

## **PAREM DE PREPARAR PARA O TRABALHO!!!**

**Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica<sup>1</sup>**

Vitor Henrique Paro<sup>2</sup>

RESUMO: A partir de um conceito de educação enquanto constituição cultural de sujeitos livres, e entendendo a centralidade do trabalho enquanto mediação para a realização do homem histórico, o ensaio critica o paradigma do mercado aplicado à educação e à escola, analisa os efeitos da lógica neoliberal aplicada à gestão da escola básica e propõe que esta escola, para além de sua função tradicional de preparar para o trabalho alienado e para o ingresso na universidade, se disponha a preparar para o “viver bem” e para o efetivo exercício da cidadania.

### **Introdução**

As recentes tentativas de aplicação da “gerência da qualidade total” às escolas básicas no Brasil constituem caso particular da tendência que existe, sob o capitalismo, de aplicar a todas as instituições, em particular às educativas, os mesmos princípios e métodos administrativos vigentes na empresa capitalista. Em trabalho anterior (Paro, 1986), que denunciava essa tendência, pude demonstrar a maneira como ela contradiz o caráter educativo das práticas e relações que se espera ter lugar na escola. Entendida em seu sentido mais geral e abstrato, o que toda administração tem de “essencial” é o fato de constituir-se em “utilização racional de recursos para a realização de fins determinados.” (Paro, 1986, p. 18) Diante desse caráter mediador, são os fins buscados que dão especificidade a cada administração em particular. No caso da administração tipicamente capitalista, esta é concebida para dar conta das questões relacionadas à eficiência interna e ao controle do trabalho alheio na empresa produtora de bens ou serviços, tendo como escopo servir à apropriação do excedente, pela dominação do trabalhador. Disso decorre a impropriedade de sua aplicação em instituição cujos fins dizem respeito à constituição de sujeitos, como é o caso da escola. Isto porque os objetivos que se buscam na empresa capitalista não são apenas diferentes, mas *antagônicos* aos buscados na escola.

Nos últimos anos, a crítica da aplicação da “qualidade total” nas escolas tem sido feita com competência por diversos autores (v. FIDALGO; MACHADO, 1994; GENTILI; SILVA, 1995; GENTILI, 1997; OLIVEIRA, 1997). Um dos principais objetos de análise dessa crítica é a aplicação da lógica do mercado aos assuntos educacionais que a nova onda, chamada de

---

<sup>1</sup> Trabalho apresentado no Seminário “Trabalho, Formação e Currículo”, realizado na PUC-SP de 24 a 25/8/1998 e publicado em: FERRETTI, Celso João et alii; orgs. *Trabalho, formação e currículo*: para onde vai a escola. São Paulo, Xamã, 1999. p. 101-120. Disponível em [www.edilson santos.pro.br/textos/paremdeprepararparaotrabalho.doc](http://www.edilson santos.pro.br/textos/paremdeprepararparaotrabalho.doc)

<sup>2</sup> Professor Titular da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. [vhparo@usp.br](mailto:vhparo@usp.br).

neoliberal, vem adotando. Todavia, um importante aspecto da adoção de parâmetros neoliberais à gestão escolar que parece não ter merecido ainda a necessária atenção dos especialistas são os efeitos diretos das novas práticas de gestão sobre a formação dos estudantes. Ou seja, trata-se de se perguntar em que medida as práticas adotadas ou preconizadas pelos adeptos da “qualidade total”, com sustentação na ideologia<sup>3</sup> do liberalismo econômico, carregam consigo um currículo oculto capaz de agir sobre as condutas dos próprios educandos que comungam dos tempos e espaços em que essas práticas se introduzem.

O presente ensaio pretende ser uma contribuição a essa reflexão, procurando examinar as implicações de uma gestão escolar pautada em valores liberais para o papel desempenhado pela escola pública fundamental bem como apontar perspectivas de reação à ausência de saber crítico dominante nessas escolas.

## **1 Sobre “qualidade total”, liberalismo e liberdade**

Em vez de retomar os múltiplos aspectos da crítica à aplicação do modelo gerencial da qualidade total na escola, talvez seja mais produtivo começar por examinar uma das críticas que mais sobressaem nesse debate e que se refere à matriz ideológica de onde provém esse modelo, ou seja, o liberalismo econômico, cuja principal característica é a crença nas qualidades do mercado livre para dirigir as relações sociais da forma mais adequada possível aos cidadãos em geral.

Entendida a educação como constituição cultural de sujeitos livres, é importante, quando se a relaciona com o liberalismo econômico, perguntar-se a respeito do significado que o componente “liberdade” assume naquele conceito e nesta ideologia. E aí vamos perceber que, quando o liberalismo fala de liberdade de mercado, ele está-se referindo à necessidade de se deixar que as relações sociais se dêem de acordo com as regras do mercado, sem que se interfira em seu *natural* desenvolvimento. Liberdade, nessa acepção, é quase apenas o oposto de prisão: estar livre é estar solto. É um sentido de liberdade que, no senso comum, é sinônimo de espontaneísmo, de permissão para se fazer aquilo que se deseja, desde que se obedecem certas regras. Só que, neste caso, trata-se das regras do mercado, que independem da ação dos homens organizados como sujeitos e representados pelo estado ou outra entidade que seja seu porta-voz enquanto vontade coletiva. Trata-se, portanto, de uma *liberdade natural*

---

<sup>3</sup> Estaremos aplicando o termo ideologia no sentido gramsciano de “uma concepção do mundo que se manifesta implicitamente na arte, no direito, na atividade econômica, em todas as manifestações de vida individuais e coletivas.” (Gramsci, 1978a, p. 16)

(apesar do contra-senso da expressão, como veremos adiante): é a liberdade do pássaro para voar, mas é também a liberdade do leão para devorar o cordeiro.

Como se pode perceber, essa “liberdade” restrita ao domínio do natural – bem como o liberalismo que a adota – não basta para dar conta do homem em seu sentido histórico, como construtor de sua própria humanidade. Isto porque, a partir dessa concepção de mundo mais abrangente, o homem é natureza (algo que independe de sua vontade), mas é também transcendência da natureza. É natureza enquanto um corpo situado no mundo e condicionado por um sem número de necessidades; mas é reação à natureza na medida em que, reagindo a essas necessidades e a sua situação natural, supera-as, construindo sua própria história. Neste sentido, o homem é o único ser ético, porque, diversamente do animal e de tudo mais que há na natureza, assume uma posição de não indiferença (ORTEGA y GASSET, 1963) diante do mundo. O homem depara-se com sua circunstância e diz “Isto é bom; isso não é bom”, demonstrando, portanto, ser criador de *valores*. O homem cria valores e, a partir deles, estabelece objetivos (SAVIANI, 1980). Ao aplicar sua atividade para a busca de objetivos (que são humanos, criados por ele, não preexistentes a ele), o homem se constrói, construindo um mundo novo ao seu redor, pelo trabalho (MARX, s.d.). Isso porque o homem não se contenta com sua “liberdade” natural, considerada mera licença, mas, sobre ela, transcendendo-a, constrói a verdadeira liberdade.

Disso decorre o contra-senso de se falar em liberdade *natural*. A natureza é o domínio da *necessidade* – daquilo que independe da ação humana, daquilo que acontece necessariamente, sem que o homem possa interferir – não da liberdade; esta é construída, não preexiste à ação humana. A necessidade é precisamente o oposto da liberdade. Em seu domínio vigoram apenas as leis naturais. Leis estas que podem ser conhecidas pelo homem, por ele dominadas e postas a seu serviço, mas que também podem ser desconhecidas ou propositadamente ignoradas, podendo constituir empecilhos a seu pleno desenvolvimento. No primeiro caso, pelo domínio das leis naturais, o homem afirma-se como sujeito que constrói sua historicidade, enquanto, no segundo, escapa-lhe essa possibilidade ao deixar as leis agirem fora de seu domínio.

É preciso considerar também que as leis naturais não se referem apenas ao mundo físico (como a lei de atração dos corpos, por exemplo), mas também ao mundo animal e às relações interpessoais. A mesma lei da selva pela qual os mais fortes dominam e devoram os mais fracos pode vigorar entre pessoas ou grupos humanos, quando as relações não são orientadas a partir da eliminação dessa lei da força, pela mediação do entendimento em favor de valores

histórico-humanos mais elevados. A lei do livre mercado, na sociedade capitalista, mesmo se referindo as relações entre os homens, não deixa de ser uma lei natural, pois faz parte de suas condições de funcionamento que ela aja sem que o homem, enquanto ser histórico, interfira em sua ação e em seus efeitos, ou seja, tudo acontece como se todos tivessem o direito e a “liberdade” de comprar e vender a quem e de quem quisessem. Todavia, as pessoas e os grupos o fazem a partir de *situações* de poder e de propriedade que não dependem de suas vontades. Enquanto uns poucos detêm a propriedade de meios de produção e de vida ou mantêm compromissos com quem os detêm, a imensa maioria está separada das condições objetivas da produção de suas existências, tendo que se submeter, “livremente” – ou seja, dirigidos pelas leis naturais do mercado – aos interesses dos primeiros. Percebe-se, pois, que existe tudo, menos liberdade no sentido histórico que vimos antes. É por isso que o liberalismo econômico, ideologia dos proprietários e poderosos, vestindo ou não sua roupa nova neoliberal, não abre mão de usar e abusar da expressão “liberdade natural”, dizendo-se em favor da liberdade dos povos, quando o que defende é apenas o “livre mercado”, ou seja: “liberdade” para seus representados e *necessidade* para os demais. Não deixa, assim, de ser extremamente paradoxal que a palavra liberdade continue a servir à ideologia que hoje mais a despreza enquanto emancipação humana.

Como dissemos, a verdadeira liberdade humana, aquela que empresta ao homem sua especificidade histórica, não existe naturalmente, mas é produto da atividade humana em sua autocriação histórica. Nessa autocriação, o homem não se contenta com satisfazer as necessidades naturais, porque para ele “somente o supérfluo é necessário.” (ORTEGA y GASSET, 1963) As necessidades naturais independem de sua vontade e a satisfação destas permite a ele apenas estar no mundo como os seres naturais. Mas o homem não almeja apenas estar no mundo; o homem almeja estar bem. Para ele, não importa apenas viver, mas *viver bem*. Isto é tão dramático que o homem que perde as esperanças de viver bem prefere suicidar-se a apenas viver (ORTEGA y GASSET, 1963): “navegar é preciso, viver não é preciso.” Além disso, essa autocriação nunca se dá de forma individual, já que nenhum homem ou mulher sozinho consegue produzir diretamente sua própria existência. Ou seja, o homem se faz pelo trabalho, mas apenas pela divisão social do trabalho, que o põe em contacto com os demais componentes da sociedade, é que ele consegue fazê-lo. Isto coloca para o ser humano uma das maiores questões da filosofia: a construção de sua liberdade em convivência com os demais seres humanos.

A questão comporta duas dimensões que se complementam. Em primeiro lugar, ao se admitir que a construção do homem histórico se dá a partir de uma relação de verticalidade homem–natureza, na qual o primeiro entra como sujeito e o segundo como objeto de sua ação, só se pode admitir que a relação homem-homem seja de horizontalidade, na qual ambos sejam sujeitos. Se me suponho humano por minha posição de sujeito diante da natureza, ao submeter um semelhante, com minha dominação, à condição de objeto, nego nele, (portanto, nego em mim) a condição de sujeito, reduzindo-o (e reduzindo a mim, seu semelhante) à condição natural. Conclui-se, com isso, que qualquer tipo de dominação é desumana, pois concorre para negar a própria especificidade histórica do homem.

A segunda dimensão da inevitabilidade da relação dos homens entre si na construção de sua especificidade histórico-humana diz respeito aos problemas que se apresentam nessa relação para que a liberdade de cada um seja, não simplesmente respeitada, mas construída coletivamente. Isto coloca a necessidade de uma mediação, sem a qual não é possível preservar os direitos de todos e construir a liberdade. Essa mediação podemos chamá-la democracia se, para além de sua conotação etimológica de “governo do povo” ou sua versão formal de “governo da maioria”, alargarmos o significado do termo para incluir nele todos os meios e esforços que se utilizam para concretizar o entendimento entre grupos e pessoas, a partir de valores construídos historicamente. Esse caráter mediador da democracia revela mais uma vez a diferença que há entre a condição natural de liberdade e sua conotação histórica. O pássaro não precisa de mediação para ser “livre” porque ele não é autor de sua “liberdade”. Mas, para os homens, a liberdade que os constitui historicamente não se apresenta naturalmente, mas é construída em colaboração com outros. Por isso, também quando se diz “libertar-se”, significando ficar solto ou livrar-se de grilhões, não se está expressando todo o conteúdo da liberdade, mas apenas uma das condições (talvez o ponto de partida) para o *ser livre*, ou seja, para o *exercício* da liberdade. Esse exercício é que se constitui na própria democracia como mediação para a liberdade. Por isso é que se diz que a democracia é ao mesmo tempo meio e fim, posto que sua realização (uma mediação) consubstancia-se na própria realização da liberdade, não como apenas uma palavra, mas como algo concreto que é a própria realização do homem em sua especificidade histórica.

## **2 Centralidade do trabalho: mediação ou fim?**

Se o que caracteriza o ser humano e o diferencia dos demais seres da natureza é sua não-indiferença com relação ao mundo, que o leva a criar valores e a fazer deles objetivos que

ele busca alcançar, o que lhe possibilita a concretização dessa diferença é precisamente a atividade que ele desenvolve para concretizar esse fim, ou seja, o trabalho humano. O trabalho em sua forma humana é, pois, a *mediação* que o homem necessita para construir-se historicamente. A centralidade do trabalho na sociedade está precisamente em seu poder de explicação dessa sociedade e da história, não podendo, entretanto, ser confundido com a razão de ser e o objetivo último do homem enquanto ser histórico. O trabalho possibilita essa historicidade, não é a razão de ser dela. O trabalho é central porque possibilita a realização do *bem viver*, que é precisamente o usufruir de tudo que o trabalho pode propiciar. A não compreensão dessa distinção pode levar muitos a confundir os momentos, numa posição carrancuda que só vê virtudes no esforço insano das camadas trabalhadoras em seu papel de carregar o mundo nas costas, ao mesmo tempo que desenvolve comportamentos preconcebidos com relação ao tempo de não-trabalho ou ao gozo do ócio.

Mas, para que o trabalho seja mediação para o bem viver, numa sociedade de humanos – ou seja, numa sociedade onde predomine a liberdade, não a necessidade – é preciso que estejam presentes as demais características que fundam a humanidade do homem, em especial a sua condição de sujeito, em relação de colaboração, não de dominação, com os demais. Ora, como vimos, é precisamente isso que falta nas relações sociais que se dão sob o capitalismo, onde o trabalho é subordinado às regras do mercado, leia-se “do capital”. Nunca se enfatizará suficientemente a forma dramática como o modo de produzir especificamente capitalista violenta as condições de exercício de um trabalho emancipador do homem histórico. Para ter acesso aos meios de produção e poder produzir sua própria existência material, o trabalhador tem de submeter-se às regras do capital, realizando um trabalho forçado, que não serve a ele, trabalhador, mas ao proprietário do capital. Essa separação entre o trabalhador e o produto de seu trabalho provoca uma cisão no próprio homem, pois, como vimos, o que ele produz constitui parte de sua humanidade que, neste caso, separa-se dele, sendo expropriada por aquele que detém a propriedade das condições de vida (representada pelos meios de produção). Sob esse modo de produção, o trabalho deixa de ser móvel de realização humana para constituir-se em fonte de aniquilamento do ser humano como sujeito. As potencialidades do trabalho concreto – criador de utilidades (bens e serviços) que possibilitam a emancipação humana – são secundarizadas em favor da precedência absoluta do trabalho abstrato – criador do valor econômico que serve à expansão do capital.

Diante desse quadro, ou seja, do tipo de trabalho que se apresenta aos nossos olhos, parece difícil advogar uma centralidade do trabalho enquanto possibilidade de criação do ho-

mem histórico. Além disso, a atual crise do capitalismo real (FRIGOTTO, 1995) tem propiciado análises que afirmam a crise do trabalho e o fim de sua centralidade. Na verdade, a crise é do trabalho abstrato, sustentáculo da sociedade capitalista, mas é preciso estar atento porque “a recusa radical do trabalho abstrato não deve levar à recusa da possibilidade de conceber o trabalho concreto como dimensão primária, originária, ponto de partida para a realização das necessidades humanas e sociais.” (ANTUNES, 1995, p. 80)

O capitalismo só consegue instalar-se plenamente em uma sociedade quando são eliminadas ou reduzidas à insignificância todas as outras formas alternativas de se ganhar a vida pelo trabalho não subordinado ao capital. Não foi sem provocar muita desgraça e miséria às camadas pobres, nem sem muita violência no campo e na cidade, perpetrada durante séculos, que se conseguiu instalar um *mercado* de trabalho capitalista (Polanyi, 1980) e que esse tipo de trabalho que violenta a espécie humana conseguiu impor-se como modo dominante na sociedade. Por isso, mesmo penoso e alienado<sup>4</sup>, o trabalho continua sendo referência para todos em nossa sociedade. Porque não divisa outra solução, conseguir um emprego e deixar-se explorar é o sonho da imensa população de despossuídos. Assim, toda a vida dos membros das camadas trabalhadoras, desde a infância, é preenchida por preocupações a respeito do trabalho alienado que está desenvolvendo ou vai desenvolver no futuro.

Assim, como o programa de vida das camadas de trabalhadores é quase nada para o viver bem de que falamos anteriormente e quase tudo para o apenas viver, ou pior, para o não morrer, também quando se fala em educação e, em especial, em escola, a primeira preocupação, ou a preocupação que está subentendida nas demais, é com a preparação para o trabalho. Sempre que se procura saber, em pesquisas de campo, qual a função da escola, as respostas que se obtêm, tanto por parte de alunos e pais, quanto de professores e demais educadores escolares, sempre convergem para a questão do trabalho. Fala-se, muitas vezes, que se estuda “para ter um vida melhor”, mas, quando se procura saber o que isso significa, está sempre por trás a convicção de que “ter sucesso” ou “ser alguém na vida” é algo que se consegue pelo trabalho, ou melhor, pelo emprego. Uns, por premência, querem o emprego já; outros, com maior expectativa, se preparam para conseguir passar no vestibular e ter um emprego melhor, depois. Sabendo-se a que tipo de trabalho, ou de emprego, está-se referindo, não é de menor importância perguntar qual o real papel da escola nessa questão.

---

<sup>4</sup> E é alienado não porque, simplesmente, é dividido, mas por conta da cisão mencionada anteriormente, em que o produto do trabalho aliena-se, separa-se, do trabalhador.

### 3 Papel da Escola: preparação para que trabalho?

Na história da humanidade, a apropriação da herança cultural anterior sempre desempenhou papel central e decisivo sem a qual a própria construção do homem em sua especificidade seria inviabilizada. Nessa construção histórica, ao se propor o supérfluo e ao buscar realizá-lo, o homem mantém contacto com a natureza e com seus semelhantes, produzindo conhecimentos, valores, técnicas, comportamentos, arte, tudo enfim que podemos sintetizar com o nome de *saber* historicamente produzido.

“Para que isso não se perca, para que a humanidade não tenha que reinventar tudo a cada nova geração, fato que a condenaria a permanecer na mais primitiva situação, é preciso que o saber esteja permanentemente sendo passado para as gerações subseqüentes. Essa mediação é realizada pela *educação*, entendida como a apropriação do saber historicamente produzido. Disso decorre a centralidade da educação enquanto condição imprescindível da própria realização histórica do homem.” (Paro, 1997b, p. 108)

Porque atingimos um estágio em nosso desenvolvimento histórico em que grande parte do que apreendemos da herança cultural se dá mais ou menos automaticamente – no seio da família, pelo contacto com os vários grupos sociais com que nos relacionamos ou pela mídia, das mais diferentes formas – tem-se a impressão de que a educação acontece *naturalmente*, quando na verdade ela é pura criação humana que visa superar, pelo menos em parte, a diferença entre o que conhecemos ao nascer e tudo aquilo que a humanidade criou de saber desde que o homem existe na face da terra. A verdade é que hoje, e sempre, cada novo ser humano nasce tão ignorante quanto nasciam as crianças há centenas de milhares de anos, porque o saber não é biologicamente hereditário, ou seja, não se transmite pelos genes, mas constitui herança de que só se apropria pela mediação da educação. E não nos esqueçamos de que sob o nome de *saber* estamos incluindo desde o mais simples conhecimento sobre a realidade física até os mais complexos valores como aqueles relacionados aos direitos humanos e de cidadania que demoraram muitos milhares de anos para serem criados e consumiram muitos milhões de vidas humanas para serem conquistados. Educação é, pois, atualização histórica de cada indivíduo e o educador é o mediador que serve de guia para esse mundo praticamente infinito da criação humana.

Sendo o local onde se dá (ou deveria dar-se) a educação sistematizada, a escola participa da divisão social do trabalho, objetivando prover os indivíduos de elementos culturais necessários para viver na sociedade a que pertence. A própria Constituição Federal reconhece a imprescindibilidade de um mínimo de educação formal para o exercício da cidadania, ao



estabelecer o ensino fundamental gratuito e obrigatório. Isto significa que há um mínimo de conteúdos culturais de que todo cidadão deverá apropriar-se para não ser prejudicado no usufruto de tudo aquilo a que ele tem direito por pertencer a esta sociedade.

A escola fundamental reveste-se, assim, de uma dupla responsabilidade social: por um lado, é uma mediação indispensável para a cidadania, ao prover, de modo sistemático e organizado, a educação que atualiza historicamente as novas gerações; por outro, porque não pode dar conta de todo o saber produzido historicamente, ela precisa fazer isso de modo seletivo, priorizando aquilo que é mais relevante para a formação dos cidadãos. Tudo isso empresta uma extrema seriedade àquilo que a escola se propõe a fazer e àquilo que ela de fato faz.

Quando se examina a prática e se analisa com frieza o que a escola procura fazer, na ação de seus professores e no atendimento às aspirações e expectativas de seus usuários, o que aparece sempre como perspectiva essencial é o mercado de trabalho (agora, visando o emprego imediato; no futuro, visando à preparação para a universidade). Não importa que o ensino fundamental, por exemplo, não tenha conteúdos específicos preparatórios para esta ou aquela profissão, ou que nem mesmo toque em assuntos gerais sobre o mercado de trabalho e as profissões. Mesmo na mais elementar tarefa de alfabetizar está presente a perspectiva do mercado de trabalho: aprende-se para escrever e falar corretamente (e na aspiração de todos está presente também esse valor de se comunicar melhor para usufruir melhor da vida), mas não deixa de estar presente, sempre, essa preocupação em como isso (no caso, a melhor comunicação) vai influir na busca de um emprego melhor. Do lado dos usuários, parece plausível essa expectativa, diante da já mencionada falta de opções, que não o trabalho assalariado, para ganhar a própria vida. Mas, do lado da escola, é preciso questionar se ela deve ater-se com tanta ênfase a essa tarefa.

O exame dos fins da escola só pode ser feito a partir de alguma visão de mundo e de sociedade que informa uma particular visão da própria educação. A partir da concepção de homem e de educação que vimos explicitando, à escola fundamental deve ser reservada a tarefa de contribuir, em sua especificidade, para a atualização histórico-cultural dos cidadãos. Isso implica uma preparação para o viver bem, para além do simples viver pelo trabalho e para o trabalho. Parece, portanto, passível de crítica a centralidade que, pelas mais diferentes razões e por pessoas e instituições dos mais variados matizes políticos, se pretende dar à preparação para o trabalho em nossa escola, hoje.

Em primeiro lugar, há, entre boa parte dos educadores, a crença de que a escola só ganha status de preocupação nacional se ela contribuir com algum retorno para o sistema eco-

nômico. Parece que a escola tem sempre que buscar na economia as razões para sua importância. Contudo, se pensamos no grave dever social de atualizar culturalmente as novas gerações, a escola deve ser importante, antes e acima de tudo, como consumo, como realização de um direito de usufruir do patrimônio construído pela humanidade, construção que se deu, diga-se de passagem, às custas sempre dos trabalhadores de todas as gerações passadas e da presente. É claro que a razão de ser da escola não se esgota na satisfação do consumo cultural, posto que a simples presença desse consumo já implica outras importantes funções da escola, inclusive a econômica. O que não se pode é derivar sua importância, exclusiva ou principalmente, do econômico, como muitas vezes se pretende fazer.

Outro equívoco que se comete acerca da importância da escola enquanto agência de preparação para o trabalho diz respeito a sua utilização como alibi para a falta de ascensão social. Alega-se, nesse particular, que os egressos da escola não estão preparados para conseguir emprego. A grande falácia de que as pessoas iletradas ou com poucos anos de escolaridade não conseguem se empregar por causa de sua pouca formação, embora tenha ainda grande aceitação entre as pessoas simples (precisamente por seu baixo nível de informação) bem como na mídia (pela mesma escassez de conhecimento, mas não com a mesma inocência), não resiste à menor análise, porque supõe que a escola possa criar os empregos que o sistema produtivo, por conta da crise do capitalismo, não consegue criar. A não ser como discurso ideológico para que as pessoas continuem acreditando que sua posição social se deve à falta de escolaridade e não às injustiças intrínsecas à própria sociedade capitalista, esse argumento deveria ter sua importância bastante relativizada nas discussões sobre o papel da escola.

Um terceiro argumento que se tem arrolado em favor de uma preparação para o trabalho na escola diz respeito à dependência que o sistema produtivo teria de um grande contingente de profissionais com formação acadêmica cada vez maior e mais atualizada. Na verdade, sob o capitalismo, a necessidade de uma boa formação acadêmica sempre se restringiu a um número relativamente pequeno de pessoas, em comparação com a grande maioria que não necessita dessa formação, tendência que só tem feito se radicalizar, com o desenvolvimento tecnológico. Mesmo com relação à chamada “acumulação flexível” ou com relação à “revolução informacional” (LOJKINE, 1995), quando se diz que exigem novos profissionais com perfil acadêmico mais adiantado, é preciso se considerar que, em comparação com a grande massa dos que são desempregados, tais profissionais continuam a ser relativamente poucos, o que não parece ser um problema da escola pública em sua tarefa primordial de preparar para a cidadania, que envolve enormes contingentes de crianças e jovens das camadas trabalhadoras.

Aos empregadores que, com seus protestos de amor pela educação, vivem utilizando permanentemente a mídia para reclamar maior eficiência da escola na preparação para suas empresas, deveria ser dito que esse é problema deles, empresários, que usufruem dos benefícios de uma maior formação de seus empregados e que a escola pública, paga com os impostos da população, tem funções mais importantes do que ficar, mais uma vez, servindo ao capital.

Servir ao capital tem sido, sob esse aspecto, o grande erro da escola básica, cujas funções têm sido subsumidas pela preocupação de como levar os alunos a um trabalho futuro. A situação seria diversa, é lógico, se ela o fizesse de uma forma crítica, de tal sorte que os educandos fossem instrumentalizados intelectualmente para a superação da atual organização social que favorece o trabalho alienado. Assim, a escola tem contribuído muito mais para o mercado de trabalho, não quando tenta diretamente formar profissionais para exercer suas funções no sistema produtivo, mas quando deixa de lado suas outras funções sociais relacionadas à dotação de um saber crítico a respeito da sociedade do trabalho alienado, pois não preparar para a crítica do trabalho alienado é uma forma de preparar para ele. Neste sentido, a escola capitalista, porque sempre preparou para viver na sociedade do capital sem contestá-la, sempre preparou para o trabalho. Muito antes de transformar tudo em custo e benefício, como fazem hoje os apologistas do neoliberalismo, a escola já cumpria esse papel. Talvez agora, quando essa função mais se explicita, seja o momento mais adequado para um movimento contrário. Mas é preciso, antes de mais nada, partir da constatação de que preparar para o trabalho tem sido preparar para o mercado, ou seja, para o trabalho alienado. Como afirma Pablo Gentili,

Políticos, empresários, intelectuais e sindicalistas conservadores não hesitam em transformar qualquer debate sobre educação em um problema de ‘custos’. (...) A esta altura dos acontecimentos, ninguém duvida que temos de educar ‘para a cultura do trabalho’; o que, em bom português, quer dizer ‘educar para a cultura do mercado’. Os termos ‘eficiência’, ‘produtividade’, ‘produto educativo’, ‘rentabilidade’, ‘custo da educação’, ‘competição efetiva’, ‘excelência’, ‘soberania do consumidor’, ‘cliente-aluno’, etc. não são um produto alucinado de nossa exagerada crítica ao mundo dos negócios. Trata-se simplesmente do vocabulário que compartilham aqueles que professam sua fé nesta nova retórica. (GENTILI, 1995, p. 158)

Assim, preparação para o trabalho tem significado sempre preparação para o mercado, com prejuízo de funções mais elevadas da escola. Isso precisa ser combatido de forma veemente, pois trata de arrebatar a escola (seus fins e propósitos) das mãos do capital, ou pelo menos fazer o máximo nesse sentido. Essa tarefa envolve, antes de tudo, um repensar global da escola, que ultrapasse visões parciais a respeito do problema. A esse respeito, é preciso verificar até que ponto, mesmo algumas posições ditas “de esquerda”, ao eleger o trabalho como

“categoria central” do discurso, não estão levando água ao moinho dos adeptos do livre mercado, pois trabalho nesta sociedade significa trabalho alienado.

É preciso que se coloque no centro das discussões (e das práticas) a função *educativa* global da escola. Assim, se entendemos que educação é atualização histórico-cultural dos indivíduos e se estamos comprometidos com a superação do estado geral de injustiça social que, em lugar do bem viver, reserva para a maioria o trabalho alienado, então é preciso que nossa escola concorra para a formação de cidadãos atualizados, capazes de participar politicamente, usufruindo daquilo que o homem histórico produziu, mas ao mesmo tempo dando sua contribuição criadora e transformando a sociedade. Só assim a escola estará participando de forma efetiva como elemento da necessária “reforma intelectual e moral”, de que nos fala Gramsci (1978b).

#### **4 Gestão escolar, qualidade do ensino e fins da escola**

A chamada GQT (Gerência da Qualidade Total), como todo método eficiente de administração, não se restringe à sala dos administradores, mas, consonante com o conceito de administração como “utilização racional de recursos”, se propõe alcançar todos os tempos e espaços em que esses recursos estejam sendo utilizados. Embora seu discurso insista na questão da qualidade, sua característica fundamental é a preocupação com a gerência. Como sua origem é a administração capitalista, é claro que toma as características dessa administração e procura servir a seus propósitos, assumindo a gerência no sentido que lhe dá Braverman (1987), de “controle do trabalho alheio”. Como afirma Fidalgo,

a GQT não propõe a auto-gestão, mas sim o auto-gerenciamento dos trabalhadores, ou seja, autocontrole *restrito* ao processo de trabalho, e mesmo assim, com grandes limitações. Com este argumento comumente afirma-se que a qualidade total tem um caráter descentralizador, pois cada trabalhador torna-se o gerente de seu próprio processo. Nesta afirmação, podemos detectar o caráter encobridor das contradições inerentes ao modelo de gestão de qualidade total, através de dois pontos: primeiro, cada trabalhador torna-se gerente de seu próprio trabalho, relacionando-se diretamente com fornecedores e clientes, responsável, portanto, não somente pelo seu processo de trabalho como também pela avaliação do trabalho dos fornecedores e pelo balanceamento da seqüência produtiva. Segundo, a organização sistêmica faz com que cada um fique restrito ao seu próprio território, perdendo a noção do caráter mais amplo do processo. (FIDALGO, 1994, p. 69, grifo no original)

Em outras palavras, a gerência, ou controle do trabalho alheio, expande-se dos órgãos de cúpula para as relações entre os trabalhadores, chamados de “colaboradores”, promovendo uma gerência interpessoal. O mando, porém, continua vindo de cima, e o interesse a ser perseguido continua sendo o do capital. Apenas que, agora, cada “colaborador” é supervisionado

(controlado) pelo outro. Como diz ainda Fidalgo, "o que a GQTE [Gerência da Qualidade Total em Educação] pretende é, de um lado, através da introdução de métodos e técnicas, buscar a contribuição 'voluntária' dos trabalhadores, impingindo-lhes o auto-gerenciamento e, de outro, padronizar estes conhecimentos no sentido de aumentar o controle sobre os processos de trabalho." (FIDALGO, 1994, p. 71) Em vez do diálogo (relação de troca entre sujeitos), instaura-se o gerenciamento mútuo (controle interpessoal que faz de todos objetos de vigilância uns dos outros).

Que se pense quanto esse processo é contrário à constituição de sujeitos e se poderá inferir os efeitos deletérios à educação escolar. No momento em que mais se precisaria introduzir a contradição, a crítica e o questionamento de uma realidade desfavorável aos que são permanentemente feitos objetos no trabalho e na sociedade, os novos "qualitativistas" da educação, sob pretexto de entrarem na moda e copiar a "eficiência" empresarial, aparecem com mais uma fórmula para coibir o desenvolvimento de personalidades em formação.

Pela sua vocação de expandir-se e perpassar todos os poros da organização onde ela se implanta, a GQT se reveste de uma grande força ideológica, de convencimento e conversão a seu credo e discurso. O discurso é, na maioria das vezes, tolo, carregado de formulações ao modo dos provérbios populares mais surrados, com pretensão de verdade científica, que constituem "verdadeiros dicionários de lugares comuns, frases rimbombantes e, em certo sentido, (...) autênticos glossários de messianismo pedagógico." (GENTILI, 1995, p. 154) Mas o credo é o do mercado. Se o risco do discurso é apenas (?) concorrer para imbecilizar as pessoas envolvidas, já o perigo do credo é muito mais sério, porque impede a reflexão sobre o real, ao vir embutido numa concepção de mundo, a ideologia liberal, que procura fazer crer que não há salvação possível fora das soberanas leis do mercado.

A GQT, ao introduzir-se na escola, embora atinja, inicialmente, apenas os professores e demais funcionários escolares, não deixa de envolver também os alunos, por duas vias, distintas porém complementares entre si: pela influência desse pessoal escolar, especialmente professores, e pela força material das práticas escolares em geral.

A influência dos professores não deixa de ser contraditória, dependendo diretamente da adesão dos mesmos aos propósitos da GQT que se implanta. Nos casos em que o professor não aceita a medida, ele pode servir como propagandista de idéias contrárias e até se vangloriar diante dos alunos por não ter-se deixado ludibriar pelo novo canto de sereia. Mas é preciso considerar o caso do professor que aceita a ideologia transmitida e que, *ipso facto*, procura passá-la aos alunos, tentando convertê-los ao novo dogma. Neste caso, sua intenção encontra

solo fértil em nossas escolas, de um modo geral, em que se registra a quase completa ausência de componentes críticos em seus currículos que propiciem uma visão realista de mundo e de sociedade.

Isso não chega a ser problema para uma concepção conservadora de educação, para a qual o importante é apenas os alunos apreenderem o máximo de conteúdos das disciplinas tradicionais (Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História etc.) que o prepara para viver “de acordo” com a ordem vigente e para exercer uma ocupação no mercado (de preferência o mais rendosa que se puder). Mas é um problema bastante sério se visto a partir de uma perspectiva educacional que não sonha apenas que os muitos milhões de alunos de nossas escolas se saiam bem nas provas realizadas para medir aquisição de conteúdos (Saesp, Saeb, provões e quejandos); mas esteja vivamente comprometida com uma escola que, acima de tudo, concorra para a apropriação de valores de cidadania e o desenvolvimento de comportamentos compatíveis com a colaboração recíproca entre os homens, para além das leis *naturais* do mercado.

Então, essa perspectiva de educação deve preocupar-se sim em neutralizar a ideologia que acompanha a introdução, na escola, do ideário neoliberal, via gerência da qualidade total. Adotar determinada concepção de mundo implica certas responsabilidades com respeito à difusão de tal concepção. Uma escola comprometida com valores como os de democracia, liberdade e homem histórico, nos moldes em que vimos anteriormente, não pode deixar passivamente encharcar-se por uma ideologia antagônica, nada fazendo para que seus alunos, pela mediação da educação, se apropriem de uma visão de mundo consentânea com esses valores. Como vimos anteriormente, a democracia, como valor que é, não constitui herança genética, mas histórica; por isso, é preciso, de forma intencional, ser passada permanentemente às novas gerações. A via para isso é a educação; a agência que pode alcançar sistematicamente multidões de jovens e crianças é a escola. Por isso, a democracia, como também o trabalho, devem ser propositadamente incluídos como objeto de estudo, por parte de todo educador comprometido com a superação da injustiça social. Para se aquilatar o atraso de nossa realidade escolar a esse respeito, basta verificar o quanto conceitos como “democracia”, “liberdade”, “trabalho”, a partir de uma visão progressista como a que vimos aqui, estão pouco presentes explicitamente nos conteúdos curriculares de nossas escolas. Entretanto, seria difícil nomear algo que mereça precedência a isso em termos de importância para a vida consciente numa sociedade.

O desenvolvimento de uma concepção de mundo que se contraponha ao neoliberalismo, na escola, põe-se com maior importância ainda quando se sabe que os jovens estão diuturnamente se alimentando dessa ideologia nos demais espaços que eles frequentam. Mas, também na escola, a influência sobre ele não se restringe à sala de aula, e, mesmo aí, não se limita ao que o professor diz. Isso leva à consideração da segunda forma pela qual a ideologia de mercado, que perpassa a gestão da qualidade total, envolve os alunos, ou seja, pela força material das práticas escolares em geral.

A esse respeito, é de particular importância atentar para a organização de todo o trabalho na escola, a distribuição da autoridade e do poder, bem como para os padrões de relacionamento interpessoal. Esses elementos, com os quais a gerência de qualidade total não deixa de se ocupar, são de relevância vital porque são a própria organização das possibilidades de contato entre as pessoas a interferirem na conduta e na consciência dos jovens. Aqui, para neutralizar os efeitos deletérios da qualidade total, a melhor solução não é pôr-se simplesmente contra ela e suas disposições, mas, em vez disso, pautar-se por uma alternativa democrática de relações de cooperação, de trabalho e dedicação aos objetivos maiores da educação enquanto instrumento de aquisição cultural para a realização plena de sujeitos. Isso porque o conceito de democracia não se apreende apenas no discurso, mas constrói-se na prática, com o constante exercício enquanto opção de vida, não como uma medida tópica que se aplica numa ou noutra ocasião.

A evidência da influência positiva da organização escolar sobre o comportamento das pessoas pode ser percebida quando se comparam escolas, em que foram introduzidas inovações que provocaram maior democratização dos contatos humanos, com situações anteriores, em que as relações eram de mando e submissão. Em duas pesquisas de campo – uma concluída (PARO, 1996) e outra em vias de conclusão (PARO, 1997a)<sup>5</sup> – deu para perceber os efeitos de medidas visando à democratização do ambiente escolar, com a introdução de eleições de diretores, no primeiro caso, e com a ocorrência de uma direção de escola mais democrática, comprometida com os interesses dos usuários, no segundo. Em ambos os casos, a partir de entrevistas e de observações em campo pôde-se constatar a melhoria no relacionamento humano entre direção e pessoal escolar, entre a escola e os usuários e, principalmente, o relacionamento geral dos alunos entre si e com os vários profissionais da escola, quer dentro quer fora da sala de aula. As pessoas, que antes eram tratadas apenas como objetos de decisão de outras localizadas em níveis hierárquicos superiores, sentiram a introdução de mudanças ele-

vá-las à condição de sujeitos desse processo, e isto não é pouco em termos de avanço no relacionamento pessoal. Tudo isso propiciou a apropriação de valores de cidadania e o desenvolvimento de comportamentos compatíveis com a colaboração recíproca entre os homens. Assim, “na medida em que, em educação, não se pode separar método de conteúdo, os padrões mais avançados de relacionamento e convivência entre os envolvidos passam a fazer parte integrante do conteúdo educacional que se realiza em um ambiente escolar mais democrático, mais dialógico, portanto de melhor convivência humana.” (PARO, 1996, p. 126)

Se o compromisso é com uma nova visão de mundo, que exige a prática para ser apreendida, o caminho parece ser precisamente este: ao mesmo tempo em que se desenvolvem conteúdos de uma concepção mais elaborada de mundo, se propiciam condições para vivê-la e apreendê-la cada vez mais consistentemente. Só assim se pode esperar contribuir para desarticular a ideologia do mercado incrustada no dia-a-dia da sociedade e, em particular, no sistema de ensino. A superação a ser empreendida a esse respeito guarda paralelo com a destruição que precisa ser feita do fetichismo da mercadoria no mundo das relações sociais. A circunstância de que esse fetichismo não consiste apenas em que as relações se dão como relações entre coisas, mas são, de fato, movidas por meio de coisas, implica que não basta tomar consciência da situação para que o fetichismo se desmanche. É preciso uma prática que mude a realidade. Mas aquela consciência se põe como condição imprescindível dessa práxis.

## Referências

- ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao trabalho?* Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 3. ed. São Paulo, Cortez, 1995.
- BRAVERMAN, Harry. *Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX..* 3. ed. Rio de Janeiro, Guanabara, 1987.
- FIDALGO, Fernando Selmar. Gerência da qualidade total na educação: a privatização do público. In: FIDALGO & MACHADO, 1994. p. 63-78.
- FIDALGO, Fernando Selmar; MACHADO, Lucília Regina de Souza (org.). *Controle da qualidade total; uma nova pedagogia do capital.* Belo Horizonte, Movimento de Cultura Marxista, 1994.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real.* São Paulo, Cortez, 1995.
- GENTILI, Pablo A. A. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI & SILVA, 1995. p. 111-177.
- GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas.* 2. ed. Petrópolis, Vozes, 1995.
- GENTILI, Pablo. *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação.* 3. ed. Petrópolis, Vozes, 1997.
- GRAMSCI, Antonio. *Concepção dialética de história.* 2. ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978a.

---

<sup>5</sup> Ambas as pesquisas foram parcialmente financiadas pelo CNPq.



- GRAMSCI, Antonio. *Maquiavel, a política e o estado moderno*. 3. ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978b.
- LOJKINE, Jean. *A revolução informacional*. São Paulo, Cortez, 1995.
- MARX, Karl. *O Capital*. Rio de Janeiro, Civil. Brasileira, s.d., v. 1.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). *Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos*. Petrópolis, Vozes, 1997.
- ORTEGA Y GASSET, José. *Meditação da técnica*. Rio de Janeiro, Livro Ibero-Americano, 1963.
- PARO, Vitor Henrique. Administração escolar e qualidade do ensino: o que os pais ou responsáveis têm a ver com isso? In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 18., 1997, Porto Alegre. *Anais: sistemas e instituições: repensando a teoria na prática*. ANPAE, 1997a. v. 1. p. 303-314
- PARO, Vitor Henrique. *Administração escolar: introdução crítica*. São Paulo, Cortez : Autores Associados, 1986.
- PARO, Vitor Henrique. *Eleição de diretores: a escola pública experimenta a democracia*. Campinas, Papirus, 1996.
- PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo, Ática, 1997b.
- POLANYI, Karl. *A grande transformação: as origens da nossa época*. Rio de Janeiro, Campus, 1980.
- SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo, Cortez : Autores Associados, 1980.