

ABORDAGEM DA GESTÃO ESCOLAR A PARTIR DA NOÇÃO MARXIANA DE TRABALHOⁱ

Roberto Francisco de Carvalhoⁱⁱ - rcarvalho@uft.edu.br

INTRODUÇÃO

O presente artigo discute a compreensão marxiana de trabalho, objetivando entendê-la melhor, tendo em vista a necessidade de explicitar – em sua totalidade – as determinações, nexos e relações que possibilitem compreender o trabalho na atualidade, e, de modo particular, o trabalho administrativo das instituições educacionais. Especificamente, buscamos refletir sobre a noção de trabalho autônomo, comunitário e compartilhado, presente na *concepção de gestão/administração autônoma, compartilhada e comunitária da escola no Tocantins*, particularmente sua origem e fundamentação.

Nesta perspectiva, objetivando compreender a temática em estudo, discutimos inicialmente a noção de trabalho alienado em Marx no seu sentido geral; posteriormente, estudamos o trabalho alienado na sociedade capitalista atual destacando as suas crises e reestruturações ocorridas no século XX e as conseqüências dessa crise para o mundo do trabalho; por último, como decorrência da discussão precedente, a abordagem abrangeu o trabalho administrativo no seu sentido geral, e, de forma específica, a administração das instituições diversas na sociedade capitalista, destacando a administração das instituições educacionais.

Na abordagem específica da administração da educação procuramos indicar, como ponto de partida, alguns elementos que permitem compreender o processo de *gestão autônoma, comunitária e compartilhada* da educação escolar do Tocantins, sem perder de vista a sua abordagem como um processo político-administrativo e historicamente situado, através do qual a prática social da educação é organizada, orientada e viabilizada, visando a sua inserção no universo das organizações sociais da sociedade capitalista.

PROCESSO DE ALIENAÇÃO DO TRABALHO

O processo de alienação do trabalho na história começa já nos modos primitivos de apropriação – por alguns homens – do excedente de produtos produzidos por outros quando do surgimento do trabalho escravizado; o seu apogeu ocorre com o surgimento do trabalho assalariado, no processo de produção da sociedade capitalista em que o homem é alienado quanto ao produto produzido, aos meios e processos de produção e quanto ao próprio homem (MARX, 1989 e 1998).

A degradação do trabalhador ocorre de forma intensiva no momento em que se concretiza a chamada subsunção ou subordinação real do homem ao capital. Em outras palavras, quando ocorre a divisão manufatureira do trabalho (MARX, 1985). O capitalista, neste processo, não se limita mais em organizar suas atividades lucrativas a partir dos processos de produção pré-existentes – por meio do prolongamento da jornada de trabalho obtendo mais-valia absoluta – mas, reorganiza o próprio processo de produção obtendo, agora, a mais-valia relativa. O trabalhador, além de não ter mais o controle sobre o produto do seu trabalho, também não controlará mais o processo de produção.

Para Marx, o processo produtivo, antes composto por trabalhadores independentes – vaqueiro, curtidor e sapateiro – que produziam mercadorias, com a divisão manufatureira do trabalho – trabalhador parcial – não produzem mais mercadoria, pois é o conjunto dos trabalhos parciais – produto coletivo/ social – que originará a mercadoria.

Com a divisão manufatureira do trabalho instala-se a concentração dos meios de produção nas mãos do detentor da propriedade privada e do capital. Passa a imperar a autoridade incondicional do capitalista sobre o homem trabalhador. Este homem trabalhador, proprietário da força de trabalho, torna-se um elemento comum dentro do mecanismo coletivo subordinado integralmente ao homem proprietário dos meios, dos processos de produção e do produto produzido.

Deparamos-nos, portanto, com o trabalho assalariado: a passagem do domínio do processo de trabalho em sua totalidade dá lugar a uma organização estruturada em torno de um poder hierárquico e estranho à pessoa do trabalhador. Entretanto, este estranhamento total do homem é inaugurado com o processo de produção manufatureira e se desenvolve,

intensifica-se de forma crescente, com o aprimoramento das tecnologias e teorias organizacionais do trabalho, particularmente, com o advento da maquinaria, do taylorismo, do fordismo e – nos dias atuais – com terceira revolução científica e com o modelo de produção toyotista.

Da análise do trabalho alienado delineada por Marx – necessária para compreendermos o trabalho hoje, pois a sociedade capitalista não passou, mas desenvolveu-se – explicita a total perda do trabalhador em relação ao produto do seu trabalho que se tornou estranho, independente, hostil, voltou-se contra o próprio homem. Perda em relação ao processo de produção: o trabalho é exterior ao operário, contrário ao trabalho enquanto ato de liberdade na produção de coisas úteis ao homem. O homem trabalha contra a sua vontade, de forma controlada, forçada; trabalho de sacrifício e mortificação. A força de trabalho, a matéria-prima e os meios de produção pertencem a outro homem. Perda em relação ao seu próprio ser, pois o trabalho enquanto ato de liberdade, de criação de transcendência lhe foi retirado, restando somente a possibilidade de manutenção da subsistência enquanto trabalhador que vende a força de trabalho para o capitalista, e, finalmente, perda da liberdade no relacionamento dos homens entre si, em virtude de uns – os trabalhadores – serem possuídos e explorados por outros – os capitalistas –.

Vale a pena lembrar que a capacidade de objetivação do homem pelo trabalho no sentido ontológico – produção/ reprodução da vida – e enquanto elemento de liberdade etc., continua na perspectiva da possibilidade desde que sejam superadas as mediações historicamente específicas inerentes à sociedade capitalista, alienadoras da supracitada base ontológica da existência humana.

O PROCESSO DE FLEXIBILIZAÇÃO E MULTIFUNCIONALIDADE DO TRABALHADOR DA EDUCAÇÃO

Precede ao entendimento do trabalho na atualidade alguns mecanismos que contribuíram para o aprofundamento da subsunção real do trabalho a partir do surgimento da grande indústria e do desenvolvimento da divisão manufatureira do trabalho. A este respeito

recorremos ao estudo realizado por Enguita (1989), que aponta o desenvolvimento da divisão manufatureira do trabalho – decomposição do processo em suas tarefas integrantes – sendo aperfeiçoada com a introdução da maquinaria, do taylorismo e do fordismo. O referido estudo destaca os trabalhos de Bright (1958); Braverman (1974); Freyssenet (1977); Taylor, (1969); Aronowitz (1978); Coriat (1987); Durand (1979).

Compreender o trabalho nos dias atuais requer que seja situado como o sistema capitalista se desenvolveu, destacando as mudanças que ocorreram ultimamente no mundo em relação aos aspectos econômicos, políticos e sócio-culturais. Assim, é preciso considerar que o neoliberalismo e a reestruturação produtiva, marcada pela égide da acumulação flexível, têm provocado, dentre outras coisas, um monumental desemprego, a precarização do trabalho e uma degradação da relação entre o homem e a natureza voltada para a produção de mercadorias com valor de troca em detrimento da mercadoria com valor de uso.

A discussão aprofundada da temática, abordando toda essa complexidade de elementos, foge aos objetivos do presente estudo, que consiste em entender o trabalho em Marx com o intuito de compreender o trabalho nos dias atuais, a fim de descobrir possíveis nexos e relações constitutivos que ajudem a compreender o chamado trabalho autônomo comunitário e compartilhado da administração da educação. Desta forma, procurara-se-á, a partir dos escritos de Antunes, entender as principais mudanças ocorridas, ultimamente, no mundo do trabalho, sem perder de vista as mudanças estruturais que ocorreram no século XX.

No contexto das supracitadas mudanças, destaca-se a crise estrutural do capitalismo, agravada, a partir da década de 1970, após um longo período de acumulação de capitais ocorrido no auge do modelo de produção fordista e da fase do *Estado de bem-estar social*.

A referida crise foi marcada pela explicitação de alguns traços, que, dentro de uma maior complexidade, se destacam: a queda da taxa de lucros; o esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista de produção; a hipertrofia da esfera financeira; uma maior concentração de capitais; a crise do estado de *Estado de bem-estar social* e um incremento acentuado das privatizações (ANTUNES, 2001; FRIGOTTO, 1999).

Dois dos citados aspectos são essenciais para se compreender o trabalho na atualidade: o esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordistaⁱⁱⁱ de produção que “vem sendo crescentemente substituído ou alterado pelas formas produtivas flexibilizadas e desregulamentadas, as quais a chamada acumulação flexível e o modelo japonês ou

toyotismo^{iv} são exemplos” e o *Estado de Bem-Estar Social* que era regulado pelo modelo social-democrata em vários países centrais “vem também sendo solapado pela (des)regulação neoliberal, privatizante e anti-social.” (ANTUNES, 2001, p.16).

Neste contexto, percebe-se que a era do *Keynesianismo*, marcada por um forte controle do mercado pelo Estado e pelo assistencialismo do *Estado de Bem-Estar Social* – voltada para o pleno emprego, o crescimento da economia dos Estados-nação e ampliação dos direitos sociais – perde a centralidade para um novo liberalismo econômico – neoliberalismo –; inicia-se, assim, um processo de reorganização do capital e do seu sistema ideológico e político pautado na desregulamentação dos direitos sociais, na privatização de empresas do Estado, na redução de políticas sociais, no equilíbrio orçamentário, no controle do déficit público e na desarticulação dos sindicatos. Essa reorganização do capital privilegia a política macroeconômica, a estabilidade econômica, a abertura comercial, a competitividade e o estímulo ao setor privado e ao terceiro setor na oferta dos serviços públicos (SILVA, 2002; ZAULI, 2001). Neste mesmo sentido da discussão, Antunes informa que,

como resposta à sua própria crise, iniciou-se um processo de reorganização do capital e de seu sistema ideológico e político de dominação, cujos contornos mais evidentes foram o advento do neoliberalismo, com a privatização do Estado, a desregulamentação dos direitos do trabalho e a desmontagem do setor produtivo estatal [...], a isso se seguem um intenso processo de reestruturação da produção e do trabalho, com vista a dotar o capital do instrumental numérico para tentar repor os patamares de expansão anteriores (ANTUNES, 2001, p. 31).

As mudanças sobre os dois aspectos anteriormente citados, inerentes à reestruturação produtiva e reorganização do Estado, vêm trazendo conseqüências inimagináveis que afetam diretamente a força humana trabalhadora e a natureza. No entendimento de Antunes (2001, p. 17) trata-se, portanto, de uma aguda destrutividade, que no fundo é a expressão mais profunda da crise estrutural que assola a (des)sociabilização contemporânea: destrói-se a força humana que trabalha; destroçam-se os direitos sociais; brutalizam-se enormes contingentes de homens e mulheres que vivem do trabalho; torna-se predatória a relação produção/natureza, criando-se uma monumental ‘sociedade do descartável’, que joga fora tudo o que serviu como ‘embalagem’ para as mercadorias e o seu sistema, mantendo-se, entretanto, o circuito reprodutivo do capital.

A nova forma de acumulação produtiva – marcada pela desregulamentação, flexibilização, terceirização – coaduna com a lógica do capital em que a força humana só tem valor como reprodução desse mesmo capital. Nesta lógica, o trabalho humano serve para valorizar e reproduzir o capital, dissolvendo a força de trabalho vivo para ressuscitar trabalho morto. Neste processo, na busca de valorização do capital, o trabalho é cada vez mais precarizado e o desemprego cresce de forma inaudita.

Diante deste cenário, principalmente depois da década de 1970, o mundo do trabalho vem atravessando uma grande crise que tem trazido conseqüências negativas para o movimento operário e para o movimento sindical. Os elementos constitutivos desta crise, em linhas gerais, podem ser, segundo Antunes (2001, p. 20), resumidos em: “1) uma crise estrutural do capital ou um efeito depressivo profundo que acentua seus traços destrutivos; 2) a derrocada do Leste Europeu, onde parcelas importantes da esquerda se social-democratizaram; 3) esse processo efetivou-se num momento em que a própria social-democracia sofria forte crise; 4) forte expansão do projeto econômico, social e político neoliberal.” Esses são os principais elementos que, embora não trabalhados de forma aprofundada aqui, nos dão a noção da complexidade da crise do trabalho. Essa crise afetou profundamente o mundo do trabalho em várias dimensões. Vejamos a seguir as principais tendências delineadas no contexto desta crise.

A resposta do capital à sua crise estrutural vão em diversas frentes, uma delas corresponde às mudanças no processo de produção do capitalista com repercussões significativas no processo de trabalho.

De modo particular, destaca-se a resposta à crise da década de 1970 por meio das transformações no próprio processo produtivo, tendo como pressupostos a adoção das novas tecnologias, a constituição das formas de acumulação flexível e a adoção do toyotismo em crescente substituição aos modelos de produção taylorista/fordista.

A forma de produção flexibilizada disputa a adesão do trabalhador dentro da nova lógica de acumulação do capital apresentando a empresa, que é do capitalista, como se também pertencesse ao trabalhador. Neste sentido, o toyotismo apresenta

uma nova forma de organização do trabalho, uma nova forma de regulação e um novo ordenamento social pactuado entre capital, trabalho e Estado. Concepção que se estrutura, portanto, na convivência e na

colaboração entre as classes sociais, relação esta concebida como cooperativa. Isto supõe, evidentemente a incorporação e aceitação, por parte dos trabalhadores, da política concorrencial e de competitividade, formulada pelo capital, que passa a fornecer o ideário dos trabalhadores (ANTUNES, 1999, p. 32).

O toyotismo, forma de organização do trabalho que nasce no Japão, a partir da fábrica Toyota, apresenta características contrárias ao taylorismo/fordismo, dentre as quais se destacam: 1) produção vinculada à demanda; 2) produção variada e bastante heterogênea; 3) fundamenta-se no trabalho operário em equipe, com multivariabilidade de funções; 4) tem como princípio o *just in time*, o melhor aproveitamento possível do tempo de produção; 5) funciona segundo o sistema *Kanban* por meio de placas ou senhas de comando para a reposição de peças e de estoque (ANTUNES, 2001).

Continuando a discussão sobre as características do toyotismo, Antunes destaca ainda a horizontalização do processo produtivo, a qualidade total e a subordinação total dos trabalhadores à empresa.

A horizontalização do processo produtivo numa fábrica consiste num grande diferencial com referência ao processo produtivo anterior, pois transfere a “terceiros” uma parte considerável do que antes era produzido de forma centralizada por uma mesma fábrica. Dessa forma, o processo de produção é levado para todos os espaços que abrangem o setor de produção e dificulta, por exemplo, a reivindicação dos trabalhadores em virtude de o processo de produção ter sido dissolvido.

O aspecto relacionado à “qualidade total” assume relevante papel no processo produtivo. Os círculos de controle de qualidade (CCQ) constituem grupos de trabalhadores que são incentivados pelo capital a discutir o desempenho no trabalho visando melhorar a produtividade das empresas. Dessa forma, o capital passa a apropriar-se, além da força física do trabalhador, também da sua força intelectual, um passo importante para a exploração do trabalho alheio, que no fordismo não era utilizada. Para Antunes, o capital apropria-se, agora, do fazer e do saber do trabalhador. Assim, o trabalhador,

na lógica da integração toyotista, deve *pensar* e *agir* para o capital, para a produtividade, sob a *aparência* da eliminação efetiva do fosso existente entre *elaboração* e *execução* no processo de trabalho. Aparência porque a concepção efetiva dos produtos, a decisão do *que* e *como* produzir não pertence aos trabalhadores. O resultado do processo de trabalho corporificado no produto permanece *alheio* e *estranho* ao produtor,

preservando, sob todos os aspectos, o *fetichismo* da mercadoria (ANTUNES, 1998, p. 34)

Passa a existir um aprofundamento da subordinação do trabalho ao capital. O capitalista, utilizando do discurso de integração, participação, cooperação, compartilhamento defendidos pela classe operária, suga do trabalhador a sua capacidade intelectual, além da capacidade física, com o intuito de aumentar a produtividade e a mais-valia. O trabalhador, com a esperança de participar dos lucros da empresa, se empenha o máximo possível, se degradando, e, por outro lado, desmobilizando alguma resistência que possa surgir no sentido de contrapor aos interesses do patrão.

Prosseguindo com o debate, Antunes nos informa que “a forma flexibilizada de acumulação capitalista baseada na ‘reengenharia’, na ‘empresa enxuta’, para lembrar algumas expressões do novo dicionário do capital, teve conseqüências enormes no mundo do trabalho” (ANTUNES, 2001, p. 22). Segundo Antunes as conseqüências mais significativas decorrente dessa realidade são caracterizadas: pela diminuição do proletariado fabril, subproletarização, subcontratação e precarização do trabalho, desemprego estrutural e trabalho social combinado^v (ANTUNES, 2001).

Inerente ao trabalho na atualidade, os aspectos abordados revelam que a alienação do trabalho vem se aprofundando de forma crescente e que a classe trabalhadora tornou-se mais fragmentada, heterogeneizada e complexificada.

Quanto à qualificação, delinea-se dois grupos de trabalhadores. De um lado, existe o trabalhador *polivalente* e *multifuncional*, intelectualizado, ligado à era da informação, capacitado para operar com máquinas sofisticadas e complexas e, de outro, há um contingente de trabalhadores em condições precárias para o exercício de suas funções no mercado de trabalho. São os trabalhadores sem ou com pouca qualificação, que disputam acirradamente o mercado de trabalho parcial, temporário, subcontratado e terceirizado, acrescente-se a este universo os trabalhadores que sobrevivem sem nenhum tipo de trabalho.

Dessa realidade surge a multiplicidade dos tipos de trabalhadores, ou seja, foi criada, segundo Antunes (2001, p. 23), “uma classe trabalhadora mais heterogênea, mais fragmentada e mais complexificada, dividida entre trabalhadores qualificados e desqualificados, do mercado formal e informal, jovens e velhos, homens e mulheres, estáveis e precários, imigrantes e nacionais, brancos e negros etc”. Enfim, temos uma classe trabalhadora que se desenvolveu,

classe-que-ive-do-trabalho^{vi}, e um trabalho cada vez mais submetido ao capital, marcado pela combinação de trabalho vivo e trabalho morto, objetivando, principalmente, a produção, cada vez mais, de mercadorias como valor de troca em detrimento da produção, cada vez menos, de mercadoria como valor de uso.

A precarização crescente do trabalho indica o aprofundamento da alienação do trabalhador – alienação do produto e processo do trabalho; alienação completa do seu ser; alienação das relações sociais – aprofundada com a alienação do saber do operário colocado a serviço do capitalista para ser explorado juntamente com sua força física de trabalho. Esta realidade indica a subsunção do trabalho ao capital, de forma inaudita. O que conta é somente a mercadoria força de trabalho a ser utilizada, desde que gere mais-valia. Não interessa se milhares de seres humanos morrem ou se a natureza é destruída, o que conta é o processo de produção que gera lucro. Desta forma, torna-se cada vez mais difícil, nesta sociedade, ao trabalhador produzir como ato de criação e de liberdade, além de produzir a sua própria subsistência. O que o trabalhador produz é cada vez mais estranho, mais hostil, mais independente, o que não é novidade, em virtude das condições específicas da sociedade capitalista, propícias ao processo de alienação do trabalho, ainda não terem sido superadas.

Na presente discussão abordando o trabalho em Marx e o seu desenvolvimento até os nossos dias, destacando a atual fase do capitalismo – crise e superação de crise – foi revelado que o trabalho e a classe trabalhadora, hoje, têm se complexificados, fragmentados e heterogeneizados como nunca visto antes. O caminho percorrido possibilita que se dê continuidade ao estudo, discutindo o trabalho administrativo nas organizações – empresas, instituições – no seu sentido geral e na especificidade da sociedade capitalista.

A compreensão do trabalho em Marx explicita as determinações, nexos e relações que possibilitem compreender o trabalho na atualidade, e, de modo particular, o trabalho administrativo das instituições educacionais. De forma particular o entendimento do trabalho alienado nos mostra a subsunção dos homens e suas atividades – neste caso as atividades administrativas das instituições educativas – ao capital fornecendo elementos essenciais para compreendermos a idéia de trabalho autônomo, comunitário e compartilhado, presente na denominada *concepção de Gestão Autônoma, Comunitária e Compartilhada* objeto da presente reflexão.

SENTIDOS DO TRABALHO ADMINISTRATIVO

Compreendido a noção de trabalho e o seu desenvolvimento até a atualidade a discussão a seguir busca entender a atividade administrativa em geral, destacando os elementos mais simples da administração como a relação do homem com a natureza e com os outros homens e o processo de racionalização do ato administrativo com o desenvolvimento da sociedade capitalista.

O sentido original da administração em geral

Para compreender a administração atualmente, de forma mais aprofundada, faz-se necessário entendê-la como um processo historicamente construído, de forma cumulativa, por inúmeros atores: homens comuns, filósofos, físicos, economistas, empresários, trabalhadores, entre outros, que de uma maneira ou de outra, vêm contribuindo para o desenvolvimento do ato de administrar.

É possível observar formas de administrar desde as sociedades tribais em virtude da necessidade que tinham de resolver problemas de interesse comum. Assim, desde as sociedades mais simples como a família e a tribo, passando pelo exército, igreja, Estado e chegando à complexidade social dos dias de hoje, foram surgindo diferentes formas de conduzir os agrupamentos de pessoas, as instituições e as organizações (MARTINS, 1991).

Posto que a administração vem sendo construída e utilizada historicamente, na seqüência será tratada da sua conceituação geral, considerando os elementos mais simples que a constituem. Administração em geral é a utilização racional, de forma livre, dos recursos para a realização de determinados fins (PARO, 2001, p. 18). Inicialmente faz-se necessário refletirmos sobre a expressão “utilização racional e de forma livre dos recursos” para melhor compreendermos a conceituação mencionada. Referindo-se à questão da racionalidade dos

recursos, Paro (2001, p. 19) afirma que “ a palavra racional vem do latim ratio, que quer dizer razão. Assim, se se tem um fim em mente, utilizar racionalmente os recursos (utilizá-los de acordo com a razão) significa, por um lado, que tais recursos sejam adequados ao fim visado, por outro, que seu emprego se dê de forma econômica.”

Então, o homem, tendo explicitado um determinado fim, deve lançar mão dos recursos existentes de forma adequada, procurando evitar o máximo possível o seu desperdício na consecução da busca do determinado fim. Os recursos mencionados referem-se aos recursos materiais^{vii} e recursos do homem,^{viii} como bem expressa Paro, ao comentar que os referidos recursos envolvem,

por um lado, os elementos materiais e conceptuais que o homem coloca entre si e a natureza para dominá-la em seu proveito; por outro lado, os esforços dispendidos pelos homens e que precisam ser coordenados com vista a um propósito comum. Têm a ver, por um lado, com as relações do homem com a natureza, por outro, com as relações dos homens entre si (2001, p. 20).

Com a natureza, o homem se relaciona por meio do trabalho quando utilizando os recursos materiais e conceptuais – de forma cada vez mais aperfeiçoada – a domina com o objetivo de satisfazer as suas necessidades materiais. Neste caso, o homem está agindo administrativamente, pois articula os conhecimentos e técnicas de forma aperfeiçoada para a produção de sua subsistência. Agindo desta forma o homem está racionalizando o seu trabalho, pois procura utilizar-se de forma adequada dos meios existentes, do momento, na busca de objetivos inerentes à sua satisfação existencial, portanto, o trabalho e a administração, aqui tratados, dizem respeito à sua forma geral, utilizados de forma livre pelo homem, contrário às suas formas de submissão a outros homens ou classes de homens.

Mesmo na época mais primitiva os homens têm se esforçado em relacionarem-se entre si para realizar determinadas atividades/trabalhos. No sentido geral da administração, este esforço coletivo chama-se coordenação dos esforços do homem enquanto coletividade, para alcançar interesses comuns, ou seja, finalidade básica de satisfação material – bens materiais com valor de uso – de um grupo de indivíduos, sem ainda ter chegado ao estágio capitalista, em que a mercadoria assume um valor de troca possibilitando ao capitalista obter lucro e acumular riquezas por meio da exploração da força de trabalho^{ix}.

Percebe-se que no caso da Administração, no seu sentido geral – tanto na relação do homem com a natureza (racionalização do trabalho) quanto dos homens entre si (coordenação de esforços) – o ser humano assume um papel de sujeito quando planeja e executa o seu trabalho transformando a natureza e a si próprio no relacionamento com outros homens na busca de uma finalidade comum àquela coletividade, sem a dominação do homem pelo homem.

Dito isto, esclarece que o homem, nesta perspectiva da administração no seu sentido ontológico, em nenhum momento é tratado como objeto, como apenas mais um dos elementos da natureza, pois é exatamente a condição de domínio da natureza pelo homem que lhe assegura a condição de humano, diferente do mundo meramente natural. A dominação do homem pelo homem degrada-o e o reduz à coisa. Neste sentido é que a condição de coordenação e não de dominação da atividade humana é fundamental num processo de administração, pois possibilita ao homem reconhecer-se enquanto ser criador e não enquanto ser submisso, alienado.

Desta forma, o sentido da administração aqui utilizado não admite que o homem seja submetido à condição de “recursos humanos” que possa ser utilizado para atingir objetivos de outros seres humanos, externo ao agrupamento coletivo em que o homem está inserido. Quando o homem passa a ser tratado como recurso humano – coisa –, foge ao tratamento dado à administração no seu sentido geral e passa a uma administração específica, referente a uma determinada estrutura social em que o homem se iguala à natureza. Ou seja, transforma-se em objeto que pode – mesmo na condição de homem que pensa e faz – ser modificado, manipulado e expropriado.

O ato criador do trabalho do homem fundamenta-se, portanto, por um lado, no planejar e realizar de sua ação de forma interativa/articulada livre – sem a cisão do sujeito e objeto – que vai se transformando constantemente, tendo sempre novas possibilidades de criação e recriação de sua ação na sociedade em que vive. Por outro lado, quando o subjetivo é separado do objetivo o homem perde em termos de liberdade de criação, de consciência do processo social em que está vivendo e passa a ter uma atitude de repetição, de mecanização e fragmentação do seu trabalho.

Na atividade administrativa os atos criador e reiterativo também são de fundamental importância tendo em vista que o primeiro volta-se para a invenção e descoberta de novas formas e caminhos para alcançar determinados fins e o segundo destina-se à repetição e

issn: 1808-799X

ano 6 - número 7 - 2008

imitação dessas formas e caminhos. Os dois atos de administrar coexistem no mesmo processo, entretanto, qualquer um dos dois, sem a reflexão constante da práxis administrativa pode cair no espontaneísmo voltado para as questões imediatas, o como fazer, de forma irrefletida, sem ter uma visão clara e consciente de todo o processo administrativo. Nesta postura reflexiva é observado um conjunto de condições culturais, econômicas, políticas e sociais que vão se transformando historicamente (PARO, 2001).

Em seu sentido específico, do imbricamento das diversas concepções administrativas na sociedade capitalista ocorre a planificação da atividade administrativa, desta forma, tanto as empresas com fins diretamente econômicos quanto as instituições de cunho social – educação, saúde, cultura, utilidades públicas, entre outras – passam a ser denominadas de organizações. Mas, as instituições e as organizações não são idênticas, por isto é necessário distingui-las antes de se avançar na presente discussão.

Assim, neste texto, utilizando-se da discussão feita por Chauí (1999, p. 3), a menção à organização difere-se da instituição. Desta forma,

uma *organização* difere de uma instituição por definir uma prática social, qual seja, a de sua instrumentalidade: está referida ao conjunto de meios particulares para a obtenção de um objetivo particular. Não está referida a ações articuladas às idéias de reconhecimento externo e interno, de legitimidade interna e externa, mas a operações definidas como estratégias balizadas pelas idéias de eficácia e sucesso no emprego de determinados meios para alcançar o objetivo particular que a define. É regida pelas idéias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito. Não lhe compete discutir sua própria existência, sua função, seu lugar no interior da luta de classes, pois isso, que para a instituição social [...] é crucial, é, para a organização, um dado de fato. Ela sabe (ou julga saber) por que, para que e onde existe.

A autora, por um lado, destaca que a instituição social tem uma aspiração universal, tem a sociedade como o seu princípio e sua referência normativa e valorativa, ou seja, a instituição está inserida na divisão social e política, buscando definir uma universalidade na busca de responder às contradições impostas pela referida divisão. De outro lado, a organização relaciona a sua eficácia e o seu sucesso à sua particularidade. O ponto de referência é a própria organização que compete com as demais organizações orientadas por objetivos particulares, que são geridos num espaço e tempo igualmente particular, inserindo-se num dos lados da divisão social, não tendo, portanto, interesse em responder às contradições,

mas vencer a competição com as demais organizações que aparentemente estão dispostas igualmente no ambiente social.

Exemplificando este pensamento, um documento produzido pelo governo federal (2002, p. 6 e 7) para atender aos objetivos do Programa Fundescola, diz que uma Organização “é um SISTEMA ADMINISTRADO, projetado e operado POR PESSOAS, para atingir um conjunto específico de OBJETIVOS.” Neste caso, uma organização refere-se a um grupo de pessoas com objetivos comuns, ou seja, caso as pessoas ali presentes não concorrerem para alcançar os mesmos objetivos não será caracterizado como uma organização. Os referidos objetivos devem ser traçados sempre para satisfazer as necessidades e expectativas dos beneficiários de seus serviços – clientes –. Assim, a existência das organizações depende direta e imediatamente dos seus beneficiários atuais, não cabendo refletir sobre sua história, sua existência e seu contexto social etc.

A adoção da homogeneização, planificação e/ou generalização da forma de administrar, ou seja, a passagem ou transformação das instituições com características particulares para organizações gerais é própria da atual fase do capitalismo, que se caracteriza pela fragmentação da vida social na sua totalidade abrangendo a forma de produção, o espaço e o tempo do trabalho, a identidade das classes sociais e a luta de classe. Neste contexto, a sociedade se apresenta de forma móvel, instável, isenta de instituições particulares, mas com definições estratégicas e programas particulares inseridos na competição “natural” do mercado.

Explicita-se, dessa forma, o papel da administração no interior das empresas capitalistas, que estiveram sempre voltadas para proporcionar maior produtividade e redução dos custos no processo de produção. Assim, mesmo as iniciativas aparentemente democráticas, em virtude de proporcionar a participação do trabalhador – como foi o caso, por exemplo, da teoria das relações humanas, que surgiu supostamente com o propósito de combater o aspecto desumano proveniente da aplicação do método rigoroso utilizado pela teoria científica da escola clássica, introduzindo no seu lugar a idéia de valorização, participação, cooperação etc. – na verdade se revelou como um instrumento de controle e de adequação do homem ao trabalho de forma regulada, na busca de mais eficiência e eficácia no processo produtivo das empresas.

Direção da educação brasileira: da administração empresarial a gestão escolar gerencial e compartilhada

Ao analisar a literatura brasileira, percebe-se que as teorias sobre a administração escolar, no Brasil, não possuem um conteúdo próprio, sendo aplicados em seu seio os mesmos princípios teóricos da Administração de Empresas, destacando, por exemplo, as abordagens clássicas, psicossociais, das relações humanas e sistêmicas (FELIX, 1989; HORA, 1994).

Tentando justificar a necessidade de uma teoria da administração escolar científica, os autores da administração escolar procuram introduzir em seus estudos os mesmos princípios adotados pelos autores da administração de empresas, apenas adequando as escolas ao referido modelo teórico de administração empresarial. Essa justificativa foi proveniente por um lado, devido ao êxito adquirido pela administração das empresas e, por outro lado, devido à falta de uma teoria consolidada que viesse responder aos desafios da administração na área específica da educação, ocorrendo assim – em virtude da busca de uma administração educacional com princípios científicos – a generalização do modelo de administração de empresas às unidades escolares, desconsiderando assim a sua especificidade.

Entretanto, sabe-se que os fins da escola e da empresa capitalista diferem bastante, estando a primeira lidando com seres humanos que possuem sentimentos, razão, emoção, espírito; enquanto a segunda labora com bens materiais tangíveis e de fácil mensuração. Outro fator importante a se considerar diz respeito à mão-de-obra que na empresa é constituída em grande número por máquinas, enquanto na escola, pela sua própria natureza de produção, transmissão e crítica do saber, exige a participação ativa dos sujeitos envolvidos no processo educativo, “que não se contém nos estreitos limites da previsibilidade inerentes à máquina” (PARO, 1993, p. 127).

Essa forma de organizar o poder administrativo da escola, espelhada numa teoria que não satisfaz às suas necessidades, é resultado da própria organização da sociedade capitalista, que generalizou a teoria da administração de empresas às instituições sociais. Neste sentido percebe-se que “é a elaboração das teorias da Administração no bojo do capitalismo que determina a sua aplicação generalizada em qualquer parte das organizações,

cujos padrões de eficiência, racionalização, produtividade são determinados também, pelo próprio modo de produção capitalista.” (FÉLIX, 1989, p. 77).

No campo educacional, o discurso em torno da racionalidade e da competência para produzir com eficiência, eficácia e efetividade insere-se na lógica economicista expressa pelas idéias de organização, planejamento, gestão, revisão, controle, êxito etc.

Discutindo o aspecto ideológico sobre a racionalidade econômica, Chauí (1980, p. 27-29) diz que esta racionalidade mitifica o real que aparece como fazendo parte da natureza das próprias coisas. Neste sentido, a origem ideológica encontra-se no mundo econômico da produção expressa no *taylorismo*, que de um lado, apóia-se na racionalização do trabalho objetivando aumentar a sua produtividade por meio de um maior controle e maior exploração do trabalhador; por outro lado, opera-se a reunificação do processo de fragmentação taylorista utilizando-se da organização e planificação administrativas. Os dois aspectos do processo de produção econômica explicitam a separação entre os que decidem e dirigem e os que executam e são dirigidos, assim, os primeiros detém todo o poder em detrimento da inexistência de qualquer tipo de poder sobre as atividade realizadas por parte dos últimos. A atividade administrativa, neste contexto de divisão e de fragmentação do trabalho, tem o papel de reunificar, por meio da burocracia, o que se encontra disperso por meio da sistematização e hierarquização do processo administrativo no mercado capitalista.

Na verdade, o processo administrativo unificado por meio da organização e da planificação das empresas e instituições coaduna com o modo de produção capitalista, no qual tudo o que existe é considerado mercadoria, sendo, estas mercadorias, equivalentes, ou seja, tudo se equivale a tudo, ou ainda, uma mercadoria pode ser trocada por qualquer outra mercadoria. Desta forma, tudo é mercadoria e faz parte, indistintamente, de um grande mercado de troca, sejam os bens materiais – casa, carteira, mesa etc. – ou os bens imateriais – cultura, educação, saúde... –. Ora, se tudo é equivalente, é coerente para o mercado capitalista a homogeneização e a planificação das instituições sociais e das organizações empresariais econômicas. De igual modo, a generalização da forma de administrar as referidas instituições e organizações é coerente e necessária. Neste sentido,

a administração possui seu próprio sistema de regras, normas e preceitos, seus próprios princípios acerca do ato administrativo *independente* do objeto ou realidade que será administrada. Em outras palavras, do ponto de vista da administração, a Volkswagen, a

universidade, o primeiro e o segundo grau, o Detran, a P.M., o museu de arte, o cinema, o teatro, a Bom-Bril ou a Bendix são absolutamente equivalentes. Não há, do ponto de vista da administração, algo que individualize ou singularize esses 'objetos', pois são todos igualmente administráveis, isto é, organizáveis e planejáveis (CHAUÍ, 1980, 5, p. 28).

É importante destacar que a generalização do processo administrativo, conforme foi mostrado, tem o propósito de apresentar uma idéia de neutralidade que contribui para o velamento das contradições existentes na sociedade capitalista como, por exemplo, as diferenças sociais e a divisão social do trabalho, entre tantos outros aspectos. Ocorre, assim, de um lado, um processo de divisão e fragmentação dos processos educativos e, de outro lado os processos de planificação e homogeneização.

A fragmentação do ensino e da pesquisa em uma instituição educacional universitária, por exemplo, decorre da fragmentação da cultura e do trabalho pedagógico, expressa nas idéias de especialização e competência. Já a reunificação dessa divisão/fragmentação ocorrerá por determinações externas, ou seja, pelo rendimento e pela eficácia, e não inerente à organização interna ao ensino e à pesquisa (CHAUÍ, 2001, p. 56). Assim, a "qualidade" deve expressar competência e excelência que satisfaz os critérios da modernização da economia e do desenvolvimento social pautado pela "produtividade, orientada, por três critérios: *quanto* uma universidade produz, *em quanto tempo* produz e qual o *custo* do que produz. [...] Observa-se que a pergunta pela produtividade não indaga: o que se produz, como se produz, para que ou para quem se produz, mas opera uma inversão tipicamente ideológica da qualidade em quantidade" (CHAUÍ, 1999, p. 3).

A vida cultural fragmentada, tendo como fundamento a divisão entre aqueles que pensam e os que executam, é unificada pelos procedimentos administrativos burocráticos. A administração burocrática, com sua hierarquização funcional dos postos e cargos, dos salários, de autoridade e poder etc., impede que as pessoas envolvidas no processo tenham uma visão do conjunto e da determinação de responsabilidades. A administração ocorre, neste caso, de forma externa à instituição, ou seja, as atividades de ensino e pesquisa são subordinadas de forma determinista pela atividade de direção e de controle.

Neste sentido, a subordinação das atividades de ensino e pesquisa ao controle administrativo se dá no contexto social onde tudo que existe é mercadoria e estas mercadorias

issn: 1808-799X

ano 6 - número 7 - 2008

se equivalem quantitativamente. Deste modo, uma quantidade x de conhecimentos adquiridos ou investidos num determinado indivíduo equivale a um número y de bicicletas. Desta forma,

administrar significa simplesmente impor a não importa qual realidade, objeto ou situação o mesmo conjunto de princípios, normas e preceitos cujo formalismo vazio se aplica sobre tudo quanto se queira. Do ponto de vista administrativo, não havendo especificidades nem diferenças, tudo o que existe é, de fato e de direito, homogêneo e subordinável às mesmas diretrizes. Nesta perspectiva, não há a menor diferença entre a Volkswagen, a Petrobrás e a universidade (CHAUI, 2001, p. 57).

É possível dizer que, a generalização teórica e prática da administração da empresa para as demais instituições sociais – as chamadas “organizações sociais” ligadas ao setor de serviços saúde, educação... – ligadas à produção material e não material, resulta de condicionamentos econômicos, político-culturais e jurídicos da sociedade capitalista, que partindo dos critérios de eficiência, racionalização e produtividade, procura cada vez mais se solidificar cientificamente, através das pesquisas das Ciências Comportamentais e Exatas.

Como teoria científica, a administração de empresa tem por objetivo “legitimar a racionalidade técnica do modo de produção capitalista”, estando diretamente ligada à racionalização econômica. Entretanto, os especialistas da administração escolar os tratam isoladamente, como se fossem questões distintas. Comentando esta questão Félix (1989, p. 82) afirma que, de fato, “[...] na medida em que a prática da administração escolar é tratada do ponto de vista “puramente” técnico são omitidas as suas articulações com as estruturas econômica, política e social, obscurecendo a análise dos condicionantes da educação.”

A administração do sistema escolar se concretiza a partir das normas técnico-administrativas oriundas da empresa capitalista, que buscam sempre obter resultados tecnicamente satisfatórios, não levando em conta os aspectos político e pedagógico envolvidos no processo. Alguns teóricos defendem essa adoção das normas da administração capitalista pela escola como sendo um avanço rumo à produtividade, eficiência e racionalidade alcançadas pelas empresas.

Segundo Garcia (1991), a administração educacional está em crise, consequência natural da crise econômica do próprio capitalismo. Os fatores que a alicerçam são a dívida externa, a insensibilidade histórica das elites nacionais etc. Estas duas causas, ao lado de outras, oferecem uma perspectiva pouco animadora para o futuro da educação. A implantação do neoliberalismo econômico, a apologia do livre mercado, da competitividade e da privatização

já deixaram suas marcas em outros países e o sistema escolar foi afetado por esses problemas, esta relação de causa e efeito permite dizer que os problemas da educação tem como causa uma questão maior: a crise do capitalismo.

Diante do contexto de generalização da administração de empresas às demais instituições sociais, incluindo a escola, evidencia-se que a especificidade da administração escolar foi desconsiderada, dando lugar a sua subordinação à administração burocrática por meio do modelo organizacional. Neste sentido, a escola em geral, analogamente ao que ocorreu na universidade, foi e continua sendo fragmentada, tanto no que se refere à sua estrutura organizacional – série, turno, idade, curso etc. –, quanto na sua estrutura de poder, os que dirigem – normalmente indicados por conveniência político-partidária – e os que executam as ordens – alunos, professores, funcionários –. Entretanto, há outros agravantes, dentre eles, a título de exemplo, destacam-se: os conteúdos ensinados, que, além de serem transmitidos de forma fragmentada – Português, Matemática, Estudos Sociais, Ciências, entre outros – não se articulando entre si, também não se articulam com a vida dos discentes; e as atividades administrativas e pedagógicas que são, demasiadamente, subdividida em diversas funções – direção, vice-direção, coordenação de turno, coordenação pedagógica, coordenação financeira, gerência de metas, gerência de atividades... – têm sido desenvolvidas, normalmente, de forma desarticulada, impedindo que se tenha uma visão de todo o processo educativo: suas contradições, as lacunas ideológicas, entre outros aspectos.

Este tipo de organização administrativa sinaliza para um modelo de instituição autoritária e centralizadora das principais decisões, embora na aparência seja demonstrado o contrário. O diretor, de posse das informações e do comando do poder, decide praticamente tudo para o seus subordinados diretos executarem, desde a elaboração de um ofício até as ações mais significativas. A setorização das funções e das atividades mencionadas acima são organizadas de forma piramidal e burocrática, dificultando a fluência do processo de gestão que fica cristalizado na pormenorização da divisão do trabalho; fica impedido, assim, a comunicação, que, por sua vez, favorece a concentração do saber e do poder (PELLEGRINI & GSCHWENTER, 1997).

A discussão sobre as informações acerca da administração em geral, a administração de empresa na sociedade capitalista e a sua generalização para a administração educacional, de certa forma, já explicariam as mudanças sofridas pela atividade administrativa educacional e seus significados e implicações.

No entanto, ainda é preciso discutir porque, a despeito de ter havido uma discussão crítica nas décadas de 1970 e 1980, acerca da gestão e da organização do trabalho na escola^x de um lado, combatendo o tecnicismo exacerbado e criticando o papel do diretor que havia se confundido com o administrador de empresas e, por outro lado, revalorizando a politização da ação administrativa na escola, a gestão gerencial volta nos anos de 1990 com força total. Ressurge, portanto, o gerencialismo com discurso da qualidade total aplicada à escola onde a educação é tratada como um negócio.

Questões como a volta do gerencialismo na administração das escolas estão intimamente ligadas à Reforma da Educação Brasileira e ligada a esta questão a crise estrutural do capitalismo e do *Estado de bem-estar social*.

De forma sintética, é possível dizer que, no Brasil, a reforma educacional foi iniciada em meados da década de 1970 e intensificada na década de 1990, quando, após diagnóstico e análise do sistema educacional pelos organismos multilaterais como o FMI (Fundo Monetário Internacional) e Banco Mundial, este foi detectado como o portador de uma crise de eficiência, eficácia e produtividade. Esta crise do sistema educacional, segundo os organismos multilaterais foi motivada pela incapacidade do Estado interventor – *Estado de bem-estar social* – administrar as políticas educacionais, ou seja, verificou-se uma crise de qualidade, causada pela crise fiscal, de legitimidade e de racionalidade; sobrecarga de demanda por descentralização, hiperatividade decisória e insulamento burocrático (ANTUNES, 2001; GENTILI, 1998; ZAULI, 2001).

O problema central levantado, a partir deste diagnóstico, segundo os referidos organismos multilaterais e acrescidos de outros como a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), Fundação das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) é ocasionado pela não funcionalidade do Sistema Educacional conforme as leis de mercado fundamentadas na competitividade, flexibilidade, meritocracia etc. Diante disto, a estratégia para se superar a referida crise pauta-se pela realização de uma reforma administrativa regulada pelo livre mercado; descentralização dos mecanismos de financiamento e gestão e centralização do controle pedagógico por meio, por exemplo, das Diretrizes Curriculares Nacionais e do Sistema de Avaliação. (CHAUI, 2001; GENTILI, 1998 e PEIXOTO, 2001). Assim, observando o relatório Delors (1996) – elaborado para Unesco –, é importante destacar que a preocupação inerente à gestão descentralizada visa, atualmente, mobilizar a comunidade local objetivando resolver

com mais agilidade os problemas referentes ao processo educativo, entretanto, parece que os pressupostos subjacentes a este tipo de ação se apresentam como estratégia de subordinação da educação à lógica mercadológica capitalista.

Neste contexto, ganham força as idéias da administração autônoma, comunitária e compartilhada, não só nos setores produtivos, mas também no chamado setor de serviço – setor improdutivo – como é o caso da educação. Neste sentido, a partir das idéias desenvolvidas no presente estudo, algumas reflexões apresentam-se como problematização a fim de se discutir a origem e os fundamentos da *concepção de Gestão Autônoma/ Comunitária e Compartilhada da Educação do Estado do Tocantins*.

ORIGEM E FUNDAMENTOS DA GESTÃO AUTÔNOMA, COMUNITÁRIA E COMPARTILHADA

A análise, a partir da documentação^{xi} da *Gestão Autônoma/ Comunitária e Compartilhada da Educação do Tocantins*, evidenciou elementos característicos da gestão gerencial como a racionalização do processo educativo, desconcentração, participação e autonomia controlada e mecanismos de adesão à proposta de gestão do governo. Neste sentido, é possível dizer que a gestão autônoma e compartilhada em estudo insere-se no contexto do desenvolvimento histórico da administração, articulando-se de modo evidente com a administração na perspectiva empresarial.

A volta do gerencialismo na administração das escolas está intimamente ligada à reforma da educação brasileira da década de 1990 e ligada a esta questão a crise estrutural do capitalismo e o seu agravamento a partir da década de 1970, transcorrido o período de acumulação de capitais inerente ao modelo de produção fordista.

Dos principais traços que se explicitaram a partir da referida crise destaca-se o esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista de produção que vem sendo crescentemente substituído ou alterado pelas formas produtivas flexibilizadas e desregulamentadas, dentre elas a chamada acumulação flexível e o modelo japonês ou toyotismo (ANTUNES, 2001b). Compreender esta questão é essencial para o entendimento do trabalho na atualidade, incluindo o trabalho administrativo.

De modo particular, se destaca a importância de se compreender a resposta à crise da década de 1970 por meio das transformações no próprio processo produtivo, tendo como pressupostos a adoção das novas tecnologias, a constituição das formas de acumulação flexível, adoção do toyotismo em crescente substituição aos modelos de produção taylorista/fordista.

Diversas são as características do toyotismo, dentre as quais, Antunes destaca a horizontalização do processo produtivo, o trabalho operário em equipe, o compartilhamento, a cooperação, a multivariada de funções, e a *Qualidade Total*.

O discurso em torno da integração, participação, cooperação e compartilhamento acaba permitindo a apropriação, por parte do capitalista, da capacidade intelectual do trabalhador e não só da sua capacidade física. Esta realidade alimenta a esperança do trabalhador em participar dos lucros da empresa, empenhando-se o máximo possível no trabalho e, por outro lado, desmobilizando os germes de resistência dos seus pares que tentam contrapor às formas de exploração no trabalho.

A discussão realizada anteriormente acerca da administração em geral, a administração de empresa na sociedade capitalista e a sua generalização para a administração educacional explicita elementos fundamentais que permanecem no processo de administração da educação na atualidade, de modo particular, na chamada *gestão autônoma e compartilhada*. Permanecem, portanto, características ligadas ao gerencialismo científico como a divisão pormenorizada e controle do trabalho – abordagem clássica –; aspectos ligados ao campo comportamental proveniente da contribuição da psicologia ao processo de administração da educação como a cooperação e a motivação – abordagem psicossocial–; questões ligadas ao mundo da política, que adota como critério a relevância humana, contrapondo-se à obsessão pela eficácia e a eficiência – abordagem contemporânea–.

A gestão gerencial da educação na atualidade agrega, desde características inerentes à divisão pormenorizada e controlada do trabalho – ligadas ao taylorismo/fordismo – aos aspectos inerentes à *Qualidade Total*, flexibilidade e o trabalho em equipe, que são expressões do toyotismo. A exemplo dessa agregação de características taylorista/toyotista pode-se destacar a denominada *gestão autônoma e compartilhada*, objeto do presente estudo, que reúne em sua concepção, entre outras características, a idéia de uma administração gerencial voltada para a busca de resultados, tendo como critérios a eficiência e eficácia, utilizando o planejamento estratégico como um dos instrumentos para alcançar os referidos

resultados. Por outro lado, incorpora o discurso da gestão democrática, expresso no processo denominado de *descentralização* – leia se desconcentração – e de autonomia administrativa, financeira e pedagógica da escola.

Constatamos, dessa forma, a volta dos princípios empresariais nas administrações das escolas, sob a denominação de gestão gerencial. É importante frisar, entretanto, que há uma diferença fundamental entre a gestão gerencial calcada na administração científica e a gestão embasada na *Qualidade Total*. A primeira, caracteriza-se pelo aparato burocrático, hierarquizado, meritocrático, baseado teoricamente em uma concepção técnica, racional e neutra, em que a divisão e o controle do trabalho é preponderante. Já a gestão gerencial pela *Qualidade Total* absorve os elementos da gestão gerencial da administração científica, acrescidos dos objetivos da administração dos conflitos e tensões sociais no sentido de estabelecer um consenso entre o Estado e a sociedade (DELORS, 2001; GANDINI e RISCAL, 2002).

Nesta nova perspectiva de gestão, orientada pelo gerencialismo, tendo como expressão máxima a *Qualidade Total*, o diretor tem como atribuição desenvolver o papel de gerente de um negócio – a escola. Para tanto, ele é treinado dentro da filosofia da *Qualidade Total* como pré-condição para o exercício do cargo. Nessa concepção administrativa é atribuído ao diretor o papel de gestor. O diretor/gestor busca resgatar, em um contexto marcado pelo evidenciamento da politização do ato administrativo, a separação fundamental entre os que mandam e os que fazem. O diretor, ao mesmo tempo em que procura despolitizar a ação administrativa, pela ação da técnica, precisa dar satisfação à “comunidade”, não contrariando os princípios da gestão democrática (OLIVEIRA D., 2002, p. 138-139). Assim, a gestão gerencial “[...] se relaciona com o interesse da “cidadania”. O cidadão passa a ser definido como contribuinte de impostos e assume a condição de cliente dos serviços prestados pelo Estado” (GANDINI e RISCAL, p. 53).

Na verdade, com a adoção da gestão gerencial na administração escolar, as decisões/indecisões voltam a concentrar-se na figura do diretor, que assume a função de controlador, animador, formador e avaliador na unidade escolar. No interior da escola ainda há outras subdivisões gerenciais, são os chamados gerentes de metas, que coordenam um grupo de pessoas na busca de objetivos predeterminados. Desta forma, o trabalho fica cada vez mais pormenorizado e explicita-se a divisão entre os que decidem – gerentes – e os que executam – demais funcionários da escola –. Importa ressaltar que no novo gerencialismo, atualmente

adotado na gestão das escolas, estão presentes, no discurso dos diretores, elementos como gestão democrática, participação, trabalho coletivo etc.

Apesar de o novo gerencialismo aparentar-se democrático, a preocupação com as dimensões quantificáveis continuam praticamente as mesmas do gerencialismo clássico, ou seja, busca-se a *qualidade intrínseca* (índice de aprovação, índice de reprovação, índice de alunos absorvidos pelo mercado de trabalho, índice de evasão, etc.); *custo* (custo do aluno/ano, custo do aluno formado...); *entrega ou atendimento* (tempo médio gasto para formar o aluno, prazo para entrega de notas); *moral* (índice de rotatividade profissional, índice de faltas e atraso de professores e/ou alunos, etc.); e *segurança* (número de acidentes/mês com aluno, com funcionário, número de roubos). Essas dimensões dentro do sistema gerencial educacional/escolar são perseguidas pelos gerentes na busca da qualidade total dos serviços e produtos educacionais (PÓVOA FILHO *et alli*, 1996).

Neste contexto, ao administrar a escola, na perspectiva da abordagem gerencial sistêmica, a preocupação volta-se para a satisfação das pessoas enquanto clientes no seu sentido empresarial. Assim como na empresa, a escola opera, de um lado, no seu ambiente interno – fechado –, tendo como base a racionalidade técnica, ou seja, levando em consideração o desenvolvimento das atividades de natureza técnica, ligadas ao fazer imediato das pessoas envolvidas na escola; de outro lado, levando em consideração os aspectos físicos, operacionais e humanos que estão inseridos num ambiente externo ampliado – aberto –, isto é, no universo social, econômico e cultural tendo como mediação uma adequada rede de comunicação. A referida rede de comunicação alimenta as unidades escolares com informações externas constantes: políticas, estratégias, conteúdos diversos, orientações, ordens, modelos etc. – Sistema de Avaliação, Parâmetros Curriculares, Rede Nacional de Gestão da Educação, diversos programas e projetos –. Na escola, o sistema é constituído dos processos pedagógico, técnico e de apoio administrativo. Esses processos são gerenciados em busca da qualidade total pelos chamados gerentes de setores e de metas. Para a boa execução dos processos, os gerentes devem definir claramente suas metas, dominar os métodos utilizados para atingir tais metas, possuir habilidade/liderança na condução das pessoas e ter autoridade sobre os meios e responsabilidade sobre os fins, objetivando gerar produtos – bens e serviços – que atendam às necessidades dos clientes: pais, alunos, funcionários, professores, mantenedores e sociedade civil.

Nesta lógica administrativa o sistema de avaliação adotado é o sistêmico, que controla os resultados produzidos pelo sistema educacional brasileiro. Os sistemas de educação buscam insistentemente, via avaliação dos sujeitos e das instituições envolvidas no processo educativo, os resultados estatísticos – número de acertos e de erros – que são tomados de forma geral e divulgados para a população por meio da imprensa como indicativo de melhoria dos serviços educacionais. Neste sentido aparecem os números de redução da evasão e da reprovação escolar – um dado quantitativo – como sendo sinônimo da qualidade de ensino. Quase sempre esses números são conseguidos sem o equivalente aumento da receita por parte do Estado com os serviços educacionais. Na verdade, com o mesmo recurso é atendida uma demanda maior de pessoas, revelando, assim, a intenção do sistema em dar resposta à questão da ineficiência educacional. Mas estes resultados revelam também que as organizações da sociedade civil – no sentido gramsciano – vêm assumindo crescentemente o papel do Estado na condução e implementação das políticas educacionais.

De fato, a prática ocorrida na escola constitui-se uma ação pragmática que prima pelos resultados estatísticos, pela otimização e eficiência, tendo como base a teoria da administração escolar científica e os mesmos princípios utilizados pelas empresas. Assim, mais uma vez, notamos que os conceitos da Gestão da Qualidade Total (*GQT*) foram transpostos do setor empresarial para o setor educacional, seguindo, praticamente, os mesmos princípios, significados e terminologias utilizados no setor produtivo. Neste sentido, terminologias como *clientes e produtos* passam a fazer parte da vida da escola com o mesmo sentido que são utilizados no meio empresarial. Desta forma, Souza afirma que

para a (*GQT*) na educação, os clientes são o aluno e a comunidade/sociedade. Cliente é, portanto, quem recebe ou compra e utiliza o produto. Essa posição do aluno como cliente leva ao questionamento sobre a possibilidade de uma relação passiva dele com o processo e o produto, inclusive no que diz respeito à sua participação no processo de construção do 'produto', que no caso, é o saber transmitido e o aluno formado (2001, p. 46).

A dinamicidade e interatividade do processo educativo entre os professores, alunos, pais de alunos e sociedade em geral – enquanto sujeito e objeto do conhecimento e das relações sociais – acabam contribuindo para o estabelecimento de uma relação permeada de uma certa passividade por parte do aluno em relação ao seu contexto escolar e extra-escolar, tornando o aluno um cliente no processo educacional, ou seja, um usuário do produto/saber

transmitido. Deste modo, pode ocorrer uma relação passiva entre o aluno, o professor e o conhecimento, caracterizando a aula como uma atividade rotineira de manutenção da instituição, perdendo, portanto, neste caso, a centralidade da natureza do trabalho pedagógico, como atividade criativa, inovadora e transformadora, comprometida com a mudança social (PARO, 2001). Por outro lado, ganha centralidade e poder o gerenciamento interfuncional da alta administração que comanda o processo dando direção à instituição, utilizando-se do planejamento estratégico e das orientações do poder central (federal, estadual, municipal). Neste sentido, segundo Souza (2001, p. 48),

a descentralização administrativa, característica integrante das reformas educacionais propostas pelos Organismos Multilaterais, prevê a autonomia da escola apenas no nível da execução. Isto significa dizer que o gerenciamento interfuncional, ou seja, 'aquele que olha para frente e direciona as melhorias' não deve ser descentralizado, o que exclui a escola de qualquer possibilidade de 'determinar a direção em que o navio vai navegar', indicando então que, a descentralização administrativa se dá apenas nas tarefas secundárias.

Dentre outros agravantes da gestão escolar voltada para a *Qualidade Total* – guardada a complexidade do problema – está a busca pelo atendimento satisfatório do cliente. Neste caso, como em qualquer ramo empresarial, a satisfação do cliente está subordinada à sua condição material – condições econômicas –, culturais e sociais. Ora, o mercado dispõe de uma variedade de produtos para os seus consumidores de acordo com o seu poder aquisitivo, grau de consciência, classe social etc, indo desde produtos das lojas de R\$ 1,99 até os produtos mais requintados possíveis. Nesta perspectiva, admite-se a existência de vários tipos de escolas de acordo com as condições dos clientes. Ao adotar a filosofia da empresa, a escola buscará atender individualmente os seus alunos como clientes, em prejuízo da adoção da educação como um bem coletivo de toda a sociedade. Isto poderá levar ao acirramento das desigualdades sociais e à desarticulação dos interesses coletivos voltados para os princípios da igualdade de oportunidades, diminuindo também as possibilidades de controle social do Estado pela sociedade civil, bem como a possibilidade de expansão da democracia no seu sentido lato.

O contexto apresentado demonstra que, ultimamente, – decorrente das orientações dos sistemas educacionais, que se embasam nas políticas neoliberais – intensificou-se nas escolas as ações características do setor produtivo. Vemos assim, a retomada da lógica

empresarial privada na gestão escolar. Os conceitos e princípios econômicos, funcionalistas e comportamentais próprios das organizações empresariais estão de volta nas atividades da escola explícitos nos cursos de formação de professores, no Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), nos instrumentos de comunicação da escola – jornal da Direção, jornal das APM e nos eventos – etc. Na perspectiva da gestão gerencial e da *Qualidade Total* não é privilegiado o trabalho pedagógico, embasado no saber do professor, que em contato com o aluno promovem enquanto sujeito/objeto a transformação social. A escola, dessa forma, não tem se preocupado primeiramente com a qualidade de um ensino que tem como finalidade a emancipação humana, mas com as questões quantitativas – números de aprovação, de reprovação, de desistência, de alunos formados, de aulas dadas etc. – que, sem dúvida, não podem ser desprezadas, mas, não devem ser transformadas na finalidade mais importante da escola.

Nesta perspectiva, dentro do referencial da gestão gerencial e da *Qualidade Total* localiza-se a gestão compartilhada em contraposição à gestão democrática surgida com muita evidência no período de transição democrática e incorporada à Constituição Federal de 1988. Antes de prosseguir apontando algumas das características da gestão compartilhada, é importante fazer a distinção entre esta expressão e a expressão gestão democrática. Com este objetivo, Souza (2001, p. 85), citando Nunes, destaca que

falar em compartilhar a gestão, no sentido de *repartir, participar ou tomar parte em*, é substancialmente diferente da democratização da gestão como forma de *controle da autoridade e dos poderes de decisão e execução*. No primeiro sentido, supõe-se alguém como proprietário da gestão (governo ou diretor, dependendo da instância) que magnanimamente reparte aquilo que é seu (uma vez que só se partilha aquilo que se tem). No segundo caso, trata-se de controlar a quem dirige, entendendo-se que aquele que ocupa um cargo de direção o faz a serviço dos que o elegeram (ao menos nos regimes democráticos); é, portanto um movimento da periferia para o centro, de baixo para cima, ao contrário da gestão compartilhada, que é outorgada de cima para baixo.

Isto posto, é interessante destacar alguns aspectos que caracterizam a gestão compartilhada – como descentralização de níveis secundários de gestão, participação individual, gestão voltada para a produção, formação dos sujeitos em teorias comportamentais direcionadas ao cooperativismo e criação de consenso – que diferentemente da gestão democrática, apesar de aparentemente estar voltada para a participação, acaba reforçando o

individualismo e inviabilizando a participação como instrumento de democratização no sentido lato (DELORS, 2001).

Em conformidade com a GQT, a descentralização propalada pela gestão compartilhada refere-se a alguns níveis de execução de tarefas rotineiras que não estão diretamente ligada à tomada de decisões substanciais inerentes à construção da autonomia na escola, materializada, por exemplo, na construção do Projeto Político Pedagógico (PPP), na escolha direta do diretor, na formação e participação dos conselhos escolares, na participação da elaboração das políticas de natureza macro da educação, como as diretrizes curriculares, o regimento da escola etc. Tais decisões, portanto, são substanciais no sentido de que estejam voltadas para o apontamento de caminhos, que podem, inclusive, ser caminhos diversos dos rumos que são apontados pelos defensores da qualidade total. Os caminhos da GQT são pautados pela participação individual das pessoas envolvidas no processo educativo e não enquanto categoria social. Na verdade, estes caminhos são direcionados para as questões inerentes aos problemas do cotidiano escolar ligados à produção, dentre eles os custos, a produtividade e a qualidade dos produtos (SOUZA, 2001).

Diante do que discutimos até o momento – tendo em vista os documentos analisados – o discurso oficial em torno da participação difundido pela *gestão autônoma e compartilhada* do Tocantins parece não se concretizar na sua totalidade, pois as práticas vivenciadas pelos sujeitos participantes do processo de gestão revelam a inexistência de uma efetiva participação no processo de tomada de decisões da escola e na construção de sua autonomia. De fato, a pretensão da *gestão autônoma e compartilhada* parece direcionar-se para a criação do consenso em torno da gestão descentralizada, desconcentrando para as escolas e sociedade civil, de modo geral, funções e obrigações de responsabilidade do poder central de governo. Esse modelo de política educacional que vem sendo adotado coaduna com a reforma do Estado, especificamente no que concerne à transferência da gestão educacional para a sociedade civil (organizações não estatais, empresas privadas, entre outros). Transfere-se, desta forma, a responsabilidade pela educação, do setor público para a sociedade civil, com o discurso de que a educação é de responsabilidade de todos e sob o pretexto da incapacidade financeira e administrativa do Estado em atender a demanda educacional para toda a população. Com a transferência do processo administrativo e financeiro do âmbito central para o âmbito local acaba ocorrendo a desobrigação por parte do Estado (aparelho de governo), que se apresenta sob a forma de participação da sociedade civil local no financiamento da escola

expressa nas atividades desenvolvidas como trabalho voluntário: participação em reformas, mutirões, eventos que visam à arrecadação de recursos, entre outros aspectos.

O Estudo vem possibilitando compreendermos que para criar o consenso junto à sociedade alguns mecanismos são comuns aos programas de governo que trilham pelo caminho da gestão compartilhada (SOUZA, 2001). Dentre estes mecanismos encontra-se um sistema de comunicação que envolve os meios de comunicação de massa (imprensa escrita, televisiva e falada) e meios de comunicação local e regional (Jornal da Seduc, Jornal da Escola, entre outros); a formação dos recursos humanos numa perspectiva comportamental e motivacional e a disseminação das experiências exitosas.

Um dos mecanismos é a criação de uma rede nacional de gestão, ligada por um Sistema Nacional de Informação, objetivando coletar e divulgar informações sobre as experiências inovadoras na área de gestão em educação em todo o país. Esta rede de gestão faz parte da política do Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (Consed) e tem como um dos meios de veiculação a revista Gestão em Rede. A idéia é, por meio de uma gestão sistêmica, ter acesso às informações, as mais variadas possíveis, para possibilitar aos gestores educacionais a tomada de decisões de forma rápida, com eficiência e eficácia, e, ao mesmo tempo, difundir as experiências tidas por esses gestores como exitosas. Como todos os dirigentes educacionais participam da Rede, a gestão sistêmica garante o funcionamento sistêmico – homeostase – nos âmbitos municipal, estadual e federal de educação, simultaneamente. Esta parece ser mais uma forma de padronização do processo educativo, homogeneizado, via procedimentos, políticas e processos pensados nos órgãos centrais, para ser aplicado numa realidade fragmentada, contraditória e diversa, a exemplo das escolas.

De comum acordo com os objetivos da Gestão em Rede, no âmbito local – na escola – são criados os veículos de comunicação para atender os diversos públicos: o jornal das Associações de Apoio à Escola (AAE), Jornal do PDE, Jornal da Direção, Jornal dos Estudantes. Esses meios de comunicações, locais ou regionais, também estão voltados para a disseminação de experiências inovadoras e exitosas, bem como para proporcionar aos gestores informações necessárias à tomada de decisões, portanto, ligadas ao grande Sistema Nacional de Informações.

No âmbito da formação de recursos humanos da Secretaria Estadual de Educação (Seduc), nos cursos de formação de professores e demais trabalhadores da escola, a preocupação volta-se, em grande medida, para as questões comportamentais e motivacionais

issn: 1808-799X

ano 6 - número 7 - 2008

no sentido de obter do trabalhador o consentimento cooperativo no desenvolvimento da gestão gerencial compartilhada, em detrimento de uma formação numa perspectiva ampla e emancipadora. Nesta mesma linha de pensamento – objetivando formar, informar e conformar os indivíduos envolvidos direta ou indiretamente no processo educativo a uma determinada concepção de gestão – são realizados grandes eventos, os seminários, para que sejam discutidos assuntos referentes à gestão da educação, troca de experiências inovadoras etc. assim, segundo Souza, referindo-se à gestão compartilhada do governo do Paraná,

os seminários objetivam criar um consenso de que as políticas implementadas são adequadas e as mais avançadas no sentido de democratização da escola pública, como se o moderno fosse inexorável e indiscutivelmente positivo. Usando um termo propriamente gramsciano poderíamos também nominar esses processos como uma busca do 'consenso espontâneo', favorável a tais políticas, situando-se o professor numa posição passiva de aceitação das políticas em implementação (2001, p. 88).

Corroborando à idéia de gestão compartilhada do Paraná, na gestão autônoma e compartilhada do Tocantins também há indícios de que, a exemplo dos documentos produzidos pelos organismos multilaterais, como o relatório Delors, os instrumentos de comunicação da escola – Jornais da Educação, da escola – e a revista Gestão em Rede entre outros, têm a preocupação de disseminar as experiências exitosas que são, muitas vezes, apresentadas de forma genérica e fragmentada.

Desta forma, em muitos casos, o sucesso dessas experiências está relacionado à mudanças individuais ou do grupo de pessoas internos à escola, corroborando a idéia da mudança de comportamento individual ou grupal em adesão ao tipo de gestão proposta pelos governos. Em outras palavras, as pessoas envolvidas no processo educativo – não tendo clareza dos verdadeiros conteúdos presentes nas políticas educacionais propostas pelos governos – acabam por reforçar a idéia de que a problemática relativa à educação se deve à falta de participação da sociedade civil; isentando assim o Estado da sua responsabilidade de investir em políticas públicas; ao mesmo tempo em que referenda a desobrigação deste mesmo Estado legitimando a política desconcentradora das competências inerentes à educação do setor público para a sociedade civil.

É possível ainda dizer que a gestão compartilhada, proposta nos programas dos governos, pauta-se pelo discurso da transformação da escola em grandes realizações, nas

quais todos partilham dos mesmos sonhos, responsabilidades, e vivem em harmonia. Os propositores de tal iniciativa buscam construir o consenso reunindo em torno de uma proposta de gestão da educação – aparentemente democrática – o consentimento das pessoas envolvidas no processo educativo para que assumam responsabilidades de competência do Estado, seja por meio do voluntariado, seja por meio do pagamento dos serviços educacionais junto à iniciativa privada (MELO, 2000).

Em suma, esta proposta apresenta características que se contrapõem à gestão democrática que: defende a educação pública e de qualidade, mantida pelo Estado, para toda a sociedade, sem negar a liberdade de ensino à iniciativa privada para aqueles que o desejarem e tiverem condições de pagar; não busca a padronização da educação por considerar que a escola é um espaço de conflito, de disputas e interesses que necessitam ser mediados e não ignorados; prioriza a valorização profissional, a construção do PPP, a definição dos objetivos, a organização e forma de gestão participativa e colegiada, contrário ao PDE que está fundamentado no pragmatismo dos resultados estatísticos, na pormenorização do trabalho escolar e na otimização e eficiência, sem medir as conseqüências de tais ações na formação das pessoas (idem, 2000).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na lógica do setor produtivo, o setor de serviços também tem tomado outros rumos. A este respeito, este estudo permitiu compreender que, de acordo com a literatura consultada, a administração da educação no Brasil – que faz parte do setor de serviço – esteve sempre relacionada com a administração das empresas de uma forma geral e mesmo a despeito de ter havido uma discussão crítica nas décadas de 1970 e 1980 acerca da gestão e da organização do trabalho na escola, de um lado, combatendo o tecnicismo exacerbado e criticando o papel do diretor que havia se confundido com o administrador de empresas e, por outro lado, revalorizando a politização da ação administrativa na escola, a gestão gerencial volta nos anos 1990 com força total. Ressurge, portanto, o gerencialismo com discurso da qualidade total aplicado à escola onde a educação é tratada como um negócio.

O que foi observado em torno da gestão gerencial proveniente da reforma educacional da década de 1990 converge para a lógica de planificação do capital globalizado e

transnacionalizado, na ótica do novo modelo de acumulação flexível, onde a flexibilidade dos processos de trabalho acompanha a dinâmica mercadológica existente num mundo contraditório em que aumenta-se cada vez mais a pobreza e cresce a sede pelo lucro localizado nas mãos de um número de pessoas cada vez menor.

Assim, o discurso que fundamenta a política de gestão gerencial coaduna com o diagnóstico dos Organismos Multilaterais, pautado no argumento da grande dificuldade porque passa o sistema educacional – má qualidade do ensino determinado pelo crescimento do sistema educativo, a heterogeneidade dos alunos, a crise econômica, a impotência e ineficiência do aparelho administrativo e burocrático do Estado, entre outros – tem forçado a transferência de poder e função do nível nacional e regional para o nível local por meio de políticas de gestão descentralizada autônoma, dita “democrática” e compartilhada.

Esta realidade exige que continuemos refletindo sobre a gestão educacional que englobe a competência técnica e política e que seja capaz de contribuir para a emancipação humana. Parece necessário, portanto, que seja retomado alguns dos princípios da discussão feita na década de 1980, destacando aqui como referência, a reflexão de Paro (1997; 2001) a partir do pensamento de Marx, acerca do domínio do homem sobre a natureza pelo trabalho, que enquanto sujeito a transforma em benefício de sua sobrevivência e da sua realização humana, contrário à sua subordinação como objeto, que enquanto parte da natureza é explorado por outro homem. Por outro lado, recuperar a idéia da coordenação dos espaços humanos na administração educacional, ou seja, que a relação do homem entre si não se dê na perspectiva de dominadores e dominados.

Insistir na reflexão a respeito da construção de uma administração educacional/escolar transformadora é recuperar a discussão em torno de sua especificidade, que consiste, por exemplo, em proporcionar a apropriação, pelas massas trabalhadoras, do saber historicamente acumulado e também possibilitar o desenvolvimento da consciência crítica da realidade complexa e antagônica em que se encontram inseridos visando uma problematização de natureza emancipadora.

Nesta perspectiva, acredita-se que a administração educacional/escolar para a transformação social precisa levar em consideração a realidade contraditória e complexa em que vivemos; as condições concretas em que se localizam as unidades escolares e os seus determinantes econômicos, políticos e socioculturais. Estas considerações são necessárias para não se acreditar ingenuamente que as questões técnicas e o gerencialismo voltados para

o horizonte da economização da educação venham trazer benefícios aos socialmente menos favorecidos.

É preciso recuperar a natureza do trabalho na escola que, imediatamente, não coaduna com a natureza do trabalho na empresa. Na escola, o trabalho pedagógico se dá de forma interativa e recíproca, onde os alunos e professores são sujeitos e objetos do ato educativo. Considerar o trabalho pedagógico do ponto de vista empresarial é não considerar esta especificidade, o que certamente não interessa à classe trabalhadora, ou seja, impede a escola de promover a revolução transformadora das massas, enfraquecendo-a, desta forma, na sua função principal. Quanto a este aspecto, é preciso, além de ter um olhar crítico sobre a realidade, também agir politicamente, para, enquanto práxis criadora, sair do espontaneísmo para uma práxis reflexiva do trabalho pedagógico na escola.

Em suma, o presente estudo possibilitou compreendermos o trabalho em geral e o trabalho alienado, especificamente da sociedade em que vivemos. Esta compreensão, enquanto ponto de partida, permitiu levantarmos questionamentos essenciais a respeito do trabalho autônomo, comunitário e compartilhado, ligado ao modelo de acumulação flexível de capital voltado para a lógica capitalista de obter crescente mais-valia, necessária ao aumento da propriedade privada nas mãos de poucos em detrimento do crescente empobrecimento e alienação do trabalhador. Ocorre, desta forma, a sua destruição enquanto força de trabalho e, conseqüentemente, enquanto ser humano, sedento de exteriorização de sua natureza por meio da objetivação do seu trabalho como meio de obter a sua sobrevivência e enquanto elemento de liberdade e realização humana.

Sabemos, entretanto, conforme já indicou Marx, que as condições de trabalho, historicamente demonstradas, são próprias da sociedade capitalista e, que, o sentido ontológico do trabalho não se concretizará enquanto as condições sociais existentes não forem superadas. É neste contexto que precisamos entender o trabalho educativo para lutarmos por práticas educativas – seja ela administrativa ou não – tendo como perspectiva a emancipação do homem.

issn: 1808-799X

ano 6 - número 7 - 2008

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao trabalho?: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. 6. ed. São Paulo: Cortez/Editora da Unicamp, 1999.

_____. *Os Sentidos do trabalho*. 4. ed. São Paulo: Boitempo, 2001.

_____. *Reestruturação produtiva e mudanças no mundo do trabalho numa ordem neoliberal*. In: DOURADO, Luiz Fernandes e PARO, Vítor Henrique. *Políticas públicas & educação básica*. São Paulo: Xamã, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. *Como elaborar o plano de desenvolvimento da escola*. Brasília, 2002.

CHAUÍ, Marilena de Souza. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: UNESP, 2001

_____. *Ideologia e educação*. *Revista educação e sociedade*. SP: Cortez – CEDES. (5): 28, jan/1980.

DELORS, Jaques. *Educação: um tesouro a descobrir*. 6. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001.

ENGUITA, Mariano Fernandes. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FÉLIX, Maria de Fátima Costa. *Administração escolar: um problema educativo ou empresarial?* 4.ed. São Paulo : Cortez : Autores Associados, 1989.

GARCIA, Walter. *Administração educacional em crise*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

GANDINI, Raquel Pereira Chainho e RISCAL, Sandra Aparecida. *A gestão da educação como setor público não-estatal e a transição para o estado fiscal no Brasil*. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade e ROSAR, Maria de Fátima Félix (Orgs.). *Política e gestão da educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

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

HORA, Dinair Leal da. *Gestão democrática na escola*. Campinas, SP: Papirus, 1994.

MARX, Karl. *O capital*. 2. ed. Trad. Régis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo : Nova Cultural, 1985. Vol. I.

_____. *Capítulo VI (inédito)*. São Paulo: Ciências Humanas, 1978.

issn: 1808-799X

ano 6 - número 7 - 2008

_____. *Manuscritos econômicos – filosóficos*. Trad. Artur Morão. Lisboa – Portugal: Edições 70, 1989.

_____. *Para a crítica da economia política; salário, preço e lucro; o rendimento e suas fontes: a economia vulgar*. Trad. Edgard Malagodi, et alii. SP: Abril Cultural, 1982.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. Trad. Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MARCUSE, Herbert. *Razão e revolução*. 2.ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1978.

MARTINS, José do Prado. *Administração escolar: uma abordagem crítica do processo administrativo em educação*. São Paulo: Atlas, 1991.

MELO, Maria Teresa Leitão de. “Gestão educacional: os desafios do cotidiano escolar”. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto e AGUIAR, Márcia Ângela da S. (Orgs). *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2000.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. *Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola*. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade e ROSAR, Maria de Fátima Félix (Orgs.). *Política e gestão da educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PARO, Vítor Henrique. *Administração escolar: introdução crítica*. 6. ed. SP: Cortez, 1993.

_____. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática, 1997.

_____. *Administração escolar: introdução crítica*. 10.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PEIXOTO Maria do Carmo Lacerda. *Descentralização da educação no Brasil: uma abordagem preliminar*. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade e DUARTE, Marisa R.T. (Org.). *Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

PELLEGRINE, Marlou Zanelli & GSHWENTER, Eliane da Silva. *A nova escola pública. Gestão em rede*. Curitiba: PUC/PR, nº 01, p. 7-11, set. 1997.

PÓVOA FILHO, Francisco Liberato, et al. *Escola solucionando problemas, melhorando resultados*. Belo Horizonte: UFMG – Escola de Engenharia, Fundação Cristiane Ottoni, 1996.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 10. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.

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

TOCANTINS, Secretaria Estadual de Educação (Seduc). *Administração e gestão compartilhada das escolas públicas estaduais*. Palmas: Seduc, 1997a.

_____. *Avaliação, controle e acompanhamento do programa escola autônoma de gestão compartilhada*. Palmas: Seduc, 1997b.

issn: 1808-799X

ano 6 - número 7 - 2008

_____. *I Fórum estadual de avaliação do programa escola autônoma de gestão compartilhada*. Palmas: Seduc, 1997c.

_____. *Instrução Normativa n. 001/97*, de 10 de junho de 1997. Palmas: Seduc, 1997d.

_____. *Instrução Normativa n. 002/97*, de 30 de outubro de 1997. Palmas: Seduc, 1997e.

_____. *I Fórum regional de avaliação do programa escola autônoma de gestão compartilhada*. Palmas: Seduc, 1998a.

_____. *Orientações sobre a organização do fórum regional: programa escola autônoma de gestão compartilhada*. Palmas: Seduc, 1998b.

_____. *Escola autônoma de gestão compartilhada*. Palmas: Seduc, [199-]a. Cartilha.

_____. *Escola autônoma de gestão compartilhada*. Palmas: Seduc, [199-]b. Folder.

_____. *Programa de gestão compartilhada: escola cooperativa*. Palmas: Seduc, [199-]c.

_____. *Subprojeto de avaliação do programa escola autônoma de gestão compartilhada*. Palmas: Seduc, [199-]d.

_____. *Educação no Tocantins*. Palmas: Seduc, 2000a.

_____. *Escola autônoma de gestão compartilhada: proposta de reformulação do programa*. Palmas: Seduc, 2000b.

_____. *Escola autônoma de gestão compartilhada: educação compromisso de todos nós*. Palmas: Seduc, 2001a.

_____. *Escola autônoma de gestão compartilhada: proposta de reformulação do programa*. Palmas: Seduc, 2001b.

_____. Programa escola autônoma de gestão compartilhada. *Gestão em Rede*, Revista da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, n. 30, p. 16-17, ago. 2001c.

_____. *Educação compromisso de todos nós*. Palmas: Seduc, 2002a.

_____. *Relatório do fórum estadual da escola comunitária de gestão compartilhada*. Palmas: Seduc, 2002b.

_____. *Voluntário na escola é amigo a toda hora*. Palmas, [200-]c. Disponível em: <<http://www.seduc.to.gov.br/programas/voluntário>>. Acesso em: 18 ago. 2003.

ZAULI, Eduardo Meira. *Crise e reforma do estado: condicionantes e perspectivas da descentralização de políticas públicas*. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade e DUARTE, Marisa R.T. (Org.). *Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

-
- ⁱ Este texto foi construído tendo como base a experiência do autor na atuação profissional na educação básica do Tocantins e de pesquisa realizada na elaboração da dissertação de mestrado de CARVALHO, Roberto Francisco de. *Gestão da educação básica no Tocantins: concepção e lógica do programa escola autônoma de gestão compartilhada*. 2004. 261f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2004.
- ⁱⁱ Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Goiás - UFG. Professor Assistente da Universidade Federal do Tocantins – UFT; Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas, Gestão e Organização da Educação Básica e Superior do Tocantins – GEPEGO. **Contato:** Alameda 4-A, Lote 4, Plano Diretor Sul. CEP: 77023552 – Palmas/Tocantins. Telefones: (62) 3261-9967/ 8138-1245; (63) 8116- 5579/ 3366-8606; Fax: (63) 3366-8602; E-mail: rcarvalho@uft.edu.br/ carvalho1917@gmail.com
- ⁱⁱⁱ Taylorismo e fordismo: padrão produtivo capitalista desenvolvido no século XX, fundamentado na produção em massa, em unidades produtivas concentradas e verticalizadas, com um controle rígido dos tempos e dos movimentos, desenvolvidos por um proletariado coletivo e de massa, sob a autoridade arbitrária de um patrão e controle fabril (ANTUNES, 2001, p. 16).
- ^{iv} Toyotismo: forma particular de expansão do capitalismo monopolista do Japão no pós-1945, cujos traços principais serão apontados neste texto (idem, 2001, p. 16).
- ^v [...] com o desenvolvimento da *subsunção real do trabalho ao capital* ou do *modo de produção especificamente capitalista*, não é o operário individual, mas uma crescente *capacidade de trabalho socialmente combinada* que se converte no *agente (Funktionär) real do processo de trabalho total*. (...) este trabalha mais com as mãos, aquele trabalha mais com a cabeça, um como diretor (*manager*), engenheiro (*engineer*), técnico, outro como capataz (*overlooker*), um outro como operário manual direto, ou inclusive como simples ajudante [...] (MARX, 1978, p. 71).
- ^{vi} A expressão *classe-que-vive-do-trabalho*, foi cunhada por Antunes e aqui é sinônimo de classe trabalhadora, no seu sentido contemporâneo. “Ela compreende: 1) todos aqueles que vendem sua força de trabalho, incluindo tanto o trabalho produtivo quanto o improdutivo (no sentido dado por Marx); 2) inclui os assalariados do setor de serviços e também o proletariado rural; 3) inclui proletariado precarizado, sem direitos e também os trabalhadores desempregados, que compreende o exército industrial de reserva; 4) e exclui, naturalmente, os gestores e altos funcionários do capital, que recebem rendimentos elevados e vivem de juros.” (ANTUNES, 2001, p. 23).
- ^{vii} Meios de produção: todos os elementos materiais que participam, direta ou indiretamente, do processo de produção e os recursos conceptuais: conhecimentos e técnicas que se acumulam historicamente.
- ^{viii} Esforço do homem no sentido ontológico: força de trabalho coordenada para alcançar determinado fim.
- ^{ix} Conferir essa discussão em Marcuse (1978, p. 273-274) e Marx (1982, p. 153-158; 1985, p. 53-70).
- ^x “Nesse contexto é que o termo ‘gestão democrática da educação’ emerge significando a defesa de mecanismos mais coletivos e participativos de planejamento e administração escolar. A gestão democrática da educação passa a representar a luta pelo reconhecimento da escola como espaço de política e trabalho, onde diferentes interesses podem se confrontar e, ao mesmo tempo, dialogar em busca de conquistas maiores. A defesa da autonomia, entendida como espaço de explicitação da política, da possibilidade da própria escola refletir sobre si mesma e adequar-se à realidade local, como exercício de autodeterminação, vai resultar na busca de novas formas de gestão escolar” (OLIVEIRA, 2002, p. 136).
- ^{xi} Do conjunto de documentos estudados destacam-se os seguintes: TOCANTINS, 1997a, 1997b, 1997c, 1997d, 1997e, 1998a, 1998b, [199-]a, [199-]b, [199-]c, [199-]d, 2000a, 2000b, 2001a, 2001b, 2001c, 2002a, 2002b, 2003; Veja também CARVALHO, 2004.