricto*, a crise se consolida através da inserção, cada vez mais latente, das políticas neoliberais direcionadas ao complexo educacional institucionalizado. Isso ocorre porque a educação em sentido *stricto* “[...] não paira sobre a totalidade social, vinculando-se, em sentido estrito, às necessidades da sociedade de classes.” (LIMA; JIMENEZ, 2011, p. 73).

A educação em sentido *lato* também é afetada consideravelmente pela crise estrutural do capital. Através de uma série de mediações (que aqui não temos como desenvolver), os indivíduos têm suas individualidades esvaziadas, constituindo-se no principal traço deste modelo de sociabilidade que “tem produzido um exército de indivíduos intelectual e emocionalmente mutilados, uma multidão ignara indo não se sabe para onde, ao encontro não se sabe do quê.” (SANTOS; JIMENEZ; GONÇALVES, 2017, p. 71).

O autor húngaro, em diálogo com Marx, defende a tese de que a crise contemporânea apresenta características de uma crise estrutural, marcada por quatro aspectos principais: (1) caráter universal; (2) alcance global; (3) escala de tempo permanente; (4) crise que se desdobra de modo rastejante. Mészáros (2011b) deixa evidente que uma crise de caráter estrutural afeta a *totalidade* de um complexo social e não apenas partes dele. Os efeitos críticos, naturalmente, assolam, também, o conjunto da

humanidade, em escala de tempo contínua, mesmo que haja momentos de maior explosão em seu epicentro.

De acordo com Mészáros (2011a), o início desta crise é marcado por três grandes confrontações mundiais: 1) a guerra do Vietnã; 2) o maio de 1968 na França; 3) a repressão às tentativas de reforma na Tchecoslováquia e na Polônia. Destacando o filósofo húngaro, que tudo que acontecera posteriormente iria recorrer nas mesmas três categorias demarcadas pelas: 1) relações de exploração dos países subdesenvolvidos pelos países capitalistas metropolitanos; 2) pelas contradições e problemas dos “países capitalistas avançados”; 3) na relação entre os países pós-capitalistas ou sociedades do “socialismo real” que, por vezes, iriam também confrontar-se.

A crise estrutural do capital contemporânea é fruto dos limites absolutos das três dimensões fundamentais do sistema do capital: produção, consumo e circulação/distribuição/realização. Mészáros (2011b, p. 798) argumenta que: “Realmente, não pode haver qualquer crise *estrutural* enquanto este mecanismo vital de autoexpansão (que simultaneamente é o mecanismo para transcender ou deslocar internamente as contradições) continuar funcionando.” A partir das análises empreendidas por este autor, podemos aferir que os limites absolutos das três dimensões fundamentais do sistema do capital, são reflexos do próprio sistema sociometabólico do capital, em sua busca crescente e desmedida de mais-valor.

Conforme advoga Antunes (2001), o neoliberalismo e a reestruturação produtiva se apresentam como respostas a essa crise. E o que representaria o neoliberalismo? De acordo com Harvey (2011, p. 16) o neoliberalismo se apresenta como:

[...] um projeto de classe que surgiu na crise dos anos 1970. Mascarada por uma retórica sobre liberdade individual, autonomia, responsabilidade pessoal e as virtudes de privatização, livre-mercado e livre-comércio, legitimou políticas draconianas destinadas a restaurar e consolidar o poder da classe capitalista.

O neoliberalismo, portanto, surgiu com objetivo de tentar restaurar e consolidar o poder da classe capitalista que, desde a década de 1960, enfrentava obstáculos para o seu contínuo acúmulo de capital e, conseqüentemente, para consolidar-se no poder. Uma das principais barreiras enfrentadas pela classe capitalista seria o trabalho que, naquela época: “era bem organizado, razoavelmente bem pago e tinha influência política.” (HARVEY, 2011, p. 20). Como forma de resolver esse problema, implantou-se nos Estados Unidos e na França, políticas de imigração, com intuito de aumentar a quantidade de mão de obra. Outra forma foi aumentar o uso de tecnologias para economizar o trabalho. Contudo, “Se tudo isso falhasse, havia pessoas como Ronald

Reagan, Margaret Thatcher e o general Augusto Pinochet à espera, armados com a doutrina neoliberal, preparados para usar o poder do Estado para acabar com o trabalho organizado.” (HARVEY, 2011, p. 21).

O projeto neoliberal, conforme disposto por Harvey (2011), é marcado por retóricas, como liberdade individual, autonomia, responsabilidade pessoal que, como abordaremos mais adiante, coaduna-se aos pressupostos da gestão democrática instituída para as escolas públicas. De maneira muito sutil e ideológica, os pressupostos neoliberais são empreendidos na educação, com a retórica de participação e autonomia.

Vejamos, então, como a crise, que atinge inicialmente a economia se instaura e adentra todos os complexos sociais, chegando à educação e, desta, à gestão escolar.

Iniciamos esta análise procurando demonstrar de que forma o complexo do trabalho torna-se subordinado ao complexo do capital, e como essa relação de subordinação se reverbera, em última medida, na presente crise de caráter estrutural.

Para Harvey (2011, p. 61): “A relação capital-trabalho sempre tem um papel central na dinâmica do capitalismo e pode estar na origem das crises. Mas hoje em dia o principal problema reside no fato de o capital ser muito poderoso e o trabalho muito fraco, não o contrário.” E como, então, se constitui essa relação de subordinação entre capital e trabalho?

O sistema do capital, segundo Mészáros (2011b) se constitui como um sistema sociometabólico, formado por três dimensões fundamentais: capital, trabalho assalariado e Estado, que se caracteriza pela divisão hierárquica do trabalho, o qual subordina suas funções vitais ao capital.

Durante esse processo de subsunção do trabalho ao capital, o trabalhador, produtor direto da riqueza, é separado dos meios de produção, tornando-se trabalhador assalariado e, portanto, subordinado ao capitalista. O capitalista, por sua vez, apropria-se da riqueza ora produzida, transformando-a em capital, e esta se constitui na pedra angular de todas as contradições do sistema de produção. Nas palavras de Mészáros (2011b, p. 718): “A questão fundamental é, e permanece sendo, a *dinâmica interna* do processo de reprodução social do capital e o seu *comando sobre o trabalho*”.

Na qualidade de modo específico de controle sociometabólico, o sistema do capital inevitavelmente também se articula e consolida como *estrutura de comando* singular. As oportunidades de vida dos indivíduos sob tal sistema são determinadas segundo o lugar em que os grupos sociais a que pertençam estejam realmente *situados na estrutura hierárquica de comando do capital*. (MÉSZÁROS, 2011b, p. 98).

Uma condição *sine qua non* para o funcionamento e existência do capital é que ele exerça comando sobre o complexo do trabalho, caracterizado “por uma dupla cisão no lado do trabalho, e uma duplicação do lado do capital, parasitária da cisão do trabalho.” (MÉSZÁROS, 2011b, p. 712). Acerca dessa dupla cisão do lado do trabalho, Mézáros (2011b, p. 713) aponta duas questões. A primeira é que:

[...] o *sujeito* real do processo de produção se objetiva na forma de trabalho alienado/capital, perdendo, portanto, seu caráter de sujeito, como a capacidade necessária para o *controle global* para o processo de reprodução social, apesar de ser forçado a reter, de forma reveladoramente contraditória, a capacidade consciente de realizar as incontáveis tarefas produtivas *particulares* diretamente designadas pela personificação do capital [...].

Esse processo de produção sob a forma capitalista, conforme explicita o autor, é demasiadamente contraditório. Pois, na mesma medida em que tira do sujeito o controle sobre o processo produtivo, “exige” que esse mesmo sujeito tome para si as inúmeras tarefas a serem realizadas. Que contradição! O trabalhador, “precisa” se apropriar e realizar as tarefas exigidas no processo produtivo, mas não pode controlar a riqueza que ele mesmo produz! A outra questão apontada por Mézáros (2011b, p. 713) é de que:

[...] o trabalho social, absolutamente necessário para o avanço de produção do capital, está cindido e seus fragmentos confrontam o capital tanto no domínio da produção como no da distribuição enquanto trabalhadores *isolados*. Esta relação predomina no interesse de manter o controle do capital social total sobre a totalidade do trabalho pelo modo historicamente praticável de competição – diretamente mediada econômica ou politicamente – ente a fragmentada multiplicidade do trabalho.

Ao se referir à cisão do processo de trabalho, Braverman (2015, p. 59) admite:

Torna-se, portanto, fundamental para o capitalista que o controle sobre o processo de trabalho passe das mãos do trabalhador para suas próprias mãos. Esta transição apresenta-se na história como alienação progressiva dos processos de produção do trabalhador; para o capitalista, apresenta-se como o problema de *gerência*.

Essa necessidade de manter controle sobre o processo do trabalho nasce do imperativo do sistema do capital, que procura extrair, de todas as formas possíveis, o máximo de trabalho excedente dos produtores. Contudo, a fim de realizar a extração de mais-trabalho, não basta que se coloque uma divisão hierárquica do trabalho sobre aspectos funcionais/técnicos, mas que esta seja apresentada como justificativa ideológica inquestionável. Com vistas ao atendimento desses objetivos, Mézáros (2011b, p. 99) dispõe da seguinte explicação:

Para esta finalidade, as duas categorias claramente diferentes da “divisão do trabalho” devem ser *fundidas*, de modo que possam caracterizar a condição, historicamente contingente e imposta pela força, de hierarquia e subordinação como inalterável ditame da “*própria natureza*” pelo qual a desigualdade

estruturalmente reforçada seja conciliada com a mitologia de “igualdade e liberdade” – “livre opção econômica” e livre escolha política.

Não tendo limites para sua expansão, o sistema sociometabólico do capital torna-se, em última medida, incontrolável e profundamente destrutivo, constituindo-se na “mais poderosa-estrutura totalizadora de controle” (MÉSZÁROS, 2011b, p. 96).

No processo de produção de mercadorias, o sistema de autorreprodução ampliada do capital separa produção e controle, atribuindo-as a classes distintas de indivíduos. Essa cisão vem a corroborar para o aprofundando da produção voltada para a autorreprodução do capital.

Esse limite absoluto das três dimensões fundamentais do sistema do capital é fruto da superprodução, gerada pela oferta crescente de produtos, sem que haja, necessariamente, mercado para consumi-las, ou seja, comprá-las. O que irá suscitar na queda dos preços das mercadorias e, conseqüentemente, de seus lucros, diminuindo, portanto, o ciclo reprodutivo do capital.

A fim de recuperar o seu ciclo reprodutivo, o sistema sociometabólico do capital implementa um amplo processo de reestruturação do capital, afetando significativamente as relações capitalistas de produção. O enfrentamento da crise, por não romper com o sistema de produção e reprodução da sociedade, mantém-se apenas na imediatez do fenômeno, corrigindo possíveis defeitos, no caso específico, reestruturando o modelo produtivo. Nas palavras de Antunes (2001, p. 36):

Embora a *crise estrutural do capital* tivesse determinações mais profundas, a resposta capitalista a essa crise procurou enfrentá-la tão-somente na sua superfície, na sua dimensão *fenomênica*, isto é, reestruturá-la sem transformar os pilares essenciais do modo de produção capitalista. Trata-se, então, para as forças da Ordem, de reestruturar o padrão produtivo estruturado sobre o binômio *taylorismo* e *fordismo*, procurando, desse modo, repor os patamares de acumulação existentes no período anterior, especialmente no pós-45, utilizando-se, como veremos, de novos e velhos mecanismo de acumulação.

Este autor, em exposição sobre a reorganização capitalista e a sua inserção no chamado “mundo do trabalho”¹³⁰ afere que, no final dos anos 1960 e início da década seguinte, houve toda uma luta proletária que “não poupou nenhuma das formações capitalistas desenvolvidas. Essas lutas anunciavam os limites históricos do compromisso

¹⁰ Vale acrescentar que o termo “mundo do trabalho” não é um consenso entre os teóricos marxistas. Sérgio Lessa (2013, p. 18), por exemplo, apresenta uma crítica ao termo “mundo do trabalho”, quando utilizado “como substituto da categoria precisa e cientificamente estabelecida, de relações de produção.” O referido termo, por sua imprecisão, apresentaria significados distintos, até mesmo de um mesmo autor dentro de um único texto, ou seja, sugerindo, mais que conceituando. O autor indica, assim, que um debate de ideias travado no meio de uma sociedade de classes, traz como consequência o seguinte: toda imprecisão se põe a serviço da classe dominante, na medida em que as ideias dominantes são também as ideias da classe dominante.

fordista” (BIHR, 1998, p. 59) e se materializaram sob diferentes formas de resistência ao trabalho “taylorizado e fordizado”:

Desde as formas individualizadas ao absenteísmo, da fuga do trabalho, do *turnover*, da busca da condição de trabalho não-operativa, até as formas coletivas de ação visando a conquista do poder sobre o processo de trabalho, por meio de greves parciais, operações de zelo (marcados pelo “cuidado” especial com o maquinário, que diminuía o tempo/ritmo de produção), contestações da divisão hierárquica do trabalho e do despotismo fabril emanado pelos quadros de gerência, formação de conselhos, propostas de controle autogestionárias, chegando inclusive à recusa do controle do capital e à defesa do controle social da produção e do poder operário. (ANTUNES, 2001, p. 42).

Durante esse movimento de luta, os trabalhadores tinham se mostrado capazes de controlar diretamente os movimentos reivindicatórios e o próprio funcionamento das empresas. Os capitalistas, por sua vez, compreenderam, nessa oportunidade, que poderiam explorar a capacidade do trabalhador para além de sua força bruta, como também explorar a sua imaginação, os seus dotes organizativos, sua capacidade de cooperação, sua inteligência. Essa nova forma de organizar o processo produtivo representará mais um passo no rompimento definitivo com as prerrogativas taylorista e fordista de produção, passando a vigorar um modelo de organização em que cada trabalhador pode realizar um número maior de tarefas: um trabalhador polivalente. A essa nova forma de organização produtiva denominou-se toyotismo.

[...] o capital iniciou um processo de reorganização das suas formas de dominação societal, não só procurando reorganizar em termos capitalistas, o processo produtivo, mas procurando gerar um projeto de recuperação da hegemonia nas mais diversas esferas da sociabilidade. Fez isso, por exemplo, no plano ideológico, por meio do culto de um *subjetivismo* e de um ideário fragmentador que faz apologia ao individualismo exacerbado contra as formas de solidariedade e de atuação coletiva e social. (ANTUNES, 2001, p. 48).

O modelo toyotista, que nasce no processo de produção, adentra, então, em outros complexos sociais. Na educação, esse novo modelo de organização produtiva é também referência para sua organização, que reverbera nas mais diferentes formas e reformas no campo educacional, em sua busca pela formação do trabalhador útil a este novo modelo produtivo.

Antunes e Pinto (2018) consideram, por exemplo, que instituições públicas e privadas de ensino e pesquisa, juntamente com as empresas, aproveitaram-se do contexto de crise mundial e do processo de reestruturação produtiva do capital para assimilarem e adequarem essas reivindicações ao discurso do capital, introduzindo nos processos de trabalho elementos da conclamada “gestão flexível”, advinda do toyotismo. No contexto educacional, o modelo toyotista contemplaria uma formação mais abrangente, porém,

bem mais fragmentada e menos especializada, complementada, geralmente, por cursos de capacitação demandados pelo mercado de trabalho em câmbio constante. Para Antunes e Pinto (2018), a maior novidade entre as qualificações requeridas pelo modelo toyotista seria os aspectos informais e comportamentais, como a capacidade de “aprender a aprender”¹⁴.

Essa é a moldura que as chamadas “reformas da educação” trazem embutidas em sua concepção: uma escola (e uma educação) flexibilizada para atender às exigências e aos imperativos empresariais; uma formação volátil, superficial e adestrada para suprir as necessidades do mercado de trabalho “polivalente”, “multifuncional” e flexível. Não é difícil perceber que a “educação” instrumental do século XXI, desenhada pelos capitais em sua fase mais destrutiva, não poderá desenvolver um sentido humanista e crítico, que deve singularizar as ciências humanas; ao contrário, poderá concebê-las como decalque das ciências exatas, como um prolongamento residual quiçá desnecessário. (ANTUNES, 2019, p. 16).

Para Saviani (2002), as reformas ditas neoliberais, da década de 1980, foram de inspiração toyotista e buscavam:

[...] flexibilizar e diversificar a organização das escolas e o trabalho pedagógico, assim como as formas de investimento. Neste último caso, o papel do Estado torna-se secundário e apela-se para benemerência e voluntariado. Em ambos os períodos, prevalece a busca pela produtividade guiada pelo princípio de racionalidade, que se traduz no empenho em se atingir o máximo de resultados com o mínimo de dispêndio. Para esse fim, o Estado, agindo em consonância com os interesses dominantes, transfere responsabilidades, sobretudo no que se refere ao financiamento dos serviços educativos, mas concentra em suas mãos as formas de avaliação institucional. Assim, também na educação, aperfeiçoam-se os mecanismos de controle, inserindo-a no processo mais geral de gerenciamento das crises no interesse da manutenção da ordem vigente. (p. 22).

As reformas sobre o campo educacional, segundo Maia Filho, Mendes Segundo, Rabelo e Jimenez (2019) são materializadas após a inserção de estratégias ditas inovadoras de financiamento e gestão. A pesquisa desses autores denomina o fenômeno da nova organização escolar de gestão-tecnoburocrática: “Trata-se de garantir a infraestrutura da reforma.” (MAIA FILHO; MENDES SEGUNDO; RABELO; JIMENEZ, 2019, p. 5).¹⁵ Especificamente, nossa atenção recai sobre as mudanças empreendidas no início da década de 1980, assinalada principalmente por políticas de

¹⁴Newton Duarte (2000) denominou de “pedagogias do aprender a aprender”, o conjunto dos cinco pilares das tendências pedagógicas para o novo milênio, de acordo com o Relatório Jacques Delors (1998). Santos, Mendes e Mendes Segundo (2016, p. 199), por seu turno, apresentam uma crítica a essa concepção, destacando que consideram “mais adequado intitular as concepções de Delors de Aprender a (Des)conhecer, visto que tais postulados, em vez de esclarecer os reais nexos com a realidade, acabam criando obstáculos para que a classe trabalhadora possa conhecer verdadeiramente o real.”

¹⁵ Não temos como adentrar aos aspectos curriculares. Isso desvia a pesquisa de seus objetivos. Portanto, nosso foco segue para os aspectos relativos à gestão tecnoburocrática.

descentralização, sistemas nacionais de avaliação centralizados e políticas parcialistas de participação da comunidade escolar.

Outro mecanismo adotado pelo sistema capitalista com intenção de garantir o seu ciclo reprodutivo de maneira rastejante, foi decrescer progressivamente o valor de uso das coisas, ou seja, reduzir a vida útil das mercadorias. O processo de produção, diante dessa lógica, não consegue separar “avanço” de destruição, e progresso de “desperdício”. Isto porque, ao destravar os limites da produtividade, libera os poderes de destruição, principalmente aqueles relacionados ao meio ambiente. Como exemplos desses problemas, temos o efeito estufa, a diminuição de reservas ambientais e a superexploração da natureza. Não é exagero dizer que quanto mais se intensifica o volume produtivo, mais temos lixo asfixiante para eliminar. Destacamos, ainda, o problema do “desemprego crônico” e de uma crise pandêmica. A hipótese mais provável para disseminação do SARS-CoV-2, de origem animal, relaciona-se à forma como os capitalistas exploram os recursos ambientais.

Marx (2011, p. 646) severamente explicita, nos *Grundrisse*, que no mundo moderno “a produção aparece como finalidade do ser humano e a riqueza, como finalidade da produção.” Isso é decorrente da completa subordinação das necessidades humanas à autorrealização ampliada do capital. Foi necessário, para que isso ocorresse, separar valor de uso e valor de troca, subordinando aquele a este.

No momento agudo de crise, o capital intensifica essa subjugação do valor de uso ao de troca, pois o que importa para o modo de produção capitalista é a relação comercial, mercantil; se esta ocorre, temos, então, a “utilidade” da mercadoria. Nesse sentido, quanto menor for a vida útil de uma mercadoria, maiores serão as vezes em que este mesmo produto pode novamente ser produzido e mercantilizado, contribuindo, dessa forma, com a lógica reprodutiva do capital.

A “dominação da riqueza sobre a sociedade” também se encontra em seu limite. Mészáros (2011b, p. 856) alerta:

Ou a riqueza, sob a forma do capital, continua a comandar a sociedade humana, levando-a aos limites da autodestruição, ou a sociedade de produtores associados aprende a comandar a riqueza alienada e reificada usando os poderes produtivos resultantes do trabalho social autodeterminado de seus membros individuais.

As manifestações da crise estrutural do capital, diante de suas inegáveis contradições, são analisadas pelo ponto de vista daqueles que precisam mascarar as reais causas dos problemas sociais, seja através do modo de produção capitalista que procura ignorar a manifestações do conflito, como também pela sua deturpação.

Quando os conflitos aparecem de modo inegável, de modo que se impossibilite sua ocultação e/ou mistificação, passam a ser tratados como meros efeitos ou defeitos a serem corrigidos, geralmente, pela intervenção do Estado. O Estado, por sua vez, segue a estratégia da linha de menor resistência, que segundo Sidou (2014, p. 89): “Representa a tendência que o capital vem adotando como estratégia, sobretudo mais viável e exequível, ou seja, o caminho mais fácil para o capital no processo de acumulação do lucro e na manutenção do *status quo*.” Ou seja, opta-se por tratar os efeitos divorciados de suas causas, procurando-se solucionar os problemas por meio de ajustes nos seus efeitos e consequências.

Diante dos reflexos cada vez mais contundentes e profundos da crise, o que faz o capital para contornar os problemas que ele mesmo cria? Põe em movimento, de maneira ainda mais exaustiva, de toda uma complexa maquinaria, extremamente “empenhada na ‘administração da crise’ e no ‘deslocamento’ mais ou menos temporário das crescentes contradições [...]” (MÉSZÁROS, 2011b, p. 796). E isso resolve os profundos problemas humanos? Os dados da realidade mostram que não, haja vista que essa maquinaria empenhada em administrar a crise carrega, cada vez mais, menor eficácia. E assim, “[...] quanto mais próximo o capitalismo fica às portas da morte, mais dolorosa será a cura. O truque, claro, é não deixar o paciente morrer.” (HARVEY, 2011, p. 99).

O sistema do capital em crise estrutural mostra-se impermeável à reforma. Isto não apenas pelo fato dos perigos do atual processo de desenvolvimento serem muito maiores, “mas também pelo fato do sistema global já ter atingido seu zênite contraditório de maturação e saturação.” (MÉSZÁROS, 2011b, p. 95), de modo que os perigos são visíveis por todo o planeta, assim como a urgência em solucioná-los.

A consciência dos limites do capital e suas reverberações para com a própria existência humana precisam ser avaliadas. Essa avaliação precisa ser feita tanto no plano militar, quanto no ecológico. Tais áreas encontram-se, respectivamente, diante dos riscos de uma explosão bélica mundial¹⁶ e da destruição irreversível do meio ambiente. Acerca desse limite, Mézáros (2011b, p. 699) afere que a perigosa lógica interna do capital seria:

[...] totalmente desprovida de medida e de um referencial humanamente significativos, enquanto seu impulso interno à autoexpansão é *a priori* incompatível com os conceitos de controle e limite, para não mencionar o de uma *autotranscendência* positiva. Por isso, ao invés de aceitar as restrições positivas necessárias no interesse da produção para a satisfação das

¹⁶ O conflito entre Rússia e Ucrânia iniciado no ano de 2022, é um exemplo atual de guerra que pode vir a se reverberar em uma explosão bélica mundial.

necessidades humanas, corresponde à linha de menor resistência do capital levar as práticas materiais de *autorreprodução destrutiva ampliada* até o ponto em que levantem o espectro da destruição.

Outro aspecto da crise estrutural do capital, que se apresenta de modo incorrigível, é o novo padrão de desemprego que, nesse momento agudo de crise, não se limita aos trabalhadores que não possuem a tão propalada “qualificação”, chegando também aos considerados “altamente qualificados” para o sistema sociometabólico do capital, haja vista os escassos empregos disponíveis.

Ao mesmo tempo, vivenciamos a erosão do trabalho contratado e regulamentado, fruto das eras taylorista e fordista, que paulatinamente são substituídos por diferentes formas de “empreendedorismo”, “cooperativismo”, “trabalho voluntário”, “trabalho atípico”, “trabalho parcial”, entre diversas outras formas de contratação precária. Agudizada, ainda, pelas mudanças empreendidas a partir da Indústria 4.0¹⁷, uma forma de produção que engloba um amplo sistema de tecnologias, e que exige uma formação de competências socioemocionais cada vez maior do trabalhador.

A explosão do desemprego estrutural hoje alcança inclusive países com altas taxas de desenvolvimento econômico. O complexo educacional, por sua vez,

Ciente da inexistência de vagas no mercado de trabalho – fruto do encontro entre o capital e seus próprios limites –, o Estado, na tentativa de administrar o inconciliável, põe no centro das atenções a educação, incumbindo-a de atender prontamente às demandas imediatas. A educação agora passa a responder ao imediatismo de forma supérflua, com medidas descartáveis que apenas expressam seus limites e impossibilidades. Assim, passa a adotar o discurso do empreendedorismo, do empoderamento, da educação ao longo da vida, do aprender a aprender etc., e transfere para o indivíduo particular a responsabilidade por seu sucesso na vida profissional. (SANTOS, JIMENEZ e GONÇALVES, 2017, p. 71).

O trabalhador, além de ser afetado por esse novo padrão de desemprego, também sofre, quando incutido no processo de produção capitalista, pois o controle sobre o processo de produção, exercido pelos capitalistas e suas personificações, extrai deles a mais-valia, ao mesmo tempo em que retira desses produtores a possibilidade de controlar o seu próprio processo de trabalho.

Neste processo de alienação, o capital degrada o trabalho, sujeito real da reprodução social, à condição de objetividade reificada – mero “fator material de produção” – e com isso derruba, não somente na teoria, mas na prática social palpável, o verdadeiro relacionamento entre sujeito e objeto. Para o capital, entretanto, o problema é que o “fator material de produção” não pode deixar de ser o sujeito real da produção” (MÉSZÁROS, 2011b, p. 126).

¹⁷ A Indústria 4.0 é uma combinação de inovações tecnológicas e digitais que descentralizam o controle dos processos produtivos, a fim de melhorar os processos e aumentar a produtividade.

Diante dessa contradição, representada pela subjugação entre o produtor – sujeito real da produção; e a necessidade do sistema sociometabólico de exercer esta função; põe-se em cena outro sujeito acima do trabalho, denominado por Mészáros (2011b) como “pseudo-sujeito”.

De acordo com Mészáros (2011b, p. 126), o pseudo-sujeito opera no sentido de “desempenhar suas funções produtivas, com a consciência exigida pelo processo de produção como tal.” Ou seja, personificações “que façam a mediação (e a imposição) de seus imperativos objetivos como ordens conscientemente exequíveis sobre o sujeito real, potencialmente o mais recalcitrante do processo de produção.”

Para exercer o seu controle sobre o processo de trabalho, o capital precisa personificar-se em gerentes, supervisores, coordenadores, gestores, chefes e demais funções que desempenham o controle em nome do capital, ao mesmo tempo em que também são por este controlados, submetendo-se, portanto, a sua lógica. Dessa maneira, o capital procura formas de personificações mais adequadas às circunstâncias dadas.

Na qualidade de personificações do capital – que devem responder ao desafio geral do antagonismo estrutural e às manifestações necessariamente específicas nas suas próprias situações –, os sujeitos particulares controladores não podem jamais ser agregados plenamente em um todo racionalmente sustentável. Eles são constituídos não apenas como uma “consciência econômica”, abstrata e orientada-para-a-eficiência, mas simultaneamente também como uma *vontade combativa*. (MÉSZÁROS, 2011b, p. 717).

Os desdobramentos da crise estrutural do capital que ataca, de maneira rastejante, todos os complexos sociais e, de algum modo, todo o planeta reacenderam o debate sobre a importância da administração, hoje também denominada gestão. Os reflexos da crise, como a pobreza, são frutos da própria estrutura do capital, uma vez que não podem ser resolvidos, precisam ser geridos¹⁸. No complexo educacional, a crise estrutural do capital chega do mesmo modo (de forma rastejante), afetando diretamente as políticas educacionais, que passam a ser direcionadas ao cumprimento da meta de universalização da educação básica que se dá por meio de políticas de descentralização, racionalização e autonomia, em atendimento à orientação dos organismos internacionais, a exemplo do Banco Mundial. Haddad *et al* (2008, p. 33) se reportam ao que diz Adeum Sauer¹⁹ sobre as políticas do Banco Mundial que alcançam o complexo educativo, representado pela escola, de maneira rastejante:

¹⁸ O Banco Mundial (2022b) afirma que em 2020 existiam aproximadamente 719 milhões de pessoas no mundo vivendo em situação de extrema pobreza (subsistindo com menos de 2,15 dólares por dia).

¹⁹ Adeum Sauer, em 2005, ocupava o cargo de presidente da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime).

[...] o Banco sempre apresenta uma receita educacional, na qual se pode ler a descentralização administrativa (que, no Brasil, influenciou o processo de municipalização do ensino), a concentração de recursos no ensino fundamental (limitando o financiamento para outros níveis) e a avaliação dos estabelecimentos de ensino pelos resultados da aprendizagem (dando origem ao Saeb, Enem e Provão). A ênfase exagerada na gestão, propagada pelo Banco e absorvida pelos governos, reduziu muito o espectro de variáveis no diagnóstico dos problemas educacionais considerado na formulação das políticas públicas.

De acordo com Mészáros (2011b, p. 697):

Aperfeiçoar os mecanismos de “administração das crises” é uma parte essencial da bem-sucedida reconstituição, pelo capital, de sua linha de menor resistência, capacitando-a a confrontar seus limites inerentes e a deslocar com mais eficiência suas principais contradições nas atuais circunstâncias históricas.

O exercício de controle sobre os processos dentro da forma de produção capitalista é exercido pelas chamadas “personificações do capital”, nas quais “[...] as determinações e os imperativos objetivos do capital sempre devem prevalecer contra os desejos subjetivos [...] do pessoal controlador que é chamado a traduzir estes imperativos em diretrizes práticas.” (MÉSZÁROS, 2011b, p. 125). Isto porque o capital é “*uma forma incontrolável de controle sociometabólico*. [...] *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”* (MÉSZÁROS, 2012b, p. 96). “Contudo, o preço a ser pago por esse incomensurável dinamismo totalizador é, paradoxalmente, a *perda de controle* sobre o processo de tomada de decisão.” (MÉSZÁROS, 2011b, p. 97). Essa perda de controle se aplica tanto aos trabalhadores que vendem sua força de trabalho, com também a quaisquer capitalistas, inclusive os mais ricos, cujo “poder de controle no conjunto do sistema do capital é absolutamente insignificante.” (MÉSZÁROS, 2011b, p. 97).

Conforme advoga Marx (2012, p. 179-180), o capitalista apenas personifica o capital e sua alma, portanto, é a do capital, pois “o capital tem o seu próprio impulso vital, o impulso de valorizar-se, de criar mais-valia, de absorver com sua parte constante, com os meios de produção, a maior quantidade possível de trabalho excedente.”

As personificações do capital, principalmente com o advento da crise estrutural do capital, intervêm mais intensamente nas políticas educacionais dos países periféricos, objetivando minimizar seus efeitos. A descentralização seria uma dessas orientações, materializada de diferentes maneiras. Nos sistemas de ensino, a descentralização se efetivou com a divisão de responsabilidades entre as três esferas governamentais: ao sistema municipal coube o ensino fundamental da rede pública, de

acordo com as diretrizes traçadas pelo governo federal; o ente federativo estadual ficou, especificamente, com o ensino médio; enquanto a União assumiu mais diretamente o ensino superior e a sistematização de todo o sistema de ensino. Coube, ainda, a descentralização da gestão da própria escola, que em termos práticos se materializou pela delegação de ações com vistas a melhores resultados junto aos diferentes sistemas de monitoramento e avaliação, a exemplo do programa Fundo de Fortalecimento da Escola (Fundescola).

Uma das ações mais abrangentes de gestão, lançadas pelo Banco Mundial em parceria com o governo brasileiro, foi o programa Fundescola. Assinado no ano de 1998, concentrou ações voltadas para a gestão das escolas fundamentais situadas nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, estabelecendo:

[...] que cada sistema de ensino deverá implantar a gestão democrática, ancorada na co-responsabilidade (sic) entre os diferentes níveis administrativos (união, estados e municípios), demandando um regime de colaboração entre fóruns nacionais e locais de planejamento, conselhos de educação em seus diferentes níveis, além da participação da comunidade educacional e da família em decisões afetas à escola. (OLIVEIRA; FONSECA; TOSCHI, 2004, p. 37).

O sistema do capital é o centro de controle de todo o processo e, desse modo, qualquer tentativa de tomada de decisão, que realmente altere sua estrutura, não poderia passar de uma ilusão, a fim de que os problemas de ordem fundamental permaneçam intactas. As reformas, por conseguinte, agem com intuito de salvaguardar o modo de produção capitalista em crise. Nesse sentido, Mészáros (2011a, p. 27) alerta que as contradições do sistema sociometabólico do capital:

[...] são inseparáveis do *imperativo da infundável expansão do capital a todo custo*, confundindo de forma arbitrária e mistificadora com *crescimento como tal* – sem a mudança radical do nosso modo de reprodução sociometabólica. Transformação que deve ser feita por meio da adoção de práticas responsáveis e racionais necessárias para a única economia viável, orientada pela necessidade humana, ao invés da alienante, desumanizante e degradante lucro.

O antagonismo inconciliável entre o capital e o trabalho encontra-se no fato de que o primeiro e suas personificações exercem tomadas de decisões significativas sobre o processo produtivo. Tais decisões, por sua vez, precisam ser “absolutamente inquestionáveis (pela força de trabalho) em cada unidade produtiva, pelos complexos produtivos rivais do país, em nível intermediário ou, na escala mais abrangente, pelo pessoal de comando de outras estruturas internacionais concorrentes.” (MÉSZÁROS, 2011b, p. 27). O autor assevera, ainda, que toda e qualquer conversa sobre “dividir o poder com a força de trabalho, ou de permitir a sua participação nos processos de tomada

de decisão do capital, só existe como ficção, ou como camuflagem cínica e deliberada da realidade.” (p. 28).

Nesse sentido, pressupostos que preveem participação e autonomia nos processos de gestão da educação não podem passar de uma mera ilusão ou, quem sabe, de uma sábia ideologia. Podemos nos questionar, ainda, se essa ideologia seria perpassada pelo sistema sociometabólico do capital, representado por suas personificações, com intuito de responsabilizar a gestão. Isso nos coloca outra questão: a gestão pelos problemas educacionais, advindos da crise estrutural do capital, têm como enfrentar a administração de recursos, hoje empenhados em tentar resolver os problemas da crise?

O capital é um sistema de controle totalizador, que submete o trabalho aos seu domínio, ao mesmo tempo em que ajusta os indivíduos as suas necessidades de produção/reprodução. Sobre essa questão, Mészáros (2011b, p. 125-126) argumenta o seguinte:

É por isso que as pessoas que ocupam os altos escalões da estrutura de comando do capital – sejam elas capitalistas privados ou burocratas do partido – só podem ser consideradas como “personificações do capital”, independente de seu maior ou menor entusiasmo, como indivíduos particulares, ao pôr em execução os ditames do capital. Neste sentido, graças à estrita determinação de sua margem de ação pelo capital, os próprios atores humanos como “controladores” do sistema estão sendo de modo geral *controlados* e, portanto, em última análise não se pode afirmar a existência de qualquer representante humano autodeterminante no controle do sistema.

Nesse momento de crise estrutural, marcado pela destruição das forças produtivas, do meio ambiente, assim como da força humana de trabalho, a partir de um trabalho precarizado e à margem do processo produtivo, o capital busca estratégias para garantir o seu ciclo reprodutivo. Objetivando garantir o seu ciclo reprodutivo e a sua própria governança, o sistema do capital em crise põe em movimento uma série de estratégias, denominadas por Mészáros (2011b) de “maquinaria”.

A ação política, por sua vez, como destaca Paniago (2001, p. 104), é cada vez mais requisitada: “Com a crise estrutural e o estreitamento da margem de manobra do capital para contornar as contradições acumuladas no fim de sua fase de ascendência, a ação política é cada vez mais solicitada.” Ao Estado, por seu turno, cabe agir corretivamente sobre os antagonismos estruturais do capital, procurando aperfeiçoá-los.

Complexos, como o educativo, passam a ser tomados como importantes instrumentos de adequação dos países subdesenvolvidos com vistas a suportar e minimizar os problemas oriundos do próprio sistema sociometabólico do capital. Essa adequação deve ocorrer, necessariamente, através de mudanças por dentro da ordem, haja

vista que não atingem o cerne dos problemas sociais: o modo como os indivíduos se organizam para produzirem sua existência. No que se refere à formação do trabalhador, inúmeras são as justificativas de como fazê-la e para quem.

Vejamos como esse panorama é aferido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2018, p. 163):

Trabalhadores mais educados são, geralmente, mais móveis. No Brasil, algumas regiões têm um índice de educação particularmente baixo e uma educação melhor permitiria que alguns residentes buscassem melhores oportunidades de empregos em outros lugares.

Todo o processo de reestruturação da força produtiva implementado na produção, adentra no seio da educação e da escola, de maneira sutil e com muitos argumentos ideológicos. Estes afetam o sistema educativo de duas formas: sobre a formação do trabalhador útil a esse novo modelo produtivo; como também na organização das relações de trabalho, agora sob forma democrática, principalmente pautada em políticas de descentralização. No entanto, como bem adverte Harvey (2011, p. 103-104):

As pessoas agem, além disso, de acordo com suas expectativas, suas crenças e sua compreensão do mundo. Os sistemas sociais dependem da confiança em especialistas, do conhecimento e da informação adequados daqueles que tomam decisões e da aceitação razoável dos arranjos sociais (hierárquicos ou igualitários), bem como da construção de padrões éticos e morais (vis-à-vis, por exemplo, nossas relações com os animais e nossas responsabilidades para com o mundo que chamamos de natureza, e também com aqueles que não são como nós). [...] As inter-relações em conflito entre as necessidades de evolução técnica e social para a acumulação do capital e as estruturas de conhecimento e normas e crenças culturais compatíveis com a acumulação infinita têm desempenhado um papel fundamental na evolução do capitalismo. Para fins de simplificação, vou agrupar todos os últimos elementos sob a rubrica de “concepções mentais do mundo”.

As condições fundamentais do modo de produção capitalista encontram-se em crise profunda e destrutiva. Trata-se, repetindo, da degradação do meio ambiente, da natureza e da força de trabalho. Complexos, como a educação, são afetados significativamente, enquanto o sistema sociometabólico, representado por suas personificações, busca soluções. Não se trata de soluções estruturais, mas formais, que são representadas por uma série de reformas, cujo ritmo, percurso e consequências são objetos discutidos no próximo subitem.

No presente item, vele relembrar, discorreremos sobre a crise do capital, denunciada por Mészáros (2011a, 2011b) como de caráter estrutural, que afeta a economia e chega aos outros complexos sociais, como a educação. Esse percurso teve como objetivo compreender a gestão democrática e apontar para o conteúdo ideológico em conexão com a totalidade social, tendo no momento econômico seu modo

preponderante e, assim, cumprir com o primeiro dos três conjuntos fundamentais ditados por Mészáros (2014, p. 116) para compreensão dos temas ideológicos, a saber: “1. Os parâmetros socioeconômicos de uma fase histórica específica.”²⁰

A seguir, apresentaremos como a crise estrutural do capital chega e afeta o complexo educativo e, mais detidamente, a gestão da escola. Trata-se de compreender o porquê e como o capital, via personificações, pretende direcionar as políticas de gestão da educação.

2.2 Crise estrutural do capital e neoliberalismo: um banco gerenciando políticas educacionais

Neste subitem, em atendimento à compreensão de nosso objeto, apresentaremos um sucinto apanhado acerca da reestruturação do sistema educacional diante da crise estrutural do capital, que passa a receber diretamente a intervenção do Banco Mundial. Veremos como isso afeta as políticas educacionais, chegando à gestão da escola e, conseqüentemente, com a ideologia que se pretende veicular.

No contexto da crise estrutural do capital, problemas sociais, como pobreza extrema, agudizam-se e as personificações do capital se aproximam mais diretamente da área social como meio de aliviar a pobreza extrema (LEHER 1998, MENDES SEGUNDO 2015). O complexo da educação, por conseguinte, passa a ser mais diretamente acompanhado pelas agências multilaterais, a exemplo do BM.

Desde o final da década de 1960, o BM financia intervenções nas políticas educacionais dos países periféricos através de preceitos neoliberais, cuja principal meta é alcançar a universalização da educação básica, ancorada em estratégias de descentralização, racionalização e autonomia.

Vale salientar que o complexo educacional nem sempre foi uma área de interesse para os organismos internacionais, de modo que entendemos ser relevante apresentar, mesmo que de forma abreviada, o contexto em que BM foi criado e como se iniciaram as intervenções e o interesse deste sobre questões educacionais dos países periféricos. Procuramos, sobretudo, entender como essa intervenção opera diretamente

²⁰ O segundo elemento citado por Mészáros (2014, P. 116): “Os principais movimentos políticos e suas necessidades ideológicas e intelectuais”, será contemplado no capítulo quarto. Enquanto o terceiro elemento: “As teorias e práticas científicas importantes, assim como as várias filosofias e as auto-reflexões da ciência referentes à sua reguladora no complexo total das atividades humanas”, será objeto do sexto e último capítulo.

sobre as políticas de gestão democrática e com a ideologia sistematicamente veiculada pelo Estado sobre a educação.

O BM foi criado em 1944, na Conferência de Bretton Woods²¹. Tinha como objetivo auxiliar na reconstrução das economias devastadas pela guerra. Teria a função de atuar como credor para empresas privadas. Durante a década de 1950, em virtude da chamada Guerra Fria e das tensões entre os Estados Unidos da América (EUA) e a União Soviética, o Banco passa a financiar programas de assistência econômica e de empréstimos aos países conhecidos como de terceiro mundo.

Segundo Silva, Azzi e Bock (2008, p. 17), “De meados da década de 1950 até o início dos anos 1970, o perfil de 70% dos programas de empréstimo do Banco eram voltados às políticas de industrialização do Terceiro Mundo, visando sua inserção, ainda que subordinada, no sistema comercial internacional”, tendo como tese de que a pobreza desaparecia como consequência do crescimento econômico. Contudo,

[...] mesmo apesar de duas décadas de crescimento econômico continuado, a pobreza não apenas persistiu, como também se aprofundaram as desigualdades entre países ricos e pobres, o Banco se viu obrigado a ampliar o leque de setores nos quais deveria investir, incluindo aí principalmente investimentos na agricultura e nos setores sociais, para além dos projetos de infraestrutura e industrialização já existentes. (SILV; AZZI; BOCK, 2008, p. 18).

Até o ano de 1961, o BM não apresentava quaisquer políticas de investimento para educação. Como ilustra o Annual Report de 1961 do Banco, a palavra “*education*” sequer é citada. A partir do ano de 1962, começa a surgir o interesse do BM pelo complexo educacional. Verifica-se a primeira concessão de empréstimo de \$ 5 milhões de dólares concedidos à Tunísia. Esse recurso seria utilizado para os seguintes fins: extensão de uma faculdade de formação de professores; uma escola secundária com ênfase em matemática e cursos tidos como técnicos; uma nova escola secundária para meninas, a expansão de uma escola técnica e a construção de outras duas.

Essa premissa de colocar as políticas voltadas à industrialização do chamado terceiro mundo como centrais para o Banco foi revisitada durante o período em que McNamara assumiu a direção (1968-1981). O binômio pobreza-segurança se torna o

²¹ Reunião em que 44 países, sob forte hegemonia dos Estados Unidos, discutiram os rumos do pós-guerra e a criação de instituições com objetivo de promover maior estabilidade econômica mundial, impulsionando o crescimento e evitando novas crises internacionais. “O resultado do encontro materializou a hegemonia americana na reorganização política e econômica internacional no pós-guerra. Produto de uma mudança drástica na estrutura de poder internacional, institucionalizou uma nova ordem monetária baseada no dólar. Ao mesmo tempo foram criados o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (Bird), organizações financeiras multilaterais de novo tipo, cuja ossatura institucional expressava e reproduzia a assimetria de poder configurada no sistema internacional.” (PEREIRA, 2014, p. 533).

centro de preocupações da instituição. A ação sobre a educação passa a ser ainda mais direta e específica. Segundo Leher (1998, p. 22), nesse período:

O banco volta-se para programas que atendam diretamente as populações sensivelmente sensíveis ao “comunismo”, por meio de escolas técnicas, programas de saúde e controle da natalidade, ao mesmo tempo em que promove mudanças estruturais na economia desses países, como a transposição da “revolução verde” para o chamado Terceiro Mundo.

O complexo educativo, sobretudo nos países da periferia capitalista, passa, então, a ser considerado como importante instrumento para garantir a governabilidade. Prova disso é que os sistemas educacionais desses países passam a ser monitorados diretamente pelo BM. Do final da década de 1960 e início da década de 1970, o Banco intensifica sua atividade de monitoramento sobre a educação dos países pobres. É nesse período que se registra o aumento significativo na concessão de empréstimos para o setor. O crescimento dos empréstimos foi inclusive relatado no *Annual Report* de 1969 (BM, 1969, p. 9, tradução nossa) com as seguintes palavras: “O ano fiscal de 1969 viu um aumento considerável no número e valor dos empréstimos para educação. Projetos aprovados com um valor de \$ 81,8 milhões foram aprovados.”

Durante a década de 1960, foi investido pelo banco um total de 244 milhões de dólares, destinados a 32 projetos de 28 países. Os recursos investidos pela instituição financeira tinham como objetivo modernizar os sistemas educacionais, tornando-os mais eficientes e relevantes, nas palavras do BM (BM, 1969, p. 9, tradução nossa):

O objetivo dos empréstimos do Grupo Banco Mundial para educação é modernizar os sistemas educacionais para torná-los mais eficientes e mais relevantes no que se referem ao atendimento as necessidades dos países, maximizando sua contribuição no processo educacional visando o crescimento econômico através dos recursos fornecidos aos países. Em particular, a estratégia do grupo para a educação enfatiza projetos que aumentem a disponibilidade de mão de obra treinada – industrial, técnica, administrativa e agrícola.

A partir da década de 1980, amplia-se a interferência do banco sobre as políticas de educação no Brasil, tanto no que se refere ao montante de recursos concedidos sob a forma de empréstimos, como também de termos e condicionalidades para concessão dos recursos. A ironia de Roberto Leher (1998) serve-nos como mote. Para o pesquisador, o BM seria o Ministério da Educação dos países pobres. Marcus Faro²², secretário executivo da Rede Brasil sobre Instituições Financeiras Multilaterais, destaca esse papel em entrevista sobre o impacto do BM acerca das políticas educacionais, com as seguintes palavras:

²² Entrevista realizada em março de 2005 por Diego Azzi.

O impacto do Banco Mundial sobre as políticas públicas é imenso. É espantoso que a maior parte da opinião pública no Brasil não tenha clareza a esse respeito. O Banco não somente fórmula condicionalidades que são verdadeiros programas de reformas das políticas públicas, como também implementa esses programas usando redes de gerenciamento de projetos que funcionam de forma mais ou menos paralela à administração pública oficial do Estado Brasileiro. Trata-se da chamada “assistência técnica”. (SILVA; AZZI; BOCK, 2008, p. 18).

Mendes Segundo (2005, p. 69) faz a seguinte avaliação das interferências do BM nas políticas educacionais.

A tutela imposta pelo Banco Mundial é tão acentuada que cobra do país tomador de empréstimos uma declaração de desenvolvimento econômico e a aceitação do monitoramento do Banco na definição de uma política setorial. Como a educação é considerada um importante suporte ao desenvolvimento econômico, passa a ser conceituada como variável econômica capaz de impulsionar o alcance da sustentabilidade econômica e da redução da pobreza.

De acordo com Soares (2000), a partir dos anos 1980, a relação entre o BM e os países tomadores de empréstimos é marcada por maiores termos de condicionalidades. À medida que concede empréstimos, a instituição bancária passa também a opinar mais amplamente no processo de reestruturação desses países, passando a impor algumas exigências, entre as quais: o controle sobre o processo educativo.

Dentro do contexto de maior controle sobre o complexo educativo, é “[...]” que surgem os programas de ajuste estrutural (SAPs) – nova modalidade de empréstimo não vinculada a projetos, mas sujeita a condicionalidades amplas e severas de cunho macroeconômico e setorial.” (SOARES, 2000, p. 21). Por meio dessas condicionalidades, o BM começa a “[...]” implementar um conjunto de reformas estruturais nos países endividados, pautadas em uma concepção ‘mais adequada de crescimento’: liberal, privatista, de abertura ao comércio exterior e ortodoxa do ponto de vista monetário.” (SOARES, 2000, p. 23).

O BM adentra o complexo educacional, inclusive, patrocinando a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990, na cidade de Jomtien, na Tailândia. A Conferência de Jomtien contou com a participação de 155 países e 120 organizações não governamentais (ONGs). Como fruto desse encontro, foram assinados a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e o Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. O plano de ação foi concebido “como uma referência e um guia para governos, organismos internacionais, instituições de cooperação bilateral, organizações não-governamentais (ONGs), e todos aqueles comprometidos com a meta da educação para todos.” (UNESCO, 1990, p. 14). De acordo

com esse documento, cada país poderia estabelecer suas metas em consonância com algumas dimensões. Uma destas se reporta mais especificamente à gestão:

11. Por serem as necessidades básicas de aprendizagem complexas e diversas, sua satisfação requer ações e estratégias multissetoriais que sejam parte integrante dos esforços de desenvolvimento global. Se, mais uma vez, a educação básica for considerada como responsabilidade de toda a sociedade, muitos parceiros deverão unir-se às autoridades educacionais, aos educadores e a outros trabalhadores da área educacional, para o seu desenvolvimento. Isso implica que uma ampla gama de colaboradores – famílias, professores, comunidades, empresas privadas (inclusive as da área de informação e comunicação), organizações governamentais e não-governamentais, instituições, etc. – participe ativamente na planificação, gestão e avaliação das inúmeras formas assumidas pela educação básica. (UNESCO, 1990, p. 15).

Em outro tópico do plano, concebe-se que: “As ações e os recursos devem ser empregados para fortalecer as características essenciais dos serviços de educação básica, concentrando-se na capacidade de gestão e de análise, que podem estimular novos avanços.” (UNESCO, 1990, p. 19). O documento traz, ainda, constantes recomendações de cooptar novos agentes de financiamento, os quais agiriam também como auxiliares do processo de atendimento às necessidades básicas de aprendizagem. No artigo 7º do plano de ação, por exemplo, ressalta-se a obrigatoriedade do poder público em proporcionar educação básica para todos, no entanto, há uma importante advertência: “Não se pode, todavia, esperar que elas supram a totalidade dos requisitos humanos, financeiros e organizacionais necessários a esta tarefa. Novas e crescentes articulações e alianças serão necessárias em todos os níveis [...]” (UNESCO, 1990, p. 5).

O artigo 9º afere que as necessidades básicas de aprendizagem para todos só poderão ser totalmente atendidas com a mobilização de: “atuais e novos recursos financeiros e humanos, públicos, privados ou voluntários.” (UNESCO, 1990, p. 5). Em outro trecho, chega a apelar “[...] aos governos, às organizações interessadas e aos indivíduos, para que somem a este urgente empreendimento.” (UNESCO, 1990, p. 6).

Os organismos internacionais definem como essencial o cumprimento das metas de educação, traçadas a partir da Conferência de Jomtien (1990). E com o objetivo de garantir isso, passam a condicionar os acordos socioeconômicos à execução das reformas exigidas pelos referidos organismos. “A partir daí, a educação passaria a ser monitorada nos países envolvidos sob pena de causar ingovernabilidade ou instabilidade social.” (MENDES SEGUNDO, 2005, p. 74).

Em consonância com as políticas de reestruturação propostas pelo BM, temos o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, documento que “[...] define objetivos e estabelece diretrizes para a reforma da administração pública brasileira.” (BRASIL,

1995, p. 6). O referido Plano Diretor possuía o objetivo de reduzir as funções do Estado que passaria de executor, ou prestador direto dos serviços, para regulador e provedor. Os esforços estatais seriam voltados, majoritariamente, para os programas considerados essenciais, a exemplo de educação e saúde. Segundo seus elaboradores, a nova estrutura permitiria o reforço a governança, que ocorreria por meio da adoção gradual de um novo modelo de administração: “[...] de um tipo de administração pública burocrática, rígida e ineficiente, voltada para si própria e para o controle interno, para uma administração pública gerencial, flexível e eficiente, voltada para o atendimento do cidadão.” (BRASIL, 1995, p. 13). De acordo com o plano diretor, uma reforma concreta do Estado seria concebida no âmbito da gestão:

A reforma concreta do aparelho do Estado ocorre na dimensão-gestão. É aí que a administração pública se torna mais efetiva e eficiente. É aí que ocorrem as mudanças culturais necessárias. É aí que as práticas administrativas gerenciais de fato ocorrem. É aí que se definem os indicadores de desempenho, que se treina e motiva o pessoal, que se desenvolvem estratégias flexíveis para o atingimento das metas estabelecidas. (BRASIL, 1995, p. 54).

No contexto desse plano, a gestão também é apontada como aquela responsável por solucionar os problemas específicos da modernização do Estado:

A dimensão institucional-legal e a dimensão cultural dos entraves a uma administração pública moderna, gerencial, eficiente e voltada para o atendimento do cidadão complementam-se com a dimensão-gestão. Na verdade, é nesta última que a administração pública demonstra sua energia, pois sua eficiência e efetividade dependerão da capacidade de gestão nela existente. (BRASIL, 1995, p. 38).

O plano diretor caracteriza “boa gestão” da seguinte maneira:

A boa gestão é aquela que define objetivos com clareza, recruta os melhores elementos através de concursos e processos seletivos públicos, treina permanentemente os funcionários, desenvolve sistemas de motivação não apenas de caráter material, mas também de caráter psicossocial, dá autonomia aos executores e, afinal, cobra os resultados. (BRASIL, 1995, p. 38).

Algumas premissas presentes nesse plano também estão consolidadas na Constituição Federal de 1988, como aquela que procura convocar a sociedade para responsabilizar-se pela oferta pública de educação. No art. 205 está previsto que “A educação direito de todos e dever do Estado, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL/CF, 1998, p. 121).

A Reforma do Aparelho do Estado (1995) desregulamentou a economia e abriu o mercado através de medidas de privatização e descentralização de políticas públicas para os níveis estaduais e municipais. Esses aspectos relacionados à privatização e descentralização também estão presentes na CF de 1988 que define, no art. 30, ser de

competência dos municípios: “VI – manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação infantil e de ensino fundamental.”

O Estado, de acordo com essa reforma, era grande demais e lento para agir. Deveria, segundo os defensores da reforma, ser mais eficiente e eficaz, principalmente no que se refere à utilização de recursos públicos.

São muitas as amostras que provam como a reforma do Estado têm como pressuposto descaracterizar a eficiência pública. A ineficiência estatal e o consequente desperdício de dinheiro público pode ser encontrado no Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, mais especificamente no item 23, que prevê o seguinte:

Promover uma educação básica eficaz não significa oferecer a mais baixos custos, porém utilizar, com maior eficiência, todos os recursos (humanos, organizativos e financeiros), para obter os níveis pretendidos de acesso e desempenho escolar. As considerações anteriores relativas à relevância, à qualidade e à equidade não se constituem alternativas à eficácia, representam, antes, as condições específicas em que esta deve ser obtida. De fato, em alguns programas, a eficácia irá exigir um aumento, e não uma redução de recursos. No entanto, se os recursos existentes podem ser utilizados por um número maior de educandos ou se os mesmos objetivos de aprendizagem podem ser alcançados a um menor custo por aluno, então será facilitada a educação básica a consecução das metas de acesso e desempenho para os grupos atualmente não assistidos. (UNESCO, 1990, p. 11).

Como fruto dos desdobramentos da crise estrutural do capital, reacendem os debates acerca do valor econômico da educação, sobretudo os que se relacionam à reestruturação produtiva, ao crescimento econômico dos países pobres e ao futuro do trabalho (LEHER, 1998). Tais preocupações se vinculam à prerrogativa de manter a estabilidade econômica. A educação, segundo Leher (1998), adentra no cerne da configuração político-ideológica do BM, como forma de integrar as pessoas ao tempo hegemônico (era do mercado ou globalização).

O aprofundamento da crise estrutural do capital abriu caminho para o incremento de reformas neoliberais. Parte das reformulações implementadas pelos países ditos subdesenvolvidos estariam sendo direcionadas pelos organismos internacionais, viabilizadas, em grande medida, pelos empréstimos concedidos sob termos e condicionalidades impostas pelo BM. O monitoramento surge como forma de garantir que os ajustes e reformas estão sendo implementados. O Banco monitora esse complexo de diferentes maneiras: nos investimentos sobre a forma de empréstimos e através de estudos, projetos e conferências.

Os empréstimos concedidos pelo BM permitem indiretamente que o Banco se insira nas políticas dos países tomadores de empréstimos, seja através de

condicionalidades impostas ou dos próprios projetos aprovados. Esse monitoramento utiliza diferentes estratégias: prestação de contas, acompanhamento dos programas via equipe de assessoramento, como também, através de plataformas digitais ofertadas pela concedente dos empréstimos. Os aspectos educacionais seriam acompanhados mediante diferentes instrumentos de avaliação em larga escala.

Esse tipo de monitoramento pode ser confirmado por meio de um acordo firmado entre Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e o BM. O acordo de acompanhamento foi assinado em 29/03/2017 e Martin Raiser, diretor do BM para o Brasil, assim se pronunciou sobre esse pacto:

[...] assinar este termo de compromisso é muito importante para nós. No passado o Banco Mundial atendeu estados e municípios e agora se volta, novamente, para o governo federal. Sendo o FNDE uma das instituições mais importantes do país, acreditamos que essa troca de experiências será enriquecedora para ambas as entidades. (FNDE, 2017, p. 1).

A referida troca de experiências, apresentaria como principal meta aproximar a execução do Plano de Ações Articuladas (PAR) de sua legislação. O acordo também prevê, analisar o atual sistema de monitoramento do PAR (Simec) e realizar uma análise quantitativa de seus dados. O BM, segundo o acordo, realizaria estudos e desenvolveria mecanismos, a fim de transformar a transferência de recursos fiscais em instrumentos voltado para resultados.

A instituição de fomento atribui relevante importância dos ajustes estruturais, com vistas a melhorias nos aspectos de governabilidade. Em atendimento a essas expectativas, aponta uma série de estudos e recomendações para que os países ditos “subdesenvolvidos” empreendam reformas em seus sistemas.

Assim, em 1991, o Banco publicou o Documento “*Governance Report*”, no qual identificou quatro componentes essenciais à governabilidade: i) gestão do setor público; ii) responsabilidade; iii) arcabouço jurídico para o desenvolvimento e iv) transparência e informação, além de mencionar gastos militares e direitos humanos. (LEHER, 1998, p. 170).

O autor supracitado aprofunda sua crítica, citando o “*Managing development: the governance dimension*” (1991), no qual o Banco define governabilidade como o modo pelo qual o poder é exercido na gestão de recursos sociais e econômicos de um país, objetivando seu desenvolvimento. A gestão, por sua vez, seria a parte substancial do trabalho a ser realizado, que envolveria: reforma do serviço público e das empresas públicas, e administração do financiamento público. De acordo com o BM, haveria um consenso de que a gestão do setor público seria uma questão-chave para efetividade do

desenvolvimento. Nesse sentido, a entidade financeira aponta a reformulação das empresas públicas como essenciais para as reformas estruturais.

A preocupação do BM para com a gestão já comparece em seus instrumentais desde a década de 1970. O *Annual Report* de 1971, por exemplo, afere que a gestão ineficaz já se apresentava como um problema recorrente dos países com baixo

desenvolvimento. Aspectos relacionados à gestão ganham relevância nos relatórios dos anos subsequentes, haja vista que representam discussões centradas no desenvolvimento econômico apontados como centrais pelo banco. Transcrevemos, a seguir, trechos de dois relatórios (anos de 1971 e 2018) que se reportam à gestão:

A gestão ineficaz é considerada um problema recorrente. O Banco está explorando possibilidades de contribuir para a melhoria da gestão dessas instituições e auxiliar governos na elaboração de projetos de crédito agrícola envolvendo o uso de cooperativas. (BM, 1971, p. 12, tradução nossa).

Em outro trecho, ilustra um empréstimo concedido à Turquia, apontando a melhoria da gestão como um dos objetivos para concessão do referido empréstimo. No referido documento, justifica:

Um empréstimo de US\$ 13,5 milhões para a Turquia ilustra outro aspecto da abordagem mais ampla do Grupo Banco Mundial às necessidades educacionais de seus membros. O projeto foi elaborado para aumentar a disponibilidade e melhorar a qualidade do ensino profissionalizante, técnico e de gestão. (BM, 1971, p. 17, tradução nossa).

As preocupações em torno da gestão dos países ditos pobres se mantêm nas preocupações do Banco, com função central de minimizar a pobreza, conforme ilustra o relatório:

Ao mesmo tempo, as preocupações que vêm surgindo sobre o comércio e a elevação dos níveis de endividamento são importantes para nossos clientes e acionistas. Por experiência, sabemos que o comércio, a abertura e a gestão econômica sólida são bons para o crescimento, para o emprego e para a redução da pobreza. Assim, nosso trabalho continuou concentrado nas melhores políticas e programas para aumentar o bem-estar dos mais pobres e mais vulneráveis, onde quer que vivam. (BM, 2018, p. 13).

De acordo com os argumentos do Banco, à gestão também caberia estratégias para garantir a estabilidade financeira. Nas palavras da instituição:

Quando os governos e outros entes públicos precisam de financiamento para investir no desenvolvimento, tomar emprestado é uma das opções. Zelar para que a dívida pública não prejudique os objetivos em termos de desenvolvimento requer práticas de gestão sólidas. A gestão eficaz, estratégica e eficiente da dívida pública é a pedra angular da estabilidade financeira e de uma política fiscal sustentável. (BM, 2018, p. 36).

As preocupações do Banco para com a gestão se iniciam na economia, chegam também na gerência do sistema de ensino e na escola. De acordo com pesquisa realizada pelo BM (2018), uma gestão da escola eficiente poderia, mesmo que

indiretamente, melhorar os índices de aprendizagem. Esse incremento nos resultados se realizaria através da seguinte fórmula: qualidade do ensino e uso eficaz dos recursos. De acordo a pesquisa: “Em oito países em que se observou um aumento de 1 no desvio padrão, para o índice capacidade de gestão (com base na adoção de 20 práticas de gestão), observou-se também, um aumento de 0,23 a 0,43 no resultado dos alunos.” (BM, 2018, p. 11).

Em 2020, o BM publica uma obra para comunicar dados sobre a gestão educacional na América Latina e no Caribe, conferindo a necessidade de boas práticas de gestão para o alcance nos resultados de aprendizado com as seguintes palavras:

Evidências correlacionadas de dentro e entre países da região e globalmente, juntamente com um número crescente de avaliações de impacto, mostram que gerentes mais qualificados e o uso de práticas de gestão mais eficazes pode melhorar o ensino e a aprendizagem. (ADELMAN e LEMOS, 2020, p. 1, tradução nossa).

A partir da década de 1990 a preocupação com a “gestão” torna-se central. “Prevalece a avaliação de que os países em desenvolvimento administram de forma incompetente seus sistemas. O deslocamento de uma elite com experiência nos organismos internacionais é vislumbrada como uma alternativa promissora.” (LEHER, 1998, p. 210). No cômputo da educação dos países ditos em desenvolvimento, o BM “transformou-se na principal agência de assistência técnica.” (TORRES, 2000, p. 126). Como bem destacam Oliveira, Fonseca e Toschi (2004), a intervenção dessa elite, representada pelo BM, chega na gestão do sistema educacional nacional e depois desce até a gestão da escola – com o programa Fundescola, por exemplo.

De acordo com esses autores, o Fundescola é o programa de gestão mais abrangente desenvolvido em um projeto de parceria entre o BM e o MEC. Contempla mais de dez projetos, entre os quais o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), no qual “a escola é considerada a responsável pela melhoria da qualidade de ensino, e o projeto visa modernizar a gestão e fortalecer a autonomia da escola.” (OLIVEIRA; FONSECA; TOSCHI, 2004, p. 40). As diretrizes do PDE se ancoram sobre três eixos principais: gestão, avaliação e financiamento. Todos os estados e municípios para receber recursos do programa precisa aderir ao Plano de Metas do Compromisso Todos pela Educação, que além de conceder recursos, estabelece também apoio técnico mediante a elaboração do PAR.

O PAR além de apresentar um diagnóstico detalhado da educação oferecida, deve prever as ações a serem implantadas pelos sistemas e pelas escolas para que os seus alunos melhorem o seu desempenho na Prova Brasil e no Ideb. (SILVA, 2010, p. 68).

A assessoria “oferecida” pelo banco junto com um conjunto articulado de reformas, atrelam-se aos pacotes de financiamento, “trata-se de fato de um ‘pacote’ de reforma proposto aos países em desenvolvimento que abrange um amplo conjunto de aspectos vinculados à educação, das macropolíticas até a sala de aula.” (TORRES, 2000, p. 126).

De acordo com Maia (2010, p. 89) o BM vem produzindo estudos para demonstrar a relação entre educação e desenvolvimento. Esses estudos teriam como objetivo suscitar a necessidade de promover no sistema educacional de políticas de planejamento e gestão mais racionais e eficientes. Essas políticas seriam realizadas mediante o uso racional dos recursos e a melhoria do sistema de gestão, bem como a aplicação de políticas de focalização, desresponsabilização e privatização do sistema educacional. Trata-se de um movimento internacional que eclodiu na década de 1990, em que “Foram definidos novos caminhos organizacionais para educação básica, que implicam a adoção de uma outra cultura, ancorada em estratégias de descentralização, de racionalização e de autonomia.” (FONSECA; TOSCHI; OLIVEIRA, 2004, p. 11).

No cerne das propostas do banco para os países pobres, entre os quais o Brasil, estaria a descentralização da gestão em seus aspectos administrativos e financeiros. Para Mota Júnior e Maués (2014, p. 1137):

A descentralização da gestão em seus aspectos administrativos e financeiros significou a responsabilização crescente das instituições escolares pelo rendimento escolar de seus alunos, a partir de parâmetros de avaliação definidos externamente e maior racionalização nos gastos, incluindo o incentivo à captação de recursos via parcerias público-privadas e via projetos de voluntariado, como o *Amigos da Escola*.

No Brasil, a descentralização da gestão das escolas se insere nas políticas do BM (FONSECA, TOSCHI e OLIVEIRA 2004; HADDAD *et. al.*, 2008). O Fundescola foi um dos projetos em que o Banco procurou instituir a descentralização, que ocorreria “por meio de um fundo repassado à escola – com vistas a estimular o quadro administrativo a tomar decisões que afetem materialmente à escola e a responsabilizar-se pelos resultados de suas decisões.” (FONSECA; TOSCHI; OLIVEIRA, 2004, p. 36). Haddad *et. al.* (2008) destacam que, através de um pacote de reformas, o BM vem estabelecendo diretrizes com ênfase em alguns elementos centrais, como: a) Prioridade na educação primária; b) Melhoria na eficácia da educação; c) Destaque para os aspectos administrativos; d) Descentralização e autonomia das instituições escolares; e) Definição de estratégias tendo como base análises de cunho econômicos. A descentralização e a autonomia, para os referidos autores, seriam assim entendidas:

[...] como transferência de responsabilidades de gestão e de captação de financiamento, enquanto ao Estado caberia manter centralizadas as funções de fixar padrões, facilitar os insumos que influenciam o rendimento escolar, adotar estratégias flexíveis para a aquisição e uso de tais insumos e monitorar o desempenho escolar. (HADDAD, *et. al.*, 2008).

Em um de seus relatórios, o BM afirma que “Programas de gestão escolar descentralizada podem ser benéficos para a aprendizagem dos alunos porque concedem às escolas e comunidade a autoridade para responder imediatamente às necessidades de seus alunos [...]” (HERRERA-SOSA; HOFTIJZER; GORTAZAR; RUIZ, 2018, p. 40, tradução nossa).

Para Leher (1998), desde a direção de Mc Namara, a má gestão é apontada pelo BM como um problema recorrente dos países subdesenvolvidos, e que para ser resolvido demandaria altas doses de lógica e racionalidade. A gestão, segundo este entendimento, seria a porta de entrada para a efetivação das mudanças sociais, políticas, técnicas e econômicas. Por conseguinte, deixa-se de apontar o modo de produção capitalista como cerne dos problemas sociais, ao mesmo tempo em que passam a apontar a gestão. Esse pressuposto sai da economia e chega até a gestão da escola das mais diferentes formas, conforme apresentaremos no capítulo, com mais elementos.

Segundo Mota Júnior e Maués (2014), as reformas educacionais empreendidas pelo governo brasileiro durante a década de 1990 foram fortemente influenciadas pelas “orientações” do BM. Tais influências foram ainda mais intensas durante os 8 anos de mandato de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), conforme destacam Mota Júnior e Maués (2014, p. 1139):

O alinhamento estratégico entre o Ministério da Educação do Brasil (MEC) e o Banco Mundial era tamanho, nesse período, que os principais quadros responsáveis pelo governo brasileiro em matéria de educação, a começar pelo ministro, já haviam feito parte do *staff* como diretores ou como consultores das agências que compõem o Grupo Banco Mundial, e outras agências multilaterais. É o caso, por exemplo, de Paulo Renato Souza (ministro da Educação durante os dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso), Guiomar Nano de Mello (membro do Conselho Nacional de Educação a partir de 1997 até o fim do mandato de FHC) e Cláudia Costin (ex-ministra da Administração), entre outros. (Azevedo; Lara, 2011).

Para Fonseca (1998, p. sn), a redução do papel do Estado, no que tange ao aspecto financiamento da educação e redução de custos, é ponto central nas políticas de financiamento para educação da década de 1990: “Aliás, a necessidade de diminuir despesas no ensino público, constituía, também, a base daquilo que o Banco denominava de ‘inovações educacionais’.”

Um breve balanço da década de 1990 destaca “a preocupação com a gestão eficiente do sistema, em moldes empresariais, para alcançar maior eficiência no sistema, isto é, para reduzir os gastos com o setor.” (LEHER, 1998, p. 210).

Na década de 1990, os organismos internacionais, agentes de financiamento dos projetos educacionais dos países subdesenvolvidos, passam a investir prioritariamente em projetos voltados para a gestão escolar, calcados em políticas de descentralização, de racionalização e de autonomia (FONSECA; TOSCHI; OLIVEIRA, 2004). Esses investimentos, por conseguinte, são realizados após acordados os termos e as condicionalidades impostas pelo banco, que não se restringem ao financiamento, mas na condução de análises políticas e pesquisas, divulgando informações, discutindo negócios políticos, mobilizando e coordenando ajuda exterior à educação (FONSECA; TOSCHI; OLIVEIRA, 2004).

O quadro apresentado até este ponto, ainda que não tenha como conter todos os elementos contraditórios que emolduram o complexo da gestão, já é suficiente para que a presente exposição aponte a existência de uma interessante relação entre a gestão e a ideologia.

A gestão, por sua vez, é apontada por esses organismos, a exemplo do BM, como a responsável por gerir “todos” os problemas que circundam o cotidiano da escola, como se entre vários desses problemas e o modelo de produção e apropriação da riqueza não houvesse nenhuma relação de prioridade ontológica para com o complexo da economia. Não pretendemos afirmar, com isso, que não haveria função relevante para a gestão da escola, mas que existe um determinado campo de manobra, de escolha entre alternativas. Por exemplo, utilizar os recursos de acordo com as necessidades da escola é mais adequado que desperdiçá-los, e isso o gestor pode e deve fazê-lo, contudo, vale ressaltar, esse campo de manobra é limitado. No exemplo da utilização do recurso, não há como a gestão intervir sem que haja uma relação direta com a economia na quantidade e utilização desses recursos. Sobre isso, Lukács (2018b) adverte que uma das superficialidades modernas seria a de concluir que uma decisão tomada por um indivíduo seria uma demonstração de sua independência para com a sociedade. “Ele até mesmo pode por autêntica originalidade, encontrar uma resposta não empregada por nenhum contemporâneo, mas essa se mostra sempre como componente necessário desse mesmo espaço de manobra.” (LUKÁCS, 2018b, p. 403).

A questão que se trava em torno da ideologia que procura responsabilizar a escola por seus problemas é a de colocar os problemas para com os baixos índices

escolares como de gestão, sem considerar a relação destes com a totalidade social, e com muitas mediações também com o com o complexo econômico.

A fim de disseminar essa ideologia, é montada toda uma maquinaria: projetos, estudos, investimentos, que tentam demonstrar, a todo o momento, que TODOS os problemas relacionados aos baixos índices das escolas junto aos sistemas de avaliação são problemas de gestão, e que, portanto, cabe a ela dar solução para tudo²³.

Essa ideologia presente nos documentos e políticas do BM se espalham destes para os órgãos nacionais de educação pública. Ilustramos esse discurso com uma fala do chefe da Assessoria Especial do Ministro da Fazenda, Marcos Mendes. Ao participar de audiência pública, para tratar da PEC (15/15), sobre o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), o assessor assim se posicionou: “Vai ajudar alguma coisa nós continuarmos com as mesmas práticas educacionais e de gestão colocando mais dinheiro?” Em seguida, afirma: “Parece-me que não é uma boa opção colocar mais recursos em um modelo que não está se mostrando capaz de apresentar boa gestão.” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2018, p. 1).

Na pesquisa “Retratos da Sociedade Brasileira”²⁴, realizada pela Confederação Nacional da Indústria (CNI), há um item sobre gestão, em que esta, mais uma vez, comparece como responsável, senão a maior, pelo problema da baixa qualidade da educação. Nessa pesquisa, 81% dos entrevistados concordam que:

[...] o problema da baixa qualidade da educação deve-se mais à má utilização dos recursos públicos do que à falta deles, sendo que mais da metade dos brasileiros (61%) concorda totalmente com essa afirmação e 20% concordam em parte. (CNI, 2018, p. 20).

Essa pesquisa apontou o seguinte: 18% dos entrevistados indicaram que melhorar a gestão da escola melhora o desempenho dos estudantes das escolas públicas.

A crise estrutural do sistema capitalista adentra o complexo educacional, afetando significativamente sua relação com o sistema reprodutivo. Esse complexo passa a ser visto como instrumento de minimização da pobreza extrema, com vistas a garantir a estabilidade financeira dos grandes capitais.

No Brasil, essa ideologia foi implementada com a consolidação da gestão democrática. Seu alastramento ideológico deu-se por meio de diferentes instrumentos,

²³ A constitucionalização da gestão democrática fora uma das formas de implementação da política descentralizadora, com estrito vínculo com o discurso ideológico de culpabilização da gestão.

²⁴ A referida pesquisa foi realizada pelo Instituto de Pesquisa de Opinião Pública e Estatística (Ibope), no período de 15 a 20 de setembro de 2017. Entrevistou 2.000 pessoas, em 126 municípios.

como: políticas formativas, divulgação sobre os resultados dos instrumentos de avaliação, projetos para concessão de recursos, discursos oficiais, entre outros. Estas são formas de se consolidar a ideologia.

O sistema econômico, organizado sob o modelo capitalista de produção, enfrenta uma crise de caráter estrutural; profunda, que sai da economia e chega também ao complexo educativo. Como resposta à crise, os organismos internacionais como o BM passam a interferir mais detidamente sobre a educação, orientando diretrizes e políticas educacionais que preveem, entre outras prerrogativas, a descentralização da gestão escolar. Estas são materializadas no Brasil, com a instituição da organização do sistema de ensino sobre a forma democrática, e de políticas descentralizadoras, centradas em programas como o Fundescola.

Apenas para sintetizar, neste capítulo, nossa intenção foi percorrer os parâmetros socioeconômicos do momento atual para compreender o pano de fundo sobre os quais se agudizam os problemas da atual quadra histórica. Demonstramos sobretudo, que os problemas sociais, como os apresentados pelos baixos resultados nos diferentes instrumentos de avaliação do sistema educativo, não nascem e não são determinados exclusivamente pelo complexo educativo, mas são resultado da relação deste com o complexo econômico. Uma relação que possui um determinado grau de dependência ontológica, autonomia relativa e determinação recíproca entre os complexos educativo e econômico. Portanto, estes não podem ser compreendidos, senão entendendo fundamentalmente como se encontra a forma como homens e mulheres se organizam para produzirem a sua existência e, por conseguinte, como o modo de produção capitalista em crise profunda afeta o complexo educativo.

A seguir, trazemos para o centro do debate os pressupostos ontometodológicos que ancoram a presente pesquisa. Trata-se de compreender o conjunto de relações que envolvem a gestão da escola e desta com a ideologia da gestão democrática. Um capítulo de fundamentos, que pretende trazer à baila, a partir da ontologia marxiana recuperada por Lukács, a relação entre o complexo econômico, o complexo educativo, a escola e a ideologia.

3. PRESSUPOSTOS ONTO-METODOLÓGICOS PARA COMPREENDER A IDEOLOGIA DA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA CONTEMPORÂNEA

“Não é a consciência que determina a vida,
é a vida que determina a consciência.”
(MARX; ENGELS, 2009, p. 32).

Com esta máxima de Marx e Engels (2009), introduzimos o capítulo, que tem por objetivo, no contexto da totalidade social, situar nosso leitor sobre a ideologia da gestão democrática. Não se trata de culpabilizar ou não a gestão (ou a pessoa que gerencia) pelos problemas da escola, tampouco de descrever os fatos como fazem os empiristas. Trata-se de compreender a ideologia da gestão em conexão com o seu ambiente material. Entendemos, pois, que são “os indivíduos reais, a sua ação e as suas condições materiais de vida, tanto as que encontraram quanto as que produziram pela sua própria ação.” (MARX; ENGELS, 2009, p. 23-24).

Este é um capítulo que se fundamenta em uma análise ontológica do real. Do entendimento que o real existe e que, portanto, é apreensível intelectualmente, podendo assim ser conscientemente modificado pela ação humana. Para tanto, ancoramos a investigação abalizados essencialmente nas investigações de Marx e Lukács, com o auxílio imprescindível de seus intérpretes.

Essa caminhada ontológica procurou amparar-se em algumas das categorias centrais do pensamento lukacsiano, com o objetivo de compreender o objeto da gestão em sua relação com a totalidade social. Iniciamos com a prioridade ontológica do trabalho, que a tudo determina. Como desdobramentos iniciais do trabalho, temos sua divisão e sua relação com o nascimento de outros complexos sociais, a partir dos quais dialogaremos com a ideologia, a educação e o Estado.

Apreender a gestão é, sobretudo, situar esse complexo em relação à totalidade social em um dado momento histórico. Isso porque a realidade social não é feita de partes autônomas, mas sobre um conjunto de partes que tem no trabalho sua matriz fundante. Ou seja, a pesquisa de qualquer objeto de natureza social, como a gestão, deve se iniciar com a forma como os indivíduos se organizam para produzir sua existência, a saber, o trabalho.

3.1. Considerações sobre a prioridade ontológica do trabalho e o complexo ideológico

Para Lukács (2018b), é mérito de Engels identificar o trabalho como centro do devir-humano do ser social. Em sua investigação, Engels apresentou os pressupostos de natureza biológica e social que possibilitaram a esfera orgânica saltar para a esfera do social, o que Lukács (2018b) denominou de salto ontológico. O salto significa uma mudança em que um ser se eleva tanto qualitativamente quanto estruturalmente, preservando-se a essência do antigo ser, mas atingindo um novo patamar de existência.

O primeiro salto foi dado pela esfera inorgânica que, por meio de inúmeras adaptações em sua constituição material, foi capaz de se reproduzir e saltar para uma nova esfera: a biológica. O ser biológico, por uma série de mediações possibilitadas tanto pela hominização quanto pela humanização foi capaz de produzir o novo pelo trabalho, dando origem ao ser social. O trabalho, portanto, possui “um lugar de tal modo preferencial no processo e para o saldo da gênese” (LUKÁCS, 2018b, p. 9) – isso porque “apenas o trabalho tem sua essência ontológica em um pronunciado caráter de transição: sua essência é uma inter-relação entre ser humano (sociedade) e natureza [...]” (LUKÁCS, 2018b, p. 9) e, por isso, condição para existência do ser humano, qualquer que seja o tipo de sociedade.

O trabalho é reconhecido por Lukács (2018b) como ato ontológico fundamental do ser social. Para melhor dialogar com esse complexo, o filósofo húngaro retoma Marx para, então, descrevê-lo como:

[...] posição teleológica conscientemente executada, a qual, quando parte dos fatos corretamente, em sentido prático, reconhecidos e os aproveita corretamente, é capaz de fazer surgir processos causais, de modificar processos, objetos etc. do ser que apenas funcionam espontaneamente, até mesmo de fazer existentes objetividades que antes do trabalho absolutamente não existiam. (LUKÁCS, 2018b, p. 14)

É por intermédio do trabalho que os seres sociais transformam a natureza, segundo necessidades postas e conscientemente dirigidas. Iniciando por uma necessidade: objetiva e concreta que, ao ser planejada, põe em movimento novos e antigos conhecimentos, os quais, ao serem articulados, permitem ou não a sua exteriorização.

Em outras palavras, o trabalho é um ato conscientemente realizado pela ação de homens e mulheres sobre a natureza mediante uma finalidade. O trabalho, portanto, exige que se conheça, mesmo que nunca totalmente, as propriedades corretas do natural sobre os quais se deseja intervir. Isso porque o conhecimento dessas propriedades é que

torna possível a transformação do natural em social, visto que o em si do natural (do orgânico e do inorgânico) permanece sempre em sua essência, tal como é, independente de toda consciência. O que o social realiza através do trabalho é o uso dessas propriedades em função de um interesse posto, e isso só será possível se as propriedades em si existentes são capazes de assim fazê-lo.

Com o desenvolvimento da totalidade social, a partir e pelo trabalho, os seres sociais foram capazes de intervir mais intensamente sobre a natureza, em um processo em que a consciência toma os conhecimentos apreendidos, relaciona com as propriedades também conhecidas dos objetos e as executa. Tornando a cada nova descoberta mediada pelo trabalho, o mundo cada vez mais social, mas sem nunca se desgarrar do natural.

O trabalho constitui-se, portanto, em ato gênese do ser social, na medida em que, por meio desse ato, modifica a natureza em busca dos meios necessários à sua sobrevivência. De acordo com Lukács (2018b, p. 14-15), apenas o trabalho foi capaz de “introduzir no ser a dualisticamente fundada inter-relação unitária entre teleologia e causalidade; antes de seu surgimento havia apenas processos causais na natureza.” Assinalam Marx e Engels (2009, p. 24) que: “ao produzirem os seus meios de subsistência, os homens produzem indiretamente a sua própria vida material.” Não obstante, o modo como indivíduos se reproduzem também depende dos seus meios de subsistência. Nesse processo de transformação da natureza, o sujeito modifica o objeto, ao mesmo tempo em que também se transforma, desenvolvendo potências antes apenas adormecidas.

Acerca da atividade dos indivíduos, temos, ainda: “Aquilo que eles são coincide, portanto, com a sua produção, *com o que* produzem e também *com o como* produzem. Aquilo que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais da sua produção.” (MARX; ENGELS, 2009, p. 24-25).

Mas é condição objetiva para efetivação do trabalho que os indivíduos tenham um determinado conhecimento sobre este, “o mais aproximado possível da rede causal em que é realizado.” (VAISMAN, 2010. p. 47). Ou seja, o conhecimento dos meios adequados para o alcance das finalidades contidas nas posições teleológicas, que são formuladas na consciência, o momento ideal. Vale destacar que, como afirma Lukács (2018b, p. 336), “é da mais elevada importância perceber que nada socialmente relevante pode acontecer cujo motor não sejam as posições teleológicas dos seres humanos.” As posições teleológicas importantes para a reprodução dos seres humanos e de seu gênero,

segundo Lukács (2018b, p. 215), inicialmente espontânea e “depois conscientemente melhoradas e promovidas, constituem dinâmicas conexões coais, com legalidades próprias, que fazem sempre mais efetivas essas posições através de tais mediações.”

O reflexo, por sua vez, surge através do trabalho, como mediação necessária para que os seres humanos representem, em sua consciência, a realidade a ser transformada; trata-se de reproduzir na mente a realidade observada para, então, agir sobre ela. E somente o reflexo correto das relações de causalidade pode, no processo de trabalho, tornar a realidade dada em posta. E, ainda:

À medida que as experiências de um trabalho concreto são utilizadas em outro, emerge gradualmente sua – relativa – independentização, i.e., a fixação generalizadora de determinadas observações, as quais, de agora em diante, não mais se referem exclusiva e diretamente a uma execução singular, ao contrário, recebem em geral uma dada generalização como observação de eventos da natureza. (LUKÁCS, 2018b, p. 49).

A generalização está sempre ligada à criação do novo pelo trabalho. Trata-se das propriedades, das relações de mediação humana necessárias para realização de determinada atividade, que uma vez apreendidas podem transformar o processo e o produto do trabalho de um ato singular em genérico. Essa generalização permite, ainda, maiores desdobramentos no processo concreto da divisão do trabalho. Referindo-se a esses desdobramentos, observa Lukács (2018b, p. 205-206):

Com isto, contudo, surge uma figura da genericidade socialmente operante que, vez existente, retroage ininterruptamente sobre o próprio trabalho, porquanto se impõe crescentemente a genericidade em todo ato de trabalho, que modifica correspondendo ao crescente significado concreto da divisão de trabalho, quanto na medida em que coloca todo aquele que trabalha em um entorno de crescente sociabilidade que tem de alcançar uma influência cada vez mais intensa sobre as posições teleológicas do trabalho de cada singular.

O autor resume, da seguinte forma, o papel fundante do trabalho para com a construção da sociabilidade humana:

[...] o trabalho [a práxis social] é entendido como o único complexo ontológico no qual a posição teleológica alcança a um real papel autenticamente alterador da realidade; determina ainda, a partir dessa base, mas a generalizando e, com tal generalização, indo para além da mera constatação de um estado de fato ontologicamente fundamental, a única filosoficamente correta relação entre teleologia e causalidade. (LUKÁCS, 2018b, p. 52).

Confere, contudo, que durante o processo de trabalho, os seres humanos atuam sobre a natureza, como também sobre outros seres humanos. O incremento da produção depende, em grande medida, que indivíduos operem em conjunto, como também, trocando suas atividades umas pelas outras. Nesse movimento sempre ascendente de exteriorização da práxis humana, “a mais intensa complexidade das tarefas

que tais complexos colocam ao ser humano singular, convertem gradualmente sua singularidade natural em uma individualidade social.” (LUKÁCS, 2018, p. 419).

Já no início da divisão de trabalho, os seres humanos enfrentaram tarefas para além daquelas forças psíquicas demandadas do processo específico de trabalho. “As posições teleológicas que aqui emergem são, por isso – quanto mais desenvolvida a divisão social de trabalho, tanto mais decisivamente –, dirigidas imediatamente ao despertar, intensificar e fortalecer de tais afetos tornados indispensáveis nos seres humanos” (LUKÁCS, 2018b, p. 416). Estas são as posições teleológicas secundárias, resultado de uma escolha entre alternativas, “produtos daquele *hic et nunc* no qual ele tem de viver e operar” (LUKÁCS, 2018b, p. 403) e que, portanto, são respostas que possuem sempre um determinado espaço de manobra de possibilidades. E quanto “mais complicado, quanto mais ramificado é esse espaço de manobra, tanto mais desenvolvida é a sociedade; quanto maior, correspondentemente, a porção pessoal de quem responde, tanto mais desenvolvida pode ser sua personalidade.” (LUKÁCS, 2018b, p. 403).

Em relação aos desdobramentos das atividades de natureza que não se relacionam diretamente com a econômica, mas que são fundamentais para os desdobramentos da reprodução social, Gianna (2021, p. 42) afirma o seguinte:

Em primeiro lugar, que as posições teleológicas secundárias ganham relevância e desenvolvimento com o próprio devir da sociabilidade, assumindo um caráter institucional e tornando-se esferas ideológicas específicas. Em segundo lugar, a conformação desses complexos sociais decorre do desdobramento e do desenvolvimento do ser social, pois eles cumprem a função social de organizar a vida coletiva e incidir nas decisões alternativas que os indivíduos objetivam. Em terceiro lugar, esses complexos sociais ocupam um lugar na divisão social e técnica do trabalho, e a soma e a síntese deles conformam uma superestrutura cujos nexos, e mediações com o complexo social da economia são fundamentais, pois não há identidade entre eles, nem identidade absoluta.

As posições teleológicas secundárias não pertencem à esfera econômica propriamente dita, contudo, apresentam determinadas funções necessárias para a manutenção e reprodução desta. As atividades não econômicas, organizadoras da sociedade, particularmente as esferas jurídicas e políticas, tornam-se sempre mais importantes, tanto extensiva, quanto intensivamente, quantitativa e qualitativamente, com o desenvolvimento das forças produtivas. Sobre isso, afere Lukács (2018b, p. 415):

[...] basta apontar que, como o círculo de validade e significado do costume, do hábito da tradição, da educação etc., que se baseiam sem exceção em tais posições teleológicas, aumentam constantemente com o desenvolvimento das forças produtivas, bem como têm de surgir esferas ideológicas específicas (assim, antes de tudo, o Direito) para satisfazer essas necessidades da totalidade social.

Na divisão do trabalho, temos atividades em que as posições teleológicas dos indivíduos objetivam a transformação de objetos com vistas a uma finalidade humana – que Lukács (2018b) denominou de posições teleológicas primárias. E as posições teleológicas secundárias, que objetivam agir sobre a consciência de outros seres humanos, influenciando-os a agir dessa ou daquela maneira. A substantiva diferença entre as duas formas de posições teleológicas é que as primárias denotam uma cadeia causal, enquanto a outra põe em movimento novas posições teleológicas que engendram naquelas escolhas entre alternativas.

A ideologia é uma categoria exclusivamente social, já que opera exatamente sobre as posições teleológicas secundárias dando as respostas genéricas a respeito da compreensão do mundo, bem como sobre a práxis cotidiana dos indivíduos. Torna-se necessário precisar que, conforme Lukács (2018b, p. 398):

Ideologia é, antes de tudo, aquela forma de elaboração intelectual da realidade a qual serve para fazer consciente e capaz de ação a práxis social dos seres humanos. Assim surge a necessidade e a universalidade de concepções para lidar com os conflitos do ser social; nesse sentido, toda ideologia tem o seu ser-precisamente-assim: ela emerge imediata e necessariamente do *hic et nunc* social dos seres humanos que agem socialmente na sociedade. Essa determinabilidade de todos os modos de manifestação humanos através do *hic et nunc* do ser-precisamente-assim histórico-social de seu surgir tem por consequência necessária que toda reação dos seres humanos a seu mundo ambiente sócio-histórico pode se tornar, sob determinadas circunstâncias, ideologia.

Gianna (2021), ancorado nos pressupostos da obra lukacsiana, afere quatro determinações da ideologia: a) a ideologia é uma forma de elaboração intelectual da realidade que objetiva tornar consciente os conflitos sociais e dirimi-los; b) remete a um *hic et nunc*; c) são respostas apresentadas aos conflitos sociais, mas que para se tornarem ideologias precisam ser universalizadas; d) os ideólogos são indivíduos.

Consideramos relevante destacar o trecho em que Lukács (2018b, p. 400) difere o que seja ou não ideologia:

Nem uma visão individual correta ou falsa, nem uma hipótese, teoria etc. científica correta ou falsa é em e por si uma ideologia: apenas, pode, como vimos, tornar-se uma ideologia. Somente após de tornar veículo teórico ou prático para dirimir conflitos sociais, sejam eles grandes ou pequenos, fatais ou episódicos, ela pode se tornar uma ideologia.

Para tornar-se ideologia, portanto, um pensamento precisa cumprir com uma função social e, por isso:

[...] enquanto algum pensamento permanece mero produto do pensamento ou manifestação de pensamento de um indivíduo, podendo o pensamento ainda ser pleno-de-valor ou avesso-ao-valor, ele ainda não pode ser considerado como ideologia. Para isso é necessária uma função social bem precisamente determinada que Marx assim descreve para precisamente diferenciar os revolvimentos materiais das condições econômicas de produção das formas

jurídicas, políticas, religiosas, artísticas ou filosóficas, em resumo, as formas ideológicas sob as quais os homens adquirem consciência desse conflito e o levam até o fim. (LUKÁCS, 2018b, p. 398).

Esses conflitos, por sua vez, só podem ser eficazmente dirimidos na sociedade quando membros de um grupo conseguem persuadir a si próprios e a outros indivíduos de que seus interesses representam, ao mesmo tempo, os da sociedade como um todo. A efetividade em dirimir conflitos depende, portanto, de uma mobilização e de uma organização de um estrato da população tornado decisivo. Portanto, um pensamento, uma ideia, um conceito, não nasce ideológico, pode tornar-se a partir do momento que passa a cumprir uma função social junto às lutas sociais “enquanto veículo de conscientização e prévia-ideação da prática social dos homens.” (VAISMAN, 2010, p. 51).

E assim, a ideologia, como meio de dirimir conflitos, é algo dirigido a práxis, a uma realidade a ser alterada e que, por isso, requer generalizações. “Sua peculiaridade no interior da práxis como um todo é, por último, a generalização sempre socialmente orientada, i.e., a síntese atrativamente dos grupos fenomênicos cuja comunidade consiste, antes de tudo, em que podem ser mantidos, alterados ou rejeitados.” (LUKÁCS, 2018b, p. 449). Ao tratar dessa questão, Lukács (2018b) cita Hegel, que corretamente percebeu no curso de lutas ideológicas ser comum os seres humanos justificarem suas ações pessoais, dirigidas a seus interesses particulares, como sendo geral; o tornar-se ideologia, contudo, vai depender do quão um estrato social vai assumi-la como meio de dirimir seus conflitos.

É por isso que o estruturalmente mais importante conflito – cujo objetivo é manter ou, ao contrário, negar o modo dominante de controle sobre o metabolismo social dentro dos limites das relações de produção estabelecidas – encontra suas manifestações *necessárias* nas “formas ideológicas [orientadas para a prática] em que os homens se tornam *conscientes* desse conflito e o *resolvem* pela luta.” (MÉSZÁROS, 2014, p. 65).

A ideologia, portanto, é um complexo dinâmico a ser compreendido no interior do funcionamento da própria totalidade social, sendo essa totalidade a sociedade como complexo contraditório; o objeto e, concomitante, a única base real do seu agir. Não existe, pois, nenhum componente do ser social que não seja resultado das circunstâncias sociais de seu surgimento, inclusive a ideologia. Conforme Lukács (2018b), todas as alternativas postas aos seres humanos são produtos daquele *hic et nunc* que precisa viver e operar e que, portanto, possuem um determinado campo de manobra. Considerando Lukács (2018b), seria uma das superficialidades modernas pensar que uma determinada decisão tomada por indivíduos estaria desvinculada da sociedade.

A ideologia é um desdobramento das relações sociais e, por isso, já existia nas formas mais incipientes da divisão do trabalho. Pensemos, por exemplo, na era paleolítica, quando indivíduos precisaram ser convencidos a cumprir determinadas funções no processo de caça. E é assim que: “alguns tipos do produzir de ideologias remontam aos primeiros inícios do desenvolvimento social” (LUKÁCS, 2018b, p. 411). É o que esse autor denomina de ideologia em sentido amplo, que implica certa generalização social de comportamentos, de normas de ação humana presentes e necessários para resolução dos conflitos sociais, e por isso, já existente em período anterior a existência da luta de classes. De acordo com Lukács (2018b, p. 407): “[...] podemos, todavia supor neles germes dos conflitos entre a comunidade e o ser humano singular, pois seria um preconceito metafísico supor a consciência social de cada um dos seres humanos completamente iguais.”

A ideologia em sentido amplo, portanto, é aquela que intenta dirimir os conflitos sociais em geral, enquanto a ideologia em sentido restrito é circunscrita a dissolução dos conflitos que surgem na sociedade dividida em classes sociais. Isso porque a divisão do trabalho, depois de um longo processo histórico, deixou de se realizar de modo coletivo – o que era produzido em comum era repartido entre os membros daquele grupo e imediatamente consumido –, passando a ser uma divisão com a existência de uma hierarquia, e de uma apropriação desigual do que era produzido. Pouco a pouco, os interesses passaram a ser antagônicos entre os distintos grupos e, por consequência, amplia-se a função social da ideologia, isso porque:

A questão principal é, portanto, que o surgir de tais ideologias pressupõe estruturas sociais nas quais diferentes grupos e interesses opostos são operantes e se esforçam a impô-los à sociedade como um todo como interesse geral. Dito brevemente: o surgir e o disseminar das ideologias aparecem como traços gerais das sociedades de classes. (LUKÁCS, 2018b, p. 405).

Nas palavras de Lukács (2018b, p. 399), é sempre um “o que fazer?”, ou seja, é aquela escolha entre alternativas das práticas sociais, “um meio das lutas sociais, que caracteriza toda sociedade, ao menos as da pré-história da humanidade.”

A ideologia é um complexo social que surge pela necessidade dos seres sociais em dirimir seus conflitos, convencendo-o a agir de determinada maneira, diferentemente da violência, que se realiza por meio da força bruta. “A partir do surgimento da luta de classes, a ideologia deve não apenas justificar, tornar razoável, operativa a práxis cotidiana, mas também fazê-lo de modo a atender aos interesses de classe.” (LESSA, 2012, p. 69). É nesse sentido que a ideologia se apresenta como um dos

momentos mais importantes da luta de classes, haja vista que é no cômputo da ideologia que os indivíduos decidem por determinadas posições teleológicas.

Com o surgimento da luta de classes, a ideologia, além de uma função geral, também exerce uma função mais restrita, política. Ao referir-se ao conteúdo ideológico de qualquer decisão política, Lukács (2018b, p. 437) estabelece que estas seguem dois critérios: o primeiro “[...] de como um conflito real, por último economicamente causado pode ser dirimido sobretudo com meios políticos. Com isso adentra, então, como segundo problema, qual duração uma tal solução pode ter e terá.”

Contudo, é importante ressaltarmos que o complexo da ideologia não é exclusivo da sociedade de classes, já que em todos os tipos de organização social existem conflitos que precisam ser dirimidos. Mas o núcleo da ideologia em uma sociedade de classes é muito mais intenso, pois é dentro desse complexo que se opera a disputa entre os indivíduos para que ajam e reajam de determinada maneira.

É por isso que para Lukács (2018b) o conceito de ideologia no sentido amplo está presente nas ações humanas em geral, e serve como instrumento pelo qual os seres sociais tomam consciência de seus problemas e tentam solucioná-los. Em sentido restrito, embora indissociável a solução de conflitos, se voltam ao campo da luta social, como resultado de interesses antagônicos entre as classes sociais.

Inicialmente, a totalidade da comunidade resolve ela própria os conflitos que surgem durante o processo de reprodução social. Contudo, em um determinado patamar do desenvolvimento social, estas se tornam de caráter tão complicado que passam a ser exercidas por indivíduos ou grupos inteiros, como uma ocupação específica. São atividades que não se relacionam diretamente ao produtivo, mas que se tornaram indispensáveis ao processo de reprodução social, como a classe dos administradores, gerentes e gestores, entre tantos outros.

Trata-se de um extrato da sociedade que não produz diretamente, mas que precisa ser mantido pelo que então é produzido coletivamente e, paulatinamente, consegue se diferenciar no interior da própria divisão social do trabalho. “Isso significa, em sentido factual, que devem ser elaborados coerentes sistemas mais ou menos racionais para dirimir, em correspondência com os interesses da sociedade, os conflitos que surgem seguidamente no cotidiano da vida social.” (LUKÁCS, 2018b, p. 428). São as atividades exercidas sobre as posições teleológicas secundárias, como aquelas exercidas na política, no direito, como também na educação, com o intuito de fazer com que indivíduos reajam a situações postas na coletividade, segundo uma determinada maneira. Por conseguinte,

mantém com a ideologia um determinado vínculo, haja vista que cada um desses complexos (política, direito, educação, entre outros que aqui não citaremos) fazem-se valer também do uso da ideologia como meio de organização social.

Por outro lado, Mészáros (2014, p. 476) adverte que as forças ideológicas, para exercerem influência direta sobre as massas, precisam encontrar:

[...] encontrem uma *articulação material* teoricamente adequada e praticamente efetiva. É natural que esta última, por sua vez, exija a constituição de portadores, instrumentos, instituições, redes administrativas, etc., bem sustentados e praticamente viáveis, sem os quais a influência desejada permaneceria no plano do mero pensamento veleitário

O Estado, a política, o direito, a educação, entre tantos outros, são complexos da ideologia, pois precisam assegurar que indivíduos possam agir dessa ou daquela maneira, ao mesmo tempo em que são esses mesmos complexos que atuam no sentido de fazer com que determinadas ideias se tornem ideologia. Isso ocorre porque são instrumentos de uma rede com certo poder de comando dentro do sistema atual de produção.

No atual momento histórico, o Estado tenta resolver as contradições estruturais da base material através da manipulação no quadro da superestrutura jurídica e política. E mesmo que essa tentativa seja contraditória, ilusória no sentido de superar os antagonismos de base material através dessas mediações, concordamos com Mészáros (2014, p. 145) quando afirma que “seria absurdo minimizar a eficácia prática da manipulação do Estado para criar um consenso em relação às crenças ideológicas.”

A educação, por sua vez, já se apresenta como uma das primeiras tentativas de formação de uma ideologia, à medida que procura inculcar determinadas normas sociais de comportamento.

Lukács (2018b, p. 420) estabelece, ainda, o vínculo estreito entre as práxis econômica e política e a educação; e a capacidade que estas práxis possuem no processo de generalização de determinadas ideias. Sobre isso, observa o autor:

Os seres humanos costumam ideologicamente justificar suas próprias ações (seus interesses de classe, na medida em que são operantes como motivos moventes em seu modo de vida pessoal e também em seus interesses completamente pessoais) precisamente através dessa elevação ao geral; desde a educação até a práxis econômica e política, se impõe a tendência através e autojustificação, através da qual se consegue que o próprio tipo de ação seja meramente a realização de tais normas gerais, que a reprovação se afasta das mesmas, não corporifica essa generalidade. Com isso a generalidade, a generalização já adquire uma coloração ideológica; seu funcionar como ideologia depende, como vimos, não de se é correto ou falso, cientificamente fundado ou mitologizantemente feito, mas em modo primário de que um estrato social nela divise um meio apropriado para dirimir suas colisões sociais,

que alcançam até o intimamente pessoal. É por isso que sua existência social é igualmente independente do caráter moral do motivo em sua aplicação.

Nesse sentido, consideramos oportuno e ontologicamente necessário debater mais aproximadamente com o complexo do Estado, perscrutando apreender a função que exerce no contexto do atual momento histórico, bem como seu vínculo junto ao complexo da ideologia.

Pretendemos, ainda, estabelecer a relação entre o Estado e a superestrutura jurídica e política; e, em outro subitem, algumas das “formas ideológicas de consciência social”, como momentos não jurídicos e não políticos. Mészáros (2009) dialoga com a religião, como uma expressão de uma dessas “formas ideológicas de consciência social”, “uma vez que os discursos religiosos não podem exercer seu papel de força potencial meramente a partir de suas ideias, tendo de se articular com um aparato material e institucional concreto que lhe dá forma.” Nossa investigação, no entanto, procura dialogar com a educação e com as atividades de direção, como exemplos dessas “formas ideológicas de consciência social”.

3.2. Elementos aproximativos sobre a divisão social e técnica do trabalho: alguns desdobramentos sobre a origem do Estado

A divisão do trabalho surge como necessidade orgânica em uma fase bastante inicial do desenvolvimento das forças produtivas. A primeira forma de divisão do trabalho surge à medida que este se aprimora, em um processo ascendente de criação e aperfeiçoamento, não só das ferramentas, mas do próprio processo. Isso ocorre porque o desenvolvimento das atividades produtivas, e sua consequente complexificação, demandam que sua realização se dê pela combinação entre diferentes atividades e indivíduos, ou seja, uma necessidade técnica que se inicia como uma separação de organizações singulares que posteriormente se independentizam em ofícios. À medida que progride, o processo de trabalho “novas necessidades e novos caminhos para sua satisfação, impõe socialmente não apenas em medida crescente sua própria expansão, seu próprio aperfeiçoamento, mas, simultaneamente a isso, uma divisão do trabalho não apenas técnica, mas social.” (LUKÁCS, 2018b, p. 135).

O aprimoramento da produção, demandou novas e crescentes complexificações no processo de divisão; que através de múltiplas mediações chegam ao processo de reprodução social, como se deu nas divisões entre o campo e a cidade, entre

trabalhadores manuais e intelectuais, etc. Sobre essa relação entre o processo de divisão do trabalho e sua complexificação, Marx e Engels (2009, p. 43) afirmam:

Daqui resulta que um determinado modo de produção, ou fase industrial, está sempre ligado a um determinado modo da cooperação, ou fase social, e esse modo de cooperação é ele próprio uma “força produtiva”; e que a quantidade das forças produtivas acessíveis aos homens condiciona a situação da sociedade, e, portanto, a “história da humanidade” tem de ser sempre estudada e tratada em conexão com a história da indústria e da troca.

Da divisão social do trabalho surgem, conseqüentemente, os outros complexos sociais, sobre isso, dispõe Lukács (2018b, p. 199):

A divisão social do trabalho cria em sua expansão quantitativa e qualitativa tarefas especiais, formas específicas de mediação entre os complexos sociais singulares que, exatamente por isso, recebem estruturas internas específicas para estas funções particulares no processo de reprodução do complexo como um todo. As necessidades internas do processo como um todo conservam com isso sua prioridade ontológica e determinam, por isso, o tipo, o modo, a direção, a qualidade etc. no funcionamento dos complexos ontológicos mediadores. Todavia, precisamente por isso, porque o funcionar correto a um nível mais elevado do complexo como um todo designa ao complexo parcial mediador funções parciais particulares, surge nestes – chamadas à vida por necessidade objetiva – uma certa independência, uma certa particularidade autônoma do reagir e do agir que, precisamente nesta particularidade, torna-se indispensável para a reprodução da totalidade.

Para Lukács (2018b, p. 121), a divisão técnica e social do trabalho representa um progresso, tanto economicamente quanto tecnicamente, na medida em que “em todas as esferas da produção cada um pode se abastecer (reproduzir) de produtos imediatamente necessários à vida sem ter produzido por si mesmo todos os produtos.” Ao mesmo tempo, Lukács (2018b, p. 123) menciona o curso contraditoriamente dialético desse desenvolvimento que, se por um lado proporciona um desenvolvimento permanente e ascendente, por outro, pode atuar “na divisão social do trabalho e impulsiona, com isso, na direção de que a economia orientada a uma autossuficiência direta se insira no intercâmbio de mercadorias e de cada vez mais esta se transforme na forma dominante de reprodução social.”

Vale enfatizar que a produção do novo através do trabalho conduz o ser social para além da esfera natural, com formas cada vez mais sociais de se apropriar do que é natural. O desenvolvimento do trabalho e a sua conseqüente divisão dá origem a algo qualitativamente novo: a produção para além do necessário para sua própria reprodução. Esse fenômeno econômico engendra na sociedade novas estruturas, como a de classe e suas conseqüências, dando origem à luta em torno da apropriação do que excede no processo de transformação do natural, inicialmente através da violência nua.

Isso posto, podemos retornar ao fato de que ao afastamento das barreiras naturais “[...] altera não apenas o conteúdo e o modo de operar das posições teleológicas singulares; mostra, para além disso, um processo que cria ligações entre elas sempre mais íntimas, complicadas, mediadas.” (LUKÁCS, 2018b, p. 302). Asseverando Lukács (2018b), vale ressaltar que apenas o capitalismo efetua uma esfera econômica em que todos os atos singulares de reprodução exercem algum tipo de influência sobre os outros. E “quanto mais disseminada a divisão social do trabalho, quanto mais decididamente social se torna a própria sociedade, tanto mais numerosas e complicadas necessariamente se tornam as mediações para manter o processo de reprodução em andamento normal.” (LUKÁCS, 2018b, p. 335).

Considerando Marx e Engels (2009), destacamos que a divisão do trabalho se consolida como tal apenas a partir do momento em que os trabalhos material e espiritual se separam. Desse modo, a consciência pôde ter a fantasia de poder representar algo que não representa nada de real. Como principal resultado desse processo de separação, Marx e Engels (2009, p. 46) extraem apenas um resultado:

[...] o de que esses três momentos – a força de produção, o estado da sociedade e a consciência – podem e têm de cair em contradição entre si, porque com a *divisão do trabalho* está dada a possibilidade, mais, a realidade de a atividade espiritual e a atividade material, a fruição [*Gnuf*] e o trabalho, a produção e o consumo caberem a indivíduos diferentes; e a possibilidade de não caírem em contradição reside apenas na superação [*aufgehoben*] da divisão do trabalho.

A divisão do trabalho em manual e intelectual erigiu-se também sobre a divisão natural do trabalho na família, que em virtude disso separaram-se em famílias individuais que se opõem umas às outras, que repartem desigualmente, tanto qualitativa quanto quantitativamente os frutos do trabalho e de seus produtos, que se apropriam individualmente de terras. Com isso, surge o interesse contraditório entre indivíduos, ou famílias, com o interesse comunitário entre indivíduos que se relacionam no processo de produção.

É dessa contradição entre interesse particular e comunitário que nasce o Estado. Engels (2012, p. 136-137), ao descrever o surgimento do Estado na comunidade grega, atenta para o fato de que este nasce concomitantemente ao aparecimento da sociedade estratificada em classes, pela apropriação privada das riquezas. Nas palavras do autor:

Resumindo: a riqueza passa a ser valorizada e respeitada como bem supremo e as antigas instituições de gens são pervertidas para justificar-se a aquisição de riquezas pelo roubo e pela violência. 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, em uma 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 segunda.

Após descrever as relações que se estabeleceram sobre o nascimento do Estado, assim conclui: “E essa instituição nasceu. Inventou-se o Estado.” (ENGELS, 2012, p. 137).

É de fundamental importância compreender que o Estado surge devido aos interesses antagônicos irreconciliáveis entre as classes sociais. Como já destacamos, a própria sociedade resolvia os conflitos que surgiam, no entanto, em um determinado grau de desenvolvimento, foi necessário criar uma instituição capaz de conter ou minimizar determinados conflitos. Nas palavras de Engels (2012, p. 213):

Mas para que esses antagonismos, essas classes com interesses econômicos colidentes não se devorem e não consumam a sociedade numa luta estéril, faz-se necessário um poder colocado aparentemente por cima da sociedade, chamado a amortecer o choque e a mantê-lo dentro dos limites da “ordem”. Este poder, nascido da sociedade, mas posto acima dela se distanciando cada vez mais, é o Estado.

Como uma organização que separa os interesses reais dos indivíduos singulares e do todo, e que ao mesmo tempo se apresenta como “comunidade ilusória” (MARX; ENGELS, 2009), assentada sobre bases reais dos laços existentes entre famílias, assim se constitui o Estado. Disso resulta que todas as lutas travadas no seio do Estado são lutas de classes. O Estado, portanto, “é o complexo que tem a função de ser, a partir de um determinado contexto, a ‘ordem’ que estabelece as condições apropriadas reguladas para que haja a reprodução da sociedade erguida pela cisão histórica entre explorados e exploradores.” (ARAÚJO, 2016, p. 32).

Como um produto da sociedade em um determinado grau de desenvolvimento, o Estado é um poder que aparentemente está acima da sociedade com vistas a amenizar os conflitos entre as classes, mantendo uma certa conformidade. Segundo Engels (1984, p. 191), “[...] é a confissão de que essa sociedade se enredou numa irremediável contradição com ela própria e está dividida por antagonismos irreconciliáveis que não consegue conjurar.”

Nascido para conter os antagonismos entre as classes, e por isso “é, por regra geral, o Estado da classe mais poderosa, da classe economicamente dominante, classe que, por intermédio dele, se converte também em classe politicamente dominante e

adquire novos meios para a repressão e exploração da classe oprimida.” (ENGELS, 1984, p. 193). E mais: “Tendo sua gênese enraizada nos antagonismos reinantes no âmbito da sociedade, e *repousando* sobre eles, o Estado age sob diferentes configurações no sentido de manter acesa a plêiade que os sustentam, regulando-os para mantê-los nos limites da ‘ordem’” (ARAÚJO, 2016, p. 32).

O Estado é um complexo social que se apresenta na reprodução da sociedade de classes, e não um produto natural da vida cotidiana. “É produto dos antagonismos de classe, é resultado da complexidade da ação dos indivíduos que torna as relações sociais contraditórias, colidentes, demandando-o historicamente.” (ARAÚJO, 2016, p. 33).

Conforme dialoga Marx (2008), o Estado é uma relação jurídica erguida sobre as relações sociais de produção e que “constitui a estrutura econômica da sociedade”. É por isso que Mészáros (2014, p. 493) o destaca como “*estrutura hierárquica de comando*”, um comando e uma legitimidade que ele exerce com sua capacidade de *impor* demandas a ele apresentadas, ou seja, em geral, o Estado exerce as funções a ele atribuídas pela ordem social vigente.

Segundo o autor húngaro, essas exigências normativas em que, em geral, o Estado é chamado a cumprir, por meio de sua estrutura hierárquica de comando, são geradas espontaneamente, como determinações objetivas dos próprios processos produtivos materiais fundamentais. A capacidade que o Estado tem para enfrentar tais exigências “só é compreensível em vista da ‘correspondência’ dialética da articulação institucional do Estado com a *estrutura hierárquica de comando material* da própria ordem socioeconômica estabelecida.” (MÉSZÁROS, 2014, p. 494).

Torna-se importante salientar, no entanto, que entre as estruturas de poder e os modos de tomada de decisão do Estado de um lado, e daquelas que se articulam com a esfera de produção material no outro, não existe identidade, mas interdependência. O Estado, apesar de possuir um grau elevado de dependência para com o processo de reprodução material, possui um determinado grau de autonomia relativa. Sobre isso, explica Mészáros (2014, p. 495):

[...] a existência de autonomia relativa do Estado se deve ao fato de as estruturas e funções reprodutivas materiais da sociedade serem constituídas de tal modo – sob a forma de sistemas historicamente específicos de domínio e subordinação – que são incapazes de desempenhar necessária de coordenação geral sem conferir sua garantia fundamental a um corpo alienado, externo; de tal maneira que este coloque o selo de aprovação na imposição espontânea, materialmente exercida, de uma modalidade de produção e distribuição totalmente injustificável – pois profundamente *exploradora* – sobre o processo de trabalho e, através dele, *legitimando* este último em seu próprio nome contra

todas as reivindicações adversárias que possam surgir em sociedades antagônicas.

Ao referir-se ao papel do Estado, o autor alerta para o fato de que este, apesar de sua pretensa soberania, age como órgão de consenso, e mais: “A intervenção do Estado na administração de ‘disfunções’ e conflitos potencialmente devastadores é uma dimensão prática inegável da realidade social contemporânea, suficientemente eloquente por si mesma.” (MÉSZÁROS, 2014, p. 145). Ele destaca, ainda, que: “as ideologias de consenso, política e institucionalmente sustentadas, têm um peso e um poder de persuasão muito maiores do que qualquer apelo direto em nome da ciência ou de qualquer outra coisa”, ademais: “As mesmas ideias, entretanto, parecem incomparavelmente mais persuasivas e servem muito melhor a seu propósito ideológico inerente quando reformuladas com os corretivos apropriados mencionados, levando em conta aqueles veículos de implementação prática patrocinados pelo Estado.” (MÉSZÁROS, 2014, p. 145).

O Estado moderno passa a existir, “para poder exercer o *controle abrangente* sobre as forças centrífugas insubmissas que emanam de unidades produtivas isoladas do capital, um sistema reprodutivo social antagonicamente estruturado” (MÉSZÁROS, 2011b, p. 107), constituindo-se na “única estrutura corretiva compatível com os parâmetros estruturais do capital como modo de controle sociometabólico.” (MÉSZÁROS, 2011b, p. 107). Isso porque, entre outras funções, o Estado consegue através de intervenções políticas e legais “administrar” as crises em torno do processo fragmentado entre produção e controle. Contudo, como ressalta Mészáros (2011b, p. 108): os teóricos burgueses “adoram idealizar e descrever todas essas relações ao reverso.” O que na verdade prevalece é uma necessidade de manutenção da ordem estabelecida; para isso produz-se racionalizações complicadas que visam esconder as profundas iniquidades das relações estruturais.

Para citarmos apenas um exemplo, vejamos o caso da Alemanha, que iniciou o processo de desenvolvimento do sistema capitalista de produção sob uma “estrutura política e social democraticamente atrasada.” (LUKÁCS, 2020, p. 58). Insurgindo-se ainda mais na relação contraditória entre economia – ora adentrando ao capital monopolista desenvolvido – e política, nas lutas em torno do processo democrático.

Como essa relação contraditória entre economia e política não impediria a Alemanha de desenvolver-se enquanto um país capitalista, disseminou-se “uma ideologia capaz de defender no plano do pensamento essa contradição entre a estrutura econômica

e a estrutura política da Alemanha.” (LUKÁCS, 2020, p. 59). Essas contradições, segundo essa ideologia, seriam uma consequência necessária de um alto nível de desenvolvimento e que, portanto, tenderiam a um maior nível de progresso em comparação com o Ocidente democrático. Essa defesa, como bem ressaltou Lukács (2020, p. 59), foi abalizada pelo construto filosófico do irracionalismo, cabendo ao Estado:

[...] a tarefa de, sobre a base de uma constituição puramente pessoal (logo, irracional) do monarca, conferir um sentido ao “destino cego da economia. Ou então, será atribuído ao Estado (em sua forma alemã) o papel saudável de contrapeso irracional, chamado a contrabalançar aquela racionalidade doentia e funesta que é apresentada pela economia capitalista etc.

Como uma estrutura de comando hierárquica, o Estado cumpre a função de legitimar o comando do capital sobre o trabalho, pois “a alienação do trabalho e sua dominação pelo capital não podem de maneira alguma ser justificadas no plano da facticidade socioeconômica em si, que abrange apenas a relação de forças nua e crua.” (MÉSZÁROS, 2014, p. 495). Por isso, “o princípio da legitimação só pode ser tolerado se aplicado *fora* da esfera da autoridade material incontestada do capital, no âmbito do corpo político alienado.” (MÉSZÁROS, 2014, p. 495).

Sob o modo de produção capitalista, o Estado assume a premissa do desenvolvimento do capitalismo, pois tem o poder de decretar impostos, de regular o comércio internacional, a máquina pública, as terras públicas; possui, ainda, o poder das forças armadas e a administração da máquina pública. Esses aparelhos, por sua vez, são os responsáveis por “drenar a riqueza para as mãos de grupos especiais, tanto por meios legais como ilegais.” (BRAVERMAN, 2015, p. 242).

Contudo, no capitalismo monopolista, o papel do Estado é ampliado, assumindo, segundo Braverman (2015, p. 243) uma forma ainda mais complexa e requintada, “uma situação na qual a expansão das atividades estatais imediatas na Economia não mais podiam ser evitadas.” Uma dessas atividades é a educação institucionalizada, ou seja, uma educação *stricto sensu*, ora representada pela instituição denominada escola.

A escola, como uma das instituições controladas pelo Estado, é responsável pela formação do trabalhador útil ao processo produtivo, como também pela oferta de emprego. No limiar do processo histórico a escola torna-se uma entidade indispensável “para o funcionamento da família, da estabilidade da comunidade e ordem social em geral.” (BRAVERMAN, 2015, p. 372), e ainda “uma área imensamente lucrativa de acumulação do capital para a indústria de construção, para os fornecedores de todos os tipos, e para uma multidão de empresas subsidiárias.” (BRAVERMAN, 2015, p. 372).

Dessa forma, examinemos mais aproximadamente o complexo educativo, sobretudo a função que exerce no seio da sociedade capitalista. Pretendemos, com esse percurso, evidenciar a função da educação institucionalizada, controlada pelo Estado, que se vincula ao complexo ideológico, corroborando a manutenção do *status quo*.

3.3 O complexo educativo e sua gênese no processo de reprodução social

A escola, assim como o Estado, surge com o advento da sociedade dividida em classes sociais, por uma “necessidade” criada pela classe proprietária de consolidar e manter a apropriação privada da riqueza produzida socialmente. É nesse sentido que, em relação à escola, assegura Gadotti (2001, p. 23):

A escola que temos hoje nasceu com a hierarquização e a desigualdade econômica gerada por aqueles que se apoderaram do excedente produzido pela comunidade primitiva. A história da educação, desde então, constitui-se num prolongamento da história das desigualdades econômicas.

O complexo educacional, assim como os outros complexos sociais, surge a partir do trabalho, já que o complexo do trabalho possui em sua gênese o tornar-se social dos seres humanos. Um complexo que já nasce em meio ao ambiente puramente social. Sobre isso, escreve Lukács (2018b, p. 620): “o trabalho, antes de tudo, é o ponto de partida genético para tornar-se humano do ser humano, para educação de suas capacidades, nas quais o domínio sobre si próprio não pode jamais ser esquecido.”

Diferentemente dos animais, os humanos precisam aprender o que fazer, isso porque o trabalho implica teleologia, atividade conscientemente dirigida. “Daí a necessidade da educação, vale dizer, de um processo de aquisição de conhecimentos, habilidades, comportamentos, valores, etc. que permitam ao indivíduo tornar-se apto a participar conscientemente (mesmo que essa consciência seja limitada) da vida social.” (TONET, 2011, p. 140). De acordo com Lukács (2018b, p. 133), “o essencial da educação dos seres humanos consiste, ao contrário, em qualificá-los a reagir adequadamente a eventos e situações novas, inesperadas que ocorrerão mais tarde em suas vidas.”

O complexo da educação é um processo social puro, uma mediação para a reprodução social, que auxilia a preservar a continuidade na transformação do ser social. Trata-se de um processo “de integração das comunidades humanas singulares, o processo de realização de uma humanidade não mais muda e, com isso, da individualidade humana que se desdobra sempre mais multifacetada (sempre mais social).” (LUKÁCS, 2018b, p. 135).

É nesse processo de reprodução social – que não se restringe ao trabalho, mas à relação dialética entre o complexo do trabalho e os demais complexos sociais – que os seres sociais se desenvolvem. Concordamos com Sobral (2021) que o se tornar humano já é um processo formativo, objetivado através de diferentes formas de reflexo, e mediados por inúmeros complexos sociais. Um desenvolvimento que ocorre em dois polos: “como totalidade social em seu processo histórico de reprodução, que se dá numa síntese dos atos coletivos; e a construção da singularidade do ser social como partícipe do gênero humano.” (SOBRAL, 2021, p. 50). E que, por isso, a riqueza espiritual de um indivíduo vai depender também da riqueza de suas relações com o mundo.

A educação, portanto, “é um processo social puro, um formar e tornar-se-formado puramente social” (LUKÁCS, 2018b, p. 241), e de modo algum pode ser compreendida como um simples crescimento biológico, e sim como “continuidade dinâmica de decisões entre alternativas” (LUKÁCS, 2018b, p. 241), e isso em duplo sentido, na medida em que:

[...] a educação do ser humano é dirigida a cultivar nele uma disposição a decisões alternativas de determinado tipo; com isto a educação não é pensada no sentido estreito, mas como a totalidade de todas as influências que se dirigem ao novo ser humano que se forma. Por outro lado, a menor das crianças já reage à sua educação, tomada neste sentido de todo amplo, por seu lado igualmente com decisões alternativas, e sua educação, a formação de seu caráter, é um processo de interações se passa como continuidade entre estes dois complexos.

O complexo educativo, diferentemente do trabalho, age sobre a consciência, sobre a subjetividade, a qual atua no processo de nos tornarmos partícipes do gênero humano, em uma relação dialética. O complexo do trabalho funda o complexo educativo, ao mesmo tempo em que o conhecimento generalizado retroage sobre o trabalho, enriquecendo-o. Por isso é que Sobral (2021, p. 10-11) afirma o seguinte sobre a educação:

A educação, tanto em sentido *lato* como *stricto* – assim como o trabalho – também se constitui um complexo ontológico e é necessária em qualquer forma de sociedade, para que os indivíduos se apropriem dos conhecimentos imprescindíveis à continuação e inovação do processo de produção e reprodução do ser social.

O sentido da educação, segundo Tonet (2011), não é determinado por ela mesma, mas pelas necessidades mais gerais da reprodução do ser social, como forma de garantir a existência humana. Para Sobral (2021), o processo educativo é responsável tanto pela apropriação do já existente, quanto por sua elevação. Por conseguinte, o modelo de educação de cada período histórico vai ser determinado pela forma de sociabilidade vigente, e é por isso que Lukács (2018b) afirma que a educação, em sentido amplo, jamais

está inteiramente completa. Não se trata de uma determinação completamente fechada, haja vista que o complexo educacional possui um determinado grau de dependência ontológica, autonomia relativa e determinação recíproca.

Dependência ontológica no sentido de que a educação tem a sua matriz na forma como homens se organizam para transformar a natureza. Autonomia no sentido de que ela se constitui como uma esfera e uma função específicas, portanto, diferentes do trabalho, e que, justamente para cumprir essa função própria, tem que organizar-se de maneira independente dele. E determinação recíproca, no sentido de que há uma relação de influência mútua entre educação e todos os outros momentos da totalidade social – trabalho, política, direito, arte, religião, ciência, filosofia etc. (TONET, 2011, p. 141).

Não tendo esta pesquisa como mapear, ao longo do processo histórico, as diferentes formas de realização do processo educativo, apenas situaremos alguns aspectos que consideramos mais relevantes no processo de transição de um modo de produção para outro, pois pretendemos nos deter no modelo educativo oferecido no contexto do capitalismo atual. Almejamos, nesse breve percurso histórico, simplesmente asseverar que o complexo educacional se vincula ontologicamente à forma como homens e mulheres se organizam para obter a sobrevivência, e que, portanto, é necessário entender que o complexo educacional e suas nuances são frutos das relações sociais em um determinado contexto histórico de reprodução social.

Inicialmente, no comunismo primitivo, a educação era espontânea, ligada diretamente à vida cotidiana, é o que se denomina “educação em sentido *lato*”, uma educação que ocorre espontaneamente através da prática cotidiana. Nesse período, não havia nenhuma instituição responsável pelo processo educativo e esta ocorria exclusivamente sob a forma *lato senso*. No entanto:

Este conceito de educação, como uma função espontânea da sociedade, mediante a qual as novas gerações se assemelham às mais velhas, era adequado para a comunidade primitiva, mas deixou de sê-lo à medida que esta foi lentamente se transformando numa sociedade dividida em classes. (PONCE, 2010, p. 22).

Foi na transição da comunidade primitiva para sociedade antiga que tivemos a origem da sociedade dividida em classes. Ponce (2010) aponta duas prováveis causas para o seu surgimento: escasso rendimento do trabalho humano e a substituição da propriedade comum pela privada. Essa divisão se inicia, ainda, na comunidade originária com uma primitiva divisão do trabalho, em função do sexo e da idade, mas, como Ponce (2010, p. 23) adverte, “a diferenciação não parou aí”.

A distribuição dos produtos, a administração da justiça, a direção das guerras, a supervisão do sistema de irrigação etc. foram exigindo, pouco a pouco, certas formas de trabalho social ligeiramente diferentes do trabalho *material propriamente dito*. Com as rudimentares técnicas da época, o trabalho material era de tal modo cansativo que o indivíduo que se dedicava ao cultivo da terra,

por exemplo, não podia desempenhar, ao mesmo tempo, nenhuma das outras funções que a vida tribal exigia.

O processo de divisão do trabalho, juntamente com o desenvolvimento técnico, possibilitou, ao longo dos tempos, que os indivíduos produzissem para além de suas necessidades imediatas. Essa produção do excedente, por sua vez, permitiu que algumas pessoas pudessem se descolar do trabalho material, propriamente dito, para realizar outras atividades, como distribuição dos produtos, supervisão, etc.

Em um dado momento, que não há como precisar, esses indivíduos que se deslocaram do trabalho produtivo fizeram derivar dessa condição certa exaltação de poder e, pouco a pouco, “a direção do trabalho se separa do próprio trabalho, ao mesmo tempo em que as forças mentais se separam das físicas.” (PONCE, 2010, p. 24). Outra consequência do desenvolvimento do processo produtivo foi o surgimento do ócio:

[...] ócio fecundo, de consequências remotíssimas, que não só permitia fabricar outros instrumentos de trabalho e buscar matérias-primas, como também refletir a respeito dessas técnicas. Em outras palavras: criar os rudimentos mais grosseiros daquilo que, posteriormente, viria a se chamar ciência, cultura, ideologia. (PONCE, 2010, p. 25).

Com o advento das novas técnicas de produção, os prisioneiros de guerra passaram a ser desejados como escravos. Os “administradores”, por sua vez, responsabilizavam-se por comercializar esse excedente junto a outras comunidades. “As coisas continuaram assim até que as funções dos “organizadores” passaram a ser hereditárias, e a propriedade comum da tribo – terras e rebanhos – passou a constituir propriedade privada das famílias que a administravam e defendiam.” (PONCE, 2010, p. 25).

E mesmo que a administração dos bens da coletividade representasse naquele momento uma função útil, “transformou-se na opressão dos homens, e a direção, no poder de exploração.” (PONCE, 2010, p. 32).

Foi nesse momento que os fins da educação passaram a ser distintos e à medida que a estrutura social se complexificava, determinado nível de conhecimento tornava-se necessário para o desempenho de determinadas funções. Os detentores desses conhecimentos passaram então a usá-los como meios de dominação. Assim surgiu a educação institucionalizada, a escola, que passou a ser responsável por formar as classes dirigentes para perpetuação do seu domínio, ao mesmo tempo em que inculcavam na classe dominada a manutenção desses privilégios.

O modelo educativo sistematizado é fruto da necessidade social de sistematizar o conhecimento historicamente acumulado. Em uma sociedade dividida em

classes, sobretudo a capitalista, a educação em sentido *stricto* se institucionaliza na instituição denominada “escola”; é a educação *stricto* em sentido restrito²⁵ (SOBRAL, 2021). Esse tipo de educação nasce com o processo de divisão social do trabalho e dos trabalhadores em classe. Uma classe detentora da terra e do que nela é produzido e outra, responsável pela produção e dependente dos meios produtivos de posse da outra classe. Assim, enquanto a educação em sentido *lato* continua a acontecer espontaneamente, a educação *stricto*, em sentido restrito, surge como necessidade social de uma determinada classe: a dos proprietários.

Partimos do princípio de que, na sociedade dividida em classes, isto é, na sociedade em que o trabalho está dividido e em que essa divisão se apresenta, essencialmente, como divisão entre trabalho manual e trabalho mental, ou como divisão entre campo e cidade, o ensino e o trabalho aparecem também divididos, como dois termos até antagônicos. (MANACORDA, 2010, p. 127).

A educação *stricto*, portanto, é a forma institucionalizada de transmitir o conhecimento, que no seio da sociedade burguesa é “controlada pelo Estado”.

Na obra “Educação e luta de classes”, Ponce (2010) demonstra como o processo educativo se desenvolveu nos diferentes momentos históricos e, necessariamente, de como o modelo de produção dos meios de subsistência se refletiu sobre o processo educativo, apontando, sobretudo, que a educação sistematizada surge concomitantemente ao estabelecimento de relações sociais classistas entre dominados e dominantes. E, mais ainda, que a educação institucionalizada, juntamente com o Estado, a ideologia, e outros complexos sociais, exerceram e exercem sobre o processo de luta de classes um papel de extrema relevância no que se refere à manutenção do *status quo*, ou seja, a relação dialética que se estabelece entre os complexos sociais, com a mediação do trabalho. Sobre isso, Ponce (2010, p. 32) assevera que:

[...] no momento em que surgem a propriedade privada e a sociedade de classes, aparecem também, como consequências necessárias, uma religião com deuses, a educação secreta, a autoridade paterna, a submissão da mulher e dos filhos, e a separação entre os trabalhadores e os sábios.

A escola, como local específico para educação de jovens, nasce “nas cortes dos primeiros estados históricos da Mesopotâmia e, dali para a Grécia e Roma, desenvolvendo-se, com diversas diferenciações históricas, com base nas instituições de educação no interior da família.” (MANACORDA, 2010, p. 127). Esse autor destaca que na história da sociedade humana, a escola, até a Revolução Industrial, foi uma instituição

²⁵ É importante registrar o destaque de Sobral (2021) acerca do termo educação *stricto* em sentido restrito: “[...] não utilizamos *stricto* como sinônimo de restrito. “*Stricto*” significa específico, já “restrito” atrela-se ao verbo restringir.

de usufruto exclusivo das classes possuidoras, com suas devidas exceções, e que apenas a partir da Revolução Industrial tornou-se “uma coisa de toda a sociedade”. Conforme acentua Manacorda (2010, p. 128):

Historicamente, assim, é exatamente da educação, confiada, no interior da família, a educadores especialistas, aos filhos dos poderosos (do faraó, dos “minos”, do *anax*, do *basileu*, do pater), em torno dos quais se agregam os filhos de várias famílias eminentes, que surgem as primeiras escolas públicas – ou seja, abertas aos jovens de várias famílias que se interessavam, cada vez mais, pela vida pública e se caracterizavam por esse conteúdo específico.

Somente após a moderna Revolução Industrial “surge o fato verdadeiramente novo do estruturar-se também a formação do produtor como ‘escola’ ou lugar dos jovens, de cuja organização se ocupam nas mais determinadas classes, mas toda a sociedade civil, por meio do Estado.” (MANACORDA, 2007, p. 123). Essa extensão da escola para as classes despossuídas é fruto da revolução burguesa e reforma protestante, decorrente de uma burguesia e de um novo modelo produtivo que requeria de sua força de trabalho algum tipo de conhecimento, para além daquele que se aprendia diretamente no processo produtivo. E isso se estendia também para a classe proletária, contudo, não seria uma educação igualitária para todos.

Lutero, como intérprete da burguesia, compreendia muito bem a estreita ligação entre “a difusão da rede escolar e a prosperidade econômica.” (PONCE, 2010, p. 120). No entanto, ao mesmo tempo em que “Lutero foi um dos primeiros a afirmar que a instrução constituía uma fonte de riqueza e de poder para a burguesia, também não é menos certo que ele *nem de longe pensou em estender esses benefícios às massas populares.*” (PONCE, 2010, p. 120). E foi assim que a educação protestante oferecida às massas populares se detinha ao ler e escrever, e a repetição de preceitos religiosos. Enquanto a educação da Companhia de Jesus continuava a dirigir-se à formação dos nobres e da alta burguesia.

É fato que a burguesia, naquele dado momento histórico, não podia recusar instrução ao povo, assim como o fizeram na Antiguidade e no Feudalismo, pois era impossível popularizar as máquinas sem que houvesse mão de obra capaz de manejá-las. “Mas, ao lado dos operários não qualificados e dos trabalhadores especializados, o capitalismo requeria também a existência de operários altamente especializados, detentores de uma cultura verdadeiramente excepcional.” (PONCE, 2010, p. 148).

Foi nesse nível metodológico-histórico que se pôde produzir a separação entre a *escola* do doutor e a *escola* do trabalhador: a primeira acentuadamente livresca e desinteressada; a segunda acentuadamente profissional e prática; mas ambas, definitivamente, escolas. (MANACORDA, 2007, p. 124).

A burguesia, que ora nascia, haveria de encontrar alternativas para educar a massa proletária, contudo, com uma educação diferenciada para as diferentes classes. Foi assim que a partir da Revolução Industrial a educação passou a ser “um assunto de todo mundo”, afinal ela seria necessária ao novo modelo produtivo. Sobre essa demanda por educação, em sentido restrito, Lukács (2018b, p. 176-177) afirma:

Digno de nota, ainda que não surpreendente, é que, com o desdobramento da civilização, o tempo empregado para isso tem de se tornar ainda maior, precisamente como consequência do aumento das tarefas a serem cumpridas. E esse crescimento, a elevação das demandas, tem de se difundir constantemente neste desenvolvimento: escrever, ler e contar se tornaram, de privilégios de uma pequena minoria, em posse generalizada, justamente porque as possibilidades de reação por isso despertadas se tornaram indispensáveis para camadas cada vez mais amplas.

Conforme discutimos em capítulo anterior, o mundo, no momento atual, encontra-se em crise de caráter estrutural, que se inicia na economia e se espalha para os outros complexos sociais, chegando ao complexo educacional sob as mais diferentes formas. E a educação, mais do que nunca, vem sendo requerida pelo capital para minimização das mazelas sociais, ou para dar respostas, mesmo que mistificadoras, para os problemas que nascem na economia. Essa demanda chega até a gestão da escola, que agora passa a ser pressionada a dar solução para os baixos índices escolares junto aos sistemas de avaliação, e isso, naturalmente, sob o alicerce de um conteúdo que reverbera na educação, sob as mais diferentes formas.

Parece claro que a educação, enquanto um momento da reprodução social de uma sociedade capitalista, estaria, pois, com suas funções vitais voltadas para o processo de reprodução ampliada do capital, mesmo que não diretamente. Contudo, não devemos deixar de explicitar, sempre, o princípio de dependência ontológica, de autonomia relativa e determinação recíproca entre capital e educação. E de evidenciar que, portanto, existem ações possíveis, mesmo que essas não sejam capazes de superar radicalmente o capital. E quais seriam?

Diferentemente do atual cenário político e econômico, em que uma grande gama de educadores abandonou a luta por uma sociedade na qual os indivíduos posam controlar o processo de produção como um todo – ou seja, uma sociedade dos produtores livremente associados – para se concentrar na batalha por um mundo cidadão, nós defendemos, amparados nos estudos de Marx (2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2017), Lukács (2018a, 2018b), Mészáros (2008, 2009, 2011a, 2011b, 2014), Tonet (2011, 2012, 2013, 2014, 2019), Jimenez (2011), uma educação norteada para a emancipação humana.

É importante salientar a relevância do complexo da educação, incluindo a escola nesse processo de luta. Tonet (2012) as nomeia de “atividades educativas emancipadoras”²⁶, pautadas no conhecimento correto da sociedade capitalista e natureza atual da crise, tendo clareza da natureza e das funções inerentes à educação e, ainda, articulando as lutas específicas dos educadores a lutas mais gerais.

Lembremos, pois, do papel que a educação exerce no processo de formação humana, de preparar, mesmo que insuficientemente, os seres humanos para os momentos sempre novos e plenos de contradição. Por conseguinte, toda educação é eminentemente ideológica, já que dirimir conflitos por meio da educação é algo permanente e necessário à totalidade social. Lukács (2018b, p. 407-408) esclarece, ainda, que:

Já a educação, ainda que seja tão primitiva, ainda que tão rigidamente atada à tradição, pressupõe um comportamento do singular no qual poderiam estar presentes as primeiras tentativas de formação de uma ideologia, pois com isso, de modo necessário, prescrevem-se ao ser humano singular normas socialmente gerais para seu comportamento futuro, são inculcados exemplos positivos e negativos de tais comportamentos. Essa socialização do comportamento do singular opera imediatamente como hábito herdado, mas não se pode com isso esquecer que ele, mesmo no patamar mais primitivo do desenvolvimento humano, tem de ser um produto de posições teleológicas fundadas através de diferentes formas de exteriorização.

Ademais, a escola pública, apesar de representar um avanço no que alude ao acesso da classe trabalhadora ao processo educativo, esta escola representa hoje “[...]nada a mais, nada menos, que uma instituição moderna criada sob o capitalismo e conduzida pelo Estado burguês com um objetivo muito claro: amortecer a luta de classe por meio da criação de políticas educacionais.” Mesmo que não se excluam as contradições inerentes ao próprio capital, na sequência, adverte a mesma autora: “Que instrumento melhor do que a escola para disseminar a ideologia burguesa mediante a formação de trabalhadores para atender às demandas do mercado de trabalho?” (BERTOLDO, 2020, p. 87).

Não há dúvida da relação dialética entre educação e ideologia, e mais: existem ideologias que intentam corroborar os interesses da classe dominante, assim como aquelas que intentam atender aos interesses da classe trabalhadora, ambas, com as suas devidas limitações. Contudo, admite Mészáros (2014), a grande vantagem que a ideologia da classe dominante tem sobre o critério legítimo de avaliação sobre o conflito é o controle das instituições culturais e políticas. Mas o que consideramos verdadeiramente importante é encontrar resposta para a pergunta: “os indivíduos, equipados com a

²⁶ Na presente tese, não há como aprofundarmos as atividades educativas emancipadoras, mas apresentamos um breve resumo nas considerações finais.

ideologia da classe a que pertencem, ficarão do lado da causa da emancipação, que se desdobra na história, ou se alinharão contra ela?” (MÉSZÁROS, 2014, p. 327).

Almejamos, neste percurso, demonstrar o *lôcus* do complexo educativo no seio do processo de reprodução social, e mais, entender o porquê da aproximação cada vez mais latente entre os interesses econômicos, o complexo educativo e a ideologia.

No próximo item, examinaremos o desenvolvimento histórico da administração ou gestão no seio do complexo educativo e suas reverberações no que alude principalmente ao conteúdo ideológico da gestão democrática.

3.4 A função de direção no contexto da divisão social do trabalho

No item anterior – que tratou do complexo educativo – vimos como do processo de divisão do trabalho originaram-se as atividades de direção, que inicialmente não se desgarravam do processo de trabalho, pois se constituíam em uma unidade em que todos os elementos de preparação e realização se encontravam reunidos. A função de direção, por conseguinte, seria imediatamente trabalho. Vale destacar, com base em Cunha (2018, p. 25), que nessa fase do desenvolvimento do processo produtivo:

O pôr dos fins, a investigação dos meios, o autocontrole, o controle das coisas e a função de direção, podem ser encontrados em cada trabalho individual ao mesmo tempo que fora de cada um deles, pois agora é o trabalho combinado que efetivamente realiza o processo do trabalho como um todo.

E mesmo que todos esses elementos citados estejam presentes, já podemos indicar, nesse primeiro momento do processo de divisão do trabalho, que a colocação de finalidade passaria pela subjetividade de diferentes sujeitos. Segundo Cunha (2018, p. 26), é nesse momento que se desenvolvem “práticas sociais cada vez mais sofisticadas e desmaterializadas, como a educação (antes apenas sugerida).”

Com o surgimento das classes sociais, algo que era uma possibilidade pôde, então, efetivar a separação dos momentos de preparação e realização. A função de direção pôde, então, “se desenvolver mais livremente em relação à imediatividade do trabalho e carrega consigo de modo mais decisivo os elementos do controle das coisas e do autocontrole.” (CUNHA, 2018, p. 28).

Nesse momento, a função de direção começa a se destacar do processo de trabalho, e a não mais se relacionar diretamente à transformação da natureza, voltando-se a como utilizar o trabalho de outras pessoas. Segundo Cunha (2018), é nessa fase da divisão técnica e social do trabalho que nasce a gênese efetiva da chamada

“administração”, que “se dá a partir das condições progressivas da divisão técnica do trabalho e, depois, com a incidência de forças da divisão social do trabalho sobre a unidade entre preparação e realização e carrega traços básicos do trabalho simples e também do combinado [...]” (CUNHA, 2018, p. 29). E, de modo progressivo, temos a divisão do processo de trabalho de acordo com a relação entre as classes sociais, a atividade de realização para os dominados e a de preparação dos dominantes, ou sob o controle destes.

Essa nova forma dos seres humanos se organizarem, para se apropriarem daquilo que é natural, enseja no processo de trabalho profundas modificações. A atividade de direção se destaca como uma atividade de planejamento, enquanto a sua realização se objetiva pelos músculos e cérebros de outros indivíduos; ou seja, trata-se agora de utilizar o trabalho de outros homens no processo de transformação direta com a natureza. Nesse sentido, Cunha (2018, p.29) afirma que:

[...] a função de direção se desloca cada vez mais do trabalho imediato e assume os caminhos do convencimento, da coerção, da punição, do incentivo, procurando obter os padrões de resposta (conduta) desejados, postos como finalidade no momento da preparação dessa atividade sobre os homens.

Devemos, assim, buscar no território econômico a forma como os indivíduos administram outras pessoas e coisas. De modo que, em cada uma das fases da divisão do trabalho, temos determinadas formas de relação dos indivíduos entre si no que tange ao material, ao instrumento e à apropriação do produto do trabalho (MARX, 2009).

A função de direção se modifica conforme as relações de produção. No caso do modo de produção capitalista, esta ganha mais importância do que nos outros modos de produção, pois neste há uma relação de produção em que o trabalhador, despidido de seus meios de produção, vende sua própria força de trabalho, virando uma mercadoria comercializável, assim como todas as outras.

O que o trabalhador vende é uma força de trabalho em um determinado período. O empregador, por sua vez, procura obter controle sobre o processo de produção com vistas a se apropriar do excedente produzido. Nesse momento, a divisão do trabalho se intensifica, trata-se de separar não somente as operações, mas que estas sejam realizadas por diferentes indivíduos. E, assim, as decisões antes tomadas pelos trabalhadores são agora deslocadas para o capitalista, que passa a exercer direta e completamente a função de direção, enquanto os trabalhadores são despídos dessa potência de controlar o processo e a si mesmos. Sobre isso, afere Braverman (2015, p. 76):

Nada significa para o capitalista que o primeiro passo apenas parcele o processo enquanto o segundo desmembre também o trabalhador, muito menos que ao destruir o ofício como um processo sob o controle do trabalhador ele reconstitua como processo sob seu próprio controle.

A função de direção sob o modo de produção capitalista vai além da produção de valor, como também no desenvolvimento de uma série de práticas de controle sobre a produção e os trabalhadores. “É nesse sentido que a função de direção econômica no capitalismo é igualmente uma resposta ao antagonismo básico e é condicionada pelo nível da luta entre as classes sociais envolvidas direta e indiretamente nos conflitos.” (CUNHA, 2018, p. 50). Tal função assume desde formas coercitivas, quanto outras bem mais brandas. Em ambos os casos, e com as devidas distinções, fazem uso de estruturas sociais, como: o Estado, a ideologia, a polícia, a escola, entre outras.

Com o desenvolvimento do capitalismo, surge a “necessidade” de uma figura que exercerá a função de direção de todo o processo de trabalho em nome do capital, este, por sua vez, alimenta-se de inúmeras teorias e práticas com vistas ao incremento da produção e na dissolução dos conflitos que surgem no limiar do processo produtivo. Trata-se do administrador da produção e das pessoas, do processo de trabalho e das relações sociais. Afinal, todo o problema se resume na apropriação capitalista da mais-valia.

Por meio do Estado, como também da administração, da educação, entre outros, busca-se infindavelmente meios de contornar ou amenizar os conflitos em torno da apropriação do que é produzido coletivamente. Mészáros (2014, p. 143) destaca que uma das formas desejadas pelo sistema seria a de “algum tipo de ‘consenso’”, considerando ele que até mesmo o “Chanceler de Ferro” da Alemanha, Bismark, gostaria que:

[...] Marx, o “Doutor Vermelho”, retornasse, da Inglaterra para a Alemanha, a fim de encarregá-lo da administração – e talvez até da “administração científica” – da classe trabalhadora alemã, ao invés de reprimir abertamente esta última por meio da “Lei Anti-Socialista”, cujo fracasso foi afinal a responsável pela própria queda de Bismark.

Foi assim que Taylor, por meio da ciência administrativa, justificou a problemática relativa a apropriação do excedente, em sua análise afiança que a Administração Científica eliminaria para ambos, patrões e empregados os motivos para disputas e desentendimentos. No entanto, conforme muito bem destaca Mészáros (2014, p. 144), a solução apresentada por Taylor “se baseava em um *deslocamento conceitual mistificador* com relação ao próprio motivo em questão”, que se resume em saber “*quem, e a partir de que critérios, controla a produção e a distribuição da riqueza social total.*”

No entanto, durante o pós-guerra, a intervenção do Estado surgiu como solução qualitativamente mais avançada (MÉSZÁROS, 2014), pois o Estado poderia, por meio da política, sustentar ideologias de consenso muito mais eficazes do que as sustentadas pelas ciências administrativas. Outrora, percebeu-se que um alinhamento entre a ciência administrativa com os veículos de implementação do Estado faria o casamento perfeito, isto ocorreu por meio da:

[...] adoção dos objetivos ideais da “administração científica” (a superação da “guerra” através da eliminação do “motivo da guerra”, superação que permanecia ilusória no plano dos esforços administrativos isolados) autenticava o Estado neocapitalista-intervencionista como a única realização viável, do ponto de vista prático, dos objetivos e valores universais da sociedade. Além disso, o efeito combinado desta autenticação recíproca seria a transformação radical do “capitalismo em crise” dilacerado por conflitos no “capitalismo organizado” livre de conflitos; daí a resolução não só do antagonismo *dentro* da própria “sociedade civil”, mas também da contradição tradicional *entre* “sociedade civil” e Estado político. (MÉSZÁROS, 2014, p. 146).

As ciências administrativas são trazidas em diferentes momentos históricos como alternativa ou como justificativa para os problemas oriundos da base econômica, ou seja, a apropriação desigual do que é produzido coletivamente. Por conseguinte, a raiz dos males sociais é sempre buscada fora da economia, enquanto o remédio prescrito é sempre algum tipo de reforma e, nesse sentido, “[...] nenhum ser vivo acredita que os defeitos de sua existência tenham a sua raiz no princípio da sua vida, na essência da sua vida, mas, ao contrário, em circunstâncias externas à sua vida.” (MARX, 2010, p. 61).

Quando, por exemplo, argumentou-se que os países ditos subdesenvolvidos precisavam alcançar o nível de desenvolvimento dos países chamados de primeiro mundo, recorreu-se também a essas ciências administrativas, ou seja, a conhecida modernização como forma de elevar esses países ao nível do consumo norte-americano, como se isso fosse possível. Foi a era das revoluções: “A ‘única’ coisa cuidadosamente excluída da série legítima das revoluções foi, é claro, a transformação revolucionária das relações sociais dominantes de produção e distribuição.” (MÉSZÁROS, 2014, p. 137).

Em uma sociedade erguida sobre o estado político de direito, as medidas administrativas estão sob julgo do Estado. Este, porém, é o ordenamento da sociedade, expressão dos interesses das classes dominantes, uma vez que se funda na contradição de interesses de classes antagônicas. Assim adverte Marx (2010, p. 61):

Se o Estado moderno quisesse acabar com a impotência da sua administração, teria que acabar com a atual vida privada. Se ele quisesse eliminar a vida privada, deveria eliminar a si mesmo, uma vez que ele só existe como antítese dela. [...]. Por isso, o Estado não pode acreditar na impotência anterior da sua administração, isto é, de si mesmo. Ele pode descobrir apenas defeitos formais, casuais, da mesma e tentar remediá-los. Se tais modificações são infrutíferas,

então o mal social é uma imperfeição natural, independente do homem, uma lei de Deus, ou então a vontade de indivíduos particulares é por demais corrupta para corresponder aos bons objetivos da administração.

É por isso que “quando o Estado admite a existência de problemas sociais, procura-os ou em leis da natureza, que nenhuma força humana pode comandar, ou na vida privada, que é independente dele, ou na ineficiência da administração, que depende dele.” (MARX, 2010, p. 58). O pensador Mouro assevera que até mesmo políticos radicais e revolucionários já não procuravam na essência do Estado o ordenamento dos males sociais, mas em uma determinada forma de Estado.

Para os problemas que circundam o cotidiano da escola, também não foi diferente, as ciências administrativas e suas figuras também foram chamadas para resolver os problemas educacionais, desconsiderando-se, pois, a base econômica sobre as quais se erigem os problemas fundamentais. É por isso que os avanços e as contribuições trazidas por essa ciência apenas podem amenizar os problemas, sem nunca tocar em sua pedra angular.

Foi assim que no Brasil, na década de 1930, a administração passou, mais expressivamente, a ser um campo de estudos para os sistemas de ensino. O grupo de educadores que assinaram o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” assim se posicionaram sobre os problemas escolares: “transferir do terreno administrativo para os planos político sociais a solução dos problemas escolares.” (AZEVEDO, 2006, p. 189).

Leão (1939, p. 130), que escreveu a primeira obra sobre administração escolar no Brasil, também admite a importância das ciências administrativas para organização das escolas e aponta que países como Inglaterra e Estados Unidos já começavam a “inspirar-se na organização inteligente das companhias, das empresas(sic), das associações industriais ou comerciais mais bem aparelhadas.”

A partir da década de 1970, começaram a se intensificar as críticas relacionadas à introdução direta das ciências administrativas para o campo educacional, ao mesmo tempo em que defendiam que essa organização devia ocorrer sobre uma base democrática, ou seja, com a participação da comunidade escolar. Foi nesse contexto que a gestão democrática se consolidou como forma de organização do trabalho escolar, atendendo a uma gama de educadores que já conclamava por essa forma de organização.

Ao mesmo tempo em que a gestão democrática passou a ser um princípio constitucional, este se apresentou como uma ideologia que procura responsabilizar essa gestão pelos índices de avaliação, retirando de cena as críticas em relação à forma como homens e mulheres se organizam para adquirirem a riqueza que precisam para se manter.

Mais uma vez, queremos deixar claro que não se trata de menosprezar as ciências administrativas – como se essas não fossem importantes para o trabalho escolar, ou mesmo de nos posicionarmos contra uma gestão democrática das escolas –, mas de apontar seus limites e sobretudo a ideologia que procura jogar para baixo do tapete os problemas que vão para além daqueles passíveis de solução através de uma gestão eficiente.

No próximo capítulo, procuramos trazer para o centro da investigação o percurso histórico da consolidação da gestão democrática como forma de organização do sistema público de educação no Brasil e, paralelamente, de como esta se vincula organicamente com a consolidação da ideologia que se empenha em responsabilizar a própria gestão pelos resultados das escolas junto aos índices de avaliação em larga escala.

4. A IDEOLOGIA NA GESTÃO DA ESCOLA PÚBLICA NO BRASIL: UM ENCONTRO ENTRE TEORIA, POLÍTICA E AJUSTES NEOLIBERAIS

“[...] é bem certo que as palavras
nunca estão à altura da grandeza dos momentos.”
(SARAMAGO, 1994, p. 126).

4.1. Organização do sistema educativo no Brasil: uma análise sócio-histórica

Neste subitem, traremos para o centro do debate a gestão da escola pública, e de como esta se estabeleceu no contexto histórico da organização do sistema educativo no Brasil. Evidenciamos, nessa jornada, a busca por compreender como e por que, a partir da década de 1970, estabeleceram-se as primeiras críticas ao sistema educacional brasileiro em relação à implementação da gestão democrática como princípio constitucional.

Para compreendermos o papel da administração escolar e as mudanças empreendidas até chegarmos à ideologia da gestão democrática, faz-se necessário, mesmo que apressadamente, apresentarmos o percurso histórico da organização da administração/gestão escolar.

A administração escolar, enquanto um ramo da pedagogia, é uma criação americana (RIBEIRO, 1978) que surgiu como disciplina sistemática, específica, no final do século XIX.

Por volta de 1904, segundo Cubberley, observa-se um movimento de mudança do tipo generalizado de cursos de administração, destinados a formar práticos bem sucedidos, para outro tipo de cursos mais cientificamente organizados, assim como inicia-se a especialização na formação de administradores escolares. (RIBEIRO, 1978, p. 76).

Esse autor registra, ainda, que na década inicial do século XX, foram publicadas nos Estados Unidos as primeiras obras e teses que tratam da problemática da administração escolar: “Ao lado dessas obras há que considerar o papel desempenhado pelos periódicos em que foram aparecendo sobre assuntos de Administração Escolar, pelos *surveys* de modestas pretensões, e pelas pesquisas educacionais mais ambiciosas.” (RIBEIRO, 1978, p. 76).

No desenvolvimento do processo histórico, a administração escolar surgiu do imperativo do processo produtivo, de se oferecer para a classe trabalhadora uma educação que fosse eficiente do ponto de vista do capitalismo. O novo modelo produtivo industrial ensejava um trabalhador minimamente qualificado para as atividades que requererão

algumas habilidades específicas. Segundo Leão (1939), no Brasil, essa organização do processo educativo, ora denominada de administração escolar, organizou-se mais efetivamente a partir da década de 1930.

Na década de 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública (Mesp) e foi publicado o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”. Data desse mesmo período, a criação do Conselho Nacional de Educação (CNE), que reorganizou o ensino superior, fundou a Universidade do Rio de Janeiro e reorganizou o ensino secundário, assim como o ensino comercial. De acordo com Freitas e Biccás (2009), foi depois da década de 1930 que o país verificou um aumento mais expressivo na oferta de vagas públicas no sistema educacional.

Esse foi um período caracterizado por uma crescente urbanização e industrialização. Além disso, destaca-se também a chamada Revolução de 1930, que representou a consolidação do capitalismo industrial no Brasil. Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 152), “A revolução de 1930 representou a consolidação do capitalismo industrial no Brasil e foi determinante para o consequente aparecimento de novas exigências educacionais”, a exemplo do que fora suscitado no “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”. O manifesto é um texto assinado por 16 intelectuais brasileiros, da década de 1930, e defende a escola pública, laica e gratuita. Trata, ainda, da administração escolar, ao afirmar que:

[...] a causa principal desse estado antes de inorganização do que de desorganização do aparelho(sic) escolar, é na falta, em quase (sic) todos os planos e iniciativas, da determinação dos fins da educação (aspecto philosophico e social) (sic) e da aplicação (sic) (aspecto technico) (sic). Ou, em poucas palavras, na falta de espírito philosophico e scientifico (sic), na resolução dos problemas da administração escolar. (AZEVEDO, 2006, p. 188).

Na mesma década, registra-se ainda no Brasil os primeiros escritos sobre administração escolar. Vale destacar que o termo “gestão escolar” foi cunhado no cenário educacional no final dos anos de 1970, período marcado pelo fim do regime ditatorial empresarial-civil-militar e início do processo democrático da atrasada burguesia local. Assim, os trabalhos publicados entre os anos 1930 até o final dos anos 1970 reportavam-se ao termo “administração escolar”, enquanto os trabalhos publicados a partir do final da década de 1970 começaram a receber a nomenclatura “gestão”. Como demonstrado no capítulo introdutório, foi no alvorecer do século XXI que o termo “gestão” passou a prevalecer consideravelmente nos documentos e trabalhos. Sobre a questão terminológica, vale ressaltar o seguinte: o termo “gestão” surge sistematicamente junto aos adjetivos “democrática” e/ou “participativa”, não só honrando a democracia enquanto

princípio universal, como demarcando uma posição declaradamente crítica à inserção da lógica burocrática e dos modelos empresariais na avaliação das escolas.

Foi exatamente na década de 1970 que se iniciou uma crise profunda mundial no sistema do capital, uma crise de caráter estrutural. Os reflexos dessa crise econômica adentraram todos os complexos sociais. O mundo das ideias, dos valores e das relações sociais não ficou de fora (TONET, 2012). Como, porém, essa crise afeta a educação?

Tonet (2012) explicita que a educação é atingida pela crise das mais diferentes formas: 1) Aponta-se como são inadequadas as formas anteriores de educação frente ao novo modelo de produção e relações sociais; 2) Empreendem-se alternativas para que o sistema educativo se adeque a esse novo modelo de produção e de relações sociais; 3) Assume-se cada vez mais intensamente um caráter mercantil para a educação, afinal, o capital precisa apoderar-se de novas áreas de produção de mais-valia. A escola, mesmo que indiretamente, é chamada pela crise para colaborar com as recomposições das perdas advindas da crise estrutural do capital.

Como respostas a essa situação de crise, Tonet (2012, p. 32) destaca duas posições mais importantes adotadas pelos teóricos da educação. A posição conservadora, que:

[...] vai no sentido de apontar a necessidade de novas leis, novas políticas educacionais, novos métodos, técnicas e conteúdo, que permitam formar os indivíduos de modo que eles se adequem às novas exigências e, especialmente, de enfatizar a necessidade de parcerias da escola com a “comunidade” e com a empresa.

Na outra via desse realinhamento do complexo educacional, temos a posição assumida pela adesão político-intelectual-militante à vertente progressista liberal de esquerda, que apesar de assumir que é sobre a base econômica que se erguem os problemas sociais, e que as políticas neoliberais são as responsáveis pelo agravamento dos problemas vivenciados na cotidianidade do momento atual, esta vertente apresenta outras políticas como solução.

É esta segunda resposta que põe a ênfase numa “educação cidadã crítica”. Vale dizer, numa educação que não vise apenas a formar indivíduos para a reprodução direta e imediata desta ordem social, que não os prepare apenas para servirem de mão-de-obra para o capital, mas que sejam trabalhadores e cidadãos. Capacitados para atender às novas exigências do processo produtivo, mas também conscientes dos seus direitos e dispostos a participar ativa e criticamente da construção de uma sociedade mais justa, mais humana e mais igualitária. Daí porque as palavras-chave são “educação cidadã crítica”, “educação democrática”, “educação participativa”, “educação emancipadora”, “educação humanizadora”. (TONET, 2012, p. 33).

Segundo o intelectual brasileiro, essa posição tomada pela opção liberal-progressista foi assumida, inclusive, por uma gama de educadores que se esforçava em

pensar um modelo de educação que pudesse contribuir para uma transformação revolucionária da sociedade. Diante de inúmeras circunstâncias, esses educadores substituíram uma luta que se concentraria em torno do processo de produção dos bens materiais por outra contenda, ou seja: trocaram uma revolução proletária por uma luta que se concentraria em torno da articulação entre educação e cidadania. Levando, com efeito, a formação da chamada esquerda democrática, que se divide entre os que criticavam o marxismo e os que defendiam a via democrática para o socialismo. Sem eliminar, naturalmente, as variações que se colocam entre os extremos. Isso corroborou para que os problemas educacionais passassem a ser analisados na perspectiva dos problemas sociais; o risco de tal posição seria que:

As mudanças sob tais limitações, apriorísticas e prejudgadas, são admissíveis apenas com o único e legítimo objetivo de corrigir algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida, de forma que sejam mantidas intactas as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo, em conformidade com as exigências inalteráveis da lógica global de um determinado sistema de reprodução. (MÉSZÁROS, 2008, p. 25).

As objetivações democrático-cidadãs, alinhadas com o liberalismo de esquerda, integram momentos – conforme Marx denominou – emancipação política, que não representa a liberdade plena, mas a separação do ser humano em sua vida dupla: uma como membro da comunidade política e outra como membro da sociedade burguesa. A emancipação humana é algo completamente diferente, não se trata de membros de uma comunidade política que se dividem entre o político e o burguês, mas de membros de uma comunidade humana, indivíduos completos, vivenciando suas potencialidades. Sobre isso, expressa Marx (2010, p. 75):

Mas a comunidade da qual o trabalhador está isolado é uma comunidade inteiramente diferente e de uma outra extensão que a comunidade política. Essa comunidade, da qual é separado pelo seu trabalho, é a própria vida, a vida física e espiritual, a moralidade humana. A essência humana é a verdadeira comunidade humana.

A emancipação v representa um momento da totalidade social assentada sobre o modo de produção capitalista. E, por isso, essencialmente limitada, já que constitui não apenas expressão, como também condição dos momentos desse processo de reprodução social, fundado sobre o trabalho alienado e na apropriação privada dos meios de produção, o que “lhes interdita a possibilidade de poderem levar a humanidade para além da ordem social do capital.” (TONET, 2005, p. 154).

Para Tonet (2005, p. 154), essas conclusões não representam um menosprezo pela emancipação política, mas “a constatação de que a sociabilidade democrático-cidadã não pode, de forma alguma, ser posta, hoje, como objetivo maior da humanidade.”

Concordamos com Tonet (2005) que o objetivo maior a ser perseguido pela humanidade deveria concentrar-se em torno da emancipação humana.

Entende-se por emancipação humana o momento histórico para além do capital, uma forma de sociabilidade regida livre e conscientemente por mulheres e homens, livre da exploração e dominação, seja da natureza ou do capital. Em uma sociedade verdadeiramente emancipada, a riqueza é posta a favor de toda a humanidade, permitindo o desenvolvimento livre e individual de todo o gênero humano.

A emancipação humana, portanto, é uma forma de organização social somente possível no comunismo, e este não pode se realizar sem revolução. “Ele tem necessidade desse ato político na medida em que tem necessidade da destruição e da dissolução. No entanto, logo que tenha início a sua atividade organizativa, logo que apareça o seu próprio objetivo, a sua alma, então o socialismo se desembaraça do seu revestimento político.” (MARX, 2010, p. 78).

Postas nossas considerações acerca da limitação representada pelos princípios democrático-cidadão e democrático-burguês, afinadas com a esquerda liberal, seguimos relacionando como ocorreu o alinhamento entre esses princípios requeridos pela ala progressista da educação e as políticas educacionais.

Foi nessa quadra histórica – marcada pela crise estrutural do capital e pelo significativo abandono de educadores por uma luta centrada em ideias revolucionárias –, que se apresentaram profundas modificações nos escritos sobre administração escolar no Brasil. Uma dessas mudanças foi realizada na própria terminologia: paulatinamente, substituiu-se o termo “administração” por “gestão”.

No Brasil, esse foi um período marcado por uma transição de um regime ditatorial para um regime democrático-burguês, embora que com base em uma atrasada burguesia endógena. Tais fatos mantêm uma profunda relação com os princípios da gestão democrática.

O princípio da gestão democrática, como a ideologia do capital em crise, seria um dos caminhos encontrados como mote de controle da escola pelo capital, para que o sistema possa alinhar os pressupostos requeridos pelos educadores. Essas políticas deveriam, superficialmente, atender demandas depreendidas por educadores, ao mesmo tempo em que criam estratégias para o enfrentamento da crise estrutural.

A mudança de terminologia, assim como de concepção, de administração para gestão, coincidiu com o momento de reestruturação das políticas educacionais. Diante dos problemas oriundos da crise estrutural do capital, as políticas públicas educacionais

se realizarão sob a premissa da social-democracia, por meio de uma linha de menor resistência²⁷ (MÉSZÁROS, 2008).

Também encontramos no princípio da gestão democrática para educação elementos já apontados por Mézáros (2011a), cujos desdobramentos estão subsumidos ao processo de crise estrutural do capital. Um desses pressupostos seria o esforço dos apologetas do “grande capital” que, sob o *slogan* “Pense globalmente, aja localmente”, tenta passar a ideia de que as pessoas, em geral, podem, de algum modo, intervir localmente. Outro exemplo seria a constante defesa da ideologia da “modernização” – concepção que procura culpabilizar, por exemplo, pelos seus baixos níveis de empregabilidade, os países que não se modernizaram. Outra relação entre a crise estrutural do capital e a gestão democrática seria a propaganda que se realiza em torno dos princípios de “democracia e desenvolvimento”.

Observamos a gestão democrática como um dos meios pelos quais o Estado consegue administrar a separação e os antagonismos estruturais entre as demandas do capital em crise e as prerrogativas de parte dos educadores, como, ainda, entre o discurso e a prática. O Estado, através de seu “aparato jurídico-legal”, assim como ideológico, estabelece com a implementação dos princípios da gestão democrática certa conformação.

Concedeu-se formalmente, através da CF de 1988 e da LDB nº 9.394/96, a participação da comunidade escolar que, por sua vez, foi requerida pela ala progressista. Isso ocorre ao mesmo tempo em que repassa, a essa mesma comunidade escolar, a responsabilidade por grande parte das ações. O princípio da participação se resumiria apenas em ações pontuais, mantendo centralizados os processos de tomada de decisão.

A fim de evitar maiores contestações, o Estado imprime, sistematicamente, medidas paliativas, evitando um confronto e mantendo inalterada a estrutura do sistema. No caso da implementação da gestão democrática, isso ocorreu após um momento de grande agitação política, quando as forças sociais, acompanhadas pelos intelectuais, reivindicaram maior participação nas decisões políticas. A implantação da gestão democrática foi um mecanismo oportuno de encontro dos ideais neoliberais com as urgências pedagógicas de maior participação reivindicada pela bandeira liberal-progressista da educação.

²⁷ Representa a tendência que o capital vem adotando como estratégia, sobretudo mais viável e exequível, ou seja, o caminho mais fácil para o capital no processo de acumulação do lucro e na manutenção do *status quo*.

Toda essa discussão em torno de um modelo de administração participativa coaduna-se com o processo de redemocratização do Estado brasileiro, e também estava presente na nova forma de organização e de dominação do capital sobre o complexo do trabalho, implementada pelo sistema do capital em crise a partir da década de 1970. Trata-se de uma crescente integração entre o trabalho material e o dito trabalho imaterial, com vistas à incorporação da subjetividade do trabalhador para com o projeto de valorização e autorreprodução do capital.

O capital deflagrou, então, várias transformações no próprio processo produtivo, por meio da constituição das formas de acumulação flexível, do *downsizing*, das formas de gestão organizacional, do avanço tecnológico, dos modelos alternativos do binômio taylorismo-fordismo, onde se destaca especialmente o “Toyotismo” ou o modelo japonês. (ANTUNES, 2001, p. 47).

Antunes (2001, p. 130) alerta para o fato de que essa subjetividade, que emerge do processo marcado pela redução na separação entre elaboração e execução, é de uma subjetividade “*estranhada em relação ao que se produz e para quem se produz.*” E mais ainda, as “*personificações do trabalho* devem se converter mais acentuadamente em *personificações do capital*”, sob pena de serem rapidamente substituídas por outros que as demonstrem.

No campo da educação, temos também a incorporação dessa subjetividade pelo trabalhador, diferentemente da esfera da fábrica, na qual o trabalhador deve incorporar a lógica do sistema com vistas ao incremento da produção e de lucros. Nas escolas, especialmente nas públicas, essa relação está alinhada aos princípios de participação e descentralização presentes nas políticas de gestão. Vejamos, contudo, que esses princípios serão dispostos nos documentos oficiais com a implementação do princípio da gestão democrática. Não sem antes haver todo um aparato ideológico que se iniciou com a própria mudança terminológica – de “administração” para “gestão no campo educacional” – ocorrido na década de 1970, quando se registrou, pela primeira vez, a substituição do termo “administração” por “gestão” em uma tese, cujo título é: “Elaboração de um modelo de sistema integrado de gestão acadêmica do processo de ensino-aprendizagem”²⁸. (SPERANDIO, 1978). O número de dissertações e teses que apresentam a palavra gestão em seu título cresceram significativamente. Na década de 2000, foram registrados, no *site* da BDTD, 60 dissertações e teses, pontuadas na área do conhecimento de ciência humanas, em educação, apresentam a palavra gestão em seu título.

²⁸ Tese localizada no site da BDTD, que possui registro desde o ano de 1920.

Também foi no final da década de 1960, até a década de 1980, que surgiu em outros países e continentes a gestão no campo educacional. Chica (2009, p. 21, tradução nossa), ao escrever sobre as cinco tendências da gestão educacional, afere que: “A gestão educacional como disciplina é relativamente jovem; a divulgação data da década de 1970 no Reino Unido e da década de 1980 na América Latina.”

Fonseca (2018, p. 190), por sua vez, ao fazer uma análise dos legados da Comuna de Paris e da Revolução Russa, sobre administração e gestão pública, parte de uma análise que trata da “administração (como campo de conhecimento das organizações) e da gestão (como execução de medidas ‘técnicas’, cujas tomadas de decisão são políticas) do aparelho do Estado.”

Em referência à relação existente entre a expressão “gestão” e o termo “gerência”, vejamos o que afirma Braverman (2015, p. 228):

A gerência veio a ser administração, que é um processo de trabalho efetuado para fins de controle no seio da empresa, e efetuado, além do mais, como um processo de trabalho rigorosamente análogo ao processo de produção, embora ele não produza artigo algum que não seja a operação e a coordenação da empresa.

Ao sintetizarmos os pensamentos de Braverman (2015) e Fonseca (2018), compreendemos que essas investigações se referem à gestão como forma prática, técnica, que envolve operação e coordenação. Para Chacón M. (2014, p. 151, tradução nossa), “A gestão educacional é antes de tudo um sistema de saberes ou competências para a ação, um sistema de práticas.” Para o autor, a gestão deveria vincular-se às operações, às necessidades sociais, e aos objetivos dos entes.

Boudon (1971), em sua obra “Métodos quantitativos em sociologia”, apresenta uma discussão sobre a problemática da construção das variáveis, entendidas como a tradução de conceitos e noções em operações definidas. Apoiando-se nos escritos de Lazarsfeld, Boudon (1971, p. 48) descreve quatro etapas para construção de variáveis de análise. Vejamos a primeira, que remete, também, ao nascimento da gestão:

1º A representação imaginada do conceito. – Um problema clássico da sociologia industrial é a análise e a “medida da noção de gestão. Mas que se entende exatamente por “gestão”, “direção” e “administração”. O contramestre pode ser considerado como agente de gestão? O conceito de gestão talvez tenha aparecido no dia em que se observou que duas fábricas, colocadas em condições idênticas, podem ser bem ou mal dirigidas. Este fator complexo, favorecendo o rendimento dos homens e a produtividade do equipamento, foi então identificado pelo nome de “gestão”. A partir daí, os sociólogos das organizações se esforçaram por precisar essa noção e dar-lhe um conteúdo mais concreto.

Observemos, para aprofundar, o que dispõem outros autores sobre os termos “administração/gestão” e sua relação com a escola. Para Moreira (2012, p. 2348), “A

prática é uma atividade inescapável ao conhecimento ao qual possuímos por Gestão Educacional.”

Dias (2002, p.10-11) conceitua administração e gestão, concluindo o seguinte: “Administrar é planejar, organizar, dirigir e controlar pessoas para atingir de forma eficiente e eficaz os objetivos de uma organização”, enquanto a gestão seria descrita como “lançar mão de todas as funções e conhecimentos necessários para através de pessoas atingir os objetivos de uma organização de forma eficiente e eficaz.”

Silva (2007, p. 22), por seu turno, confere ao termo “gestão” um caráter que vai além do significado do próprio nome, para ele:

Gestão nos lembra gestação, gerir, dar a vida e, como tal, nos agrada, porque, em se tratando da escola, nosso objetivo principal é fazer com que a vida dos seres humanos que passam por ela (escola) se torne mais promissora, mais digna, mais justa, mais humana. Isto para nós é mais viver, mais gerir, é mais felicidade. Nesse sentido, gestão vai além do seu conceito primeiro que diz respeito à ação de dirigir, administrar.

Outra consideração a respeito da terminologia “administração e gestão” foi assinalada por Peaucelle (2003) que, ao redigir um artigo sobre o pensamento de Fayol, dialoga sobre os termos “*administration, gestion e management*” que, ao traduzirmos para o português seriam: *administration*: administração, enquanto *gestion e management*: gestão. Peaucelle (2003, p. 68, tradução nossa) questiona o fato de Fayol utilizar o termo “*administration*”, enquanto o termo mais apropriado em francês, para o que ele expressa, seria mais corretamente representado pela palavra “*gestion*” ou “*management*”. Nas palavras do autor:

Henri Fayol utiliza um vocabulário que é deslocado em relação ao usado atualmente na gestão. Isto dá aos seus escritos um estilo antiquado que não facilita a difusão do seu pensamento. Defende a emergência de uma ciência da gestão das organizações, privadas e públicas. Ele designa esta ciência com a palavra “administração”, ao passo que nós dizemos mais comumente “gestão”. Foi sem dúvida em homenagem a ele que a expressão “administração de empresas” se conservou.

Outra problemática levantada por Peaucelle (2003) foi a dificuldade enfrentada por Fayol ao dirigir-se às forças armadas, para quem “administração” seria o trabalho de escritório, subordinado, por oposição ao nobre trabalho daqueles que mandam. Todo esse questionamento foi levantado porque, na França, “administração” teria a conotação de instituição, já as palavras “gestão” e “*management*” apresentam uma conotação mais operacional.

Outro questionamento em relação ao termo administração é disposto por Drucker (1975, p. 5-6):

Até mesmo em sua aplicação americana, administração não é um termo adequado, pois instituições que não sejam empresariais não falam de administração ou de administradores, de um modo geral. As universidades e as instituições do governo possuem curadores, da mesma forma que os hospitais os têm. As Forças Armadas têm comandantes. Outras instituições falam de executivos, e assim por diante.

À “gestão”, conforme demonstrado por diferentes fontes elencadas, é conferida uma atividade de significado mais subjetivo e operacional. E que também vai se desgarrar do termo cunhado por Fayol: “administração”, coincidindo, não por acaso, aos questionamentos levantados por autores da ala reformista da educação, que criticam a transposição do pensamento de Taylor e Fayol das empresas para área educacional. Na França, o termo “gestão” apresenta uma conotação mais operacional, assim como aquilo que se espera do gestor escolar, que gerencia a escola capitalista sob a crise estrutural do capital.

A concepção que afere ao termo “gestão” um deslocamento do que se constituiria administração, também foi admitida por autores de outros países, como Chacón (2014, p. 4, tradução nossa), que, ao redigir um texto sobre gestão educativa no século XXI, admite:

[...] os fundamentos teóricos administrativos ou gerenciais apresentam uma concepção tecnocrática e empresarial que diminuem o verdadeiro sentido no ambiente educacional. Assim, a expressão gestão obtém maior força, pois se refere ao conjunto de serviços prestados por pessoas, dentro de organizações. Isso significa que a gestão adquire uma especificidade, entretanto o trabalho humano tem maior importância.

A mudança de nomenclatura veio a ser consolidada, também, por ocasião da institucionalização do modelo organizacional da educação brasileira, que não levou o termo “administração”, mas “gestão”. Esse princípio foi regulamentado através da Constituição Federal de 1988, art. 206 e, posteriormente, no art. 3º da LDB nº 9.394/1996. No art. 14º da LDB, são definidos os princípios da gestão democrática, a saber: “I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.” O artigo seguinte afirma que: “Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.”

Conceitos como “descentralização” e “autonomia” são princípios advogados pela gestão democrática. Contudo, autores como Lima (2004) e Viriato (2004), entre outros, defendem a tese de que esse modelo não contribuiu para o rompimento da

burocratização presente na educação; e que os preceitos das políticas participativas, descentralizadoras e de autonomia do período, fundamentavam-se, de fato, no controle social. Viriato (2004) demonstra que a premissa da descentralização, na verdade, se constituiu em políticas de descontração que delegaram determinadas funções à comunidade local, mantendo centralizadas decisões de cunho pedagógico, administrativo e financeiro.

A participação dentro das escolas estaria prevista, de acordo com a LDB 9394/96, através da atuação dos profissionais da educação no projeto pedagógico das escolas, bem como em conselhos escolares e equivalentes.

Aos conselhos escolares ou equivalentes pressupõe-se, entre outras funções, divisão do “poder de decisão” dentro das unidades escolares, ou seja, funções de natureza deliberativa, consultiva, normatizadora e fiscalizadora. Contudo, o próprio MEC (2004b, p. 41) admite que a maioria dos conselhos escolares foram criados como:

[...] entidades civis, como associações de pais e mestres, ou outras similares, com institucionalidade independente da escola – personalidade jurídica e estatuto próprios. Essa figura tem como principal objetivo atender à questão jurídica da gestão de recursos, especialmente como unidades executoras do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).

O MEC orienta a organização de estruturas de gestão colegiada, denominadas “unidades executoras”, que são responsáveis pelo recebimento, execução e gestão dos recursos financeiros destinados à manutenção e ao desenvolvimento do ensino. Essas unidades, em muitos estados, têm se concretizado na figura dos conselhos escolares.

Casassus (1990, p. 11) aponta que o pseudoconsenso em torno da defesa da descentralização da educação se deve às “[...] inconsistências que indicam insuficiência da conceituação teórica disponível para a reflexão sobre a complexidade de sua dinâmica.” O termo “descentralização” remete a um processo de individualização e privatização, sendo o mercado seu principal instrumento. Casassus (1990, p. 14) ressalta, ainda, que em momentos de “penúria financeira”, essa seria uma prerrogativa tentadora à maioria dos processos de descentralização na educação brasileira.

A descentralização na educação brasileira, prevista a partir da implementação da gestão democrática da educação, é um princípio constitucional que tem como pressuposto descentralizar, isto é, tirar do centro. Percebemos, contudo, que a descentralização, de fato, tem se caracterizado com a delegação de atividades, enquanto se mantêm centralizadas as políticas e o poder de decisão. Isso porque o comando do processo de trabalho encontra-se nas mãos do capital.

Essas ideologias, que procuravam responsabilizar a comunidade escolar pelos problemas da escola, realizaram-se durante um amplo processo de reforma no sistema educacional, iniciado no final da década de 1980.

Concordamos com o pensamento de Maia Filho, Mendes Segundo, Rabelo e Jimenez (2019, p. 1) quando afirmam que o reformismo “[...] corresponde a um tipo de mudança, mediante a implantação de políticas econômicas e sociais diversas, que não afeta o objeto, a estrutura básica e as relações sociais do sistema capitalista.”

As reformas apresentadas na política educacional, a partir da década de 1990, foram centradas em políticas de cunho gerencial, diretamente financiadas e monitoradas por organismos internacionais, como o BM, a OCDE, entre outros. Essas reformas trilharam o seguinte caminho:

[...] se iniciaram com o estabelecimento de um novo modelo concreto e factível de gestão e financiamento do ensino compatíveis com a lógica liberal, cujos elementos centrais foram descentralização e responsabilização dos entes federativos; sistemas nacionais de avaliação e de controle centralizados e políticas parcialistas de focalização e participação da comunidade. (MAIA FILHO; MENDES SEGUNDO; RABELO; JIMENEZ, 2019, p. 7).

Houve uma lógica interna nesse percurso, no qual a reforma curricular e uma nova formação docente só puderam ocorrer após a implementação de um novo modelo de gestão, que foi o responsável por detectar problemas e propor soluções. Esse trâmite consistiu na garantia de um caminho para legitimar a reforma então proposta.

A mudança de nomenclatura de “administração” para “gestão”, no campo educacional, como debatido, integra o pano de fundo de tais reformas. Nessa lógica, “[...] o governo central deixa de ser o responsável direto pela execução das ações do sistema educacional para agir, ao final do processo, apenas como uma agência de regulação das atividades educacionais.” (MAIA FILHO; MENDES SEGUNDO; RABELO; JIMENEZ, 2019, p. 8).

A descentralização e a responsabilização dos entes federativos consubstanciaram-se com a implementação da gestão democrática, disposta na CF de 1988 e na LDB nº 9.394/96, conforme já citamos. Percebemos, contudo, que as políticas parcialistas de focalização e participação da comunidade estão, de acordo com Maia Filho, Mendes Segundo, Rabelo e Jimenez (2019), fortemente atreladas também aos instrumentos de monitoramento e avaliação, conforme demonstraremos a seguir.

Traçamos até aqui os pressupostos teóricos sobre a gênese da crise estrutural do capital que assola a comunidade global de formas e intensidades diversas. Apontamos,

resguardados no construto teórico de Mészáros (2011b), que essa crise é intrínseca aos próprios limites do capital em seu movimento sempre ascendente de expansão.

A crise estrutural do capital afeta, como não poderia deixar de ser, o complexo educacional que, diante de sua severidade, têm seus recursos estabilizados ou minimizados, enquanto veem crescer suas responsabilidades no que se refere à formação do futuro trabalhador. A implementação da gestão democrática surge como princípio constitucional, potencializando o encontro entre os princípios liberais advindos do sistema do capital em crise com os pressupostos requeridos pela ala progressista da educação.

A aproximação realizada sobre nosso objeto, até o presente momento, aponta para o seguinte fato: os fundamentos históricos da administração/gestão escolar guardam estreita relação com o complexo de demandas econômicas e político-sociais com o qual interagem. Dizemos mais: os complexos da administração e da gestão participam organicamente do complexo de mediações que configuram o lugar da educação no processo de reprodução do capital. O próprio surgimento da administração escolar no Brasil é fruto do anseio econômico de formar uma força de trabalho técnica e preparada para fazer frente às demandas postas pelo projeto de consolidação do capitalismo industrial no país, sob as coordenadas do grande capital em âmbito internacional²⁹.

É nesse segundo momento histórico, marcado pela crítica à introdução do modelo administrativo das fábricas para organização da educação, que a administração educacional, agora mais severamente chamada de “gestão”, sofre uma mudança de concepção política e ideológica. Essa se inicia com a própria nomenclatura, com a pseudo introdução dos princípios democráticos e participativos, inclusive da consolidação desses princípios na legislação vigente (CF de 1988 e LDB nº 9.394/96). Toda essa mudança está fortemente alinhada à concepção ideológica que procura responsabilizar a escola por seus resultados.

Assim, a necessidade de um exame crítico dos estratagemas da ideologia dominante – em geral desenvolvidos nos produtos aparentemente impenetráveis de geradores de fumaça institucionalmente bem lubrificados – nunca foi tão grande quanto em nossos dias. (MÉSZÁROS, 2014, p. 13).

Depois de expormos, mesmo que brevemente, o *locus* do complexo da gestão no processo de reprodução social, discutiremos em que medida esse complexo se insere de ideologias, como aquela da gestão democrática que ora pretendemos desnudar.

²⁹ A exemplo do Instituto de Organização Racional do Trabalho (Idort), cujo objetivo vinculava-se à formação de um novo trabalhador, em adequação ao mercado de trabalho em movimento.

4.2. Gestão escolar democrática e ideologia: primeiras aproximações

Na introdução de sua obra “O poder da ideologia”, Mészáros (2014, p. 57) apresenta uma constatação de que “tudo está ‘impregnado de ideologia’, quer a percebamos ou não”, citando como exemplo o dicionário “*Word Finder Thesaurus*”. Vejamos o interessante resultado encontrado por Mészáros (2014) para os adjetivos: conservador, liberal e revolucionário. “Conservador”: comedido, discreto, de bom gosto, etc.; “liberal”: aberto, avançado, despreconceituoso, etc.; “revolucionário”: enfurecido, extremista, fanático, radical, ultra. A partir desses exemplos, poderíamos nos atrever em afirmar que, em grande medida, essa ideologia é permeada pelos interesses de uma determinada classe: aquela que detém os meios produtivos e se apropria de grande parte da riqueza socialmente produzida, e, conseqüentemente, dos aparelhos produtores diretos de ideologia, pois comanda – conforme esse autor – as instituições culturais, a exemplo dos dicionários.

O termo “bárbaro” é outro exemplo, até mais emblemático, da ideologia que se faz no uso da palavra. “Bárbaro” foi inicialmente usado para referir-se aos não gregos. A partir das guerras travadas entre gregos e não gregos os povos que não eram gregos eram chamados “bárbaros”, uma forma de rotulá-los como inferiores, sem cultura. Esse entendimento foi também absorvido por diferentes culturas, como a romana. Para os romanos, Arquimedes – para citar um caso clássico – era considerado um bárbaro. Como pode o genial geômetra criador, entre outros inventos, da catapulta, ser considerado um bárbaro? Não seria porque o geômetra genial inventou uma série de dispositivos engenhosos que frustraram em alguns momentos os planos romanos? É importante ressaltar, pois, que “tanto em sua gênese quanto em seu emprego, os termos de linguagem põem a nu os valores da sociedade que os criaram e os mantém vivo.” (KONDER, 2020, p. 161).

O que dizemos, então, dos assim chamados: vândalos? Os vândalos eram povos também bárbaros, pois não vivenciavam a cultura e os costumes do grande império Romano. E o que diferenciava os vândalos dos demais bárbaros? Esse povo, os vândalos, além de se rebelarem contra Roma, conseguiram o feito de invadir a cidade e saqueá-la – este último feito é o que se costuma retratar nos documentos, livros, etc. Ao mesmo tempo em que retratam os vândalos como aqueles que destruíram monumentos, esquecem, não

por acaso, que Roma era um grande império escravocrata, e não apenas um centro de arte e cultura da antiguidade.

Vale ressaltar que a ideologia dominante usa o termo “vândalo” e seus adjetivos para referir-se àquele ou àqueles que destroem, enfatizando a perda material. Do mesmo modo, pouco se detém a tratar do embate em questão – lembremos das manifestações brasileiras, de rua, em junho de 2013. É interessante notar que o uso de “vândalo”, foi introduzido no período histórico da Revolução Francesa, quando essa palavra foi utilizada em relatórios para referir-se a saques e destruições de monumentos. Ora, se assim for, porque também não afirmarmos que os romanos foram também vândalos, afinal quantos monumentos de outras culturas foram também por eles destruídos? Não seriam esses termos tomados pela ideologia dominante, para quem atos vândalos estariam relacionados muitas vezes a protestos e manifestações contra a classe dominante, para quem não interessa tratar ou relatar os motivos pelos quais pessoas se rebelam e protestam?

Para ficarmos com um exemplo, pesquisamos no dia 04/07/2021, no “Google Notícias”, a palavra “vândalo” e tivemos como resultado sete matérias datadas daquela mesma data, todas sobre o mesmo fato. Eram protestos contra o governo Bolsonaro³⁰. É interessante notar que todas aquelas matérias, apesar de revelar que se tratava de atos contra o governo, secundarizavam esse fato, dando ênfase à descrição da quebra e destruição, em destaque para uma agência bancária. Outrora, também citaram, sem grande ênfase, a destruição de uma concessionária e outros locais menos importantes para o grande capital, como um ponto de ônibus³¹.

Destacamos, ainda, que muito pouco foi escrito sobre a motivação dos protestos, e que em nenhuma das matérias havia espaço para a exposição dos manifestantes. O governo, por sua vez, pôde se pronunciar, afirmando que a esquerda estaria por trás daqueles atos que ensejavam sua volta ao poder. Ousamos afirmar, ainda, que um leitor pouco atento, após ler as ditas matérias, ficaria circunscrito a questionar apenas a perda de objetos materiais – e não seria esse o intuito da ideologia dominante?

Temos ainda, os recentes episódios de 08 de janeiro de 2023, quando apoiadores do candidato derrotado à presidência da República - Jair Messias Bolsonaro,

³⁰ Jair Messias Bolsonaro, presidente da República Federativa do Brasil de 01 de janeiro de 2019 a 31 de dezembro de 2021.

³¹ Mas isso não é mérito do atual governo do executivo brasileiro. Qualquer partido que se propor a administrar a ordem chama de vândalos aqueles que realizam manifestações de rua. Mais uma vez, devemos lembrar como o governo Dilma Rousseff tratou as manifestações já citadas de junho de 2013.

em um ato de protesto, invadiram o Palácio do Planalto, o Congresso Nacional e o Supremo Tribunal Federal (STF), quebrando vidraças, destruindo móveis e obras de arte. Ato estes considerados de vandalismo, afinal houve perdas materiais, e ainda imateriais. Neste episódio, muito se tem enfatizado sobre as perdas econômicas, e tão pouco se tem noticiado, ou ainda debatido, as motivações para tais atos e o que representam. O que parece chocar as pessoas são os prejuízos econômicos que causaram, é o considerado vandalismo!

Observemos a partir dos exemplos supramencionados, e por tantos outros, como o surgimento de termos de conteúdo subjetivo está ligado a premissas ideológicas, que procuram, de acordo com a ideologia dominante, vincular ideias a valores sociais. Contudo, é importante ressaltar que:

[...] a ideologia dominante tem uma grande vantagem na determinação do que pode ser considerado um critério legítimo de avaliação do conflito, já que controla efetivamente as instituições culturais e políticas da sociedade. Pode usar e abusar abertamente da linguagem, pois o risco de ser publicamente desmascarada é pequeno, tanto por causa da relação de forças existentes quanto ao sistema de dois pesos e duas medidas aplicado às questões debatidas pelos defensores da ordem estabelecida. (MÉSZÁROS, 2014, p. 59).

Esse autor denuncia que o discurso ideológico nas sociedades capitalistas liberal-conservadoras do Ocidente domina, a tal ponto, que muitas vezes os indivíduos são levados a aceitar tais conteúdos sem o menor questionamento. A ideologia dominante do sistema social, de acordo com Mézáros (2014), encontra-se em todos os níveis e se intercomunicam.

A ideologia da gestão democrática se insere nesse conjunto de veiculações postas a serviço de “resolver” os problemas para com o resultado das escolas junto aos sistemas de avaliação. Lembremos do surgimento do termo “gestão” e das expressões a ele vinculados. Esse conteúdo, como veremos no capítulo 5, será abertamente veiculado pelas personificações do capital de diferentes formas.

Salientamos, no entanto, que a concepção ideológica da gestão remete a divisão social e técnica do trabalho: entre os que pensam e os que executam, mas agora com outra conotação, já que o gestor não é responsável por pensar no processo como um todo, por exemplo, na metodologia, nos meios e nos objetivos e finalidades do processo aprendizagem-ensino. O gestor, na prática objetiva, é aquele que pensa nas estratégias para o atendimento das diretrizes a ele impostas. A gestão corrobora no sentido de disseminar uma determinada lógica a ela imposta e fazer acontecer, mediante diferentes estratégias. A gestão, como uma função diretiva, desgarrou-se de uma outra forma do

processo da divisão social e técnica do trabalho que, agora, além de separar os que planejam dos que executam, criam uma outra categoria: a dos gestores.

O capitalismo não cria a dualidade educativa³², mas produz dentro desta uma determinada dicotomia que contribui com a sedimentação do que a dualidade separa estruturalmente: pensar de um lado e fazer do outro. A gestão, como a conhecemos, é um produto do capitalismo desenvolvido, fruto da divisão social do trabalho cada vez mais sofisticada. Vejamos que, inicialmente, o trabalho se constituía em uma unidade, em que todos os elementos de preparação e realização se encontravam reunidos. A função de direção, por sua vez, era imediatamente trabalho.

Aqueles que detêm os meios de produção capitalista, ou a classe dominante, exercem o controle não só sobre o campo da economia, mas também sobre os outros complexos sociais. A educação, por exemplo, é organizada pelo Estado, organizador da luta de classes.

Mészáros, em “O poder da ideologia”, apresenta três conjuntos fundamentais de determinações consideradas necessárias à compreensão dos temas ideológicos dominantes nos vários climas intelectuais. Abordamos essas determinações no decorrer da presente tese, como forma de melhor expor a ideologia que buscamos evidenciar. A primeira: “Os parâmetros socioeconômicos de uma fase histórica específica” – foi devidamente debatida no capítulo 2, que trata da crise estrutural do capital; a segunda trata dos “principais movimentos políticos e suas necessidades ideológicas e intelectuais”, que ocorreram em torno da redemocratização do Estado brasileiro; e a terceira determinação: “As teorias e práticas científicas importantes, assim como as várias filosofias e as auto-reflexões da ciência referentes à sua função reguladora no complexo total das atividades humanas.” (MÉSZÁROS, 2014, p. 116). Neste momento, abordamos a segunda determinação do autor, deixando a terceira para o próximo capítulo.

O fim da década de 1960 e início da década seguinte foram períodos de grande agitação política no Brasil, marcados pela repressão às organizações e personalidades revolucionárias e democráticas.

No campo econômico, tivemos a modernização de nossa base industrial, que se concentrou predominantemente nas grandes capitais e, secundariamente, na classe média urbana. Data desse período um crescimento no número de pessoas vindas do campo para a cidade, como consequência da criação de novos postos de trabalho na área urbana.

³² Para maiores aproximações sobre a dualidade educativa sugerimos a leitura da obra “Educação e precarização profissionalizante: crítica à integração da escola com o mercado” (SANTOS, 2017).

Na periferia das grandes cidades, vivem muitos trabalhadores que sobrevivem com salários muito baixos. E assim,

Enquanto a economia mundial dava seus primeiros passos na crise, o Brasil se desenvolvia até que, na segunda metade dos anos de 1970, finalmente a crise se instalou entre nós – sem que [...] o processo de industrialização tenha sido interrompido ou revertido (como se deu, por exemplo, com a Argentina). (LESSA, 2020, p. 166).

Foi nesse contexto que surgiu, na Zona Sul de São Paulo, um movimento reivindicatório que muito lentamente se expandiu e marcou profundamente a geração de militantes, formada naqueles anos. Segundo Lessa (2020), as teorizações de Regis Debray (1965) e Che Guevara a respeito da possibilidade de uma possível revolução na América Latina também aferia grande popularidade perante esses grupos reivindicatórios. Isso se dava pelo fato desses autores postularem que as ditaduras, impostas pela burguesia latino-americana e o imperialismo estadunidense, ocorreram por conta de a democracia ser incompatível com a ordem capitalista no continente ao sul do México. “Deduzia-se, deste postulado, que a luta pela democracia seria, na verdade, a luta pelo socialismo, já que a conquista da democracia, o poder da burguesia se tornaria inviável.” (LESSA, 2020, p. 169).

Temos, ainda, o combate a todo discurso dito “doutrinário” ou “esquerdista”, já que estes afastavam as massas da luta, tornando a caminhada ainda mais longa. As massas, então, deveriam caminhar e, nesse processo, alcançariam um grau de consciência cada vez mais avançado e um nível de participação ainda mais intenso e numeroso.

A concepção de mundo predominante nesses movimentos populares da década de 1970 seria de alcançar o socialismo por meio do movimento reivindicatório das massas. Para isso, aprofundava-se a luta democrática contra a ditadura. Referindo-se a esse movimento, Lessa (2020, p. 170) assim se expressa: “Em sentido superficialmente radical, com clara intenção socialista, com um conteúdo anticapitalista professado, esta concepção política, no fundo era democrática e politicista.”

A segunda metade da década de 1980 foi assinalada com um número considerável de trabalhadores em greve, o que resultou em um forte esquema repressivo. As greves recorrentes nas fábricas do ABC paulista alcançaram grande repercussão, haja vista sua forma de condução, que alcançou o apoio da população e de instituições, como a Igreja Católica e a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB).

Destacam-se, nesse período, recorrentes embates entre os que lutavam pela abertura política do país e os que defendiam o regime empresarial-civil-militar.

No campo educacional, conforme apura Saviani (2010), foi um período em que se consolidou o entendimento do importante papel da educação para com a consolidação das relações capitalistas. Estas ocorreriam, a partir do modelo associado-dependente, tendo como pano de fundo a teoria do capital humano. De acordo com Saviani (2010, p. 365), essa teoria “adquiriu força impositiva ao ser incorporada à legislação na forma dos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade [...]”. A exemplo, temos a criação das habilitações técnicas para o curso de pedagogia.

No entanto, a partir da segunda metade da década de 1970, essa orientação esteve sob o alvo das tendências críticas, embora esta tenha se mantido como referência para a política educacional. E no que consiste a pedagogia tecnicista?

De acordo com Saviani (2010), a pedagogia tecnicista encontra-se pautada no princípio da neutralidade científica e inspira-se nos princípios de: racionalidade, eficiência e produtividade; de modo que o processo educativo se torne objetivo e operacional. Destacando ainda que:

[...] a pedagogia tecnicista buscou planejar a educação de modo que a dotasse de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. Para tanto, era mister operacionalizar os objetivos e, pelos menos certos aspectos, mecanizar o processo. (SAVIANI, 2010, p. 38).

Como resultado dessa nova orientação, temos uma intensificação dos processos burocráticos dentro das escolas, ao mesmo tempo em que surgem teorias que irão se contrapor a esse modelo educacional, como as teorias crítico-reprodutivistas e da pedagogia crítica, que entendem os problemas educacionais como resultado das relações sociais de produção. Essa, contudo, foi uma crítica que, em grande medida, ateu-se a defender uma educação sob base democrática, como se esta tivesse um fim em si mesmo.

Trata-se de um período em que “[...] as ideias pedagógicas sofrem grande inflexão: passando a assumir no próprio discurso o fracasso da escola pública, justificando sua decadência como algo inerente à incapacidade do Estado de gerir o bem comum.” (SAVIANI, 2010, p. 428). E, assim, advogou-se pela primazia da iniciativa privada; podemos acrescentar, ainda, a própria gestão democrática, como forma de dar solução a essa “incapacidade” do Estado.

O discurso em torno da importância da educação para a formação dos trabalhadores foi mantido, contudo, sob outra conotação. Enquanto no período anterior, preconizava-se a formação do trabalhador para atuar em um mercado de trabalho em constante expansão, nesse novo contexto, a formação do trabalhador era vista como a conquista do *status* de empregabilidade. Assim destaca Saviani (2010, p. 430):

A educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis. O acesso a diferentes graus de escolaridade amplia as condições de empregabilidade do indivíduo, o que, entretanto, não lhe garante emprego, pelo simples fato de que, na forma atual do desenvolvimento capitalista, não há emprego para todos: a economia pode crescer convivendo com altas taxas de desemprego e com grandes contingentes populacionais excluídos do processo.

Saviani (2010, p. 431) ressalta que se trata de preparar os indivíduos para se responsabilizarem por sua formação e, ainda:

Trata-se de preparar os indivíduos para mediante sucessivos cursos escapar da condição de excluídos. E, caso não consigam, a pedagogia da exclusão lhes terá ensinado a introjetar a responsabilidade por essa condição. Com efeito, além do emprego formal, acena-se com a possibilidade de sua transformação em microempresário, com a informalidade, o trabalho por conta própria, isto é, sua conversão em empresário de si mesmo, o trabalho voluntário, terceirizado, subsumido em organizações não governamentais etc. Portanto, se diante de toda essa gama de possibilidades ele não atinge a desejada inclusão, isso se deve apenas a ele próprio, a suas limitações incontornáveis.

A responsabilidade dos indivíduos não se resume à organização do sistema educacional, mas ao próprio processo formativo, com vistas a se tornarem competitivos em um mercado de trabalho em que não há emprego para todos. É um momento em que o Estado, via ideologia, procura responsabilizar cidadãos individuais, ou a gestão desses cidadãos, pelos problemas que nascem na economia, como a falta de emprego para todos.

Se na década de 1970 passamos pela uniformização e o rígido controle do processo educativo, conforme preconiza o tecnicismo, no final da década de 1980 e início da década de 1990 houve a flexibilização desse sistema que se desloca do processo para os resultados. Saviani (2010, p. 439) afirma que:

É pela avaliação dos resultados que se buscará garantir a eficiência e a produtividade. E a avaliação converte-se no papel principal a ser exercido pelo Estado, seja mediadamente, pela criação das agências reguladoras, seja diretamente, como vem ocorrendo na educação. Eis porque a nova LDB (Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996) enfeixou no âmbito da União a responsabilidade de avaliar o ensino em todos os níveis, compondo um verdadeiro sistema nacional de avaliação. E, para desincumbir-se dessa tarefa o governo federal vem instituindo exames e provas de diferentes tipos. Trata-se de avaliar os alunos, as escolas, os professores e, a partir dos resultados obtidos, condicionar a distribuição de verbas e a alocação dos recursos conforme os critérios de eficiência e produtividade.

Foi nesse período histórico que surgiram diferentes trabalhos em defesa da organização da escola sob base democrático. O princípio democrático se consolidou como política pública no ano de 1996, com a consolidação da LDB nº 9.394/96 e, não por acaso, vincularam-se a essa política de flexibilização do processo, via descentralização. A avaliação passou a ser instrumento de aferição dos resultados, assim como meio de responsabilizar a comunidade escolar, via gestão, pelos índices auferidos pelas escolas,

cabendo, ainda, à gestão, organizar estratégias junto à comunidade escolar para melhoria desses resultados.

Organicamente, a consolidação da gestão democrática como política pública aconteceu em um momento em que as forças sociais, incluindo-se as educacionais, requeriam democracia. Tempo em que também grande parte da comunidade escolar abandonou uma luta mais radical que se iniciava com a crítica ao modelo de produção da riqueza. As políticas públicas passaram a ser pensadas, inclusive por uma grande massa de intelectuais, sob os preceitos de cidadania e democracia, quase como um senso comum. O construto teórico-filosófico sobre a gestão democrática embasou o uso desse princípio para dispô-lo a serviço do conteúdo ideológico de responsabilização da gestão para com os problemas junto ao resultado auferido pelas escolas junto aos índices de avaliação.

Indicamos, no entanto, que a consolidação da gestão democrática e seus pressupostos possuem forte intenção de retirar do capital a base sobre os quais se erigem os problemas sociais e que, por uma série de mediações, chegam também no cotidiano da escola. Ao mesmo tempo, essa mesma ideia procura responsabilizar a gestão por seus próprios problemas, retirando de cena o princípio de dependência ontológica, autonomia relativa e determinação recíproca entre capital e educação. Uma dessas estratégias se relaciona diretamente com a própria nomenclatura, a administração passa a se chamar “gestão” e, por conseguinte, o administrador passa ser o gestor. Nesse sentido, essa ideia de responsabilizar a gestão da escola por seus baixos índices tornam-se ideologia na medida em que são aceitos como respostas a referida problemática.

Segundo a ideologia da gestão democrática, cabe ao gestor dar solução aos problemas, ser criativo, criar estratégias, assumir responsabilidades: gestar. Mas, para que o gestor, a comunidade escolar e a sociedade se apropriem e tomem essa ideia como ideologia, concebe-se uma série de estratégias, ou parafraseando Mészáros (2011b), uma série de maquinarias. Há de se considerar, no entanto, conforme dispõe Vaisman (2010, p. 49), recuperando os estudos de Lukács, que a complexificação dos sistemas de mediação vai depender do grau de desenvolvimento de uma formação econômica, e que:

[...] a produção de ideias em geral não tem vida própria, não tem história imanente, mas faz parte da história humana global e é determinada, através de múltiplas mediações, pelo modo como os homens produzem e reproduzem sua vida, o *momento ideal* das posições teleológicas voltadas à prática social pode vir a ser constituído pelo conteúdo dessas produções espirituais em sua possível função ideológica.

Por intermédio da ideologia os seres sociais tomam consciência da sua própria prática social, compreendem e tentam dar respostas aos problemas que surgem de suas

atividades. E, assim, quaisquer respostas formuladas pelos seres sociais “[...] em relação aos problemas postos pelo seu ambiente econômico-social, pode, ao orientar a prática social, ao conscientizá-la e operacionalizá-la, tornar-se ideologia.” (VAISMAN, 2010, p. 51).

A cotidianidade social, portanto, apresenta problemas que precisam ser conscientizados e dirimidos por meio da ideologia. Todavia, adverte Lukács (2018b, p. 401), “[...] isso de modo algum contradiz que o espaço de manobra de possibilidade de colocação e solução do problema precisamente em sua específica particularidade, apenas pode tornar-se operante sobretudo a partir do solo do ser-precisamente-assim-existente *hic et nunc*.”

As respostas que os indivíduos apresentam aos problemas que surgem no seu cotidiano podem ser das mais variadas, contudo, o tornar-se ideologia depende do quão se tornam operativas sobre o ser precisamente assim. Por conseguinte, os problemas que surgem, assim como suas respostas, dependem sempre do grau de desenvolvimento de cada momento histórico.

É assim que a ideologia da gestão escolar democrática surgiu como resposta aos problemas que se acentuavam naquele momento histórico. Um momento de crise estrutural do capital, em que os organismos internacionais passaram a monitorar países que se encontravam na periferia do capital, orientando-os a implementar políticas de descentralização e monitoramento, como forma de melhorar os índices educacionais, sem que necessariamente, tivessem que dispor de mais recursos. Paralelamente, temos o processo de redemocratização do Estado brasileiro e a constante luta de grande parte da comunidade educadora, que reivindicava formas democráticas como solução para os problemas escolares. Desse modo, a consolidação da gestão democrática veio ao encontro de todos esses interesses e se apresentou como ideologia, na medida em que a sua implementação foi apresentada como solução para os problemas que circundavam o cotidiano da escola, como aqueles que se relacionavam aos baixos índices apresentados pelas escolas.

No capítulo 5, procuraremos evidenciar a consolidação dessa ideia como ideologia, apresentando alguns dos muitos instrumentos de veiculação utilizados com vistas a promover essa função de intervir nos conflitos sociais e resolvê-los. Evidenciar a materialização dessa ideia se faz necessário na medida em que uma concepção teórica para se tornar ideologia precisa efetivar-se como meio de luta para dirimir conflitos sociais.

5. DIFUSÃO DA IDEOLOGIA DA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA E ALGUNS DE SEUS MEIOS

“Porque a cabeça da gente é uma só, e as coisas que há e que estão para haver são demais de muitas, muito maiores diferentes, e a gente tem de necessitar de aumentar a cabeça, para o total.”
(Guimarães Rosa).

No contexto da crise estrutural, o capital passa a comandar e acompanhar mais diretamente o complexo educacional. O Estado assume papel central na operacionalização de tal questão, estritamente imbricado à neoliberalização e às orientações ditadas pelos organismos internacionais, sobretudo, o FMI e o BM.

Nesse momento histórico, em que a crise estrutural do capital se aprofunda, novas e frequentes ideologias são criadas pelo capital, via personificações, como meio de apresentar respostas que possam apaziguar qualquer possibilidade de manifestação das massas.

No contexto educacional, que não se desgarra do complexo da totalidade social, se avalia e se escolhe, entre alternativas, a ideologia que naquele dado momento histórico justifica as condições objetivas da atualidade. Essa ideologia “escolhida” pelas personificações do capital vai corresponder àquela necessidade do grande capital, em sua busca pela manutenção dos seus interesses econômicos e sociais. Ou seja, é na base econômica que encontramos respostas para a necessidade de implementação desta ou daquela ideologia.

No segundo capítulo, procuramos evidenciar exatamente essa necessidade da base material como fundamento do complexo da ideologia da gestão democrática. Enquanto no terceiro, apresentamos ao leitor a fundamentação teórica do papel exercido pela ideologia no movimento de reprodução social, chegando até a ideologia da gestão democrática. No quarto capítulo, transcorremos sobre o percurso histórico em que se deram as bases para mudança da forma de organização do sistema público de ensino, da qual se relaciona a implementação da gestão escolar democrática como política pública.

Neste quinto capítulo, procuramos mapear a difusão da ideologia e alguns de seus meios. Com isso, intentamos identificar como é veiculado o conteúdo que procura responsabilizar a gestão da escola por seus próprios resultados.

Chegando nesse ponto, faremos o caminho de volta, com a análise do objeto ideológico materializado nas obras: “Administração escolar: introdução crítica” (PARO,

1996), e “Administração da educação poder e participação” (ARROYO, 1979). A referida análise tem como objetivo procurar elementos contidos nos intelectuais que defendem a gestão democrática, e que são tomados pelo BM e pelo Estado para disseminar o conteúdo ideológico no qual os problemas para os baixos índices das escolas são apresentados como “problemas de gestão”. Vale ressaltar, que não estamos procurando saber até que ponto cada pensador teve consciência desse fato, como o próprio Lukács (2020, p. 10) escreve na introdução da obra “A destruição da razão”, esta seria uma questão secundária: “Tampouco em filosofia deve-se julgar a intenção, julgam-se os fatos – a expressão objetivada do pensamento e sua eficácia historicamente necessária.”

Esse autor admite que um pensamento científico não se transforma necessariamente em ideologia, pois depende de um conjunto de mediações que se relacionam com o momento histórico e que passam a cumprir com a função social de dirimir conflitos. Nas palavras do filósofo magiar:

A transformação do pensamento científico em ideologia surge, pois, no efeito que ela exerce sobre o mesmo *hic et nunc*; este efeito pode ser diretamente intencionado, mas não tem de sê-lo; o crescimento de um pensamento para uma ideologia pode caminhar por uma via através de variadas mediações e tal maneira que apenas no processo de mediação essa transformação se torne fato. (LUKÁCS, 2018b, p. 401).

Sabemos, contudo, que esse conteúdo precisa adentrar no subjetivo do maior número de indivíduos para que se torne uma ideologia e, conseqüentemente, cumpra uma determinada função social. Diante dessa necessidade objetiva do capital em crise, as personificações do capital se utilizam das mais diferentes estratégias. Não tendo como mapear todas elas, optamos por trabalhar com os elementos, mais diretamente, dirigidos aos gestores para formar determinada ideologia. Esse percurso metodológico nos levou ao mapeamento de dois complexos: as políticas de monitoramento sobre os resultados da educação básica e as políticas de formação dos gestores.

O sistema de monitoramento surge com o intuito de apurar os resultados alcançados pelo setor educacional. Tais resultados são diretamente acompanhados pelas agências multilaterais que, ao concederem empréstimos, apresentam uma série de condicionalidades, como o monitoramento dos resultados.

A divulgação dos dados auferidos pelos diferentes sistemas avaliativos são, por sua vez, apresentados sob o alicerce de um conteúdo que procura articular seus resultados, sejam positivos ou negativos, sob o mote da ideologia da gestão democrática. Os resultados dos sistemas avaliativos foram discutidos na tese a partir de análises dos

documentos dispostos pelo BM (como representante do grande capital), pelo Inep (como órgão estatal, responsável pelo conjunto de avaliações externas em larga escala) e pelo Ipea (como instituto de pesquisa vinculado ao Ministério da Economia).

A política de formação dos gestores, por seu turno, consolida-se como outro *locus* da disseminação da ideologia da gestão democrática, e foi analisado a partir de dois programas: o Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares (Progestão) e o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica (PNEGEB), considerados as principais iniciativas de formação de gestores após a vigência da LDB nº 9.394/96 (VIEIRA; VIDAL, 2019). Nesta análise, apontamos, o forte conteúdo que procura responsabilizar a escola por seus próprios resultados, veiculado no material formativo e nas publicações veiculadas por estes programas.

Analizamos a obra: “Formação a distância para gestores da educação básica: olhares sobre uma experiência no Rio Grande do Sul”, que apresenta publicações oriundas de trabalhos de conclusão do curso (TCC) de alguns estudantes e seus orientadores, vinculados ao PNEGEB. Na primeira parte da obra, são publicados artigos que se reportam ao próprio processo formativo do programa, enquanto a segunda publica trabalhos que objetivam apresentar reflexões sobre as experiências dos cursistas em sua prática gestora. O Progestão, por sua vez, foi analisado através de seus dois módulos formativos: atividades comentadas, textos direcionados. Ambos os conteúdos apresentam na redação diferentes estratégias para consolidar a ideologia que se pretende veicular: atividades com respostas comentadas, relatos de experiências, entre outras estratégias que procuram demonstrar a responsabilidade do gestor para com os resultados da escola.

Apontamos, a título de mapeamento do conteúdo que toma a gestão democrática como responsável pelos problemas que afetam a escolas e seus resultados, diferentes dados e matérias publicadas pelo BM, bem como das políticas de incentivo às chamadas boas práticas de gestão, demonstradas através da veiculação do Prêmio Gestor Escolar (PGE) e das assim denominadas Escolas Nota 10. A implementação do Novo Fundeb (lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020) também se articula a esse pressuposto ideológico, como política de incentivo e convencimento.

Para o desenvolvimento do capítulo, trabalhamos, também, sobre os documentos e livros publicados acerca das políticas de monitoramento da educação e de formação dos gestores. Para análise desse material, contamos com o aporte teórico de: Calderón, Raquel e Cabral (2015); Silva, Azzi e Bock (2008); Vidal e Costa (2021); Fonseca (1998); Leher (1998); Lukács (2018a, 2018b); Maia (2019); Mendes Segundo

(2005); Mota Júnior e Maúes (2014); Silva (2010); Soares (2000); Torres (2000); entre outras pesquisas. Tomamos, ainda, como ilustração da política que procura dentre outros, consolidar a ideologia que ora pretendemos analisar, a pesquisa empírica realizada no ano de 2016 pelo Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação, Estética e Sociedade (GPTREES)³³.

5.1 Sistemas de avaliação e gestão democrática: o que os dados revelam

Se, por um lado, a gestão democrática contribuiu com a tentativa de diminuir a responsabilidade estatal perante o sistema educacional, por outro, esse Estado procura monitorar o sistema de educação, com vistas a garantir que as diretrizes traçadas pelo governo, sob o direcionamento dos organismos internacionais, estejam sendo efetivadas. Trata-se de monitorar os resultados, ao mesmo tempo em que se veicula a ideologia que procura responsabilizar a escola por seus próprios resultados: são as chamadas políticas de responsabilização ou *accountability*³⁴.

Na área educacional, a política de responsabilização traz a adoção de ações pautadas na articulação entre aplicação de testes em larga escala com determinados instrumentos: divulgação dos resultados, estabelecimento de metas e consequências.

Segundo Vidal e Costa (2021, p. 12), são muito recentes as discussões no Brasil em torno do tema responsabilização educacional, aproximadamente no começo dos anos 2000 e a “constituição dos sistemas de avaliação foi o primeiro passo para a emergência das políticas de responsabilização, a ponto de, hoje, encontrar-se consolidada como política nacional e subnacional”.

De acordo com Torres (2000), o BM estabelece dentro do pacote de medidas para os países em desenvolvimento: a descentralização e a implementação de instituições escolares autônomas e responsáveis por seus resultados. Ao mesmo tempo, aconselha manterem centralizadas as seguintes ações: fixação dos padrões de ensino e monitoramento do desempenho escolar.

Os sistemas nacionais de avaliação e controle centralizados foram implantados no processo de reestruturação, iniciado nos anos finais da década de 1980.

³³ A investigação intitula-se: “Ensino médio integrado à educação profissional: uma análise sobre a implantação e a consolidação das Escolas Estaduais de Educação Profissional”, que também fora transporta para o livro (no prelo): Escolas Estaduais de Educação Profissional no Estado do Ceará: entre o discurso e realidade. (SANTOS; BELMINO; AMARAL, 2023).

³⁴ “*Accountability*, palavra inglesa que remete à prática de responsabilização e prestação de contas.” (VIDAL; COSTA, 2021, p. 11).

A partir de 1991, temos a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Para Silva (2010, p. 64):

A reforma educacional, implantada a partir de finais da década de 1990, trouxe definições inovadoras no que concerne à gestão e à avaliação da educação básica e à definição de mecanismos para uma maior responsabilização da escola e seus profissionais sobre os resultados dos alunos nos exames nacionais.

Diante desse contexto, caberia ao Estado a função de estimular o desenvolvimento de uma educação de qualidade, “mediante a instituição de mecanismos de sua mediação, de publicização dos resultados e do estímulo a competição entre os envolvidos.” (SILVA, 2010, p. 65). Seria preciso, ainda, “enfrentar o desafio de fazer com que diferentes atores, sobretudo equipes das secretarias estaduais e municipais de ensino, professores e gestores escolares, incorporassem a avaliação externa em seu cotidiano.” (SILVA, 2010, p. 65).

Diversos sistemas de avaliação, nacionais e internacionais foram implementados na década de 1990. Nacionalmente, temos: o Saeb, o Exame Nacional de Ensino Médio (Enem), o Exame Nacional de Cursos (Provão), a Avaliação dos Cursos Superiores. O Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade de Educação e o Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (Pisa – *Programme for International Student Assessment*) são exemplos de projetos internacionais de avaliação.

O Saeb é composto por um conjunto de avaliações externas em larga escala que permitem ao Inep realizar diagnósticos sobre a educação básica, oferecendo subsídios para elaboração, monitoramento e aprimoramento de políticas educacionais.

As médias de desempenho estudantis apuradas pelo Saeb, juntamente com as taxas de aprovação, reprovação e abandono, apuradas pelo Censo Escolar, compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Este foi criado para monitorar as ações e metas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) juntamente com outros indicadores: taxa média de aprovação, mensurada pelo Censo Escolar, e a pontuação média alcançada na Prova Brasil.

O Ipea publica uma série de textos para tratar do Ideb, entre os quais o seguinte: “O Ideb como instrumento de gestão para uma educação de qualidade: a educação brasileira vista pelas lentes do Ideb”. Esse documento aponta que a implementação do Ideb “estava ligada, por um lado, à reestruturação do Estado brasileiro e, por outro lado, à uma democratização do acesso ao ensino, que levou a questionamentos sobre a capacidade do sistema educacional de prover uma educação de qualidade

universalizada.” (IPEA, 2019, p. 7). E, ainda, “à medida que o acesso ao ensino é democratizado, a aprendizagem deve ser igualmente universalizada.” (IPEA, 2019, p.8).

A partir da democratização da gestão da educação, o Estado implementa o Ideb para aferir a qualidade e a amplitude do ensino ora ofertado, que agora passa a ser gerido pela gestão da escola. Trata-se de monitorar os resultados alcançados pela gestão democrática. A partir dos indicadores do Ideb, o MEC oferece apoio financeiro e/ou técnico a municípios com índices insuficientes.

É importante destacar que, a partir do lançamento do PDE, todas as transferências voluntárias e assistência técnica do MEC aos municípios, estados e Distrito Federal estão vinculadas à adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e à elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR). Todos os 26 Estados, o Distrito Federal, e os 5.563 municípios aderiram e assinaram o termo de adesão ao Plano de Metas do PDE. (SILVA, 2010, p. 67).

A gestão é democrática, cabendo à comunidade escolar gerir as ações da escola para que a educação seja universalizada. Por outro lado, seus resultados são monitorados e cobrados, ao mesmo tempo em que recursos como o do PDE são condicionados à adesão de planos, como o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.

Vale ressaltar que o decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, no artigo 2º, inciso XIX, determina a obrigatoriedade de divulgação dos dados do Ideb por Estados e municípios. Para Silva (2010), essa divulgação dos resultados tem o objetivo de comprometer todos os envolvidos pela melhoria dos resultados.

É importante ressaltar a forma como determinados resultados do Ideb são apresentados. Isto se realiza sob a forma de dados comparativos e relatos de “boas experiências”. O Inep, por exemplo, em um *site* específico para a divulgação dos resultados do Saeb 2017, dispõe de uma parte do seu espaço para abrigar algumas delas. Destacamos um trecho do relato intitulado: “Um exemplo vindo do Espírito Santo”:

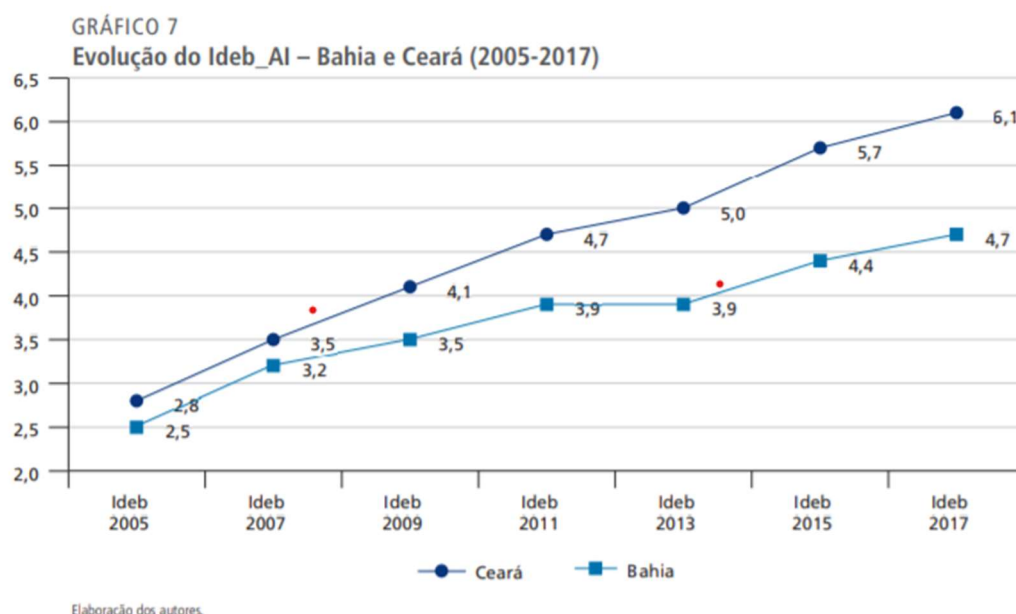
A rede estadual de educação do Espírito Santo é um ótimo exemplo para o Brasil. O Estado vem demonstrando um crescimento constante ao longo das últimas edições do Saeb. Em 2017, eles se destacaram em todas as etapas avaliadas e obtiveram os maiores índices de desempenho do Brasil no Ensino Médio. (INEP, 2018a, p. 3).

Após o elogio auferido ao Estado, retoma o discurso apontando o caminho trilhado pelo Espírito Santo, deixando subentendido que outros entes também podem fazer o mesmo. Essa experiência de “sucesso” é justificada da seguinte maneira:

O sucesso se explica principalmente pela capacidade que a gestão do ES teve em olhar para o restante do Brasil e se inspirar em outras experiências, como

Ceará, Pernambuco e Goiás. A trajetória do Espírito Santo pode nos mostrar que para conseguir bons resultados “não é preciso reinventar a roda”. Nesta série de vídeos que apresentaremos agora, a equipe do Inep foi até o Estado e registrou histórias de estudantes, professores, gestores e comunidade. (INEP, 2018a, p. 3).

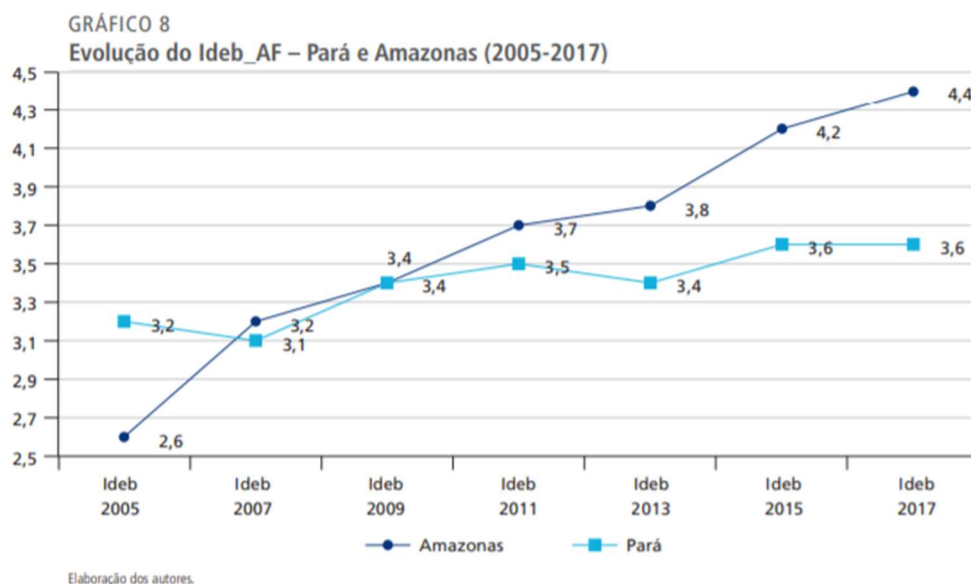
O Ipea apresenta a publicação “Texto para discussão”, na qual “[...] elabora uma narrativa sobre a evolução da qualidade da educação brasileira, nos últimos dez anos, e avança para o campo das políticas públicas, propondo a utilização do Ideb como instrumento de gestão governamental.” (IPEA, 2019, p. 5). A apresentação dos dados recorre a gráficos, tabelas, além de pareceres e opiniões sugestivas quanto à responsabilidade dos gestores para com os resultados. Vejamos duas comparações que o documento apresenta. A primeira se relaciona a um comparativo entre Bahia e Ceará, orientada a partir do Gráfico 7:



Após a apresentação do gráfico 7, afere que:

Em 2005, as crianças baianas aprendiam mais do que as cearenses, em média. A rede pública da Bahia reprovava muito mais do que a cearense, razão pela qual o Ideb do Ceará era maior. No decorrer do tempo, o Ceará conseguiu aumentar 76 pontos em matemática, subindo três níveis na escala. Em português, o dinamismo também foi alto, mas um pouco menor, 69 pontos. Concomitantemente ao bom desempenho na proficiência, o Ceará elevou seu nível de aprovação, de 0,80 para 0,97. (IPEA, 2019, p. 19).

Dando continuidade ao comparativo realizado entre Bahia e Ceará, o documento compara duas outras experiências: Amazonas e Pará, cujo gráfico apresentamos a seguir:



Ao analisar os resultados desses estados, afere que:

Em 2005, o Pará superava o Amazonas, tanto em proficiência como em aprovação. A trajetória da educação pública no Amazonas, no entanto, mostrou avanços sucessivos de grande monta, sinalizando a possibilidade de mudança de rumos, enquanto o Pará apresentou uma virtual estagnação. (IPEA, 2019, p. 20).

Após a demonstração desses dados, transcrevemos algumas análises:

Comparações como essas evidenciam a necessidade de uma instância de coordenação, capitaneada pela União, com instrumentos de incentivo e “pressão”, com capacidade de convocação de gestores estaduais, para a troca de experiências, desejavelmente estabelecendo uma concertação federativa e iniciando processos de dinamização e melhorias nos entes mais desalentados. (IPEA, 2019, p. 20).

Outra política de avaliação, no âmbito internacional é o Pisa, que realiza um estudo comparativo internacional a cada três anos pela OCDE, que, no caso do Brasil, é planejado e realizado pelo Inep.

Segundo dados divulgados pelo Inep (2021), a edição 2018 do Pisa contou com a participação de 37 países membros da OCDE e 42 países/economias parceiras. E seus resultados oferecem informações do desempenho dos estudantes na faixa etária dos 15 anos³⁵.

O BM, como já se sabe, é um organismo que monitora as políticas de educação e seus resultados, aferidos pelos instrumentos de avaliação em larga escala. Os resultados dessas avaliações são amplamente divulgados sob a forma de relatórios e cartilhas veiculados em sua plataforma digital.

³⁵ Idade em que se pressupõe que estudantes estariam concluindo sua escolaridade básica obrigatória.

No ano de 2011, o BM publicou o 5º volume de uma pesquisa escrita por Kellagan, Greaney e Murray (2011), denominada: “O uso dos resultados da avaliação do desempenho educacional”, na qual aferem que um sistema de avaliação nacional se ajusta a diferentes fatores, como fornecer informações estatísticas atualizadas sobre o sistema educacional. Além disso, pode identificar subgrupos que atenderam ou não um determinado padrão: “Elas também podem ser utilizadas para atribuir responsabilidade implícita ou explícita aos atores sociais, colocando sobre eles o ônus para mudanças ou ajustes.” (KELLAGAN; GREANEY; MURRAY, 2011, p. 7). Destaca-se, ainda, a necessidade de utilização dessas políticas de responsabilidade sobre os resultados das avaliações sob pena de auferirem efeitos significativos.

Nessa pesquisa acima referenciada, também foi realizada uma exposição da forma como são interpretados os resultados e sua possível relação com os movimentos de responsabilização do setor público (inclusive educação). Haveria uma variedade de fatores que afetariam o uso dos dados sobre a avaliação nacional, como: “A necessidade de gerenciar recursos finitos (e, em alguns casos, decrescentes) e de aumentar os resultados para determinado volume de contribuições.” (KELLAGHAN; GREANEY; MURRAY, 2011, p. 6), como também:

A introdução de mecanismos de mercado de distribuição e controle envolvendo programas de incentivo, concorrência, terceirização e auditoria, bem como a transferência de relações de poder para mecanismos de autocontrole como tentativa de minimizar a necessidade de supervisão externa e de fazer os indivíduos internalizarem as normas, os valores e as expectativas dos interessados, e a mentalidade necessária para se autogovernarem. (KELLAGHAN; GREANEY; MURRAY, p. 6).

Advoga-se ainda, no citado documento do BM (KELLAGHAN; GREANEY; MURRAY, p. 5), de que “Elas também podem ser utilizadas para atribuir responsabilidade implícita ou explícita aos atores sociais, colocando sobre eles o ônus para mudanças ou ajustes.”

Outra forma de repassar esse conteúdo de responsabilidade da gestão para com os problemas do cotidiano da escola é veiculando relatos de experiências. Tais ações fazem parte das políticas de responsabilização ou *accountability*. Esses relatos quase sempre se reportam à divulgação de experiências ditas exitosas sobre os resultados alcançados nos sistemas de avaliação e sobre projetos ou atividades consideradas positivas.

Sempre que possível, o BM traz exemplos de experiências exitosas em suas publicações, como a publicização dos resultados alcançados pelo estado do Ceará. Na

matéria intitulada: “No Ceará, Brasil, quanto mais melhoram os resultados da educação, mais recursos os prefeitos recebem” (BM, 2021), é relatada a experiência dita exitosa de Fortaleza, capital do Ceará. Segundo a matéria, apesar de possuir muitas escolas situadas em bairros pobres, o estado conseguiu reduzir de 30% para 6% a taxa de abandono escolar; e de 24% para 8% o número de alunos que chegam ao 5º ano do ensino fundamental com níveis muito baixos de alfabetização.

Sugestivamente, após apresentar a melhoria dos índices, exibe a seguinte indagação: “Qual o segredo do sucesso?”, seguida da resposta: “Uma abordagem persistente para reduzir as taxas de abandono escolar.” (BM, 2021, p. 1). Problematicemos um pouco mais essa questão. É preciso indagar, entre outras coisas, a forma como ocorre essa abordagem. Outro elemento é questionar se esse suposto êxito é centrado no acompanhamento da frequência do aluno pela escola e outras organizações não governamentais. O banco, em seguida, continua com sua afinada retórica:

Tudo isso parece muito simples, certo? Entretanto, a mobilização de diferentes órgãos do governo local – escolas, serviço social e até a polícia – para ajudar a manter as crianças estudando é onde os governos locais costumam falhar, mesmo nos países mais ricos. A ideia de que um prefeito brasileiro possa mobilizar todas as escolas para que atuem de forma tão proativa, e obtenham resultados tão claros e rápidos, é extraordinária. (BM, 2021, p. 1).

Na referida matéria também foi explicitada a “fórmula” para o sucesso, financiamento baseado nos resultados, corroborando para que municípios possam competir entre si por recursos. Finaliza a matéria com o seguinte parágrafo:

O Ceará oferece a oportunidade de observar, em tempo real, como um estado pobre e com um complexo sistema escolar está praticamente eliminando o abandono escolar e melhorando significativamente o aprendizado. Se não fosse pela COVID-19, eu recomendaria uma visita de campo ao Ceará. Em vez disso, recomendo uma “visita virtual” na companhia de algumas publicações recentes do Banco Mundial. (BM, 2021, p. 4).

O BM publiciza, como pode ser verificado em seus documentos, a exemplo do *Implementing a Results-Based Financing Mechanism for Subnational Governments to Improve Education Outcomes* (BM, 2023) que se pretende ser um guia de implementação de um modelo de financiamento para educação, baseado em resultados. O banco diz se inspirar na experiência do estado do Ceará.

Outro exemplo desse tipo de veiculação pode ser observado no relato de experiência realizado pela Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza. Essa exemplificação realizou-se por meio do edital nº 034/2019 que selecionou trabalhos, para apresentação oral e futura publicação, que descrevessem experiências docentes de professores da rede pública municipal. A premiação é patrocinada pelas seguintes

instituições: Fundação Itaú para Educação e Cultura, Bett Educar, British Council, Fundação Roberto Marinho, Fundação Santillana, Instituto Natura, MEC, União das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco), Fundo das Nações Unidas para Infância (Unicef), Universidade Virtual do Estado de São Paulo, entre outras entidades privadas, além das chamadas parcerias público-privadas. No ano de 2020, o PGE contou com o apoio da Organização dos Estados Ibero-Americanos (OEI).

Para aferição das experiências do PGE são avaliadas as dimensões das gestões pedagógica, participativa, de serviços e recursos, de resultados e de pessoas. O MEC ressalta a escola vencedora do prêmio no ano de 2013, alegando que sua gestão teria conseguido zerar a evasão escolar. O ministro à época, Aloízio Mercadante, explica assim a vitória: “Às vezes você pega duas escolas com as mesmas condições, mesmos salários, mesmos recursos, mesmo ambiente social e uma tem um resultado muito melhor que a outra. A diferença está na gestão.” (BRASIL, 2013, p. 1).

Em outro momento, o titular do MEC enfatiza o seguinte: “Cada um deu uma dica diferenciada. Eu acho que com criatividade e inovação, a gente melhora a educação.” (BRASIL, 2013, p. 2). Assim, presume-se que os problemas da educação, como a evasão escolar, por exemplo, podem e devem ser resolvidos pela gestão, afinal, algumas escolas conseguiram zerar esse índice. Abrimos aqui um parêntese para questionar diferentes aspectos dessa problemática: a quem interessa a manutenção dos estudantes na escola sob a égide do sistema capitalista de produção? Quais os motivos que se desdobram no abandono escolar? Os problemas para o abandono escolar são apenas circunscritos na escola ou são afetados pela forma como homens e mulheres se organizam para adquirirem a sua subsistência?

O PGE não para por aqui. Ele também concede bolsas de intercâmbio para os gestores premiados. Notadamente, veicula-se a ideologia meritocrático-capitalista de que um bom gestor será sempre reconhecido.

As conhecidas Escolas Nota 10, são demonstração de projetos recomendados pelas agências multilaterais. Essas escolas são importantes para as agências, pois podem permitir que se identifiquem:

[...] experiências e iniciativas criativas e inovadoras, com poder replicador, que deram bons resultados em determinadas realidades, bem como possibilita compreender as tendências existentes no universo escolar em termos de metodologias de ensino, práticas docentes e estratégias gerenciais. (CALDERÓN; RAQUEL; CABRAL, 2015, p. 519).

Outro exemplo de política para aferir e premiar o que se denominou chamar “boa gestão” foi implementada pela lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020. Essa

normatividade estatal regulamenta o Fundeb. O artigo 5º da referida lei prevê que a complementação da União será no mínimo de 23%, sendo este percentual dividindo em três modalidades, assim denominadas: Valor Anual por Aluno (VAAF), Valor Aluno ano Total (VAAT) e Valor Aluno Ano por Resultados (VAAR). A complementação da União possui regras específicas para distribuição dos percentuais destinados a cada uma das três modalidades. Uma delas, o VAAR, destina-se à transferência de recursos condicionados ao alcance de indicadores, ainda a serem definidos, mas que devam comprovar melhorias nos resultados de gestão. O artigo 14 prevê:

Art. 14. A complementação-VAAR será distribuída às redes públicas de ensino que cumprirem as condicionalidades e apresentarem melhoria dos indicadores referidos no inciso III do **caput** do art. 5º desta Lei.

§ 1º As condicionalidades referidas no **caput** deste artigo contemplarão:

I – provimento do cargo ou função de gestor escolar de acordo com critérios técnicos de mérito e desempenho ou a partir de escolha realizada com a participação da comunidade escolar entre candidatos aprovados previamente em avaliação de mérito e desempenho;

II – participação de pelo menos 80% (oitenta por cento) dos estudantes de cada ano escolar periodicamente avaliado em cada rede de ensino por meio dos exames nacionais do sistema nacional de avaliação da educação básica;

III – redução das desigualdades educacionais socioeconômicas e raciais medidas nos exames nacionais do sistema nacional de avaliação da educação básica, respeitadas as especificidades da educação escolar indígena e suas realidades;

IV – regime de colaboração entre Estado e Município formalizado na legislação estadual e em execução, nos termos do inciso II do parágrafo único do art. 158 da Constituição Federal e do art. 3º da Emenda Constitucional nº 108, de 26 de agosto de 2020.

V – referenciais curriculares alinhados à Base Nacional Comum Curricular, aprovados nos termos do respectivo sistema de ensino.

Neste subitem, identificamos uma das muitas estratégias adotadas pelas personificações do capital, que objetiva disseminar o conteúdo da responsabilização da gestão escolar para com seus resultados. Isso é realizado através das políticas de responsabilização ou *accountability*, materializadas na divulgação dos resultados dos sistemas avaliativos e premiações.

A gestão democrática como princípio de organização do sistema escolar em si não é uma ideologia. O tornar-se ideologia ocorre quando esta ideia é aceita como respostas aos conflitos resultantes dos baixos índices alcançados pelas escolas nos diferentes instrumentos de avaliação. E isso não se limita aos problemas que estão na esfera do cotidiano e que necessariamente devem ser resolvidos pela gestão, mas aos problemas que nascem na economia e se espalham para outros complexos sociais. Os sistemas de avaliação e a divulgação de seus resultados surgem, entre outras motivações, como instrumentos de consolidação dessa ideia como uma ideologia.

E a cada novo momento histórico, procuram-se novas ideologias para resolver os conflitos que circundam o complexo educativo, deixando-se de analisar o problema ontologicamente. Apontar a gestão como uma das principais responsáveis é, sobretudo, deixar de compreender o fenômeno como parte integrante da totalidade social.

Seguimos com as análises sobre os documentos alinhados às políticas de formação gestora, como forma de explicitar o conteúdo que ora apresenta estreito vínculo com o pressuposto de responsabilização da escola.

5.2. Gestão democrática e formação gestora: aclarando alguns pontos

A ideologia defendida pelo Estado sob a orientação dos organismos internacionais adentra no sistema educacional, como procuramos demonstrar, por exemplo, nos instrumentos de divulgação dos dados auferidos pelos diferentes instrumentos de avaliação. Isso não ocorre somente com esse instrumento, mas em muitos outros, afinal: “O que é realmente ideologia apenas deixa-se compreender a partir de sua operatividade social, a partir de suas funções sociais.” (LUKÁCS, 2018b, p. 413).

A ideologia, enquanto um complexo dirigido a dirimir conflitos, somente pode se tornar operante se adentrar ao “solo do ser-precisamente-assim-existente *hic et nunc*.” (LUKÁCS, 2018b, p. 401). Dessa forma, o princípio ideológico que ora discutimos também opera no sentido de inserir-se sobre todo e qualquer veículo que possa maximizar seu processo de internalização. É sobre esse processo ideológico, vinculado à formação dos gestores, que procuramos discorrer agora.

Na tentativa de trilharmos o caminho seguido pela ideologia, passamos a dialogar sobre os principais instrumentos de formação dos gestores escolares, que têm como mote inicial a seguinte problemática: quem são os gestores escolares, onde são formados e que tipo de conteúdo é veiculado em sua formação?

Os gestores são profissionais da educação, em geral professores, que por meio de eleição, ou outro método como indicação, passam a exercer a função de gestor escolar. Logo a sua formação está pautada na área de conhecimento em que o mesmo leciona, não havendo nas licenciaturas, com raras exceções, o preparo para formar um gestor escolar. Estes conhecimentos são trabalhados nos cursos de pedagogia ou em pós-graduação (artigo 64 da Lei nº 9394/96). Desta forma são os sistemas escolares os órgãos responsáveis pela formação em serviço dos gestores escolares. (OGAWA; FILIPAK, 2013, p. 101).

Os cursos ofertados pelo Progestão e pelo PNEGEB se constituem nas duas “maiores iniciativas de formação de gestores educacionais e escolares nas duas primeiras décadas da vigência da LDB” (VIEIRA e VIDAL, 2019, p. 16). Ambos os projetos têm por objetivo a formação de gestores das escolas públicas. O Progestão, como um curso de formação continuada, enquanto o PNEGEB forma os gestores no nível de especialização.

O PNEGEB conta com a organização do MEC, em parceria com a Undime e o Consed, este programa faz parte das ações do PDE, advogando o MEC (2021, p. 1) que o surgimento do programa é fruto da:

[...] necessidade de se construir processos de gestão escolar compatíveis com a proposta e a concepção da qualidade social da educação, baseada nos princípios da moderna administração pública e de modelos avançados de gerenciamento de instituições públicas de ensino, buscando assim, qualificar os gestores das escolas da educação básica pública, a partir do oferecimento de cursos de formação a distância.

Não tivemos acesso especificamente ao material utilizado pelo PNEGEB, pois não há disponibilização livre desses documentos na internet. O material deste curso foi disponibilizado em duas modalidades: no ambiente virtual, exclusivamente para aqueles que possuem usuário e senha; e uma versão impressa, destinada a estudantes que residem em localidades com difícil acesso à internet. Contudo, no *site* do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FNDE), em uma aba específica para os assuntos do programa, apresenta-se um espaço destinado a publicações. Destacamos, a seguir, o prefácio de uma das obras publicadas, sob o título: “Formação a distância para gestores da educação básica: olhares sobre uma experiência no Rio Grande do Sul.” (SILVA; FLORES, 2014, p. 9):

Neste livro de “fundamentos e trajetórias”, “desafios e superações”, vejo conhecimentos em construção por quem tem se empenhado em encontrar soluções democráticas para garantir o direito à educação em seu cotidiano, a partir do seu lugar de trabalho, mas sem descuidar da perspectiva de alternativas para os problemas nacionais e para a próxima geração. São apenas amostras, nas possibilidades materiais de um volume impresso, de como é importante desvelar os empecilhos e superá-los; revelar a constituição de sujeitos históricos que cooperam em uma rede educativa.

Na referida obra, Silva e Flores (2014, p. 14) destacam também o seguinte:

Ainda que os autores tenham relatado significativos desafios para efetivação da gestão democrática, dada à sua complexidade, cabe destacar a sinalização recorrente de que, sim, é possível vivenciar práticas de participação, de trabalho coletivo, de diálogo e de empoderamento das comunidades, dentre outras práticas democráticas.

Os artigos contemplados na publicação foram elaborados por alunos do curso: gestores atuando no cargo de direção ou vice direção de escolas públicas, juntamente com seu orientador. Estes tratam de temas trabalhados no curso e se vinculam, em grande medida, às atividades gestoras. O primeiro artigo trata do uso das tecnologias da informação e comunicação (TIC) na gestão da escola e na prática pedagógica. Transcrevemos, a seguir, uma das afirmações que corroboram a ideologia que pretendemos evidenciar:

Nessa nova era, é fundamental que o gestor compreenda que o trabalho pedagógico é o foco da escola e que a gestão eficiente da tecnologia pode potencializar o fazer pedagógico, também se caracterizando como condição necessária para redimensionar o fazer administrativo, de modo a facilitar a introdução das mudanças na gestão, na prática docente e na concepção pedagógica da escola. (RODRIGUES; TAROUÇO; KLERING, 2018, p. 22).

Os autores argumentam, ainda, que:

[...] gerir a tecnologia na escola exige que o gestor compreenda as transformações sociais e culturais, bem como as implicações dessas transformações para o desenvolvimento humano em sua plenitude. Isso requer mudanças estruturais que vão muito além da presença do computador e da Internet na escola. Exige a compreensão de que as TIC são meios de acesso à educação, ao trabalho, ao exercício da cidadania, ao lazer... ao mundo. Esse é o entendimento que deve estar na base da gestão que deseja impulsionar o processo de *e-Maturity*, numa visão redimensionada de gestão democrática, participativa, consciente e responsável. (RODRIGUES; TAROUÇO; KLERING, 2018, p. 23).

O Progestão é um programa de educação a distância para capacitação de gestores, desenvolvido pelo Consed em parcerias com as secretarias estaduais e municipais de educação. Os materiais dispostos no Progestão foram elaborados especificamente para essa formação e possuem dez módulos – o que já nos acende um sinal de alerta para o conteúdo, já que não se trata de uma vasta bibliografia, com diferentes matrizes teóricas, mas de um material elaborado especificamente para este fim.

O primeiro módulo do Progestão tem autoria de Penin e Vieira (2001) e se propõe a tratar da função social da escola. Segue a transcrição de uma atividade proposta nesse documento, que se inicia com o seguinte questionamento:

Luiza é diretora de uma escola de porte médio do interior. Mostra-se preocupada com o fato de sua escola não estar preparando os alunos para enfrentar os desafios que ela percebe chegar para as gerações mais novas, sobretudo no mundo do trabalho. A maior parte dos empregos exige não somente o certificado do ensino médio como o conhecimento relativo a esse nível de escolaridade. (PENIN; VIEIRA, 2001, p. 59).

O texto já sugere responsabilidades da gestão para com a formação profissional dos estudantes. Posto o “problema”, abre a questão com a seguinte pergunta: “Na sua opinião, qual das opções a seguir reúne as atitudes mais corretas a serem tomadas por Luiza?” (PENIN; VIEIRA, 2001, p. 59). Como resposta, são apresentadas as seguintes opções:

a) Reunir os professores e chamar a atenção de todos sobre o pouco conhecimento dos alunos, tendo como base os resultados do Sistema de Avaliação do Ensino Básico (Saeb) e do Sistema de Avaliação do Ensino Médio (Enem) ou outras avaliações externas de âmbito estadual nas quais a escola está incluída.

A primeira opção responsabiliza os professores pelos resultados, enquanto a segunda percorre o caminho de responsabilizar os próprios estudantes. A terceira, por sua vez, procura alternativas para o caso “c) Organizar aulas de recuperação para todos os alunos com baixo rendimento.” (PENIN; VIEIRA, 2001, p. 59). Como última alternativa, apresenta:

d) Reunir os professores, analisar os resultados dos alunos e, à luz da análise, tomar algumas medidas coletivas, que podem ser: rever a programação, discutir as atividades de ensino mais utilizadas pelos professores e quais as que têm dado melhor resultado, incentivar os esforços dos professores, chamar os pais para dividir as preocupações e orientar a melhor forma para eles acompanharem as tarefas de casa de seus filhos. (PENIN; VIEIRA, 2001, p. 59).

A atividade acima descrita também foi comentada no módulo: “Se você apontou a resposta ‘d’, é sem dúvida a mais completa. Todavia, as outras respostas podem também ser usadas de maneira produtiva.” (PENIN; VIEIRA, 2001, p. 59). A referida alternativa é aquela que aponta a gestão como responsável, pois esta vai convocar os professores a analisarem os resultados, incentivando-os a chamarem os pais, para juntos encontrarem a solução para os problemas que afetam os jovens, sobretudo aqueles relacionados ao “mundo do trabalho”. Ou seja, é ela quem vai gerir esse processo. Não obstante, deixa-se outrora de discutir o que é o chamado “mundo do trabalho”? Que desafios são esses que surgem para as gerações mais novas e por que elas os enfrentam?

Outra atividade constante no módulo I do Progestão, apresenta um texto que aponta a necessidade de se promover para os alunos o acesso sobre conteúdos, para além dos já sistematizados nas disciplinas. Esses conhecimentos se relacionam à cidadania, ao trabalho e à cultura. Sugere-se, nesse conteúdo, que tais conhecimentos sejam desenvolvidos a partir do exercício do pensamento crítico e da ética, colaborando, assim, para que a escola cumpra sua função social.

Em seguida, apresenta uma atividade cujo primeiro item é identificar se a escola em que trabalha cumpre ou não sua função social. Em caso negativo, pede pararelacionar, em ordem de importância, suas principais razões. Posteriormente, tece o seguinte comentário:

Muitas vezes, parece mais fácil fazer demandas e denúncias; tomar decisões locais, trabalhar a própria governabilidade*, pode ser o mais difícil. Mas esta tem sido a maneira utilizada por numerosos diretores para assumir sua autonomia, garantida em lei, e revolucionar o cotidiano da própria escola. Muitas das grandes mudanças educacionais começam no cotidiano das escolas. (PENIN; VIEIRA, 2001, p. 62).

O módulo II do Progestão, intitulado: “Progestão: como promover, articular e envolver a ação das pessoas no processo de gestão da escola?” (DOURADO; DUARTE, 2001), propõe um estudo sobre a gestão democrática. Todo o módulo traz diversos comentários e propostas de ações, que incentivam a participação e procuram delegar para gestão parte das responsabilidades. A seguir, um trecho da introdução:

Esperamos estar contribuindo com temas e sugestões de atividades para sua reflexão e ação como gestor. Você tem por desafio profissional agir com inovação e ousadia, com o objetivo de assegurar o direito de todos a uma educação básica de qualidade. Ações compartilhadas na sua escola, na sua comunidade ou na sua cidade podem fortalecer processos democráticos de gestão em todas as regiões do país. (DOURADO; DUARTE, 2001, p. 12).

Não há como apresentar uma análise minuciosa do material utilizado nos principais programas de formação dos gestores. No entanto, destacamos, através desses exemplos, a forma como os órgãos governamentais procuram disseminar seus pressupostos teórico e filosóficos, que procuram repassar para a gestão da escola a responsabilidade por seus resultados, no sentido de gerir seus próprios mecanismos de enfrentamento dos seus problemas. Estes pressupostos de responsabilização tornam-se ideologia na medida em que servem como respostas aos conflitos sociais, no caso específico para com os baixos resultados das escolas.

Outra forma de repassar esse conteúdo, que pretende se tornar uma ideologia ao apresentar respostas para aos conflitos que circundam os questionamentos relativos aos baixos índices das escolas junto aos índices de avaliação são veiculados, nos assim chamados: relatos de experiências que, quase sempre, reportam-se à divulgação de experiências ditas exitosas sobre os resultados alcançados nos sistemas de avaliação além de projetos ou atividades consideradas positivas.

Retomando a problemática da formação de gestores, investigamos a formação desses profissionais em nível de pós-graduação. Em consulta à Plataforma Sucupira³⁶, da Capes, e tomando como referência a área de conhecimento educação, encontramos 13 cursos ou instituições que ofertam cursos gestão. Desse total, um curso é ofertado pelo Centro Federal de Educação Tecnológica, enquanto os outros são ofertados por universidades públicas e privadas/confessionais. Todos estes são cursos de mestrado, sendo 12 de mestrado profissional e um de mestrado acadêmico.

Em uma segunda consulta, agora na área de conhecimento interdisciplinar, localizamos 45 cursos direcionados a diferentes áreas do conhecimento sobre gestão. Um deles é ofertado pela Universidade Federal do Ceará (UFC), intitulado: Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior. Do total encontrado, 12 cursos são de mestrado acadêmico; 25 de mestrado profissional; 6 de doutorado acadêmico; e 2 de doutorado profissional.

De acordo com os dados coletados na plataforma Sucupira, destacamos que dos cursos de gestão localizados na área de concentração educação, 92% encontram-se vinculados à formação profissional. Tomando-se por referência a área de concentração interdisciplinar, a formação profissional alcançou o percentual de 60%.

Em análise sobre os cursos superiores de administração, Takahashi (2008) relata que os cursos na área de gestão apresentam um currículo e uma estrutura mais relacionada à prática, enquanto os cursos superiores em administração são mais generalistas. De acordo com essa autora, a organização curricular do curso de bacharelado privilegia um conhecimento mais generalista, que abrange diferentes áreas do conhecimento, enquanto nos currículos de cursos tecnológicos, como o caso dos de gestão, apresentam currículos centrados em determinada área do conhecimento. Para exemplificar essa questão, a pesquisadora apresenta a organização curricular de um curso de gestão financeira, pautado em torno de três eixos: planejamento financeiro, análise de crédito e investimentos.

Dialogando com os autores supramencionados, podemos inferir que gestão se relaciona a medidas técnicas, cujas tomadas de decisões são políticas. Essas medidas se relacionam com o rendimento dos trabalhadores sobre a produtividade dos equipamentos, lançando mão de todas as formas e conhecimentos possíveis. E, desse modo, procuram atingir objetivos de forma eficaz e eficiente.

³⁶ Ferramenta de coleta de informações que funciona como base de referência para o Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG).

No que se refere à introdução do termo gestão, vejamos que este se coaduna mais diretamente ao pressuposto de que a escola e sua gestão, organizada sob a forma democrática, pode e deve responsabilizar-se e encontrar a solução para o alcance de melhores resultados junto aos índices de avaliação. À gestão é conferida a responsabilidade no processo de tomada de decisão, com vistas ao alcance dos objetivos. Mas quem traça os objetivos e os resultados a serem alcançados pelo sistema educacional não é a comunidade escolar, como quer demonstrar a ideologia da gestão democrática, mas o governo sob a égide dos organismos internacionais. A partir dos índices fornecidos pelo Ideb, por exemplo, o governo estabelece metas para “alcançar o nível de qualidade dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômicos (OCDE).” (BRASIL, 2010).

E como opera o sistema conferindo tamanha responsabilidade à gestão? Partimos do pressuposto de que esse conteúdo é veiculado por diferentes instrumentos, buscando elementos junto aos textos que defendem a gestão democrática, e que se materializou nas seguintes ações: mudança de nomenclatura e diferentes instrumentos de difusão do objeto ideológico.

No campo educacional, essa ideia de responsabilização da gestão da escola como resposta aos problemas junto aos baixos índices é realizada através de distintas estratégias organizadas como: formações, orientações, estudos, programas gerenciais, entre outras que partem de organismos como BM. Com o auxílio luxuoso do Estado, as estratégias das agências internacionais chegam às secretarias de educação municipais e são distribuídas para as escolas e para a população em geral.

Descrevemos, até aqui, diferentes caminhos percorridos pelo sistema do grande capital em crise, que procura veicular a gestão democrática e seus pressupostos, como resposta aos problemas para com os baixos índices. Desde a aparente simples designação da nomenclatura gestão, seguido das políticas públicas, da formação profissional, monitoramento e premiação dos gestores. A ideologia apresentada opera para dirimir conflitos, conforme especifica Lukács (2018b, p. 404):

[...] essas oposições apenas podem ser dirimidas eficazmente na sociedade quando os membros de um grupo podem persuadir a si próprios de que seus interesses de vida coincidem com os importantes interesses de vida da sociedade como um todo, que, portanto, cada um que representa esses interesses ao mesmo tempo executa algo útil para a sociedade como um todo.

Diante de tamanha massificação do que seria o papel do gestor escolar, este parece replicar subjetivamente, sem maiores questionamentos críticos, aquilo que é

veiculado pela ideologia dominante, inclusive sob o manto do construto teórico da gestão democrática.

Para citar um exemplo empírico, recorremos à pesquisa realizada pelo GPTREES, intitulada: “Ensino médio integrado à educação profissional: uma análise sobre a implantação e a consolidação das Escolas Estaduais de Educação Profissional”³⁷. Esta foi financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e apoiada pela Universidade Estadual do Ceará (Uece).

A pesquisa foi realizada no segundo semestre de 2016 junto a 115 Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEPs) do estado do Ceará, cadastradas pela Secretaria de Educação (Seduc). Desse total, 87 gestores responderam à pesquisa. A análise sobre outros dados da pesquisa poderá ser buscada na tese de Webster Guerreiro Belmino, intitulada “Um estudo ontomaterialista sobre a função social das Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará”.

Dessa pesquisa, elegemos alguns dados referentes ao modo como a gestão escolar entende o papel do gestor e da gestão. No tocante às características que mais influenciariam os resultados encontrados pelas EEEPs, os gestores podiam escolher duas entre as seguintes opções apresentadas:

- () seleção de gestores;
- () filosofia TESE;
- () projeto professor diretor de turma;
- () programa geração da paz;
- () projeto aprendizagem cooperativa;
- () professores com 40 horas;
- () funcionamento em tempo integral;
- () articulação entre o currículo geral e o profissionalizante;
- () programa de estágios para os estudantes e egressos;
- () parte diversificada do currículo;
- () incentivo ao empreendedorismo.

Dos 87 gestores participantes da pesquisa, 37 apontaram o quesito “seleção de gestores” como um dos aspectos responsáveis por influenciar os resultados nas EEEPs,

³⁷ A pesquisa foi realizada com três sujeitos das EEEPs: diretores, professores e alunos. A coleta de dados junto aos diretores ocorreu por meio de um questionário que dispunha de questões abertas e fechadas. O questionário foi disponibilizado *on-line*, por *e-mail* direcionado a todos os diretores. Houve, ainda, a participação de alguns estudantes.

o que representa 42,5% do total dos entrevistados; 43 apontaram a filosofia TESE³⁸, o que representa 49,4 %. Do montante de 87 respondentes, 16 escolheram ambas as alternativas.

A mesma questão foi apresentada aos professores. Dos 122 pesquisados, 21 responderam filosofia TESE (17,2 %), enquanto apenas um apontou a seleção de gestor (0,82%). Tais dados demonstram que os gestores, muito mais que os educadores, entendem que as questões relacionadas à gestão têm forte influência sobre o resultado escolar.

A ideologia estatal, a fim de minimizar os problemas oriundos da crise estrutural do capital, passa a intervir com diferentes estratégias de persuasão quanto ao papel da gestão escolar. Essa ideologia opera no sentido de demonstrar, sob as mais diferentes formas, que a gestão da escola teria grande responsabilidade por seus próprios resultados e, por conseguinte, pela gestão dos mecanismos necessários à sua melhoria. Podemos citar o convencimento como um deles. O convencimento está implícito, por exemplo, nos processos formativos dos gestores, na veiculação de resultados e na legislação. E conta, ainda, com diferentes estratégias de estímulo: premiações, destinações de recursos, entre outras.

Neste capítulo, mapeou-se, ainda que de forma breve, as estratégias de veiculação da gestão democrática, principalmente aquelas dirigidas aos gestores. Isto porque no processo de divisão do trabalho, surge no seio da classe dominante os ideólogos, pensadores dessa classe, “os quais fazem da elaboração [*Ausbildung*] da ilusão dessa classe sobre si própria a sua principal fonte de sustento.” (MARX e ENGELS, 2009, p. 68).

As agências multilaterais, como o BM, via ideólogos – que também atuam como personificações do capital – criam, enquanto classe, uma ideologia para dar respostas aos problemas das escolas, com soluções formais e que, portanto, não se desgarram da imediatividade do fenômeno.

Por também atuarem como agentes de financiamento, essas agências multilaterais monitoram e impõem políticas aos países tomadores de empréstimos, veiculando, sobretudo, suas ideologias, como aquelas descritas aqui. A gestão, segundo a

³⁸ A Tecnologia Educacional Socioeducacional (TESE), é uma sistematização o do pensamento da Tecnologia Empresarial Odebrecht – modelo de gestão adaptado dos procedimentos empresariais e aplicado ao espaço escolar. Esse modelo adota quatro pilares fundamentais de educação, dispostos no relatório Jacques Delors: “aprender a conhecer”, “aprender a ser”, “aprender a viver” e “aprender a fazer”. (BELMINO, 2020).

ideologia da gestão democrática, cumpriria a função ideológica de ser a responsável por gerir a miséria da educação. A ela caberia criar estratégias, propor soluções para o enfrentamento de todos os problemas que afetam o cotidiano das escolas e, por conseguinte, interferem em seus resultados. Para que a gestão possa cumprir com essa função ideológica, ou pelo menos para que ela seja responsabilizada por seu cumprimento, monta-se toda uma “maquinaria”, para usar a expressão cunhada por Mészáros (2011b). Toda essa maquinaria cumpriria a função de tornar a ideia da gestão responsável uma ideologia.

Chegando até aqui, vale realizarmos uma breve síntese do percurso trilhado pela ideologia da gestão democrática, cuja sequência não possui e nem pode, por questões ontológicas, representar a ordem cronológica dos fatos:

- mudança terminológica: de administração para gestão, tornando o termo mais agradável e humano; procurando criar um vínculo entre o que requeria aos teóricos da esquerda democrática com uma possível forma de implementar essa nova concepção;
- concessão de empréstimos pelas agências multilaterais, o que lhes permite maior intervenção nas políticas dos países tomadores de empréstimos e, conseqüentemente, na veiculação de sua ideologia;
- consolidação da gestão democrática como princípio basilar para organização do sistema educacional público;
- formação dos gestores para que estes assumam a ideologia da gestão democrática;
- sistemas de avaliação como forma de averiguar se os resultados esperados estão sendo alcançados, ao mesmo tempo em que se veicula, através desses mesmos resultados, que o sucesso ou fracasso são de responsabilidade da gestão.

A ideologia que o capital intenta sustentar cumpre uma necessidade específica do capitalismo que, diante de uma crise de caráter estrutural, enxerga de modo mais agudizado os problemas que afetam a escola. Multiplicam-se as exigências para com os resultados das escolas, enquanto os recursos financeiros devem ser escoados para proteger o privado. A estratégia é remover “*defeitos específicos*, de forma a minar a base sobre a qual as reivindicações de um *sistema alternativo* possam ser articuladas.” (MÉSZÁROS, 2008, p. 62).

Por outro lado, procuramos denunciar a ideologia da gestão democrática, como algo que interessa apenas e tão somente a manutenção do capitalismo, jamais sua superação. Contudo, entendemos que nosso papel é investigar como base científica para transformar. Tal mudança deve se iniciar em uma transformação sobre a base econômica, que resumidamente seria determinada por uma forma de organização em que seriam os trabalhadores e trabalhadoras associados e não o capital a comandar todo o processo de produção e apropriação da riqueza.

No próximo capítulo, analisamos o objeto ideológico, ou seja, o conjunto de autores que versam sobre o tema da gestão democrática. Esta análise busca trazer à baila os elementos contidos nos intelectuais da gestão democrática, que são tomados pelo BM e pelo Estado para disseminar o conteúdo que aponta a gestão como responsável pelos baixos índices alcançados pelas escolas. Por conseguinte, deixa-se de questionar os próprios fundamentos dos problemas que se erguem no seio dessa sociedade, ou seja, o modo de produção, apropriação e distribuição da riqueza socialmente produzida, que nesse momento histórico ergue-se sobre o modo de produção capitalista em crise profunda.

6. ANÁLISE DO OBJETO IDEOLÓGICO: UM PERCURSO EM EVIDÊNCIA

“É melhor escrever errado a coisa certa do que escrever certo a coisa errada.” (Patativa do Assaré).

Neste capítulo, realizamos a “análise do objeto ideológico” a partir de dois textos: “Administração da educação: poder e participação”, de Miguel Gonzalez Arroyo, e “Administração escolar: introdução crítica”, de Vitor Henrique Paro. Essa escolha se deu por estes serem os primeiros estudos que questionam os pilares da organização do processo educativo e, por conseguinte, defendem o processo de democratização do sistema de ensino público no Brasil, tendo influenciado outros educadores e estudantes (SANDER, 1984; TAVARES, 2004; SOUZA, 2006).

Um outro elemento importante para nossa escolha é que esses textos se apresentam como exemplos clássicos de estudos que se consideram críticos, em face de questionarem o atual modelo de organização da sociedade, mas que caem no idealismo na medida em que, mesmo admitindo que a raiz dos males sociais encontram-se na economia, admitem, tacitamente, que uma gestão democrática do sistema escolar pode abrir caminho para uma mudança social. Essa, então, seria uma excelente forma de convencer os educadores a tomarem os princípios democráticos de gestão e suas ideias. É assim que a ideologia tomada por essa fundamentação teórica, acrescida de outros elementos, como: a mudança de nomenclatura, implementação da gestão democrática como política pública, políticas de formação gestora, monitoramento e divulgação de seus resultados, entre outros, apresenta um corpo teórico e também prático para disseminar esse conteúdo de responsabilização da gestão.

Sobre o artigo de Arroyo (1979), Souza (2006, p. 18)³⁹ se pronuncia do seguinte modo: “[...] é citado por diversos outros autores como sendo o trabalho provocador no campo da gestão escolar por novos olhares mais críticos para com os objetos que lhe são próprios.” Enquanto o livro de Paro (1996) é destacado como “um trabalho muito conhecido em todo o país, grandemente responsável pela constituição/difusão de uma concepção de gestão escolar que tensionava radicalmente contra as bases teóricas sobre as quais o campo estava até então embasado.” (SOUZA, 2006, p. 19).

³⁹ Ângelo Ricardo de Souza, em sua tese intitulada “Perfil da gestão escolar no Brasil”, apresenta um longo estudo sobre os principais escritos sobre o tema no Brasil, em uma análise que vai de 1930 a 2004.

A análise do referido objeto ideológico apresenta a intenção de evidenciar em que medida esses ideólogos deram munção para o conteúdo que tenta responsabilizar a gestão da escola por seus resultados. Ao mesmo tempo, procuramos dialogar com os dois textos acima dispostos, no sentido de apontar os limites entre o que se propõe para a gestão democrática e a sua condição objetiva de materialização. Os seres humanos procuram justificar os seus interesses de classe como gerais e, para tanto, tomam alguns tipos de generalizações que, em determinadas situações históricas, passam a influenciar um elevado número de pessoas, de modo que essas ideias passam a ter validade geral. O mesmo ocorre com os diferentes textos que tratam da gestão democrática, pois uma vez embasados nos princípios democráticos e participativos, em um período histórico marcado pelo processo de redemocratização do Estado brasileiro, passam a inflamar certo entusiasmo.

Antes de iniciarmos a análise a que nos propusemos, consideramos oportuno trazer uma explicação de Lukács (2020, p. 9-10) sobre a relação entre a história da filosofia e o seu elemento histórico, que aqui também acreditamos valer-se para o elemento teórico com o qual abaixo dialogamos:

A História da Filosofia, assim como da arte e da literatura, nunca é – como acreditam seus historiadores burgueses – simplesmente a história das ideias filosóficas ou das personalidades que a sustentam. Tanto os problemas quanto as vias de resolução são colocados à filosofia pelo desenvolvimento das forças produtivas, pelo desenvolvimento social, pelo desdobramento das lutas de classe. [...] Quando se pretende estabelecer e compreender as conexões dos problemas filosóficos a partir do assim chamado desenvolvimento imanente da filosofia, chega-se necessariamente à distorção idealista das suas principais conexões, mesmo quando existe por parte dos historiadores o conhecimento necessário ou quando há neles, subjetivamente, a maior boa vontade e empenho para com a objetividade.

O filósofo magiar adverte, sobre essa questão, o seguinte: não podemos negligenciar os problemas puramente filosóficos, pois, somente dessa conexão poderá surgir as questões de fato fundamentais “de significado permanente, e aquelas divergentes professorais sutis e essenciais.” (LUKÁCS, 2020, p. 10). E assim, “Todo pensador é, nesse sentido, responsável diante da história pelo conteúdo objetivo de sua filosofia.” (LUKÁCS, 2020, p. 10).

Pretendemos, assim, desmascarar a partir da análise dos textos com o qual dialogamos neste capítulo, os elementos teóricos que ajudaram a preparar o terreno para o conteúdo veiculado pela ideologia: de responsabilização da escola e sua gestão para com os resultados auferidos junto aos índices de avaliação e monitoramento. Mais uma vez, valemo-nos do arcabouço de Lukács (2020), e parafraseando seus elementos,

destacamos o seguinte: o desmascaramento dos elementos teóricos que ajudaram a preparar o terreno para o conteúdo ideológico se fará mesmo que eles estejam, aparentemente, muito distantes desse pressuposto de responsabilização ou que, subjetivamente, estejam distantes de tais intenções. Afinal, “[...] não existe visão de mundo ‘inocente’.” (LUKÁCS, 2020, p. 10).

Optamos por iniciar essa análise a partir do artigo “Administração da educação: poder e participação”, de Miguel Gonzalez Arroyo (1979, p. 36), no qual admite que “[...] a política educacional coloca a modernização administrativa do sistema como estratégia central.” Para ele:

A solução não é posta em criar mais escolas, aplicar mais recursos, mas em obter mais e melhor educação com os recursos disponíveis, modernizando as estruturas administrativas, os métodos, a organização e funcionamento do sistema escolar, e, sobretudo, criando nos administradores valores e atitudes para a mudança e inovação. (ARROYO, 1979, p. 36).

O autor alerta que essa análise responsabiliza o sistema escolar pelos problemas que o afetam, por estarem irracionalmente administrados. Por conseguinte, “desvia-se, consciente ou inconscientemente, a atenção dos fatores estruturais, verdadeiros responsáveis dos fracassos da escola.” (ARROYO, 1979, p. 37).

A redemocratização do sistema educacional, por conseguinte, não equivaleria passar para as massas a premissa de definir o tipo de “[...] educação que lhes convém e organizem a escola que melhor atenda às suas *necessidades reais*.” (ARROYO, 1979, p. 45). Pelas suas próprias condições de marginalização, as massas estariam incapacitadas de reagir à manipulação do sistema. Arroyo (1979, p. 36-37) levanta os seguintes questionamentos:

Por que a prioridade dada aos aspectos administrativos como soluções para os problemas crônicos da educação? Quais os condicionantes e o contexto sócio-político e econômico das reformas e teorias administrativas aplicadas ao sistema educacional? Que interesses as tornam reformas e teorias dominantes? Qual a vinculação entre a prática da administração e algumas das dimensões centrais na política: poder, Estado, liberdade, participação? É a revolução tecnológica e a divisão do trabalho que configuram a organização social e econômica, ou é a organização social e econômica que configuram a revolução tecnológica e a divisão do trabalho?

No entanto, a primeira questão a ser debatida estaria relacionada “[...] com os determinantes e o contexto sócio-político e econômico em que surge e se incrementa, entre nós, a estratégia de aplicação das teorias administrativas ao sistema educacional.” (ARROYO, 1979, p. 37). Ora, como pode o teórico identificar ou questionar as bases sobre as quais se erguem a sociedade e que afetam a administração da educação, e apontar

que o primeiro ponto de debate seria a aplicação das teorias administrativas para o sistema educacional? De fato, é esse ponto do debate que se desenvolve em todo o artigo.

Como resposta aos questionamentos levantados, Arroyo (1979, p. 46) propõe “criar mecanismos que permitam maior participação de setores da sociedade na definição das políticas, na administração e planejamento do sistema educacional.” Ele argumenta que a democratização da educação não significaria “eliminar a presença do Estado dos serviços públicos, mas buscar mecanismos para submeter as decisões do estado ao debate e ao controle pela opinião pública, pais, grupos e partidos.” (ARROYO, 1979, p. 44). Para deixar mais claro o conceito de democratização, explicita:

[...] a democratização do sistema escolar implicará em formas de administração e funcionamento que superem a *irresponsabilidade* da elite técnica dirigente, perante a clientela do sistema educacional. Isto supõe, ao menos, reconhecer que o próprio conceito de produtividade – que tem estado na base das reformas administrativas – não é homogêneo. (ARROYO, 1979, p. 45).

Em síntese, a proposta para democratizar a administração da educação pretende:

[...] criar mecanismos que permitam maior participação de setores da sociedade na definição das políticas, na administração e planejamento do sistema educacional. Frente à tendência à administração da produção e dos serviços públicos que se torna *política* na medida em que reforça o poder e exclui a participação, devemos responder com mecanismos *políticos*, de participação e controle pela opinião pública, pelos pais, associações, partidos, grupos religiosos, intelectuais. (ARROYO, 1979, p. 46).

Neste breve artigo, Arroyo (1979) reflete, mesmo que sucintamente, sobre a dimensão política em que se insere a administração da educação brasileira da década 1970. Traz como ponto fulcral: o fato de as políticas públicas apontarem a reforma da estrutura administrativa do sistema educacional como estratégia central para a solução dos problemas educacionais. Seu argumento é de que esse tipo de diagnóstico exclui a possibilidade de apontar as economias centrais desenvolvidas pelos problemas que afetam a escola, como também a economia de seus países. Estas responsabilizam o próprio sistema interno pelos problemas que o afetam, já que estariam operando de forma irracional, desviando-se, pois, das verdadeiras causas do fracasso escolar, ou seja, dos fatores estruturais.

Diante dessa constatação, Arroyo (1979) argumenta que a introdução da lógica administrativa, predominante nas empresas e levadas para a dimensão escolar, relaciona-se à tentativa de tornar a estrutura escolar como agente reproduzidor das relações sociais – o que ele denomina de “apolitização da educação”. É sobre isso que se indigna o autor e, como resposta, sugere a democratização da administração escolar como forma

dos próprios educadores estarem participando do debate sobre os fins da educação, de sua administração e planejamento.

O que Arroyo (1979) referenda nesse artigo é a tão questionada dimensão política, pois a solução que aponta continua dentro do âmbito da política. Trata-se do que Marx chamou de alma política de uma revolução, a qual se constitui:

[...] na tendência das classes politicamente privadas de influência a superar o isolamento do Estado e do Poder. O seu ponto de vista é aquele do Estado, de uma totalidade abstrata, que subsiste apenas através da separação da vida real, que é impensável sem o antagonismo organizado entre a ideia geral e a existência individual do homem. (MARX, 2010, p. 76-77).

Por isso, a solução apontada por Arroyo (1979) não é posta em um novo modelo de produção e reprodução social, mas de questionar a participação dos educadores no processo de planejamento e definição das diretrizes do sistema educacional. Como alerta Marx (2010, p. 62):

O princípio da política é a vontade. Quanto mais unilateral, isto é, quanto mais perfeito é o intelecto político, tanto mais ele crê na onipotência da vontade e tanto mais é cego frente aos limites naturais e espirituais da vontade e, conseqüentemente, tanto mais é incapaz de descobrir a fonte dos males sociais.

Essa “solução”, por sua vez, é tomada pelos ideólogos do Estado e serve como argumento teórico para a pseudomudança na forma: administração escolar, calcada no modelo administrativo empresarial; para gestão escolar democrática: calcada no modelo em que a comunidade escolar participa da gestão da escola. No entanto, os pressupostos de participação no planejamento e definição das políticas educacionais não se realizaram, tampouco estariam alinhadas aos interesses da classe trabalhadora.

Como debatemos no capítulo terceiro, e aqui novamente reafirmamos, o complexo educacional não tem, por questões ontológicas, como se organizar como totalidade a serviço dos interesses do proletariado. E o que fazer, então? Tentaremos fazer essa análise, mesmo que de forma breve, no final deste capítulo, momento em que também apresentaremos nossas considerações a respeito dos limites de ambas as obras. No momento, apresentamos os postulados desenvolvidos por Vitor Paro em sua tese de doutoramento, oportunamente transformada em livro no ano de 1986. Essa obra já se encontra em sua 17ª edição, publicada em 2018.

Na obra “Administração escolar: introdução crítica”, Vitor Paro (1996, p. 12) se propõe a “examinar as condições de possibilidade de uma Administração Escolar voltada para a transformação social.” Para ele, a atividade administrativa, como também a escolar, acontece em meio a condições historicamente determinadas e, portanto, a análise tanto da gestão, quanto da escola, deve ocorrer “em íntima relação com o exame

da maneira como está a sociedade organizada e das forças econômicas, políticas e sociais aí presentes.” (PARO, 1996, p. 13).

Como seria possível uma administração escolar voltada para uma transformação social, já que o próprio autor admite que: “A administração escolar está, assim, organicamente ligada à totalidade social, onde ela se realiza e exerce sua ação e onde, ao mesmo tempo, encontra as fontes de seus condicionantes.” (PARO, 1996, p. 13). Sobre isso, acrescenta o autor:

Não que a administração possa existir concretamente a não ser determinada historicamente; apenas que, sob outras relações de produção, outros serão os determinantes e outra será a forma como se apresenta concretamente a administração. Daí a importância de examiná-la em sua concepção mais simples, ou seja, abstraindo as determinações historicamente situadas. Só assim se pode captá-la em sua “essência”, no que ela tem de específico, independentemente das múltiplas determinações sociais que sobre ela agem concretamente. Captada a sua especificidade (ou seja, sua forma geral, aquela que é comum a todo tipo de estrutura social), é possível identificar quais os elementos que, em sua existência concreta, se devem às determinações históricas próprias de um dado modo de produção. Numa perspectiva de transformação social, é possível, além disso, raciocinar em termos dos elementos dos quais esta forma, historicamente determinada numa sociedade de classes, precisa ser depurada para que, numa sociedade mais avançada, se possa pô-la a serviço de propósitos não autoritários. (PARO, 1996, p. 18).

Retomamos as questões dos fundamentos para dispor que o momento econômico sempre exerce o momento preponderante sobre a totalidade social, e assim não há como isolarmos a administração dessa relação, se quisermos realmente compreender a gênese e os fundamentos do referido complexo. Haveremos, ainda, de questionar o sentido sobre o qual o autor confere a “sociedade mais avançada”, ou seja, uma sociedade regida por fins democráticos. Ele define sociedade democrática como pessoas vivendo sem as marcas da dominação da sociedade de classes, em colaboração recíproca. Isso fica claro, quando o autor apresenta os componentes das práticas administrativas:

Embora possamos acreditar que o progresso técnico tenha melhores condições de desenvolver-se numa sociedade mais democrática e racional, pela qual lutamos, a verdade é que ele não tem ficado inerte durante todos esses séculos. Por isso, em todos os campos, e em particular no administrativo, devem ser aproveitados todos os desenvolvimentos da ciência e da técnica que possam somar forças no sentido dessa mudança, bem como na organização da nova sociedade que temos como horizonte construir. Afinal, numa sociedade verdadeiramente democrática, em que a prioridade é o homem vivendo em colaboração recíproca, sem as marcas da dominação característica da sociedade de classes, continuará havendo, e certamente em maior medida, a necessidade da utilização racional dos recursos com vistas a realização de determinados fins. (PARO, 1996, p. 78).

E assim, mesmo desenvolvendo um texto que se reporta a um debate sobre a sociedade erguida dentro do modo de produção capitalista e sobre a necessidade da

superação da sociedade de classes, o autor parece ter como horizonte uma sociedade sem classes, a qual representaria uma sociedade erguida sobre fins democráticos. Ora, mas entre a superação das classes sociais e a destruição do modo de produção capitalista há uma relação dialética, o desaparecimento das classes é reflexo também do fim da apropriação privada dos meios de produção. No “Manifesto do Partido Comunista” assim se pronunciam Marx e Engels (2017, p. 41):

Se o proletariado, durante sua luta com a burguesia, é levado pela necessidade a se organizar como classe, por meio de uma revolução se constitui como classe dominante, e como tal, destrói pela força as velhas condições de produção, então, junto com estas condições, destrói as condições para a existência dos antagonismos de classe e das classes em geral, e, portanto, terá abolido sua própria supremacia como classe.

No decurso do presente trabalho, não há como desenvolvermos os princípios da democracia, que dentro do atual modelo reprodutivo representa a democracia burguesa. Porém, precisamos acentuar que a democracia é um princípio inerente à sociedade de classes, a uma sociedade antagonica, em que interesses divergentes precisam ser dirimidos, seja pela forma autoritária seja pela democrática (TONET, 2005)

Concordamos com Tonet (2005), ao afirmar que a erradicação da sociedade burguesa implicaria na superação da base material, como também a superação sobre o conjunto de suas objetivações, a exemplo dos princípios de cidadania e democracia. Para uma sociedade verdadeiramente emancipada, seriam estabelecidas novas relações sociais, embasadas no interesse da coletividade sobre a produção, distribuição e consumo do que é produzido coletivamente. Marx e Engels (2017, p. 38) já apontavam, no “Manifesto do Partido Comunista”, que não havia necessidade de profundas intuições para “[...] compreender que as ideias, noções e concepções dos homens, numa palavra, sua consciência, mudam com cada mudança nas condições de sua existência material, em suas relações sociais e em sua vida social?” E mais: “[...] que a dissolução das velhas ideias marcha junto com a dissolução das velhas condições de existência.”

Não obstante, uma sociedade verdadeiramente emancipada haverá de se estabelecer sobre novas condições de existência, portanto, não há o que se pensar em um modelo de administração, pensando em um novo tipo de sociedade, mas nas condições atuais de sua existência, de suas relações sociais. Sobre essa contradição, mais uma vez nos reportamos a Lukács (2018b, p. 60) para esclarecer que uma “crítica ontológica tornada necessária deve incondicionalmente ser, portanto, uma crítica concreta, fundada na respectiva totalidade social e orientada para a totalidade social.”

Tomamos a liberdade de parafrasear Marx e Engels (2017, p. 49), apresentando a Paro (1996) os mesmos questionamentos levantados pelos autores a Proudhon. Trata-se de discutir a contradição apresentada pelo autor da seguinte maneira: ele admite que a administração não pode ser entendida sem levar em consideração os condicionantes sociais, ou seja, as relações sociais de produção. No entanto, é o caminho que persegue prioritariamente no final do seu texto, quando estabelece as cinco atividades que a escola deve adotar em direção a uma transformação social: “Estas duas tendências opostas uma à outra, quem as conciliará? Como harmonizá-las? Poder-se-á estabelecer entre elas, pelo menos, um ponto de comparação?” (MARX; ENGELS, 2017, p. 45).

Paro (1996, p. 32) admite, ainda, que não se pode pretender que a administração:

[...] se constitua, por si, numa força revolucionária autônoma. Esse seu caráter contraditório, e em certo sentido progressista, que estou procurando caracterizar, e que a coloca como co-participante da evolução histórica das forças produtivas e das relações de produção, se dá de maneira espontânea, necessária, ou, parafraseando Marx, independente da vontade dos homens. Por isso é compatível tanto com um projeto revolucionário, de superação da estrutura social vigente, quanto com as forças conservadoras interessadas em manter tal estrutura. (PARO, 1996, p. 32).

A administração escolar, sob a égide do modo capitalista de produção, realiza-se pelo Estado, o qual, como já destacamos, nasce e vive para garantir a reprodução do capital. Por isso, jamais permitirá – mesmo que haja pontuais contradições – que a educação institucionalizada e, por conseguinte sua administração, ganhe um sentido revolucionário.

Ao referir-se à administração e seu possível papel no projeto revolucionário de superação da estrutura social vigente, Paro (1996) acaba inevitavelmente no idealismo. Isso se manifesta na crença de que uma administração ou gestão poderia mudar a realidade da educação e, mais ainda: contribuir com uma possível ruptura do modelo de produção vigente. Reportamo-nos ao marxismo clássico mais uma vez para afirmar que: “só o proletariado é uma classe verdadeiramente revolucionária.” (MARX; ENGELS, 2017, p. 27).

De acordo com Paro (1996), uma administração que se pretenda articular com a transformação social em favor das classes subalternas deve articular suas potencialidades com os interesses dessa classe. Um desses requisitos seria conhecer suas condições concretas de realização, conforme faz no segundo capítulo, no qual analisa a administração dentro do sistema capitalista de produção. Para tanto, desenvolve um arcabouço de categorias fundamentais para a compreensão da totalidade social, como:

mais-valia, valor de uso e valor de troca, trabalho socialmente necessário, divisão do trabalho, para então chegar à administração dentro do sistema capitalista de produção.

Para o referido autor, o “problema” do atual modelo de organização da sociedade é a dominação, característica da sociedade de classes. Ele esclarece, sobre isso, o seguinte:

Para os propósitos do presente trabalho, não se trata, é bem verdade, de nos empenharmos num trato minucioso a respeito da revolução que precisa ser empreendida com vistas à organização de uma nova ordem social. Basta, para isso, que tracemos as linhas básicas que nos possibilitem situar a educação escolar e o seu papel nesse processo de transformação. (PARO, 1996, p. 82).

Nesse momento, Paro (1996) apresenta várias citações de Gramsci para tratar da sociedade de classes e as condições da tomada de poder pela classe operária. Essa tomada de poder, como bem admite Marx, ressaltado por Paro (1996), deve ser levantada pela única classe capaz de fazê-lo: a classe operária, através de uma revolução. Amparado em Gramsci, Paro (1996) concebe que a classe operária deverá levantar um movimento em direção à criação de um novo sistema hegemônico e, para tanto, precisa revestir-se de consciência política. Esta seria, então, a tarefa do intelectual orgânico, tomada pelo autor em análise a partir das elaborações gramscianas.

Antes de adentrar as questões pertinentes à educação escolar e o caminho que deve traçar para a transformação social, o autor investigado esclarece:

[...] o sentido de afirmar que a verdadeira racionalidade social reclama, para concretizar-se, uma transformação radical na sociedade que remova as fontes de tais antagonismos, isto é, a propriedade privada dos meios de produção e a correspondente organização da sociedade em classes sociais. É que, somente através de tal transformação é possível integrar os interesses individuais (de pessoas ou grupos) aos interesses sociais (da sociedade considerada em seu todo). Ou seja, somente assim é possível constituir-se uma autêntica vontade coletiva, representativa dos interesses de toda a sociedade e não apenas de grupos dentro dela. Por outro lado, torna-se imperativa, aí, a utilização racional dos recursos com vistas à realização de tais objetivos coletivos. Revela-se, com isso, o verdadeiro sentido de uma racionalidade que não se detém apenas na consideração dos meios e de sua adequada utilização (racionalidade funcional), mas implica necessariamente a análise dos objetivos e sua articulação com os interesses sociais globais. (PARO, 1996, p. 103).

E qual seria, então, o papel da educação escolar nesse processo de transformação social? Servindo de “instrumento em poder dos grupos sociais dominados em seu esforço da atual sociedade de classes” (PARO, 1996, p. 103), na medida em que “assume a luta política da classe trabalhadora em seu esforço revolucionário com vistas a desarticulação do poder da classe burguesa e à construção do novo bloco histórico” (PARO, 1996, p. 104), como também “em seu caráter intrínseco de apropriação do saber historicamente acumulado.” (PARO, 1996, p. 105).

O resultado disso é que o autor escreve um conjunto de ideias que representariam um caminho a ser trilhado por uma administração escolar voltada para a transformação social. Esse caminho seria o democrático, pautado na participação.

Diante do exposto, questionamos as condições efetivas de uma participação e de um poder de decisão em uma sociedade em que é o capital e não as pessoas que comandam todo o processo que vai da produção à distribuição. Ademais, os fins mais gerais e essenciais do processo educativo não estão nas mãos nem do Estado, nem dos educadores, mas do capital, que molda o processo educativo segundo suas demandas.

No entanto, o que fazem os ideólogos do Estado? Tornam a gestão democrática um princípio constitucional, ao mesmo tempo em que conferem à própria gestão da escola a responsabilidade por seus resultados. Toda essa ideologia está embasada em autores que dialogam sobre a gestão democrática, pois com intuito de tornar essa ideia uma ideologia, é necessário convencer muitas pessoas de que os problemas que afetam o cotidiano da escola podem e devem ser resolvidos pela própria comunidade escolar, ou seja, por sua gestão, através da premissa de que esse modelo democrático permite a participação.

De acordo com Paro (1996), um modelo de administração escolar voltado para uma transformação social estaria alicerçada em uma sociedade democrática e não em uma sociedade verdadeiramente emancipada.

É interessante notar que essa asserção já foi tratada por Tonet, apresentada nesta tese, de que vários pensadores brasileiros da área da educação que se esforçavam em pensar uma educação que contribuísse para uma transformação revolucionária da sociedade, abandonaram o fundamento central de que “uma educação revolucionária também deveria partir de uma espécie de choque, no âmbito da educação, que instituiria fundamentos inteiramente novos” (TONET, 2019, p. 8). Esses estudiosos passaram a substituir a articulação educação e revolução pela articulação educação e cidadania/democracia, como se esta última representasse o fim a ser perseguido pela humanidade. Parece-nos que esse foi o caminho traçado por Vitor Paro, ou seja, uma educação democrática como fim a ser perseguido pela gestão escolar.

Concordamos com Tonet (2019, p. 152), quando afirma que:

[...] sua contribuição mais importante para a transformação da sociedade não é externa a ela (educação), mas interna. Quer dizer, a atividade educativa é tanto mais emancipadora, quanto mais e melhor exercer o seu papel específico. Como vimos, este consiste em possibilitar, ao indivíduo, a apropriação daquelas objetivações que constituem o patrimônio comum da humanidade. O

que implica, obviamente, a luta pelas condições que permitam atingir o mais plenamente possível este objetivo.

Entretanto, o que propõe Paro (1996, p. 158) é:

Uma Administração Escolar verdadeiramente revolucionária deve poder elevar-se de uma práxis espontânea a uma práxis reflexiva. Nesta, como sabemos, a consciência do sujeito (individual ou coletivo) se faz presente não apenas na forma de consciência prática, representada pela utilização racional dos recursos, mas sobretudo enquanto consciência da práxis ou autoconsciência prática, representada pela consciência que ele, sujeito, tem da racionalidade do processo e da participação neste de sua consciência. Esta passagem de uma prática administrativa espontânea para uma prática administrativa reflexiva e intencional é que pode configurar a Administração Escolar enquanto processo criador capaz de atender aos objetivos identificados com a transformação social.

Essa afirmação coloca a prática administrativa ou a prática de gestão como corresponsável por essa transformação social, através de uma consciência dita prática e responsável pelo processo. Contudo, há que se lembrar que o controle da educação formal está nas mãos do Estado, e este jamais permitirá que o processo educativo ganhe um sentido revolucionário. Como vimos, o Estado nasce com o objetivo de administrar os conflitos entre as classes sociais, pois isso impediria o funcionamento da sociedade: “Para estabelecer esses limites é que surgiu o Estado moderno e, ao longo do processo, o sistema democrático.” (TONET, 2022, p. 6). O máximo de concessão que o Estado poderia permitir ao sistema educacional institucionalizado seria:

[...] e isto não por uma questão de decisão subjetiva, mas por causa daquele fundamento objetivo da sociedade burguesa ao qual fizemos alusão anteriormente, é tanto a luta prática dos trabalhadores da educação na defesa dos seus interesses como a luta teórica dos revolucionários, mesmo no interior da educação formal, pela disseminação da perspectiva da classe trabalhadora. Vale lembrar, no entanto, que a luta prática, na medida em que estiver isolada de uma perspectiva mais ampla, terá sempre um caráter parcial e, portanto, reformista. A luta teórica, por sua vez, terá sempre um caráter minoritário que poderá ser mais ou menos amplo de acordo com determinadas conjunturas. (TONET, 2021, p. 9).

Apesar de se apresentarem como revolucionárias, as propostas de Paro (1996) corroboram com o reformismo e dão munição à ideologia que procura responsabilizar a escola. Isto ocorre à medida em o autor tenta demonstrar que existem sim soluções por dentro da ordem do capital. Tentando demonstrar que existem atividades que a escola pode adotar em direção a uma transformação social, o autor apresenta cinco ações, conforme analisamos a seguir.

1) A questão da especificidade da administração escolar – o autor reitera a afirmação de que a escola comprometida com um papel efetivamente revolucionário deve ser capaz de “levar as massas trabalhadoras a se apropriarem do saber historicamente

acumulado e a desenvolverem a consciência crítica da realidade a que se encontram.” (PARO, 1996, p. 149). Para tanto, essa escola deve abandonar, de imediato, o modelo de administração empresarial, tipicamente capitalista. Esse abandono, segundo Paro (1996), não representaria o abandono de todo progresso técnico trazido por essa teoria:

Significa apenas que, em termos políticos, o que possa haver de próprio, de específico, numa Administração Escolar voltada para a transformação social, tem de ser necessariamente antagônico ao modo de administrar da empresa, visto que tal modo de administrar serve a propósitos contrários à transformação social. (PARO, 1996, p. 151).

Ele ressalta, ainda, que: “Na medida em que, em termos políticos, a escola adote objetivos articulados com os interesses da classe trabalhadora, é preciso que os princípios, as técnicas e os métodos utilizados em sua administração estejam adequados a esse tipo de objetivo.” (p. 152). Ou seja, a escola deve ter um tipo de administração diferenciada, adequada a seus objetivos, e assim estaria comprometida com os fins a que se pretende.

2) Administração Escolar e racionalidade social – a administração escolar preocupada com os interesses da comunidade deve conhecer os interesses da classe trabalhadora e, ao mesmo tempo, criar mecanismos para que a comunidade escolar possa participar das decisões, inclusive através da apropriação do conhecimento historicamente acumulado e na consciência crítica sobre a realidade. De acordo com o autor:

É importante observar que o papel da escola na divulgação da nova visão de mundo não precisa restringir-se ao âmbito das atividades de ensino-aprendizagem. Essa concepção deve permear todas as atividades da escola e é de particular importância na atividade administrativa. Obviamente, uma gestão de escolas estruturada em bases democráticas, fundada na participação da comunidade, terá maiores facilidades de conseguir a adesão de parcelas significativas dos pais de alunos, para atividades culturais que visem à reflexão mais profunda dos problemas educacionais de seus filhos, e que lhes propiciem, ao mesmo tempo, a apreensão de uma concepção de mundo mais elaborada e crítica. (PARO, 1996, p. 155).

Vale notar que, na prática, a gestão democrática se apoderou realmente do princípio da participação que, uma vez considerada, teria maior capacidade de conseguir adesão dos pais.

3) A racionalidade interna na escola – se nos itens anteriores o autor afirmou que a administração escolar deve perseguir os objetivos implícitos e explícitos junto à transformação social, e que estas devam estar condizentes com os interesses da classe trabalhadora, nesse item passa a responsabilidade dessa transformação social para a escola e, conseqüentemente, demanda a participação da comunidade escolar.

Para que a Administração Escolar possa contribuir verdadeiramente para a transformação social, não basta o caráter transformador dos objetivos. É preciso que eles sejam perseguidos de maneira efetiva. Por mais belos e

avancados que sejam os fins propostos, eles não podem permanecer no campo meramente ideal, como simples abstração, desprendida da realidade prática.

Vejamos outro trecho que deixa mais claro essa responsabilidade (PARO, 1996, p. 158):

Uma administração Escolar verdadeiramente revolucionária deve poder elevar-se de uma práxis espontânea a uma práxis reflexiva. Nesta, como sabemos, a consciência do sujeito (individual ou coletivo) se faz presente não apenas na forma de consciência prática, representada pela utilização racional dos recursos, mas sobretudo enquanto consciência da práxis ou autoconsciência prática, representada pela consciência que ele, sujeito, tem da racionalidade do processo e da participação neste de sua consciência. *Esta passagem de uma prática administrativa espontânea para uma prática administrativa reflexiva e intencional é que pode configurar a Administração Escolar enquanto processo criador capaz de atender os objetivos identificados com a transformação social.* (Grifo nosso).

Essa é uma passagem, entre tantas outras, do tipo idealista, na medida em que supõe que a vontade, independente das condições objetivas do sujeito, possa alcançar sozinha a transformação social. Essa assertiva de responsabilização do sujeito, se adensa ainda, a premissa de responsabilização deste sujeito para com a utilização racional de recursos, nas palavras do autor:

Como vimos no Capítulo I, a utilização racional de recursos se resume, por um lado, na adequação destes aos fins visados – seleção dos recursos e impregnação dos mesmos pelos objetivos – e, por outro, no emprego dos recursos de forma econômica – concretização do objetivo no menor tempo e com dispêndio mínimo de recursos. Essa utilização racional dos recursos tem a ver, de fato, com a Administração Escolar voltada para a transformação social, na medida em que ela torna possível a concretização dos fins especificamente educacionais da escola, ou seja, a oferta de um melhor ensino para maiores parcelas da população. É preciso notar, entretanto, que, por mais que a racionalidade esteja presente, a utilização dos recursos não pode operar milagres: ela só produz resultados a partir de uma disponibilidade mínima desses recursos. É preciso, por isso, que o esforço na busca dos resultados não venha a servir de álibi para a classe dominante e o Estado em seu crescente descuido para com a educação e o ensino, através da dotação cada minguada de recursos de toda ordem. (PARO, 1996, p. 158-159).

Vale ressaltar que até o terceiro capítulo, o autor tratou de embasar a sua problemática, trazendo um conteúdo eminentemente crítico, com várias citações de Marx para apreensão do trabalho, da divisão do trabalho no sistema capitalista, da totalidade social, procurando dar ênfase e credibilidade à crítica sobre a gestão escolar democrática. No quarto capítulo, esquece toda essa problemática para colocar a responsabilidade no colo da gestão, deixando de lado o grau de dependência ontológica para com o complexo do trabalho.

Ainda nesse terceiro tópico, destacamos como as pessoas envolvidas na gestão da escola deveriam apresentar competências tanto administrativa, quanto

pedagógica. Nada haveria a objetar se não fosse o fato de colocar esses fatores como responsabilidade delas próprias, ou seja, da gestão.

Além disso, o problema da apreensão de conhecimentos, hábitos e habilidades que se possam chamar de “administrativos” se coloca como um desafio tanto mais importante a ser enfrentado pela escola, quanto mais aberta e participativa for sua administração, já que, com isso aumenta o número e a variedade de pessoas envolvidas diretamente no processo. (PARO, 1996, p. 159)

E como uma escola comprometida com uma transformação social pode, desconsiderando-se os condicionantes sociais – como cita o próprio autor – tornar-se participativa, com administradores e professores críticos?

4) Administração escolar e participação coletiva – o autor justifica esses limites da escola para com o processo de transformação social, contudo, não se reporta às categorias de totalidade social, do trabalho, como se referiu nos capítulos precedentes. Agora, suas proposições fogem desse matiz e tenta se colocar no âmbito apenas prático, da materialidade. Por essa prerrogativa, admite que:

[...] o estabelecimento de objetivos de transformação deve levar em consideração as condições concretas e as possibilidades da escola em realizá-los: não se podem estabelecer objetivos que violem a especificidade da escola ou que estejam além de sua capacidade real de concretizá-los. (PARO, 1996, 159).

O que estaria, então, na especificidade da escola e de sua capacidade real de luta em prol de uma transformação social?

Por isso, uma teoria e prática de Administração Escolar que se preocupe com a superação da atual ordem autoritária na sociedade precisa propor como horizonte a organização da escola em bases democráticas. (PARO, 1996, p. 160).

O autor afirma que, em termos práticos, se daria na divisão de responsabilidades, e que esta não deveria ocorrer “[...] de modo voluntarista, *contra* o diretor, mas a *favor* da promoção da racionalidade interna e externa da escola.” (PARO, 1996, p. 160). Esse modelo de administração escolar inspirado na cooperação demandaria um novo tipo de trabalhadores, envolvidos com o processo e que:

[...] guiados por uma “vontade coletiva”, em direção ao alcance dos objetivos verdadeiramente educacionais da escola. Aí, a utilização tanto dos recursos materiais e conceituais – através da “racionalização do trabalho” – quanto do esforço humano coletivo – pela “coordenação” se dará não mais de forma autoritária e exploradora do trabalho alheio, mas de maneira que, dominando os elementos naturais que lhe são postos à disposição, o homem, através de sua ação em colaboração recíproca e solidária com os outros homens, possa reafirmar sua autenticidade humana, no trabalho realidade de forma social, mas efetivamente livre. (PARO, 1996, p. 160-161).

Não seria essa visão um tanto quanto idealista? Não estaria nessa, como em muitas outras passagens, a base teórica para a teoria da gestão democrática que procura responsabilizar a gestão da escola por seus resultados?

O autor dispõe ainda que o trabalhador que se guia por uma “vontade coletiva” em busca do alcance dos interesses comuns da classe trabalhadora deve racionalizar os recursos utilizados no processo de trabalho, de maneira que os resultados sejam alcançados. E mais ainda: afirma ser esse o tipo de trabalho em uma sociedade efetivamente livre. Reportemo-nos mais uma vez a Marx (2009, p. 93-94), quando afirma que: “a subsunção de cada um dos indivíduos à divisão do trabalho, e só pode ser eliminada por meio da superação da propriedade privada e do próprio trabalho.”

Ora, aqui se encontra um substrato da responsabilização da gestão por seus resultados. É interessante notar que Paro (1996), nos capítulos iniciais de seu livro, admite o grau de dependência ontológica com a economia. Contudo, no capítulo final, desdobra-se em dar esse tipo de formulação. Vale a pena retomarmos a crítica que Marx faz a Proudhon, e também a lançarmos sobre a atividade da administração escolar, que sua mudança está organicamente ligada a uma mudança no modo de produção, uma relação dialética. Assim como “O moinho manual nos dará a sociedade com o senhor feudal; o moinho a vapor, a sociedade com o capitalista industrial” (MARX, 2008, p. 135), uma sociedade plenamente livre, ou seja, emancipada se dará quando forem os homens e as mulheres e não o capital a comandar o processo produtivo, não há como separar um momento do outro. Paro afiança, ainda, neste quarto item que:

A “coordenação” do esforço de funcionários, professores, pessoal técnico-pedagógico, alunos e pais, fundamentada na participação coletiva, é de extrema relevância na instalação de uma administração democrática no interior da escola. É através dela que são fornecidas as melhores condições para que os diversos setores participem efetivamente da tomada de decisões, já que estas não se concentram mais nas mãos de uma única pessoa, mas na de grupos ou equipes representativos de todos. (PARO, 1996, p. 162).

Vejamos que essa premissa é de fato tomada como importante para o processo democrático: a participação de todos os envolvidos. Mas, como admitem diversos autores (LIMA, 2004; VIRIATO, 2004), por exemplo, essa participação só acontece na prática efetiva das atividades e não na tomada de decisão. Embasado no princípio democrático, é muito mais fácil convencer pessoas a participarem voluntariamente ou, como o próprio Paro afirma, guiados por uma “vontade coletiva” em busca dos interesses da classe trabalhadora. E quais seriam esses interesses buscados pela classe trabalhadora? E como

se dariam na prática efetiva? Somente através de atividades coletivas guiadas pela vontade de pessoas?

Sobre a participação dos professores e o pessoal técnico-pedagógico, Paro (1996, p. 163) afirma que “sua presença numa administração democrática da escola deve ser preponderante” e que eles não devem se ater somente aos conhecimentos pedagógicos, como também “com os métodos e técnicas administrativos mais adequados à promoção da racionalidade interna e externa da mesma.” (PARO, 1996, p. 163). É interessante como essa assertiva é tomada pela ideologia da gestão democrática, já que dentro do sistema capitalista de produção não é possível que a comunidade escolar e a gestão decidam efetivamente os rumos administrativos da escola pelos motivos já aqui dispostos, inclusive pelo próprio Paro. Mas, toma-se esse pressuposto da responsabilização da gestão com base no tipo de gestão: democrática.

5) A Administração Escolar e a consideração das condições concretas – sobre o que dispõe:

Internamente, trata-se de se introduzirem novos padrões de “racionalização do trabalho” e de coordenação do esforço humano coletivo, aproveitando espaços e possibilidades que as condições atuais possam oferecer, sem deixar de atentar, ao mesmo tempo, para os obstáculos, dificuldades e resistências que as mesmas condições permanentemente apresentam e que põem em risco o projeto de mudança administrativa que se está procurando implantar. É preciso ter presente, a este respeito, que a organização de nossa escola, por seu caráter autoritário, não permite uma transformação abrupta em sua concepção administrativa; por outro lado, mudança organizacional nenhuma se introduz como se fosse um corpo estranho que viesse desalojar as condições anteriores e ocupar plenamente o seu lugar. (PARO, 1996, p. 165).

Vale destacar que Paro (1996) faz uma crítica a essa concepção dominante que atribui a solução para problemas fundamentais no âmbito da administração, e que tal problemática também se estende para a educação escolar.

No contexto dessa concepção dominante, é comum atribuir-se a todo e qualquer problema uma dimensão estritamente administrativa, desvinculando-o do todo social na qual têm lugar suas causas profundas, e enxergando-o apenas como resultante dos fatores como a inadequada utilização dos recursos disponíveis, a incompetência das pessoas e grupos diretamente envolvidos, a tomada de decisões incompatíveis com seu equacionamento e solução, e outras razões que podem facilmente ser superadas a partir de uma ação administrativa mais apropriada. Como não poderia deixar de ser, também o problema da educação escolar é visto como sendo de natureza eminentemente administrativa [...]. (PARO, 1996, p. 125).

Mas é exatamente esse tipo de ideologia que está sendo difundida, tomando como base esses pressupostos da gestão democrática. A ideologia dominante tem interesse na manutenção do *status quo* e procura persuadir a todos que os seus interesses são os interesses de todos. Ora, apresentar a administração como o cerne dos

problemas sociais é interessante para a classe dominante, já que apresenta uma resposta para os problemas que nascem na economia, na apropriação privada dos meios de produção, para qual a referida classe precisa mascarar. Paro (1996) discute, tacitamente, que os problemas fundamentais da humanidade nascem na apropriação privada dos meios de produção, na sociedade, embasado nas categorias de Marx e Gramsci e, por isso, tem mais fundamentação para que a classe dominada, e especialmente a classe dos educadores a tomem para si. A classe dominada, através do Estado, referenda a gestão democrática como um princípio em que se define uma forma de organização na qual a comunidade escolar é partícipe, uma gestão democrática. Contudo, é bem verdade que:

A transformação do pensamento científico em ideologia surge, pois, no efeito que ela exerce sobre o mesmo *hic et nunc*, este efeito pode ser diretamente intencionado, mas não tem de sê-lo; o crescimento de um pensamento para uma ideologia pode caminhar por uma via através de variadas mediações e tal maneira que apenas no processo de mediação essa transformação se torne fato. (LUKÁCS, 2018b, p. 401).

Quais seriam, então, uma possibilidade real de uma gestão efetivamente democrática na escola em uma sociedade na qual é o capital a força controladora do processo de reprodução econômica e social, e que, para continuar no comando, “precisa” manter seu sistema hierárquico e autoritário de dominação? Por outro turno, pode-se delegar para a comunidade escolar a responsabilidade de melhorar suas próprias condições, inclusive como pressuposto de estar trilhando um caminho por uma sociedade sem classe?

A gestão democrática e seus pressupostos são postos como alternativas possíveis dentro de um sistema capitalista de produção, no entanto:

As alternativas são fundamentos inexoráveis do tipo de práxis humano social e apenas podem ser destacadas das decisões individuais abstrativamente, jamais realmente. O que, contudo, significa uma tal resolução de alternativa para o ser social depende do valor, melhor dizendo, do respectivo complexo das possibilidades reais de reagir praticamente a problemática de um *hic et nunc* histórico social. (LUKÁCS, 2018b, p. 84).

A gestão democrática está impossibilitada, por questões ontológicas, de cumprir o papel delegado pelos ideólogos que defendem a gestão democrática como princípio de organização do sistema escolar. No entanto, a base teórica sobre a qual se ergue, serve como meio de corroborar a ideologia de que a escola pode, através da gestão democrática, vencer os seus próprios problemas internos, ou reafirmar a construção de uma sociedade efetivamente emancipada, quando, na verdade, está servindo aos interesses do capital, na medida em que passa a ilusão de que a própria escola pode

resolver não só os seus problemas, mas de ser capaz de contribuir com a luta em prol de um novo tipo de sociedade.

O que se constata nos textos com os quais dialogamos é que eles questionam o sistema econômico e sua relação com os problemas educacionais, priorizando, pois, os aspectos administrativos, objeto específico de análise de ambas as obras. Arroyo (1979, p. 38) apresenta essa identificação, sem muitos argumentos teóricos e filosóficos, revelando que: “[...] dando ênfase a irracionalidade administrativa do sistema, desvia-se, consciente ou inconscientemente, a atenção dos fatores estruturais, verdadeiros responsáveis dos fracassos da escola.” Em outro trecho, admite:

Sem dúvida que, em uma sociedade desigual, o sistema escolar pode estar distribuído desigualmente a educação com maior e menor grau de eficiência. Mas o fato de ele distribuir a educação de maneira desigual, em quantidade e qualidade, pode ser um sintoma de racionalidade. A irracionalidade está em pretender uma escola igual e igualitária numa sociedade onde o sistema socioeconômico e político tem que ser desiguais. A irracionalidade, que se pretende com as reformas sociais não questiona a irracionalidade da sociedade e da economia. Pretende-se antes, reforçá-las. (ARROYO, 1979, p. 38).

Paro (1996, p. 31), por sua vez, realiza esse debate em longas partes de sua obra, apenas para ilustrar tomaremos um desses trechos:

São essas relações de produção que determinam, *em última instância*, a maneira como os homens se organizam em sociedade. [...] O que chamamos, pois, de modo de produção não é senão a maneira pela qual a sociedade se organiza com base nas relações de produção, ou seja, nas relações que os homens, na produção de sua existência material, estabelecem com a natureza (mediados pelas forças produtivas) e entre si, determinadas pela propriedade dos meios de produção.

Deixando ainda mais explícita a concepção de Paro (1996, p. 82) sobre a necessidade de uma transformação social, isto é, da superação das classes sociais, transcrevemos abaixo:

No atual contexto da sociedade capitalista em que vivemos, a transformação social precisa ser entendida num sentido que extrapole o âmbito das meras “reformas”, de iniciativa da classe que detém o poder, e que viam tão-somente a acomodar a seus interesses os antagonismos emergentes na sociedade. Em seu sentido radical, a transformação social deve estar comprometida com a própria superação da maneira como se encontra a sociedade organizada. Não, portanto, a mera atenuação ou escamoteação dos antagonismos, mas a eliminação de suas causas, ou seja, a superação das classes sociais.

Ora, o que fez a ciência social nesses últimos 400 anos, a não ser atribuir os males sociais à falta de recursos ou à imperfeição humana, “[...] a falhas administrativas, à falta de vontade política, à insensibilidade do governo e/ou das classes dominantes, à indolência dos próprios pobres, à falta de educação, a políticas sociais equivocadas, à falta de assistência.” (TONET, 2010, p. 14).

É interessante notar que nas duas obras analisadas, apesar de admitirem a existência de relação entre o sistema econômico e a educação escolar, os autores recorrem à premissa de apontar os aspectos administrativos, por corroborarem a manutenção do *status quo*. Por conseguinte, apresentam questionamentos a respeito do padrão administrativo calcado em modelos burocráticos, ao mesmo tempo em que apontam modelos administrativos democráticos como meios pelos quais os educadores em geral poderão lutar por uma nova forma de sociedade. Paro (1996) desenvolve, inclusive, todo um corpo teórico em torno de categorias fundamentais para a compreensão do real: trabalho, divisão social do trabalho, valor de uso, valor de troca, entre outras. No entanto, por não compreenderem o grau de dependência ontológica e autonomia relativa entre o econômico e os outros complexos, como o educativo, propõem soluções para além do que a escola pode enfrentar. Apenas para citar um exemplo:

A Administração Escolar inspirada na cooperação recíproca entre os homens deve ter como meta a constituição, na escola, de um *novo* trabalhador coletivo que, sem os constrangimentos da gerência capitalista e da parcelarização desumana do trabalho, seja uma decorrência do trabalho cooperativo de todos os envolvidos no processo escolar, guiados por “uma vontade coletiva”, em direção ao alcance dos objetivos verdadeiramente educacionais da escola. (PARO, 1996, p. 160).

Recorreremos a um trecho das “Glosas críticas marginais ao artigo ‘O rei da Prússia e a reforma social’ de um prussiano”, de Marx, para fazermos uma analogia para com o nosso problema. Marx (2010) questiona: “Por que Napoleão não ordenou a imediata supressão da mendicância? O mesmo valor tem a pergunta do ‘prussiano’: Por que o rei da Prússia não determina a imediata educação de todas as crianças abandonadas?” Por analogia, também acrescentamos a nossa pergunta: por que, até hoje, não se implantou uma administração escolar inspirada na cooperação recíproca entre homens e mulheres?

Para a resposta à pergunta do prussiano, assim se pronuncia Marx (2010): “Para educar as crianças, é preciso alimentá-las e liberá-las da necessidade de trabalhar para viver. Alimentar e educar as crianças abandonadas, isto é, alimentar e educar todo o proletariado que está crescendo, significaria eliminar o proletariado e o pauperismo.” Trata-se, na verdade, da mesma resposta para todas as perguntas: acabar com o pauperismo, educar todas as crianças, formação de um novo tipo de trabalhador coletivo em direção ao alcance dos objetivos verdadeiramente educacionais. Todas essas perguntas têm como resposta: a necessidade de superação da sociedade de classes. Alimentar e educar todo o proletariado que está crescendo significaria liberar essas

crianças da necessidade de trabalhar; e ao eliminar o proletariado, extinguir-se-ia o pauperismo. O trabalhador, por sua vez, pode se transformar num trabalhador coletivo e que, de fato, pode comandar o processo educacional.

Parece-nos claro que os dois autores (Arroyo e Paro), cada um aos eu modo específico de analisar o tema, pensam dentro da esfera da política e, ao tomarem-na como fundamento último da compreensão dos fenômenos sociais, suprimem, pois, os nexos íntimos e essenciais entre política e economia, bem como a subordinação ontológica da primeira para com a segunda. Isso ocorre porque ambos os autores conferem que através de um determinado tipo de administração escolar podem os indivíduos lograrem a construção de um novo tipo de sociedade. Arroyo (1979, p. 36) admite, inclusive, que “[...] apenas, oferecer alguns elementos, sem dúvida dispersos, para uma reflexão sobre as dimensões políticas das tendências atuais na administração da educação no Brasil.”

O Estado, por sua vez, quando admite a existência dos males sociais, conforme dispõe Marx (2010), ou os procura nas leis da natureza, ou na vida privada, ou na ineficiência administrativa. Ou seja, no caso da gestão democrática, entendemos que ambos os autores, apesar de não apontarem a ineficiência administrativa como raiz dos males sociais, apresentam-na como solução “possível”. Por quê? “Exatamente porque a administração é a atividade organizadora do Estado.” (MARX, 2010, p. 60). É assim que, ao procurarem a solução para os problemas que afetam a escola, no seu modelo de administração, os autores corroboram esse equívoco metodológico.

A ineficiência administrativa do Estado é uma questão de princípio, já que este repousa sobre as contradições que engendram esse atual cenário. “Por isso, o Estado não pode acreditar na impotência interior da sua administração, isto é, de si mesmo. Ele pode descobrir apenas defeitos formais, casuais, da mesma e tentar remediá-los.” (MARX, 2010, p. 61). Dessa maneira, Arroyo (1979) e Paro (1996), ao pensarem na esfera da política, esquecem o seu instinto social, ou seja, da essência humana enquanto verdadeira comunidade humana. “Desse modo, o seu intelecto político lhes tornou obscuras as raízes da miséria social, falseou o conhecimento dos seus objetivos reais e, desse modo, o seu intelecto político enganou o seu instinto social.” (MARX, 2010, p. 74).

É por isso que Arroyo (1979) e Paro (1996), ao pensarem na gestão democrática como solução para os problemas que afetam a escola, corroboram a tentativa de continuar com o pressuposto teórico de apontar a política e, por conseguinte, a administração como solução. Por extensão, a raiz dos males sociais é procurada em todo

e qualquer lugar, menos onde ele realmente se encontra. O remédio, por sua vez, nunca é a revolução, sempre uma reforma, pois:

Uma revolução social se situa no ponto de vista da totalidade porque – mesmo que aconteça apenas em um distrito industrial – ela é um protesto do homem contra a vida desumanizada, porque parte do ponto de vista do indivíduo singular real, porque a comunidade, contra cuja separação o indivíduo reage, é a verdadeira comunidade do homem, é a essência humana. Ao contrário, a alma política de uma revolução consiste na tendência das classes politicamente privadas de influência a superar o seu isolamento do Estado e do poder. O seu ponto de vista é aquele do Estado, de uma totalidade abstrata, que subsiste apenas através da separação da vida real, que é impensável sem o antagonismo organizado entre a ideia geral e a existência individual do homem. (MARX, 2010, p. 76-77).

Retornamos, mais uma vez, a mesma questão fundamental com a qual Marx (2010) dialoga nas “Glosas críticas”, ou seja, que a discussão em torno dos problemas sociais continua sobre o âmbito apenas da política, referendada, inclusive, pela exposição de Arroyo (1979) e Paro (1996), mas certamente em muitos outros estudos.

Por isso mesmo, diz Marx, enquanto os trabalhadores se orientarem pelo intelecto político, resultará equivocada a orientação das suas lutas. Quando, pois, os teóricos que se pretendem de esquerda, propõem a substituição dessa forma de Estado por uma outra forma de Estado, como caminho para eliminar os males sociais, o que fazem senão “pensar do ponto de vista da política” e, como consequência, desorientar, teórica e praticamente, a luta dos trabalhadores? (TONET, 2019, p. 18).

Quando admitem que a gestão democrática da escola pode vir a contribuir com a transformação social em favor dos interesses das classes subalternas, Arroyo (1979) e Paro (1996) pensam no âmbito da política e, por conseguinte, mantêm a antiga máxima de que o Estado desvia da forma de produção, ou do modelo econômico, a raiz dos males sociais, apontando sua causa para outros elementos. Novamente recorrem a aspectos administrativos!

Ao Estado cabe tratar esses problemas, no caso, implementar a gestão sobre a forma democrática. É o que os autores argumentam, e que prontamente o Estado concede, mesmo que apenas formalmente. Afinal, como demonstrado, uma gestão de fato democrática da escola não se fará sem uma superação do atual sistema de produção. Por outro lado, agora o Estado pode referendar-se desses argumentos e da simpatia da comunidade escolar para convencê-los de que: a gestão do tipo democrática é responsável por criar estratégias, por gestar os problemas da escola. Seus gestores e professores, por sua vez, ao participarem ativamente dessa construção e desse debate, tornam-se pessoas críticas e atuantes junto à construção de uma escola comprometida com a transformação social. É exatamente o que propaga a ideologia da gestão democrática!

Por outro lado, procuramos demonstrar que em um modelo de sociedade calcado na apropriação privada dos meios de produção, não é possível uma educação organizada sobre a forma democrática, tampouco está ao seu alcance formar pessoas de fato críticas, no termo rigoroso da palavra, já que é o Estado que controla o sistema educativo defende a causa da burguesia. O máximo que os educadores podem fazer são o que Tonet (2014) denominou: atividades educativas emancipatórias, entendidas como: todas aquelas que contribuem para que as pessoas tenham acesso ao conhecimento historicamente acumulado. O conhecimento do processo histórico, das suas origens aos dias atuais, de modo que se possa compreender que a realidade social é radicalmente histórica e social e por isso é resultado da ação humana. E, ainda, a compreensão da origem e da natureza da sociedade capitalista, bem como a natureza e a possibilidade de construção de um novo tipo de sociedade verdadeiramente emancipada. Pode parecer pouco, mas concordamos com Tonet, quando afirma que é melhor andar pouco na direção correta, do que muito na direção errada.

Por fim, parafraseando Marx (2010), quando afirma que toda essa prolixidade foi necessária para rasgar o tecido que cobre a ideologia da gestão democrática, e assim apontar que, por trás dessa ideia, se encontra uma ideologia que procura na política a solução para os problemas escolares. Alertamos, pois, que essas ideias desorientam – teórico e praticamente – a luta da classe trabalhadora! “Por que é que os ideólogos põem tudo de cabeça para baixo? [...] Na consciência *habitual*, a coisa está de cabeça para baixo” (MARX, 2009, p. 115), ou poderíamos dizer: na consciência habitual, a coisa continua sendo escrita de cabeça para baixo!

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

“O bom da vida é haver volta.
Para ida sem vinda
Basta o tempo.” (Mia Couto).

A implementação da gestão democrática na escola pública brasileira estaria cumprindo uma função ideológica? Essa é a pergunta que norteou toda a pesquisa aqui exposta. Para respondê-la partimos do pressuposto de que a institucionalização da gestão democrática, como modelo de organização do sistema público de ensino, estruturada de forma democrática, estaria cumprindo a função ideológica de responsabilizar a gestão da escola pelos índices alcançados nos sistemas avaliativos, permitindo a descentralização das ações que passaram a ser gestadas por cada escola, especificamente.

Diante desse pressuposto e do questionamento levantado, elegemos como objetivo geral da pesquisa: analisar se (e em que medida) a gestão democrática estaria cumprindo uma função ideológica. Nessa caminhada, tentamos desvelar os seguintes objetivos específicos:

1. Observar se existe uma ideologia em torno da gestão democrática e qual seria sua função específica;
2. Localizar os meios de disseminação da gestão democrática como solução para melhoria dos índices de avaliação das escolas e se esta alcançaria a materialidade no sentido de tornar-se efetivamente uma ideologia;
3. Examinar em que medida os ideólogos da gestão escolar democrática apresentam elementos que corroboraram com a disseminação dessa ideia como ideologia.

Para dar conta de tamanha empreitada, elegemos como critério de pesquisa a onto-metodologia histórico-materialista, resgatada por Lukács da obra marxiana, buscando compreender que cada objeto é o resultado de um determinado processo histórico e social – síntese específica de universalidade, particularidade e singularidade.

Depreendendo, desse construto onto-teórico, que o ser social é radicalmente histórico e social, uma totalidade composta de essência e aparência, resultado da práxis humana. Por isso, a compreensão de qualquer objeto norteado por essa concepção tem por premissa que a realidade social é a síntese de múltiplos e contraditórios atos teleológicos de indivíduos singulares que agem sobre elementos naturais e sociais, a partir

do trabalho. Ou seja, trata-se de uma atividade humana teleologicamente orientada para a transformação da natureza, segundo necessidades postas.

O conhecimento, portanto, é uma das dimensões da totalidade que é o ser social. É por isso que apreensão da realidade deve, necessariamente, evidenciar o lugar que determinado conhecimento ocupa no processo de produção e reprodução da práxis social.

Ao longo desta trajetória sobre o conhecimento e as relações que circundam a gestão democrática, procuramos capturar o máximo de elementos que integram esse objeto. Naturalmente, tratou-se de uma tentativa, um tanto quanto pretenciosa, de aproximação com a realidade, pela qual nos desculpamos.

Essa trajetória contou com a contribuição valiosa da banca avaliadora de qualificação doutoral que propôs, entre outros aportes, uma mudança fundamental no foco do trabalho, retirando de cena a análise da ideologia para concentrar a pesquisa em uma determinada política pública de gestão. Em função disso, foi necessária uma tomada de decisão: avaliamos todas as sugestões e reconhecemos que existem muitas pesquisas focadas na análise das políticas públicas de gestão. De modo que nos desculpamos por não atender o que outrora foi proposto. Avaliamos, pois, que apesar de limitada, a análise do objeto ideológico poderia apresentar a melhor contribuição que neste momento poderíamos entregar à ciência, além do fato de tratar-se de uma pesquisa inédita.

Agora é o momento de resgatar o que nos chega de mais importante para o desvelamento do objeto: confirmar ou não a hipótese levantada. Evidenciamos, então, o que Marx (2006) revela sobre o método de exposição ser diferente de método de pesquisa; por isso, o que abaixo está descrito é uma síntese do que acima expusemos e, portanto, método de exposição.

No primeiro capítulo desta tese, procuramos dar conta de elencar algumas das múltiplas determinações que circundam o referido objeto, o todo caótico, suas questões, perguntas e hipóteses.

Como segundo elemento de exposição, contextualizamos o atual momento histórico de apropriação e distribuição de riqueza, organizado sob o modo capitalista de produção, e que se encontra em profunda crise, denominada por Mészáros (2011b) como de caráter estrutural. Para que não restem dúvidas, essa crise nasce na economia e assola todos os outros complexos sociais. Isso, naturalmente, afeta todas as relações sociais, entre as quais destacamos a gestão das escolas públicas. Mészáros (2011b) demonstra que a crise de caráter estrutural é fruto do limite absoluto alcançado pelas três dimensões

fundamentais do sistema do capital: produção, consumo e circulação/distribuição/realização, que não consegue mais se expandir. Almejando recuperar o ciclo reprodutivo em constante expansão, o sistema sociometabólico do capital implementa um largo processo de reestruturação sobre as relações capitalistas de produção. Para isso, põe-se em movimento, de maneira ainda mais contundente, toda uma complexa maquinaria, extremamente empenhada na administração da crise, bem como no deslocamento, mesmo que temporária, de suas crescentes contradições.

Os desdobramentos dessa crise estrutural do capital chegam ao complexo educacional de forma rastejante, afetando diretamente as políticas educacionais, que passam receber a orientação dos organismos internacionais, a exemplo do Banco Mundial (BM). Entre outras premissas, o Banco direciona as políticas educacionais ao cumprimento da meta de universalização da educação básica, através de políticas de descentralização, racionalização e autonomia. Essas intervenções foram viabilizadas, em grande medida, pelos termos e condicionalidades impostos pelo próprio BM, quando da concepção de empréstimos para o setor, a exemplo do programa Fundescola.

As preocupações do BM para com a gestão chegam também à escola, visto que pesquisas realizadas por esta instituição financeira apontaram que uma gestão de escola eficiente pode ser também decisiva quanto a melhorias nos índices de aprendizagem. Tendo como pressuposto de que esta gestão deve ocorrer por intermédio da qualidade do ensino e do uso eficaz dos recursos potencializados pela gestão da escola. Assim, a gestão, pouco a pouco, passa a ser constantemente apontada como responsável por gerir “todos” os problemas que afetam o resultado das escolas nos diferentes instrumentos de avaliação, desconsiderando-se, todavia, que, entre vários desses problemas e o modelo de produção e apropriação da riqueza, há uma relação de prioridade ontológica e uma determinação recíproca para com o complexo da economia. A gestão da escola, portanto, coube gerir a miséria da educação, que se corporificou de diferentes formas, dentre estas, na busca por paliativos aos problemas que circundam as escolas brasileiras, como os baixos resultados nos índices avaliativos.

Devemos, pois, compreender que existe uma função necessária a se realizar pela gestão da escola, e que esta deve acontecer sob a premissa de melhorar os mecanismos que viabilizam a apreensão do conhecimento historicamente acumulado. No entanto, é ontologicamente compreensível que existe um determinado campo de manobra, de escolha entre alternativas, sobre o que a gestão pode ou não realizar.

Compreendemos, ancorados nos estudos de Marx (2008, 2010) e Lukács (2018a, 2018b), que a tomada de decisões individuais não se realiza de forma independente das relações socialmente construídas. E que, por isso, apontar que a gestão pode dar solução para os problemas que afetam o resultado das escolas junto aos índices de avaliação, ou demonstrar que a escola pode oportunizar um conhecimento coerente com os interesses da classe trabalhadora, corrobora a manutenção do *status quo*, na medida em que passa o falso entendimento de que o complexo educativo pode atuar independente da totalidade social, como um organismo autônomo.

A questão que levantamos em torno da ideologia que procura responsabilizar a escola por seus problemas é que esta confere à gestão da escola a responsabilidade pelos resultados alcançados por seus alunos e refletidos nos instrumentos de avaliação. Sem considerar a relação destes problemas com o complexo econômico, e tampouco com a totalidade social. Como se fosse possível uma mudança por dentro da ordem capitalista.

A fim de disseminar essa ideologia, foram montadas diversas maquinarias: projetos, estudos, investimentos que tentam demonstrar, a todo o momento, que os problemas das escolas são problemas de gestão. Haja vista que, as escolas organizadas sob a forma democrática, e portanto, com a participação e a autonomia de toda a comunidade escolar, não só podem, como devem, resolver seus problemas, especificamente aqueles relacionados aos índices avaliativos. E não é isso que dispõe a legislação ou que pressupõem os ideólogos da gestão democrática?

Com vistas a compreender melhor a relação entre a gestão com a totalidade social, no terceiro capítulo apresentamos alguns dos elementos fundamentais para uma análise ontológica do real. Esta análise amparou-se em algumas das categorias centrais do pensamento lukacsiano, iniciando com a prioridade ontológica do trabalho, e desta para com a práxis social. Como desdobramentos do trabalho, vimos sua divisão e sua relação com o nascimento de outros complexos sociais, a partir dos quais dialogou-se com a ideologia, a educação e o Estado.

O trabalho, enquanto atividade teleologicamente orientada, segundo as necessidades postas, é, segundo Lukács (2018b), o centro do devir-humano. Todavia, é necessário enfatizar que a realização do trabalho pressupõe a utilização correta das propriedades do natural que, uma vez conhecidas, podem ser utilizadas para objetivação de determinada ação; o natural transformado em social pela ação humana. Essa relação de transformação que o social exerce sobre o natural é sempre mais complexa, tanto mais propriedades são conhecidas sobre o natural. Visto que uma vez apreendidas, podem ser

utilizadas para outros fins, tornando, a cada nova descoberta, o mundo sempre mais social, mas sem nunca se desgarrar do natural.

Em um determinado momento do processo de trabalho, foi necessário que os indivíduos operassem em conjunto, dividindo atividades e o que foi produzido. Essa divisão do trabalho surgiu na fase ainda inicial do desenvolvimento das forças produtivas, como uma necessidade posta pela complexificação de tal desenvolver. Por essa divisão, o processo de trabalho não mais se limitou à transformação da natureza (posições teleológicas primárias), mas de como influenciar outros indivíduos a agirem dessa ou daquela maneira (posições teleológicas secundárias).

Enquanto as posições teleológicas primárias denotam uma cadeia causal, as secundárias põem em movimento novas posições teleológicas, que engendram naquelas escolhas entre alternativas e que, por isso, possuem um determinado espaço de manobra de possibilidades (LUKÁCS, 2018b).

As posições teleológicas secundárias realizam determinadas funções necessárias para a manutenção e reprodução da esfera econômica. São as atividades organizadoras da sociedade, particularmente as esferas jurídicas e políticas.

A ideologia opera exatamente sobre essa posição teleológica secundária, como resposta genérica dos indivíduos em relação a sua práxis e sua compreensão sobre o mundo. De acordo com Lukács (2018b), a ideologia é uma forma de elaboração intelectual da realidade, que serve para se fazer consciente e ativa a práxis social dos seres humanos. Ela surge da necessidade de universalização das concepções sobre a realidade social, com vistas a agir nos conflitos do ser social. De acordo com o filósofo magiar, toda reação dos seres humanos aos conflitos sociais pode se tornar, em determinadas circunstâncias, uma ideologia, desde que se tornem veículo teórico ou prático para dirimir conflitos sociais.

Mészáros (2014), por seu turno, alerta para o fato de que as forças ideológicas, para exercerem influência direta sobre as massas, precisam valer-se de ideias que encontrem articulação teoricamente adequada e praticamente efetiva. A efetividade, no entanto, depende da constituição de portadores, instrumentos, instituições, redes administrativas etc., bem sustentadas e viáveis, sob pena de permanecerem no plano do mero pensamento veleitário. Foi o que procuramos evidenciar no quinto capítulo.

Vale enfatizar que o desenvolvimento da força produtiva, proporcionada pela divisão social e técnica do trabalho, possibilitou que os seres sociais produzissem além do necessário para sua própria reprodução. Essa produção do excedente, por sua vez,

mediada pelas relações sociais, permitiu que indivíduos se apropriassem de maneira desigual daquilo que foi produzido coletivamente, o que deu origem à luta em torno da apropriação desse excedente.

O Estado nasce exatamente com o pressuposto de estabelecer as condições necessárias e suficientes para a reprodução da sociedade que ora se estabelece pela cisão entre explorados e exploradores. Conforme dispõe Marx (2008), o Estado é uma relação jurídica que se ergue sobre as relações sociais de produção e que, por isso, se constitui na estrutura econômica da sociedade. A ineficiência do Estado, portanto, é uma questão de princípio, já que repousa sobre a contradição fundamental da sociedade de classes: a exploração do trabalho pelo capital.

De acordo com Braverman (2015), foi no capitalismo monopolista que o papel do Estado se ampliou, adquirindo uma forma ainda mais complexa e requintada. Uma dessas atividades foi a educação institucionalizada e mediada pela instituição denominada “escola”.

Confere, contudo, que a escola é apenas um extrato do complexo educativo, trata-se de uma – se não a principal – instituição responsável pela transmissão do conhecimento historicamente acumulado. Devemos, assim, retornar o complexo educacional com vistas a compreender o seu papel no complexo movimento de reprodução social, e como este se desdobra até chegar à escola.

O complexo educacional surgiu das necessidades postas pelo trabalho, qualificando os seres sociais a participarem do processo de reprodução social. Por isso, não é determinado por si mesmo, mas se apresenta como fruto das necessidades postas pela reprodução do ser social, surgindo como forma de garantir a existência humana. É nesse sentido que a educação cumpre uma determinada função social. A pesquisa se aprofundou na educação do tipo *stricto*, ou seja, aquela que surge com a necessidade social de sistematizar o conhecimento historicamente acumulado. A educação em sentido *stricto* é aquela forma institucional de transmitir o conhecimento sistematizado, que, no seio da sociedade burguesa, passa ser institucionalizada e controlada pelo Estado, o qual se limitou a tratar da instituição, assim nominada, escola.

A divisão social e técnica do trabalho engendrou profundas modificações no processo de reprodução social, a exemplo do Estado e da educação institucionalizada. Desta, também, ainda que muito mediadamente, originam-se as atividades de direção educacional, que inicialmente não se desgarravam do processo de trabalho.

Somente com o surgimento das classes sociais foi possível a separação entre os momentos de preparação e controle. A função de direção, por sua vez, começou a se desgarrar do processo de trabalho, propriamente dito, e passou a se utilizar do trabalho de outras pessoas, dando origem à gênese da chamada “administração”.

No capitalismo, a função de direção vai atrelar-se a questões que vão além da produção de valor, trata-se de uma série de práticas de controle sobre a produção e os trabalhadores, que atuam com apoio imprescindível das estruturas sociais, como: Estado, ideologia, polícia, escola, entre outros.

No desenvolvimento dessa atividade de comando sobre o processo produtivo é que surgem as ciências administrativas, conclamadas, em diferentes momentos históricos, para atenuar os problemas oriundos da base econômica.

No entanto, as medidas administrativas em uma sociedade erguida sobre o estado político de direito estão concentradas no Estado, no ordenamento da sociedade, e na expressão dos interesses das classes dominantes. É por isso que o Estado não pode admitir a inoperância de sua administração frente a problemas intrínsecos da apropriação privada e desigual da produção, podendo apenas reconhecer defeitos e tentar remediá-los; pois, acabar com esses defeitos representaria acabar com o antagonismo entre as classes e, conseqüentemente, com sua própria existência, já que ele nasce do antagonismo entre as classes sociais.

As preocupações das ciências administrativas para com a administração do sistema educativo se consolidaram no Brasil a partir da década de 1930, período dos primeiros escritos sobre administração escolar no Brasil, e se aligeiraram pela necessidade de qualificar um maior número de trabalhadores, em atendimento a demandas postas pelo modelo produtivo industrial que, então, se incorporava. Eram estudos que procuravam implementar os modelos e técnicas da administração utilizados pelas empresas para organização do sistema educacional, com suas devidas adaptações.

Foi na década de 1970 que essa forma de administração das escolas passou a ser questionada por uma gama de educadores, com críticas que, em grande medida, questionavam a introdução do modelo administrativo das empresas para a organização do sistema educacional, ao mesmo tempo em que defendiam que esta deveria ocorrer sobre bases democráticas.

Essa posição foi, inclusive, acolhida por uma gama de educadores que passaram a concentrar sua luta teórica em torno da articulação entre educação e cidadania, ao mesmo tempo em que, abandonaram o pressuposto de que uma transformação

revolucionária da sociedade deveria acontecer sobre a instituição de uma nova forma de organização do processo de produção.

Diante desse cenário, a administração educacional sofreu uma mudança de concepção política e ideológica, iniciada pela própria nomenclatura, que passou de “administração escolar” para “gestão escolar”.

A gestão da escola, através da CF de 1988 e da LDB nº 9.394/96, passou a se organizar perante a legislação vigente, sob a forma democrática, que institui, como premissas desse modelo de organização, os princípios de participação e autonomia, que na prática se resumiram em ações pontuais, enquanto mantiveram-se centralizados os processos de tomada de decisão.

Contudo, o que esta pesquisa revela é que: imbuídos do embasamento teórico da gestão democrática é que se vincula à ideologia que procura responsabilizar o gestor e a comunidade escolar pelos problemas da escola, a exemplo dos resultados nos sistemas de avaliação. Isso aconteceu à medida que esses teóricos – apesar de assumirem ser da base econômica que se erigem os problemas que castigam a humanidade – passaram a apresentar como solução para os problemas que assolam a gestão da escola, a chamada “gestão democrática”: uma forma de organização do sistema escolar que pressupunha a formação de indivíduos que sejam também cidadãos, conscientes de seus direitos e dispostos a participar ativamente na construção de uma sociedade mais justa e humana.

Nesse sentido é que se incute a ideologia da gestão democrática. Afinal, participar de uma gestão democrática pressupõe, para o senso comum, que o indivíduo está sendo crítico, está participando ativamente na construção de um mundo melhor. Pode-se evidenciar esse pressuposto através da análise do objeto ideológico, materializado no estudo de duas obras: “Administração escolar: introdução crítica”, de Vitor Henrique Paro (1996) e “Administração da educação, poder e participação”, de Miguel Gonzalez Arroyo (1979).

É interessante notar que esses dois teóricos, apesar de admitirem a existência da relação entre o sistema econômico e a educação escolar, recorrem à premissa de questionar o modelo de organização do sistema escolar, por corroborarem a manutenção do *status quo*. Isso decorreria de uma participação de um padrão administrativo calcado em modelos burocráticos. Ao mesmo tempo, aferem que um tipo de organização educacional, pautada em processos democráticos, permitiria que a comunidade escolar, em geral, pudesse tomar a frente diante de uma luta em favor de um novo tipo de sociedade. Ou seja, os dois autores limitam sua crítica sobre a esfera da política e, ao

fazerem isso, suprimem nexos íntimos e essenciais entre a economia e a política, bem como a subordinação ontológica da política para com a economia.

Devemos, pois, alertar para o fato de que a ineficiência administrativa do Estado é uma questão de princípio, já que o próprio Estado repousa sobre as contradições que engendram esse atual estado de coisas. Ambos os autores, ao pensarem na esfera da política, esquecem o seu instinto social, enquanto seu intelecto político tornou obscuros os pressupostos sobre os quais se erigem os problemas que assolam fundamentalmente as relações sociais. O remédio, naturalmente, nunca é a revolução, mas sempre algum tipo de reforma.

Toda essa mudança em torno do modelo de organização do sistema educativo sobre base democrática se realizou sobre um amplo processo de reforma no sistema educacional, iniciado no fim da década de 1970. Essas mudanças foram centradas em políticas de cunho gerencial, diretamente financiadas e monitoradas por organismos internacionais, como o BM. Entre as orientações dispostas pelo Banco, aparece a descentralização que, não por acaso, vincula-se à gestão democrática.

Há que se considerar, no entanto, que para a consolidação dessa ideia de responsabilização da gestão como ideologia, faz-se necessário um complexo sistema de mediação. Isso porque a produção de ideias, em geral, é fruto das relações postas pela humanidade em um dado momento histórico, resultado de múltiplas mediações que operam sobre o processo de reprodução social.

Os problemas – assim como as respostas que surgem para resolução deles –, dependem sempre do desenvolvimento das forças produtivas. As respostas, por sua vez, podem ser das mais variadas, contudo, o tornar-se ideologia vai depender do quão essa ideia torna-se operativa sobre o ser-precisamente-assim. Ou seja, uma ideia para se tornar ideologia precisa ser aceita por um determinado número de indivíduos, ela precisa tornar-se veículo para dirimir conflitos.

A mudança de nomenclatura surgiu como uma das primeiras estratégias de persuasão, porque a palavra “gestão” se relaciona aos termos “gestar, nascer, criar”, portanto, de sentido mais operacional e subjetivo. Enquanto “administração” significa “planejar, organização, dirigir”; uma expressão com caráter um pouco mais desantropomórfico. Toda essa maquinaria que passou pela mudança da própria nomenclatura, seguida da implementação da gestão democrática como política pública, teve como lógica desresponsabilizar o governo central pela execução direta das ações do

sistema educacional para agir somente como uma agência de regulação e monitoramento das atividades educacionais.

A consolidação dessa ideia como ideológica, materializa-se por meio de diferentes tipos de instrumentos, como, por exemplo: material formativo, divulgação do resultado das escolas perante as políticas de avaliação, entre outros. Comprovando, assim, que a gestão democrática estaria cumprindo uma função ideológica de responsabilizar a gestão e sua comunidade pelo resultado das escolas, entre os quais destacamos o resultado nos índices de avaliação.

Essa ideologia que o capital intenta sustentar cumpre uma necessidade específica: diante de uma crise de caráter estrutural, se agudizam os problemas que afetam a escola, enquanto multiplicam-se as exigências para com os seus resultados. O enfrentamento da crise, realiza-se de maneira rastejante (Mészáros (2011b), sendo necessário toda uma complexa maquinaria para conter seus efeitos. A estratégia é remover defeitos específicos, nesse caso, retirar do Estado a responsabilidade para com b)esses resultados, e demandá-los para a gestão da escola, de maneira que seja minada qualquer possibilidade de se aventarem reivindicações em torno de um sistema que se erga sobre uma forma igualitária de produção, distribuição e apropriação igualitária da produção coletiva.

Tonet (2005) já destaca em sua tese, que muitos autores auto declarados marxistas, preferiram a reforma à revolução. Naturalmente, isso teve inúmeras consequências, da qual destacamos o próprio apontamento da gestão democrática como forma desses teóricos enfrentarem os problemas fundamentais da escola – formando a esquerda democrática. E assim, enquanto os economistas clássicos desenvolvem a tese de que o capital é livre e que ele mesmo pode se autorregular; a chamada esquerda democrática tenta apontar a democracia como uma forma possível de organização social em prol da classe trabalhadora. O marxismo clássico é a única teoria, por ser histórica-materialista e ter por base ontológica a realidade, que aponta o capital como cerne dos problemas fundamentais da sociedade. Por conseguinte, o apontamento que a única forma possível de organização de uma sociedade verdadeiramente humana é o trabalho associado.

Concluimos esta exposição, retomando a assertiva já disposta por Marx no “Manifesto comunista”, em que a história de toda a sociedade, até hoje, é a história da luta de classes. Desde a luta pelo alimento, as relações familiares, e até mesmo na gestão de nossas escolas. Por isso, o desvelar de nosso objeto retornou a essa premissa

VIDAL, Eloísa Maia; COSTA, Anderson Gonçalves. **Responsabilização Educacional no Ceará: trajetórias e evidências**. Brasília: ANPAE, 2021.

VIEIRA, Sofia Lerche; VIDAL, Eloísa Maia. Liderança e gestão democrática na educação pública brasileira. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 13, n. 1, p. 11-25, jan./abr. 2019.

VIRIATO, Edaguimar Orquizas. Descentralização e desconcentração como estratégia para redefinição do espaço público. *In*: BOSCO, A. *et. al.* **Estado, políticas educacionais e gestão compartilhada**. São Paulo: Xamã, 2004.

fundamental, sobre a qual, também, não podemos deixar de dizer que somente uma revolução comunista será capaz de eliminar essa contradição essencial da sociedade burguesa. E mais, para terminar, somente com essa dissolução da propriedade privada, será possível o estabelecimento de uma comunidade verdadeiramente humana, em que as pessoas poderão comandar livremente o processo de produção e reprodução social e, entre elas, a organização do processo educativo. A saída está – não nos enganemos – em buscar a superação, dialeticamente orientada, do reino da necessidade em direção do encontro com o reino da liberdade.

REFERÊNCIAS

ALDEMAN, Melissa; LEMOS, Renata. **Managing for learning: measuring and Strengthening Education Management in Latin America and the Caribbean**. Washington, DC: World Bank, 2020. Disponível em: <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/35514/9781464814631.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 7 dez. 2020.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2001.

ANTUNES, Ricardo; PINTO, Geraldo Augusto. **A fábrica da educação: da especialização taylorista à flexibilização toyotista**. São Paulo: Cortez, 2018. *E-book*.

ANTUNES, Ricardo. Da educação utilitária fordista à da multifuncionalidade liofilizada. In: SILVA JÚNIOR, João dos Reis *et al.* (org.). **Das crises do capital às crises da educação superior no Brasil: novos e renovados desafios em perspectivas**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

ARAÚJO, Fernando. **Estado e capital uma coexistência necessária**. Maceió: Coletivo Veredas, 2016.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Administração da educação, poder e participação. **Educação & Sociedade**, ano I, n. 2, jan. 1979.

AZEVEDO, F. (org.). A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo. Manifesto dos pioneiros da educação nova. **Revista HISTEDBR On-line**, n. especial, p. 188-204, ago. 2006.

BANCO MUNDIAL (BM). Annual Report 1969. Disponível em: <https://thedocs.worldbank.org/en/doc/842661586885503438-0040012020/original/IBRDFinancialStatementsJune1969.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2019.

BANCO MUNDIAL (BM). **Annual Report 1971**. Disponível em: <https://thedocs.worldbank.org/en/doc/683221586875253187-0040012020/original/IBRDFinancialStatementsJune1971.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2020.

BANCO MUNDIAL (BM). **Banco Mundial apoiará estratégia de recuperação da educação no Brasil**. 18 mai. 2022a. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/182486-banco-mundial-apoiar%C3%A1-estrat%C3%A9gia-de-recupera%C3%A7%C3%A3o-da-educa%C3%A7%C3%A3o-no-brasil>. Acesso em 15.09.2022.

BANCO MUNDIAL (BM). **Gerenciamento da educação**. 9 nov. 2018. Disponível em: <https://www.vsemirnyjbank.org/ru/topic/education/brief/education-management>. Acesso em: 15 jan. 2020.

BANCO MUNDIAL (BM). **Implementing a Results-Based Financing Mechanism for Subnational Governments to Improve Education Outcomes**. Disponível em: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/561471606111232725/pdf/Implementing-a-Results-Based-Financing-Mechanism-for-Subnational-Governments-to-Improve-Education-Outcomes-An-Implementation-Guide-Inspired-by-the-Case-of-Ceara-Brazil.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2023.

BANCO MUNDIAL (BM). **O avanço global na redução da pobreza extrema está estagnado**. 5 out. 2022b. Disponível em: <https://www.worldbank.org/pt/news/press-release/2022/10/05/global-progress-in-reducing-extreme-poverty-grinds-to-a-halt>. Acesso em: 30 dez. 2022.

BANCO MUNDIAL (BM). **O Covid-19 lança a economia mundial na pior recessão desde a Segunda Guerra Mundial**. 8 jun. 2020a. Disponível em: <https://www.worldbank.org/pt/news/press-release/2020/06/08/covid-19-to-plunge-global-economy-into-worst-recession-since-world-war-ii.print>. Acesso em: 25 ago. 2020.

BANCO MUNDIAL (BM). **Relatório sobre desenvolvimento mundial 2018: apreender a realizar a promessa da educação**. Disponível em: <https://www.worldbank.org/en/publication/wdr2018>. Acesso em: 24 ago. 2020.

BANCO MUNDIAL (BM). **When Schools and Education Ministries are Managed Well, Learning Happens. Quando as escolas e ministérios são bem geridos, a aprendizagem acontece**. Disponível em: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/280321541077578901/pdf/131629-BRI-capacity-PUBLIC-Series-World-Bank-Education-Overview.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2020b.

BANCO MUNDIAL (BM). **World Development Report 2022: Finance for na Equitable Recovery** (Wordbank, org). Disponível em: <https://openknowledge.worldbank.org/server/api/core/bitstreams/e1e22749-80c3-50ea-b7e1-8bc332d0c2ff/content>. Acesso em: 12 dez. 2022c.

BELMINO, Webster Guerreiro. **Um estudo ontomaterialista sobre a função social das escolas estaduais de educação profissional do Ceará**. 2020. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2020.

BERTOLDO, Edna. **Educação e a Revolução Soviética**. Maceió: Coletivo Veredas, 2020.

BOURDON, Raymond. **Métodos quantitativos em sociologia**. São Paulo: Vozes, 1971.

BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado: Câmara da Reforma do Estado**. Brasília, DF, 1995. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/publi_04/colecao/plandi. Acesso em: 15 jan. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

BRASIL. Ministério da Educação. **Boa gestão escolar vale prêmio e aprimora qualidade do ensino**. Brasília, DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/premio-gestao-escolar>. Acesso em: 25 ago. 2000.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nºs a 42/2003 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nºs 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2004a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Conselho Escolares**: uma estratégia de gestão democrática da educação pública. Brasília, DF, 2004b.

BRASIL. Ministério De Educação E Cultura (MEC). **Banco Mundial analisa a evolução e os desafios da educação brasileira**. Brasília, DF, 13 dez. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/16156-banco-mundial-analisa-a-evolucao-e-os-desafios-da-educacao-brasileira>. Acesso em: 12 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Boa Gestão Escolar vale prêmio e aprimora qualidade do ensino**. Brasília, DF, 31 out. 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/19210-boa-gestao-escolar-vale-premio-e-aprimora-qualidade-do-ensino>. Acesso em: 1º maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **FNDE assina acordo de cooperação técnica com Banco Mundial**. Brasília, DF, 30 mar. 2017. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/index.php/acesso-a-informacao/institucional/area-de-imprensa/noticias/item/9788-fnde-assina-acordo-de-coopera%C3%A7%C3%A3o-t%C3%A9cnica-com-banco-mundial>. Acesso em: 4 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Escola de Gestores da Educação Básica**: apresentação. Brasília, DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/apresentacao>. Acesso em: 5 jan. 2021.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista**: a degradação do trabalho no Século XX. Tradução de Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: LTC, 2015.

CALDERÓN, Adolfo Ignacio; RAQUEL, Betânia Maria Gomes; CABRAL, Eliane Spotto. O Prêmio Escola Nota 10: meritocracia e cooperação para a melhoria do desempenho escolar. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, p. 517-540, abr./jun. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v23n87/0104-4036-ensaio-23-87-517.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2020.

CASASSUS, Juan. Descentralização e desconcentração na América Latina: fundamentos e crítica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, ano 74, p. 9-11, ago. 1990.

CHACÓN, M. Gestión educativa del siglo XXI: bajo el paradigma emergente de la complejidad. **Omnia**, ano 20, n. 2, p. 150-161, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/737/73735396006.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2021.

CHASIN, José. **Marx**: estatuto ontológico e resolução metodológica. São Paulo: Boitempo, 2009.

CHICA, Carlos Alberto Botero. Cinco tendencias de la gestión educativa. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 49/2, 10 abr. 2009. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/2811Botero.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2021.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA (CNI). Retratos da Sociedade Brasileira. **Indicadores CNI**, ano 7, n. 42, fev. 2018. Disponível em: https://static.portaldaindustria.com.br/media/filer_public/21/30/21303d66-33e7-4ce9-96ac-d1c11747949b/retratosdasociedadebrasileira_20_educacaobasica1.pdf. Acesso em: 4 abr. 2021.

CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? *In*: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2000.

CROSO, Camila Silva; AZZI, Diego; BOCK, Renato. **Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais**. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

CUNHA, Elcemir Paço; GUEDES, Leandro Theodoro. Teoria das relações humanas como ideologia na particularidade brasileira. **Revista de Estudos Organizacionais e Sociedade Farol**, Belo Horizonte, 2016.

CUNHA, Elcemir Paço; FERRAZ, Deise Luiz (org). **Crítica marxista da administração**. Rio de Janeiro: Rizoma, 2018.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **RBPAE**, v. 23, n. 3, p. 483-495, set./dez. 2007.

DRABACH, Neila Pedrotti; MOUSQUER, Maria Elizabete Londero. **Dos Primeiros Escritos sobre Administração Escolar no Brasil aos Escritos sobre Gestão Escolar: mudanças e continuidades**. Currículo sem Fronteiras, v. 9, n.2, p. 258-285, jul./dez. 2009.

DIAS, Emerson de Paulo. Conceitos de administração e gestão: uma revisão crítica. **Revista Eletrônica de Administração – FACEF**, v. 1, n. 1, jul./dez. 2002.

DIÓGENES, Eliseu. **Administração: seus condicionantes e fundamentos epistemológicos**. Maceió: Edufal, 2007.

DOURADO, Luiz Fernandes; DUARTE, Marisa Teixeira Ribeiro. **Progestão: como promover, articular e envolver a ação das pessoas no processo de gestão da escola**. Brasília: CONSED, 2001.

DRUCKER, Peter Ferdinand. **Administração, tarefas, responsabilidades práticas**. Tradução de Carlos Afonso Malferrari e outros. São Paulo: Pioneira, 1975.

Duarte, Newton. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**. Editora Autores Associados, n. 18, p. 35-40, 2001. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/30074>.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família e da propriedade privada**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

FIGUEIREDO, Candido de. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 1913. Disponível em: <https://www.gutenberg.org/files/31552/31552-pdf.pdf>. Acesso em: 2008/2020. *E-book*.

FONSECA, Francisco César Pinto. Reflexos acerca dos legados da Comuna de Paris e da Revolução Russa sobre administração e gestão pública. In: CUNHA, Elcemir Paço; FERRAZ, Deise Luiza (org.). **Crítica marxista da administração**. Rio de Janeiro: Rizoma, 2018.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 24, n. 1, jan./jun. 1998.

FONSECA, Marília. O projeto político-pedagógico e o plano de desenvolvimento da escola: duas concepções antagônicas de gestão escolar. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 302-318, dezembro 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v23n61/a04v2361.pdf>. Acesso em: 27 set. 2020.

FONSECA, Marília; TOSCHI, Mirza Seabra; OLIVEIRA, João Ferreira (org.). **Escolas gerenciadas: planos de desenvolvimento e projetos político-pedagógicos em debate**. Goiânia: Ed. UCG, 2004.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues (org.). **Formação a distância para gestores da educação básica: olhares sobre uma experiência no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018.

FREITAS, Marcos Cézar. O Conceito de Tecnologia: o quarto quadrante do círculo de Álvaro Vieira Pinto. In: Pinto, Álvaro Vieira. **O conceito de Tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

FREITAS, Marcos Cézar de; BICCAS, Maurilane de Souza. **História social da educação no Brasil (1926-1996)**. São Paulo: Cortez, 2009.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2001.

GIANNA, Sérgio Daniel. Ideologia, ciência e filosofia: unidade e diferença no pensamento de Lukács e Mészáros. Tradução de Mariana Andrade. Maceió: Coletivo Veredas, 2021.

HADDAD, Sérgio (org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2000.

HARVEY, David. **O enigma do capital** e as crises do capitalismo. Tradução de João Alexandre Peschanski. São Paulo: Boitempo, 2011.

HERRERA-SOSA, Katia *et al.* **Educação na EU: oportunidades de aprendizagens divergentes?** Tradução nossa. Washington: Banco Mundial, 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10986/30007>. Acesso em: 8 fev. 2002.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (Ipea). **Texto par discussão**. Brasília, DF, 2019. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/9236/1/TD_2474.PDF. Acesso em 15 jan. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). **Resultados SAEB 2017**. Brasília, DF, 2018a. Disponível em: <https://medium.com/@inep/resultados-do-saeb-2017-f471ec72168d>. Acesso em: 16 fev. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). **Sinopse Estatística da Educação Superior 2017**. Brasília, DF, 2018b. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 18 ago. 2020.

JIMENEZ, Maria Susana Vasconcelos *et al.* A ontologia marxiana e a pesquisa educacional: pressupostos teóricos e exigências metodológicas. *In*: NÓBREGA THERRIEN, Silvia Maria; SABINO, Isabel; NUNES, João Batista Carvalho (org.) **Pesquisa científica para iniciantes: caminhando pelo labirinto**. Fortaleza: EdUECE, 2011. (Métodos de Pesquisa, III).

KELLAGHAN, Thomas; GREANEY, Vincent; MURRAY, T. Scott. **O uso dos resultados da avaliação do desempenho educacional**. Tradução de Alexandre Sabine. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

KONDER, Leandro. **A questão da ideologia**. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

LEÃO, Antônio Carneiro. **Introdução à Administração Escolar**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1939.

LEHER, Roberto. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para “alívio” da pobreza**. 1998. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

LESSA, Sérgio. **Para compreender a ontologia de Lukács**. Ijuí: Editora Unijuí, 2012.

LESSA, Sérgio. **Capital e estado de bem-estar: o caráter de classe das políticas públicas**. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

LESSA, Sérgio. **A crise da esquerda e do projeto ético-político do serviço social**. Maceió: Coletivo Veredas, 2020.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, Antônio Bosco. Políticas educacionais e o processo de “democratização” da gestão educacional. *In*: BOSCO, A. *et al.* **Estado, políticas educacionais e gestão compartilhada**. São Paulo: Xamã, 2004.

LIMA, Marteano Ferreira de; JIMENEZ, Susana Vasconcelos. O complexo da Educação em Lukács: uma análise à luz das categorias trabalho e reprodução social. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 2, p. 73-94, ago. 2011.

LUCK, Heloísa. A evolução da gestão educacional a partir da mudança de paradigmática. **Gestão em Rede**, n. 3, p. 13-18, nov. 1997.

LUCK, Heloísa. **Dimensão da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

LÜCK, Heloísa. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus Gestores. **Em Aberto**, Brasília, v. 17. n. 72, p. 11-33, fev./jun. 2000.

LUKÁCS, Georg. **Prolegômenos e para a ontologia do ser social**. Tradução de Sérgio Lessa. Maceió: Coletivo Veredas, 2018a.

LUKÁCS, Georg. **Para a ontologia do ser social**. Tradução de Sérgio Lessa. Maceió: Coletivo Veredas, 2018b.

MAIA FILHO, Osterne *et al.* O modelo neoliberal tecnoburocrático e as recentes reformas brasileiras: limites da tese reformista na perspectiva marxista. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, 2019.

MAIA, Osterne. Gestão participativa e educação: ensinando a escola a governar. *In*: JIMENEZ, S. **Marxismo, educação e luta de classes**: pressupostos ontológicos e desdobramentos ídeo-políticos. Fortaleza: Ed. UECE, 2010.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. Tradução. Gaetano Lo Monaco. São Paulo: Cortez, 2010.

MANACORDA, Mario Lighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Tradução de Newton Ramos de Oliveira. São Paulo: Editora Ática, 2007.

MARTINS, Helena. **Comunicações em tempos de crise**. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução de Florestan Fernandes. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. **Glosas críticas marginais ao artigo “O rei da Prússia e a reforma social: de um prussiano”**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

MARX, Karl. **Grundrisse**. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2011.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Tradução de Reginaldo Sant’Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012. v. 1.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução de Álvaro Pina. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Sundermann, 2017.

MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. **O Banco Mundial e suas implicações na política de financiamento da educação básica do Brasil: o Fundef no centro do debate**. 2005. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, 2005.

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

MÉSZÁROS, István. **O século XXI: socialismo ou barbárie**. Tradução de Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2009.

MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**. Tradução de Francisco Raul Cornejo *et al.* São Paulo: Boitempo, 2011a.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. Tradução de Paulo Cezar Castanheira, Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2011b.

MÉSZÁROS, István. **O poder da ideologia**. Tradução de Magda Lopes e Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2014.

MOREIRA, Verônica Martins. Gestão educacional e prática docente na realidade escolar. **Enciclopédia Biosfera**, Centro Científico Conhecer, Goiânia, v. 8, n. 15, p. 2346-2374, 2012.

MOTA, Júnior; MAUÉS, Olgaíses Cabral. O Banco Mundial e as políticas educacionais brasileiras. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1137-1152, out./dez. 2014.

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

OGAWA, Mary Natsue; FILIPAK, Sirley Terezinha. A formação do gestor escolar. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE. 11., 2013, Curitiba. **Anais eletrônicos** [...]. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2013. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/8010_7046.pdf. Acesso em: 14 fev. 2021.

OLIVEIRA, João Ferreira; FONSECA, Marília; TOSCHI, Mirza Seabra. Educação, Gestão e Organização Escolar: concepções e tendências atuais. *In*: FONSECA, Marília; TOSCHI, Mirza Seabra e OLIVEIRA, João Ferreira. **Escolas Gerenciadas: planos de desenvolvimento e projetos político-pedagógicos em debate**. Goiânia: UCG, 2004.

ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (Unesco). **Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien)**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia: Unesco, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 1º nov. 2019.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **Relatórios Econômicos OCDE: Brasil 2018**. Disponível em: <https://epge.fgv.br/conferencias/apresentacao-do-relatorio-da-ocde-2018/files/relatorios-economicos-ocde-brasil-2018.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2020.

PANIAGO, Maria Cristina Soares. **A incontrollabilidade do capital: um estudo sobre Beyond Capital**, de I. Mészáros. 2001. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2001.

PARO, Vitor. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 763-778, set./dez. 2010.

PARO, Vitor. **Administração escolar: introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 1996.

PEAUCELLE, Jean-louis. Saint-Simont: aux origines de la pensée de Henri Fayol. **Entreprises et Histoire**, 2003, n. 34, p. 68-83.

PENIN, Sônia Terezinha de Sousa; VIEIRA, Sofia Lerche Vieira. **Progestão: como articular a função social da escola com as especificidades e as demandas da comunidade**. Brasília: Consed, 2001.

PEREIRA, João Márcio Mendes. Banco Mundial: dos bastidores aos 50 anos de Bretton Woods (1942-1944). **Topoi**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 29, p. 527-564, jul./dez. 2014.

PINTO, Álvaro Vieira. **O conceito de tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

PONCE, Anibal. **Educação e luta de classes**. Tradução de José Severo de Camargo Pereira. São Paulo: Cortez, 2010.

REZENDE, Antonio Martinez; BIANCHET, Sandra Braga. **Dicionário do Latim Essencial**. Brasil: Autêntica, 2014.

RIBEIRO, José Querino. **Ensaio de uma teoria da administração escolar**. São Paulo: Saraiva, 1978.

RODRIGUES, Herik Zednik; TAROUÇO, Liane Margarida Rockenbach; KLERING, Luis Roque. Incorporação das TIC à gestão escolar e à prática pedagógica: indicadores para o desenvolvimento da e-Maturity. In: SILVA, Maria Beatriz Gomes da; SANTOS, Deribaldo. **Educação e precarização profissionalizante: crítica à integração da escola com o mercado**. São Paulo: Instituto Lukács, 2017.

SANDER, Benno. Gestão Educacional Concepções em Disputa. **Revista Retratos da Escola**, v. 3, n. 4, p. 69-80, jan./jun. 2009.

SANTOS, Deribaldo Gomes; BELMINO, Webster; AMARAL, George. **Escolas Estaduais de Educação Profissional no Estado do Ceará: uma década**. Marília: Lutas Anticapital, 2023.

SANTOS, Maria Escolástica de Moura; JIMENEZ, Susana; GONÇALVES, Ruth Maria de Paula. A produção e a gestão da pobreza: das relações entre capital, estado e educação. *In*: NOMERIANO, Aline Soares; SILVA, Renalvo Cavalcante; GUIMARFFÃES, Vicente José Barreto (org.). **As políticas educacionais no contexto dos limites absolutos do Estado e do capital em crise**. Maceió: Coletivo Veredas, 2017.

SARAMAGO, José. **A jangada da pedra**. Lisboa: Editorial Caminho SA, 1994.

SAVIANI, Demerval. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. *In*: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval; SANFELICE, José Luis (org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR, 2002. p. 13-24.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2010.

SIDOU, Adriana Mota de Oliveira. **Gestão escolar democrática e crise estrutural do capital**: para além das propostas de cidadania e participação. 2014. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2014.

SILVA, Andréia Ferreira da. Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), avaliação da educação básica e desempenho docente. **Jornal de Políticas Educacionais**, n. 8, p. 63-73, jul./dez. 2010.

SILVA, Antonio de Moraes. **Diccionario da Lingua Portuguesa Recopiado**. Lisboa, Natypographia Lacerdina, 1813. Disponível em: <https://books.google.com.br/books>. Acesso em: 20 ago. 2020. *E-book*.

SILVA, Camilla Croso; AZZI, Diego; BOCK, Renato. Banco Mundial em foco: sua atuação na educação brasileira e na dos países que integram a iniciativa via rápida na América Latina. *In*: Haddad, SÉRGIO *et al.* **Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Josias Benevides da Silva. Um olhar histórico sobre a gestão escolar. **Educação em Revista**, Marília, 2007, v. 8, n. 1, p. 21-34.

SILVA, Maria Beatriz Gomes da; FLORES, Maria Luiza Rodrigues. **Formação a distância para gestores da educação básica**: olhares sobre uma experiência no Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Evangraf, 2014.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. *In*: TOMMASI, Mirian; WARDE, Mirian Jorge; HADDA, Sérgio (org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2000.

SOBRAL, Karine Martins. **A natureza onto-histórica do princípio educativo**: uma análise com base nas contribuições de Gramsci e Lukács. 2021. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2021.

SOUZA, Ângelo Ricardo. **Perfil da gestão escolar no Brasil**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

SONDERGAARD, Lars. No Ceará, Brasil, quanto mais melhoram os resultados da educação, mais recursos os prefeitos recebem. **World Bank Blogs**, 30 set. 2020. Disponível em: <https://blogs.worldbank.org/pt/latinamerica/no-ceara-brasil-quanto-mais-melhoram-os-resultados-da-educacao-mais-recursos-os>. Acesso em: 15 jan. 2021.

SPERANDIO, Nadir Antonio. **Elaboração de um modelo de sistema integrado de gestão acadêmica do processo ensino-aprendizagem**. 1978. Tese (Doutorado) – Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1978.

TAKAHASHI, Adriana Roseli Wünsch. Cursos Superiores de Tecnologia em Gestão: reflexões e implicações da expansão de uma (nova) modalidade de ensino superior em Administração no Brasil. *In: ENCONTRO DA ANPAD*. 23., 2008, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: [s.n.], 2008.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí, Unijuí, 2005. Disponível em: http://ivotonet.xp3.biz/arquivos/EDUCACAO_E_FORMACAO_HUMANA.pdf. Acesso em: 24 set. 2019.

TONET, Ivo. A propósito de “Glosas Críticas”. *In: MARX, Karl. Glosas Críticas Marginais ao Artigo “O rei da Prússia e a reforma social: de um prussiano”*. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

TONET, Ivo. Educação e ontologia marxiana. **Revista HISTEDBR On-line**, n. especial, p. 135-145, abr. 2011.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

TONET, Ivo. **Método científico: uma abordagem ontológica**. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

TONET, Ivo. Atividades educativas emancipadoras. **Revista Práxis Educativa**, v. 9, n. 1, p. 9-23, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/5298/3905>. Acesso em: 16 jan. 2013.

TONET, Ivo. **O grande ausente**. Disponível em: <https://www.cressrn.org.br/files/arquivos/nyF6M1O4u34Z3bA49Gt2.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2021.

TONET, Ivo. **Educação e idealismo**. Disponível em: https://ivotonet.xp3.biz/arquivos/EDUCACAO_E_IDEALISMO.pdf. Acesso em: 1º nov. 2022.

TORRES, Rosa María. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. *In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (org.). O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 2000.

VAISMAN, Ester. A ideologia e sua determinação ontológica. **Revista Verinotio on-line**, v.12, n. 12, p. 40-64, out./2010.