

OLGA MARIA DOS REIS FERRO

**O PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA ESCOLA – PDE
NA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO FUNDAMENTAL
EM MATO GROSSO DO SUL:
O GERENCIAL E O PEDAGÓGICO.**

Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Centro de Ciências Humanas e Sociais

Curso de Mestrado em Educação

Campo Grande/MS.

novembro de 2001

FICHA CATALOGRÁFICA

FERRO, Olga Maria dos Reis

Pesquisa em educação: *O Plano de Desenvolvimento da escola – PDE – na escola pública de ensino fundamental em Mato Grosso do Sul: o gerencial e o pedagógico.*
Olga Maria dos Reis Ferro – Campo Grande, Mato Grosso do Sul: (s.n), 2001

Orientadora: Dr.^a Elcia Esnarriaga de Arruda

I Políticas públicas Educacionais. II Ensino Fundamental. III Planejamento estratégico gerencial. III Organização da escola pública.

OLGA MARIA DOS REIS FERRO

**O PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA ESCOLA – PDE - NA ESCOLA
PÚBLICA DE ENSINO FUNDAMENTAL EM MATO GROSSO DO SUL:
O GERENCIAL E O PEDAGÓGICO.**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Estudos de Pós-Graduação em Educação da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como exigência final para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof^ª. Dr.^ª. Elcia Esnarriaga de Arruda.

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

CAMPO GRANDE

2001

COMISSÃO EXAMINADORA:

Prof^a. Dr.^a Elcia Esnarriaga de Arruda

Prof. Dr. Gilberto Luiz Alves

Prof. Dr. Sandino Hoff

Prof^a. Dr.^a Regina Tereza Cestari de Oliveira.

Aos meus pais, Alice e Agenor, berço de meu nascimento. Pelo, carinho, amor, trabalho, senso crítico e ética que, somados, constituíram-se na sólida base de meu processo civilizatório.

Aos manos queridos, Milton, José Ari, Dalva e Dativa, pela lição de companheirismo e solidariedade.

Aos sobrinhos, sobrinhas, cunhados, cunhadas e D. Ivanyr, minha sogra, sempre presentes.

Ao Ademir, meu esposo, pelo imenso grau de demonstração de civilidade humana e de amor, revelados, em todos os momentos em que resignado ou não, com a solidão imposta pela disciplina de meu estudo, soube me esperar. E, nas frestas desta espera: confortou-me, afagou-me e amou-me, sem limites.

A meus filhos, **Bruno, Diego e Tiago**,
minhas crias, meus amores e meus sonhos.
Minhas primeiras lições e razões deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

À Secretaria de Estado de Educação, por ter me concedido licença a estudos por um período de 2 anos.

A CAPES, pela complementação de bolsa estudo no período de 1 ano (1999).

À Secretaria de Estado de Educação, à Secretaria Municipal de Educação e às Unidades Escolares Estaduais e Municipais, por terem prontamente me recebido e por terem colocado à minha disposição, seus materiais (documentos) de arquivos, possibilitando-me a realização deste trabalho.

Aos professores, diretores, coordenadores, técnicos - administrativos, alunos e seus pais, pela atenção que me dedicaram na trajetória desta pesquisa.

Ao prof. Dr. Sandino Hoff, de forma especial, agradeço a honra de tê-lo como orientador no entretanto de 1999 a 2000. Com destaque à sua opção didático-metodológica utilizada na orientação deste trabalho. Em nossa trajetória de estudo, sabiamente, ao mesmo tempo em que me chamava a atenção para não descuidar o trabalho realizado no interior da escola pública, me fornecia um elenco de referências bibliográficas evidenciando a necessidade de leituras para compreender a raiz, os elementos constitutivos de meu objeto de pesquisa que ia do chão da escola às páginas dos livros e deste ao chão da escola, num retorno transformado, próprio da ação histórica. Feito isso, delegava-me *total liberdade*. As duas coisas, *necessidade de estudo e liberdade* para realizá-lo, levaram-me a promover uma via crucis pela escola e a realizar horas intermináveis de leituras em livros até então desconhecidos, mas que tinham o poder de me seduzir e de me enredar aos seus enredos como se fosse parte integrante deles. A você Hoff, meu carinho e admiração.

À Dr.^a. Elcia Esnarriaga de Arruda, minha orientadora no ano de 2001, diletta professora, que aceitou o difícil desafio de concluir a orientação do presente trabalho, já na sua fase final. E o fez com a determinação e competências próprias de quem conhece o ponto de chegada que deve ter um trabalho desta natureza. Na fase final desta pesquisa,

estabelecemos uma cumplicidade acadêmica marcada pela confiança e certeza de que ela seria concluída. Da cumplicidade nasceu a bela amizade, expressada, aqui, em forma de um profundo agradecimento. Obrigada, minha mestra.

À prof^a. Dr.^a. Lígia Regina Klein, especial carinho, pela participação direta no processo de meu crescimento teórico-metodológico e pela amizade que se firmou desde 1995.

Ao prof. Dr. Gilberto Luiz Alves, renomado educador e pesquisador, obrigada pelos seus preciosos textos, tão necessários a este trabalho, pela oportunidade do debate estabelecido e, em especial, pela diretriz que deu a este trabalho, na ocasião do exame de qualificação.

Ao David, Regina, Sônia, Antônio Osório, Maria Adélia e a todos os demais professores do Curso de Mestrado em Educação pela oportunidade do debate teórico-prático a partir dos diferentes pressupostos teóricos e objetos perquiridos por cada um.

A (o) Plínio, Mariza, Álvaro, Suzete, Antônio, Aracy, Ezerral, M.^a. Carolina, Djalma, Ângela e Sidney, colegas de Curso e amigos, que compartilharam comigo os mesmos sabores e dissabores inerentes ao processo de estudo e pesquisa.

À Iara Augusta e Angela de Brito, colegas de trabalho e diletas amigas, por participarem dos debates, muitas vezes angustiados, sobre os rumos teórico-metodológicos e do delineamento do objeto desta pesquisa.

À Ieve Garcia Martinez, colega de trabalho, amiga e revisora dos textos, pela valiosa contribuição.

Um especial agradecimento aos meus colegas de trabalho da SED.

RESUMO

O Plano de Desenvolvimento da escola – PDE, enquanto proposta organizadora do funcionamento da escola pública em MS, constituiu-se no objeto de estudo, ora sistematizado nesta dissertação. O ponto de partida deste estudo é o planejamento estratégico gerencial cristalizado no PDE, com o discurso de readequar a escola pública, transformando-a em escola eficaz, a fim de que ela possa oferecer aos alunos [clientes] um ensino de qualidade. A exposição deste trabalho foi organizada em 04 (quatro) partes. A primeira, analisou no âmbito das políticas educacionais produzidas pelos Organismos Internacionais, Nacional e Local, as conexões estabelecidas entre a "educação para todos", financiamento e gestão, sob a égide da economia política dos anos 90. O objetivo deste estudo foi investigar o papel do PDE na organização e execução do Ensino Fundamental na escola pública. A segunda parte, cuidou em analisar o PDE, em plena operacionalização, no interior das escolas públicas da MicroRegião de Campo Grande – MS. Nesta parte da pesquisa objetivou-se compreender em que medida o gerencial se relaciona com o trabalho didático pedagógico da escola pública na busca da excelência da qualidade do ensino. Discurso alardeado pelo PDE. Na terceira parte teceu-se um estudo sobre a origem da organização do trabalho da escola pública contemporânea, como um todo, através de um colóquio estabelecido com João Amós Comênio, na Didática Magna, e com Gilberto Luiz Alves em seu livro A produção da escola pública contemporânea. A finalidade deste colóquio foi a de verificar como os princípios da organização da escola pública moderna poderiam contribuir para o entendimento do PDE enquanto proposta organizadora do trabalho da escola pública atual. E, finalmente, na quarta parte desta pesquisa, procurou investigar a diretriz do planejamento estratégico gerencial cristalizado no PDE, enquanto abordagem da Administração do trabalho no seu grau mais desenvolvido, expressão da divisão do trabalho e seus desdobramentos, no interior do modo de produção capitalista.

PALAVRAS-CHAVE: Escola pública; organização do trabalho; o gerencial e o pedagógico.

ABSTRACT

The development of school plan – DSP, as organized proposal of operating the public school in MS state, became the object of the study, presently systematized in this dissertation. The start point of this study is the crystallized management strategic planning in DSP, with the speech of readjust the public school, transforming it in a efficient school, in order that it may offer to students (clients) a quality teaching . The expositing of this work was organized in 04 (four) parts. The first, analyzed the educational politics ambit produced by International Organisms, National and Local, the relationships established between the "school for everybody", financing and administration, by the edge of political economy of the 90 years. The objective of this study was to investigate the role of DSP in the organization and execution of the Fundamental Teaching in public school. The second part, attended to analyze the DSP, in broad functioning, inside the public school of the micro region of Campo Grande – MS. In this part of the research , the target was to comprehend in which dimension the management is related with the didactic pedagogy work of public school searching for excellence quality teaching. Boated speech by the DSP. At the third part developed a study of the origin of the work organization in contemporary public school, as a whole, through the colloquy established with João Amós Comênio, in *Ddática Magna*, and with Gilberto Luiz Alves in his book *A produção da escola pública contemporânea*. The goal of this colloquy was to verify how the principals of the organization in modern public school could contribute to the understanding of DSP as organized proposal of actual public school work. And, finally, at the forth part of this research, searched to investigate the direction of crystallized management strategic planning in DSP, as broaching the work administration in its most development degree, expression of work division and its unfolded , in interior of the capitalist production way.

KEY WORDS: Public School; work organization; the management and pedagogy.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

AAN – Abordagem de Administração Neoclássica

ASD – Análise Situacional Diagnostica

APM – Associação de Pais e mestres

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

BM – Banco Mundial

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

BIRD – Banco Interamericano para a Reconstrução e Desenvolvimento

CEB – Câmara de Educação Básica

CAS – Country Assistance Strategy [Estratégia de Assistência ao País]

CE – Comitê Estratégico.

CEPAL – Comissão Econômica Para a América Latina e o Caribe

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNPJ – Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica

COEP – Coordenação Estadual Executiva do Projeto

DGP – Direção Geral do Projeto

DH – Desenvolvimento Humano

ET – Educação Para Todos

FAE – Fundo de Assistência ao Educando

FMI – Fundo Monetário Internacional

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

FUNDEF – Fundo Nacional

FUNDESCOLA – Fundo de Fortalecimento da Escola

GAE – Gerência de Apoio a Escola

GMM – Gerente de Metas e Melhorias

GS – Grupo Sistematizador

GT – Grupo de Trabalho

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LOE – Líderes de Objetivos Estratégicos

LSE – Levantamento da Situação da Escola

MARE – Ministério de Administração e Reforma do Estado

MEC – Ministério de Educação e Cultura, Ministério de Educação e do Desporto

MRCG – Micro Região de Campo Grande

OIs – Organismos Internacionais

ONU – Organização das Nações Unidas

PAPE – Programa de Adequação Física de Prédios Escolares

PCN – Parâmetros curriculares Nacionais

PDEa – Plano Decenal de Educação

PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola

PGS – Programa de Gerenciamento de Sistemas

PME – Plano de Melhoria da Escola

PMFE – Padrões Mínimos de Funcionamento da Escola

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPO – Projeto de Pesquisa Operacional

PSE – Plano de Suporte Estratégico

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SED – Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul

SEMED – Secretaria municipal de Educação

SIIG – Sistema de Informação interligado de Gerenciamento

TAC – Teoria de Administração Clássica

EU – Unidade Escolar

EU – Unidade Executora

UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

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

UNICEF – Órgão das Nações Unidas para a Infância e a Adolescência

ZAP – Zona de Atendimento prioritário

LISTA DE TABELAS

TABELA 1– Campo singular de pesquisa.	13
TABELA 2 – Síntese dos Questionários 1 e 2: os fatores determinantes da eficácia escolar.....	72
TABELA 3 – Síntese do Questionário 3: Visão e suporte estratégico definidores do gerenciamento da escola	75
TABELA 4 – Resultado da efetividade do processo ensino aprendizagem no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série ou ciclo nos anos escolares de 1999 e 2000	79
TABELA 5 – Distribuição do financiamento destinado a operacionalização do PDE.....	92

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Níveis de organização dos produtos do FUNDESCOLA.....	37
------------------------------------------------------------------	----

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1 – Ofício do Secretário de Estado de Educação Prof. Ms. Pedro Cesar Kemp Gonçalves às escolas públicas da Rede Estadual de Ensino.	188
ANEXO 2 – A estrutura da COEP	189
ANEXO 3 – A casa: símbolo analógico do PDE.....	190
ANEXO 4 – Valores do PDE.....	191
ANEXO 5 – O comitê da escola.....	192
ANEXO 6 – Visão estratégica e Plano de suporte do PDE.....	193
ANEXO 7 – Etapas de elaboração do PDE.....	194
ANEXO 8 – Fatores críticos de sucesso.....	195
ANEXO 9 – Plano de suporte estratégico	196
ANEXO 10 – Causas do baixo desempenho do sistema de ensino	197
ANEXO 11 – Questionário de pesquisa	198

SUMÁRIO.

INTRODUÇÃO.....	1
1. Do objeto de pesquisa e do método de análise.....	1
2. Da metodologia de exposição: sumariando os capítulos.	12
CAPÍTULO I O ENGENDRAMENTO DO PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA ESCOLA – PDE NO ÂMBITO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PRODUZIDAS PELOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS NACIONAIS E LOCAL NOS ANOS 90.	18
1. O tema "Educação para todos" sob a égide da economia política dos anos 90.	20
2. O gerencial como instrumento maximizador e equalizador da qualidade, equidade, competitividade e financiamento das políticas educacionais para o Ensino Fundamental: estratégias da economia política dos anos 90.....	28
3. A presença do PDE no âmbito das políticas educacionais de Mato Grosso do Sul no entretempo de 1995-1998.	42
3.1. As políticas educacionais de Mato Grosso do Sul no entretempo de 1999-2002	48
3.2. O PDE na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS	56

CAPÍTULO II – O PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA ESCOLA – PDE NO ENSINO FUNDAMENTAL DAS ESCOLAS PÚBLICAS DA REDE MUNICIPAL E ESTADUAL DA MICRORREGIÃO DE CAMPO GRANDE – MATO GROSSO DO SUL.....59

1. A fase de experiência do PDE.	59
2. Das orientações do manual à execução e acompanhamento do PDE nas escolas públicas.	64
3. O que pensam e o que dizem os atores da escola sobre o PDE.	83
3. 1. O que é o PDE?.	83
3.1.1. Um primeiro olhar.	83
3. 2. As exigências do PDE aos trabalhadores da educação.	86
3.2.1. Um segundo olhar.	86
4. O financiamento das metas/ações do Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE através do Plano de Melhoria da Escola – PME.	90

CAPÍTULO III – A ORGANIZAÇÃO MANUFATUREIRA DA ESCOLA PÚBLICA CONTEMPORÂNEA E A PROPOSTA DE EXCELÊNCIA DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO PÚBLICA DE ENSINO FUNDAMENTAL NOS ANOS 90: O GERENCIAL E O PEDAGÓGICO.93

1. O engendramento de um novo modo de produção da vida humana no interior dos móveis sociais impulsionadores da decadência da antiga cultura e do limiar da Idade Moderna.....	96
2. A construção dos fundamentos da pedagogia comeniana no Setecentos.	116
3. A expressão prática dos princípios e do método da pedagogia comeniana.	122

4. O modelo produtivo manufatureiro do século XVII cristalizado na organização da escola pública contemporânea enquanto um legado de Comênio e o discurso oficial do PDE no final do século XX de melhoria da qualidade do trabalho da escola pública: quebra de paradigma ou conservação?.....127

CAPÍTULO IV – CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES SOBRE OS MÓVEIS HISTÓRICOS DETERMINANTES DA ADMINISTRAÇÃO NEOCLÁSSICA E DE SUA TRANSPOSIÇÃO PARA O INTERIOR DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DO ESTADO BRASILEIRO NOS ANOS 90.138

1. A universalidade histórica da administração.140
2. A organização do trabalho no interior da sociedade burguesa.143
3. O Estado capitalista: espaço histórico das Organizações Burocráticas e da Administração Clássica ou Científica.153
4. A Reforma Administrativa do Aparelho do Estado Brasileiro nos anos 90.....165

CONSIDERAÇÕES FINAS.....177

ANEXOS.....188

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....199

INTRODUÇÃO

1. Do objeto de pesquisa e do método de análise.

O objeto de pesquisa a ser analisado nesta dissertação é **O plano de desenvolvimento escolar – PDE - na escola pública de ensino fundamental em Mato Grosso do Sul: o gerencial e o pedagógico.**

Intenciona-se analisar, numa primeira dimensão, a materialização efetiva do Plano de Desenvolvimento Escolar – PDE, enquanto um instrumento de planejamento, organização, administração, avaliação e controle do trabalho da escola pública de Ensino Fundamental, das escolas públicas municipais e estaduais da Microrregião de Campo Grande – MS. Nesta análise, busca-se compreender o estatuto teórico-prático do gerencial cristalizado no PDE e como este se expressa no trabalho administrativo e didático pedagógico desenvolvido pela escola, com o discurso de produzir no resultado deste trabalho a excelência da qualidade. A fim de que nossa análise possa se prestar ao que se propõe, sinalizamos o ponto de partida com alguns questionamentos formulados a partir do contato que mantivemos com algumas escolas públicas de Campo Grande - MS, em dois anos de operacionalização do PDE. São eles: — O que é o PDE? Como o PDE se materializa no âmbito das escolas públicas? Qual é a função do PDE no âmbito das políticas educacionais Internacional, Nacional e Local, engendradas nos anos 90? O que significa para o planejamento estratégico gerencial do PDE a excelência da qualidade da educação?

E, numa segunda dimensão, intenciona-se analisar a categoria trabalho didático em sua origem, à época da Reforma no século XVII, a partir de um colóquio que se estabelecerá com a clássica obra *Didática Magna* de João Amós Comênio e com

uma outra obra de nosso tempo e de igual importância, intitulada *Escola Pública Contemporânea* de Gilberto Luiz Alves. A finalidade deste colóquio, de um lado, é compreender a raiz da organização do trabalho didático-pedagógico da escola pública contemporânea e, de outro lado, verificar quais os elementos que a obra de Comênio fornece para a compreensão da proposta do PDE, enquanto programa que impõe uma organização ao trabalho da escola visando a melhoria da efetividade do processo ensino-aprendizagem. O discurso alardeado nos documentos oficiais do PDE reafirmam sempre o propósito de produzir a escola *eficaz*. O que é isto? Como, efetivamente, o PDE vai interferir na organização do trabalho da escola para ela chegar ao padrão de excelência ?

E, finalmente, analisa-se a historicidade do engendramento da administração [governo] nos fundamentos da ética e da política de Aristóteles enquanto um instrumento organizador da maneira dos homens viverem em comum com os seus semelhantes no interior da *pólis* como um “*animal social*” ou “*político*”, numa relação que visa unicamente a felicidade plena. Porém, à medida em que as relações sociais de produção da vida humana se desenvolvem, são criadas novas necessidades humanas e, também, novas formas de resolvê-las, as quais imprimem à organização, ao planejamento e à administração novos desdobramentos. Na Idade Moderna, por exemplo, as relações sociais de produção da vida humana sob a égide da organização do modo de produção capitalista imprimem à administração outros elementos e outros fins, consubstanciados na *economia política liberal*. A administração ganha, então, o escopo de ciência pragmática, organizadora e gerenciadora do trabalho social produtivo e improdutivo. A intenção é apreender, no interior destes móveis, a forma pela qual se consubstancia o planejamento estratégico gerencial, cristalizado no Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE.

Na seqüência e de forma genérica, veja o que é o Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE.

O Plano de Desenvolvimento Escolar – PDE é um dos componentes do elenco das políticas educacionais do Ministério de Educação e Cultura – MEC, cuja

finalidade é promover a excelência da qualidade da educação no âmbito do Ensino Fundamental das escolas públicas das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Trata-se de um “produto” do Programa de Fortalecimento da Escola – FUNDESCOLA/MEC, cujos princípios e objetivos são:

a) efetividade – melhoria do desempenho do Ensino Fundamental: aprendizagem e progressividade do aluno;

b) equidade – redução das desigualdades expressadas no acesso e permanência dos alunos à escola, em especial, no que se refere aos alunos pertencentes à classe social pobre que se situa abaixo da linha da pobreza. A equidade é, portanto, um princípio do FUNDESCOLA/MEC, que visa acabar com a distorção idade-série e dar tratamento específico às diferenças de aprendizagem dos alunos na busca de oportunidades iguais;

c) Complementaridade – Integração a outros programas e sistemas nacionais (parceria) que visam a qualidade do ensino e que são financiados pelos FUNDOS nacionais de desenvolvimento educacional e pelo Banco Mundial, como: Programa de Adequação Física de Prédios Escolares – PAPE: construção de escola, equipamento e mobiliário para estas e para as que já estão construídas, Projeto de Melhoria da Escola – PME, Projeto de Desenvolvimento Institucional [o gerencial em todos os órgãos centrais do governo], apoio aos programas do MEC, Projetos de desenvolvimento profissional [ligados ao programa de gerenciamento institucional], Plano de Desenvolvimento da escola PDE.

O discurso que chega às escolas sobre a procedência do PDE, no momento mesmo de sua implantação, é que suas metas/ações e suas estratégias de gerenciamento são oriundas das experiências efetivadas nas escolas públicas pelo Projeto Nordeste, através de apoio técnico do MEC, do Banco Mundial e da UNICEF, entre outros Organismos Internacionais. Todavia, este é o discurso de ordem prática que os manuais, na sua limitação, abordam. Ora, a administração gerencial cristalizada no PDE tem seus

fundamentos determinados - além dos muros da escola – no âmbito das políticas educacionais dos Organismos Internacional, Nacional e Local. Trata-se de uma proposta elaborada por dois intelectuais tecnocratas do ramo da economia e da administração do mercado, prestadores de serviços de inteligência ao MEC. São eles: Dr. José Amaral Sobrinho, coordenador do Núcleo de Gestão Educacional – MEC e Dr. Antônio Carlos da Ressurreição Xavier, pesquisador do Instituto de Pesquisa Aplicada e coordenador do FUNDESCOLA. O Manual de normas para o financiamento do FUNDESCOLA e de seus produtos [o PDE é um deles] que foi produzido por estes intelectuais, reza o seguinte objetivo:

Fortalecer as escolas de Ensino Fundamental e as instituições [Secretarias] que por elas se responsabilizam, *em um regime de gestão articulada e coordenada*, no âmbito das Zonas de Atendimento Prioritário das Regiões Norte, Centro-Oeste e Nordeste, visando incrementar a matrícula, as taxas de promoção e inclusão e o nível de aprendizado dos alunos, *com gestão e desenvolvimento dos sistemas educacionais e padrões mínimos* [leia-se gastos mínimos] *de funcionamento para as escolas*. (MEC/FNDE. Brasília. 1999:05). (grifo nosso).

Como vimos, perpassa o discurso gerencial cristalizado no PDE, a crença de que o planejamento estratégico sob os princípios do **FUNDESCOLA, MEC e BIRD** seja capaz de elevar a escola pública de Ensino fundamental ao status de escola eficaz. A idéia básica é a de que o planejamento estratégico e gerencial do PDE seja um instrumento motivador da agregação dos trabalhadores da educação, no âmbito da escola, em torno do trabalho que vai além da sala de aula. Ou seja, pretende-se que os profissionais da educação, no seu conjunto, sejam gerentes e líderes das metas e ações específicas que serão realizadas na escola. De tal forma, que a execução eficaz do trabalho, planejado pelo MEC, seja responsabilidade de todos os trabalhadores da escola. Com isso, O PDE, ao mesmo tempo em que maximiza o trabalho, faz com que este se efetive com maior dinamicidade e por um custo menor, de forma a produzir,

através do gerencial, a relação custo benefício, expressada na efetividade, equidade e qualidade do processo ensino aprendizagem.

A necessidade do planejamento racional e da gerência nos processos de trabalho produtivo e improdutivo tem seu germe na divisão do trabalho e na especialização do saber, no interior da manufatura, primeiro simples e depois avançada. Pois, à medida em que a concorrência e o aumento de consumo da mercadoria impõem desdobramentos mais sofisticados à divisão do trabalho e à especialização do saber, estes móveis são incorporados ao planejamento e à administração, imprimindo, assim, uma nova configuração à organização social do trabalho, visando sempre atender a demanda do capital, de acordo com o seu estágio em um determinado tempo histórico.

No estágio do capital concorrencial, o planejamento racional e a gerência dos processos de trabalho eram realizados pelo próprio dono dos meios de produção, daí este trabalho intelectual ser qualificado como administração direta ou gerência direta. Já na fase do capital financeiro, com o desdobramento da divisão do trabalho e da especialização do conhecimento, o planejamento do trabalho e a conseqüente administração passam a ser realizados através do regime aberto [indireto e por equipe], tanto, no interior da fábrica, trabalho produtivo, quanto, no interior da escola pública, trabalho improdutivo. Neste estágio do capital, o planejamento e a gerência do trabalho ganham finalmente o estatuto de ciência. O capital usa esta ciência administrativa para economizar tempo e dinheiro no fabrico da mercadoria, a começar pelo trabalho intelectual [administrativo], cujos cargos de gerência com salários elevados são diluídos e incorporados ao quadro geral dos funcionários da fábrica.

Marca este estágio de desenvolvimento do modo de produção capitalista a *Teoria ou Abordagem de Administração Neoclássica*¹, que na contemporaneidade é

¹ Trata-se de um termo da área da Administração, cunhado pelos estudiosos desta ciência na contemporaneidade, como: Hayek, Peter Drucker, entre outros.

denominada de “*regime gerencial*”². Este “modelo” de administração dos processos de trabalho, nada mais é do que uma releitura, nos moldes do tão proclamado “regime neoliberal”, da *Teoria da Administração Clássica*³. Estas Teorias representam o que há de mais desenvolvido em termos de administração, seja no interior do trabalho produtivo seja no interior do trabalho improdutivo⁴.

Na sociedade capitalista contemporânea, a facção intelectual tecnocrata tem atribuído ao regime gerencial status de soberania. É como se este tipo de administração tivesse a capacidade de promover a acumulação do capital por si mesmo à margem das relações sociais. Isto tem sido responsabilidade de um conjunto de profissionais

² Este termo foi cunhado pela cúpula econômica e administrativa do Governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 - 1998 e 1999 - 2002). Segundo Bueno, “*este termo é entendido como a atitude política adotada para planejar racionalmente e dirigir o funcionamento de alguma organização institucional. Ou, ainda, “ sistema político por que se rege uma nação”*”. (Bueno, Francisco da Silva. **Dicionário escolar da Língua Portuguesa**. 11º d. FAE/MEC/Brasil, 1986,p.971). É de fundamental importância esclarecer, ainda, que os termos “*regime gerencial*”, *gestão*, *gerência*, *governabilidade*, *governança* [governance], *gerencial*, *gerenciamento*, *planificação*, *planejamento estratégico*, etc., são modernismos inventados pelo movimento do capital cujo significado é um só - *administração do processo de trabalho*. À medida em que o processo de exploração do trabalho incorpora um grau mais elevado e sofisticado de exploração do trabalho ele atribui um nome mais “elegante” e mais “moderno” para a administração, cuja função social é sempre a mesma: planejar, organizar, implantar, acompanhar, avaliar e controlar o trabalho.

³ A *Teoria de Administração Clássica TAC* é a mesma teoria de Administração científica sistematizada por Taylor. Já a *Teoria de Administração Neoclássica* - TAN incorpora – por avanço - os princípios da *TA C*. Ocorre que a *TAN* ao ir além da *TAC*, movida pelos ventos da reestruturação produtiva, não consegue produzir um escopo teórico próprio, por conta disso, acaba por se constituir numa teoria rasa em fundamentos e largamente eclética na metodologia de orientação do trabalho. Ou seja, a metodologia da administração oriunda da *TAN* apresenta, na prática, vários matizes, os quais se expressam de um jeito na Qualidade Total, de outro jeito no PDE e, ainda, de um outro no sistema de 5 S, e assim por diante. Para finalizar, diríamos que a *TAN* pertence muito mais à ordem prática – sistema de receitas para a gestão de sistemas a fim de produzir mais trabalho e mais capital – do que a algum campo conceptual. É antes um discurso motivador de um conjunto de regras práticas, denominado de metodologia para a execução de alguma meta/ação.

⁴ Marx, no livro V [texto inconcluso], publicado em o *Capital*, analisou, a partir da categoria *mais-valia e valor do salário*, os conceitos de *trabalho produtivo e trabalho improdutivo*. Para ele, o trabalho produtivo é aquele que produz valor de mercadoria e em decorrência lucro ou excedente para o capital. Estabelece neste processo a relação de assalariamento, onde o trabalhador vende sua força de trabalho ao capital que extrai dele a mais-valia. Isto quer dizer que o trabalhador, ao vender sua força de trabalho, acaba por produzir ao capitalista uma quantidade de mercadoria que excede, em grande medida, o salário que ele recebe para produzi-la. É o trabalho a serviço do capital. Já o trabalho improdutivo, segundo Marx, é aquele que não é trocado pelo capital, ou seja, não produz mais-capital como ocorre no caso da extração da mais-valia. Esta definição não tem nada a ver com a utilidade do trabalho, muito menos com a

intelectuais da área econômica e administrativa que se ocupam em pensar e gerenciar a execução do trabalho alheio, a fim de servir os modos de produção do mercado livre, regido pelo capital financeiro.

Com esta proposição, criaram e implantaram o regime gerencial sob o fundamento da *Teoria ou Abordagem de Administração Neoclássica* constituída por incorporação e superação dos fundamentos da *Teoria da Administração Clássica* de Taylor. Segundo Chiavenato⁵, “ a *Teoria Neoclássica é exatamente a Teoria Clássica colocada no figurino das empresas de hoje, através de um ecletismo que aproveita a contribuição de todas as demais teorias administrativas*”(1993:323. V.1). A *Teoria ou Abordagem de Administração Neoclássica*, na busca de um “*estatuto científico*” sofisticado, constrói sua própria metodologia gerencial com base nas ciências exatas, como a matemática e a física quântica; nas ciências sociais, como a sociologia, a psicologia, etc., e na economia de mercado com viés “*neoliberal*”.

Trata-se, portanto, de uma administração técnico-científica que segue, à risca, a lógica do mercado [elevação da extração de mais-valia e, por conseguinte, da taxa de lucro], no momento mesmo, em que incorporam as determinações dos móveis sociais de produção, inerentes ao tempo objetual contemporâneo, ao ponto de se estabelecer institucionalmente, como modelo único de gerência em todo âmbito social, seja na empresa [trabalho produtivo], seja na escola pública {trabalho improdutivo}. Esta provocação dá margem a umas perguntas, quais sejam: por que o gerencial ganha tanta importância? Por que é imposto à escola pública atual que ela organize e execute o seu trabalho sob a perspectiva dos fundamentos políticos econômicos neoclássicos do gerencial?

natureza do trabalho, tem a ver, portanto, com as relações de produção e acumulação de riqueza, através da mais-valia.

⁵ CHIAVENATO, Idalberto, é um pesquisador da área da Administração, mestre em MBA e doutor (PHD) em Administração de Empresas pela City University of Angeles – California, onde foi professor do Curso de Pós-Graduação. É conferencista e crítico das idéias contemporâneas excessivamente pragmáticas acerca da Administração produtiva. Nesta trajetória de pesquisa publicou o tratado: *Teoria*

É exatamente esta pretensa soberania do gerencial, sob o véu do discurso de imprimir ao trabalho a excelência da qualidade acima das relações sociais de produção, que nos instiga deitar ao chão esta soberania, à medida em que evidenciarmos como se processam as relações de trabalho sob a égide do gerencial, no interior da escola pública. Ora, as determinações sociais de trabalho e, por conseguinte, a reprodução do capital, se enraízam na própria atividade laboral e não fora dela. Este é um ponto da análise; o outro, é que existe um divisor de águas entre o trabalho produtivo e o trabalho improdutivo, cujo diferencial pode ser desenhado no mapa específico das relações sociais inerentes a cada tipo de trabalho. E, por outra, o gerencial, efetivamente, adota um planejamento estratégico que expressa os novos contornos do capital e o papel do Estado neste redesenho. De tal sorte, que o Estado se torna mínimo para as políticas públicas e grande para o capital financeiro, no momento mesmo em que delega à escola a autogestão do trabalho didático-pedagógico, sob a orientação do gerencial.

Obviamente, que isto é do interesse do Estado, pois o regime gerencial de planejamento estratégico lhe assegura uma posição confortável, posto que, se, de um lado, ele planeja estrategicamente as diretrizes do trabalho que a escola vai executar, de outro lado, ele se retira dessa responsabilidade delegando à escola e à sociedade a responsabilidade integral pela execução eficaz da meta/ação pensada pelo Estado. Além do mais, este modelo de gestão estratégica, cujo diagnóstico radiográfico “mostra a cara da escola”,⁶ permite ao Estado responsabilizar e sancionar a escola pelo fracasso escolar, através da avaliação feita pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB - dos resultados de rendimento escolar dos alunos. Atribui-se, desta forma, o fracasso escolar não aos seus determinantes sociais, políticos e econômicos, mas a uma gestão *anacrônica* do trabalho realizado pela escola contemporânea, qualificada pelo FUNDESCOLA/PDE de tendenciosamente democrática e pouco técnica.

Geral da Administração: abordagens prescritivas e normativas da administração. Volumes: I, II e III, pela Editora Makron Books, anos 80.

⁶ Segundo orientações do FUNDESCOLA/PDE/MEC, se não fosse assim, o “*regime gerencial*” não seria aberto e transparente, seria, pois, fechado e burocrático.

Contudo, como disse Marx, todo trabalho humano é antes arquitetado na mente humana. Portanto, não se pretende, neste estudo, negar a necessidade do planejamento e da administração do trabalho da escola. A escola para funcionar bem, depende tanto do trabalho administrativo quanto do trabalho didático-pedagógico. Logo não se trata aqui de negar a necessidade da administração da escola, mas de questionar os seus fundamentos, os seus princípios, os seus objetivos e a sua relação com a organização do trabalho didático-pedagógico dos professores.

O que queremos com esta pesquisa, é buscar resposta para as questões que nos inquietam, no dia a dia de nosso trabalho com as escolas públicas de MS e, em particular, com a implantação do PDE, quais sejam: de que forma o regime gerencial, enquanto lógica do mercado, neste estágio particular do capitalismo, se transportou para o interior da escola pública? A organização gerencial proposta pelo PDE proporciona, efetivamente, mudanças qualitativas na organização do trabalho administrativo e do trabalho didático-pedagógico do professor, a ponto de modernizar a escola pública contemporânea? Assim posto, podemos dizer que esta problematização se convencionou na provocação que nos instiga a desenhar o mapa da proposta do planejamento estratégico gerencial cristalizado no PDE, implantado no chão da escola de forma tão “natural”.

Partindo desta proposição, reafirmamos o objetivo de verificar a forma pela qual o discurso do gerencial se materializa, na prática cotidiana no interior da escola pública e como este discurso se articula (ou não) com a organização do trabalho didático dos professores. Todavia, um último esclarecimento se faz necessário, o PDE será analisado como um instrumento do trabalho administrativo de metodologia gerencial, como uma demanda do capital para que o estado possa retirar de sua agenda os gastos com as políticas sociais e públicas, como veremos, mais adiante, no documento do Ministério de Administração da Reforma do Estado – MARE, sobre a Reforma do Aparelho do Estado Brasileiro (1995). Paradoxalmente, no interior do estágio atual do capital, de um lado, o Estado, em função da reforma, não dispõe de rubrica financeira

para custear a educação básica e, por outro lado, a educação básica ganha um status nunca visto antes, chegando mesmo a ser apontada, pelo Banco Mundial e, também, por outros Organismos Internacionais e Nacionais, como elemento possível de reverter a condição de pobreza e os conflitos das classes sociais.

O “modelo” de gestão do PDE atende este nó górdio do capital. Portanto, o PDE não será analisado como sendo um projeto criado pela escola, ou seja, da contingência do trabalho didático de sala de aula ou de outros processos de trabalho no interior da escola ou, ainda, de consenso democrático da comunidade escolar. Posto que não é esta a perspectiva do PDE. Ele é um projeto produzido sob o consenso do BIRD, do Ministério de Administração e Reforma do Estado – MARE, do Ministério de Educação e Cultura – MEC, enquanto órgãos de poder máximo nas tomadas de decisões em torno das políticas públicas na última metade da década de 90, entre elas situamos as políticas de educação. É, portanto, a partir desta referência que vamos analisar o PDE no chão das escolas públicas da Rede Municipal e Estadual, em Campo Grande - Mato Grosso do Sul.

Para isto, nossa análise se inicia pela **singularidade** deste objeto - o PDE em pleno funcionamento - através do trabalho do diretor da escola, da equipe técnica pedagógica, dos professores, dos alunos, dos pais dos alunos, numa conexão direta com os discursos - **determinantes particulares** -, expressados nos documentos oficiais do FUNDESCOLA, PDE, MEC, BM, MARE, etc., que tratam das políticas públicas de educação para o Ensino Fundamental nos anos 90. E, finalmente, a análise se ampliará para se completar no âmbito dos móveis sociais **determinantes** do modo de organização do trabalho da produção capitalista, na sua forma mais desenvolvida⁷.

⁷ Para Marx, a forma mais desenvolvida é aquela mais elaborada e materializada num dado momento histórico. A materialização desta forma mais elaborada [desenvolvida] se constitui através das múltiplas sínteses e determinações do processo de produção capitalista, em torno da qual encerra um layout histórico. E, ainda, segundo Marx, as categorias abstraídas desta análise se configuram como diretrizes para compreensão das formas menos desenvolvidas. (Ver Marx, C. *Prefácio da primeira edição*. In *O Capital*. Livro I, Tomo I, 1988:18).

Para atingir tal intento, a metodologia de análise caminha no sentido de reconstituir a trajetória histórica da organização dos processos de trabalho no interior da sociedade capitalista e a transposição deste modelo de organização do trabalho para o interior da escola pública. Nessa reconstituição histórica, haverá momentos em que os relatos e a descrição da materialização do PDE no chão da escola pública poderão ocorrer de forma exaustivamente metódica. Mas, por certo, não será um trabalho descritivo linear ou evolutivo, posto que a história dos homens não segue esta ordem, ela se submete a um *movimento contraditório* que é o motor impulsionador da produção dos fatos humanos, indicando que os fatos humanos não devem ser analisados como se fossem estáticos ou linearmente evolutivos. Assim, o caráter histórico, aqui tratado, compreenderá um pressuposto filosófico que estuda o homem em sua ontologia, cujo princípio balizador será a materialidade e a objetividade de sua ação laborativa. Esse pressuposto tem como conteúdo os fatos humanos, que são determinados no interior das relações sociais mais amplas e mais desenvolvidas de produção da realidade humana. A fim de ilustrar este pressuposto citaremos um extrato do texto *Para à Crítica da economia política*, no qual Marx tece uma profunda análise acerca da produção social da vida humana:

Na produção social da própria vida, os homens contraem relações determinadas, necessárias e independentes de sua vontade, relações de produção estas que correspondem a uma etapa determinada de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta uma superestrutura jurídica e política, e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. *O modo de produção de vida material condiciona o processo em geral de vida social, político e espiritual (grifos nosso)*. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência.(1982: 25).

Portanto, assumir o caráter histórico da atividade humana e ou da realidade humana é concebê-la a partir da totalidade material e real que a determina. Em outro dizer, refletir a realidade humana sob a concepção histórica é não se restringir a sua singularidade mas, partindo dela, compreendê-la sob a luz do universal e das contradições presentes nas suas determinações. E, segundo a pesquisadora Lúcia Klein, o entendimento da totalidade que circunda a realidade humana só é possível se realizado no movimento contraditório da história. *“É nele que podemos assentar o filtro das nossas reflexões sobre qualquer dado da realidade humana.”* (1995:26-27). A própria correlação de forças sociais, de onde se engendram os fatos humanos realiza-se por manifestação da contradição, posto que a contradição é a mola propulsora dos móveis sociais. Neste sentido, a contradição não é só uma categoria de abstração e interpretação do real mas é, essencialmente, um elemento que dá movimento e constitui o real.

De forma que esta pesquisa acena, já de início, com a tese de que o planejamento estratégico gerencial cristalizado no Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE não imprime ao trabalho didático-pedagógico da escola pública uma radical mudança no sentido de modernizá-lo.

2. Da metodologia de exposição: sumariando os capítulos.

Para a realização de nossa pesquisa, optou-se por selecionar um campo singular composto de 3 (três) escolas da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande e 1 (uma) escola da Rede Estadual de Ensino, também, em Campo Grande. É importante esclarecer que a razão pela qual foram selecionadas três escolas da Rede Municipal de Ensino e somente uma da Rede Estadual de Ensino está no fato de que a primeira implantou o PDE, inicialmente, em mais de 70% de suas escolas, já a segunda, implantou somente em 5% de suas escolas. Eis, na tabela abaixo, os nomes das escolas

selecionadas em Campo Grande, para esta pesquisa, com os seus respectivos números de alunos matriculados regularmente no Ensino Fundamental.

Tabela (1). Campo singular de Pesquisa.

NOME DAS ESCOLAS	N.º. DE ALUNOS	REDE DE ENSINO
Pe. José Valentin	766	Municipal
Bernardo Franco Baís	1.229	Municipal
Prof. Múcio Teixeira Júnior	1.108	Municipal
Rui Barbosa	1.331	Estadual

Fonte: COEP/ Secretaria de Estado de Educação/MS, 1998

Registra-se que, em particular, para a análise descritiva, em especial, do capítulo II, valorizou-se, de forma bastante didática, o discurso dos atores [diretores, coordenadores, professores, alunos, etc.] que na escola trabalham sob as diretrizes do Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE. Contudo, a pedido das escolas, no decorrer da análise do trabalho que elas realizam, não citaremos os seus nomes. Estas escolas serão identificadas através do uso de letras do alfabeto: A,B,C,D, numa seqüência diferente daquela da tabela acima.

DO CAPÍTULO – I. O ENGENDRAMENTO DO PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA ESCOLA – PDE NO ÂMBITO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PRODUZIDAS PELOS ORGANISMOS INTERACIONAL, NACIONAL E LOCAL, NOS ANOS 90.

Serão analisados neste capítulo os seguintes documentos: (1) Constituição Nacional de 1988; (2) Plano Decenal de Educação Para Todos (1993/2003). PDEa/MEC/1993; (3) Declaração Mundial sobre educação para todos e Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem: Conferência Mundial de educação para todos, Jomtien/Tailândia (1990); (4) Conferência de Cúpula de Nova Delhi/Índia (1993); (5) Lei de Diretrizes e Bases da Educação N.º 9.394 – LDB/MEC/1996; (6) Programa Acorda Brasil! Está na hora da escola – MEC/1997; (7)

Programa FUNDESCOLA/MEC/1998; (8) ESTRATÉGIA DOS BANCOS MULTILATERAIS PARA O BRASIL: *análise crítica de documentos inéditos* (1998); (9) EDUCAÇÃO E CONHECIMENTO: *eixo da transformação produtiva com equidade – CEPAL & UNESCO (1995)*; (10) Programa “Chamada à ação: combatendo o fracasso escolar no Nordeste – MEC/1997”; (11) Plano Nacional de Educação – PNE/MEC/2001; (12) Plano de Desenvolvimento Escolar – PDE/FUNDESCOLA/MEC/1998; (13) Princípios norteadores: a cidadania começa na escola – MS (1995-1998); (14) Proposta de Educação Escola Guaicuru: *vivendo uma nova lição* – MS (1999 – 2002), entre outros.

A análise destes documentos tem o objetivo de evidenciar o engendramento do Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE, no âmbito das Políticas Educacionais Nacional, Internacional e Local, nos anos 90 e a sua implantação nas escolas públicas de Mato Grosso do Sul em 1998, enquanto um instrumento gerencial de planejamento estratégico. E, em particular, apreender as suas conexões com os objetivos do Plano Diretor da Reforma Administrativa do Aparelho do Estado brasileiro, a partir de 1995.

DO CAPÍTULO – II. *O PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA ESCOLA - PDE - NO ENSINO FUNDAMENTAL DAS ESCOLAS PÚBLICAS DA REDE MUNICIPAL E ESTADUAL DA MICRORREGIÃO DE CAMPO GRANDE - MATO GROSSO DO SUL.*

Neste capítulo, a partir do discurso do Manual do Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE e do Projeto Fundo de Fortalecimento da Escola Pública – FUNDESCOLA/MEC, realiza-se uma incursão no interior das escolas públicas da Rede Municipal de Ensino e da Rede Estadual de Ensino da Microrregião de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, objetivando descrever metodicamente como, a partir de 1998, o planejamento estratégico gerencial se materializou na organização do trabalho administrativo e didático-pedagógico das escolas selecionadas para a realização desta pesquisa.

DO CAPÍTULO – III. ***A ORGANIZAÇÃO MANUFATUREIRA DA ESCOLA PÚBLICA CONTEMPORÂNEA E A PROPOSTA DE EXCELÊNCIA DE QUALIDADE DA ESCOLA NOS ANOS 90: O GERENCIAL E O PEDAGÓGICO***

Neste capítulo, promoveu-se um colóquio com os intelectuais do período da Reforma – século XVII - a fim de perquiri-los sobre a origem da organização do trabalho didático-pedagógico da escola pública moderna.

Para tanto, buscamos os móveis sociais erigidos no Renascimento e albores da Idade Moderna, o modo, pelo qual, os homens refletiam, produziam e viviam a vida. Destacamos entre esses intelectuais, aqueles que tiveram seus trabalhos em evidência no âmbito do debate social e, em particular, no educacional, no período histórico do Renascimento, Reforma e Albores da Idade Moderna; falamos, por exemplo, de: João Luiz Vives, Erasmo de Roterdan, Ângelo Policiano, Galileu, Descartes, Bacon, Rabelais.

Todavia, na trajetória deste estudo, imputamos destaque especial à clássica obra *Didática Magna*, do representante e sistematizador da organização da escola pública moderna, o reformador João Amós Comênio.

Compõe, também, o elenco das obras clássicas deste estudo a original pesquisa intitulada *A produção da escola pública contemporânea* do pesquisador Gilberto Luiz Alves, e , também, textos inéditos do pesquisador Sandino Hoff, sobre a pedagogia de Ratke. Além da interlocução com os intelectuais já citados, tomamos, ainda, como uma terceira fonte de estudo, o documento Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE [objeto de pesquisa do presente trabalho], a fim de articular a discussão sobre a maneira pela qual a proposta deste documento interfere na organização do trabalho didático da escola pública contemporânea.

DO CAPÍTULO – IV. *CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES SOBRE OS MÓVEIS HISTÓRICOS DETERMINANTES DA ABORDAGEM DA ADMINISTRAÇÃO NEOCLÁSSICA E DE SUA TRANSPOSIÇÃO PARA O INTERIOR DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DO ESTADO BRASILEIRO NOS ANOS 90.*

Neste capítulo optou-se por promover uma análise conceitual da administração gerencial do trabalho realizado no interior da escola pública hoje. Para isto buscou-se a historicidade em torno das determinações sociais, políticas e econômicas da organização do modo de produção capitalista de onde se engendra o planejamento racional e estratégico e a conseqüente administração dos processos de trabalho. Primeiro, será analisado, na fase do capital concorrencial, a divisão do trabalho no interior das manufaturas, o desenvolvimento produtivo e o gerenciamento direto realizado pelo dono dos meios de produção – berço embrionário da gerência clássica ou científica. E, segundo, será analisado, na fase do capital financeiro monopolista, os desdobramentos da divisão do trabalho no âmbito do desenvolvimento da maquinaria, o achatamento dos salários, *a força de trabalho*, os conflitos sociais e a presença do Estado intervencionista. A finalidade é evidenciar o engendramento, no interior destes móveis sociais, do planejamento racional e estratégico da administração, enquanto instrumento mediador dos processos de trabalho e da subsunção do trabalhador a estes processos – berço embrionário da *Abordagem Neoclássica da Administração*. Para, finalmente, encerrar o capítulo, evidenciou-se o papel do “regime gerencial”, cristalizado no Fundo de Desenvolvimento da Escola – FUNDESCOLA e no Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE, gotejados pelo pragmatismo orgânico *da economia política neoclássica* da Reforma Administrativa do Aparelho do Estado brasileiro, a partir de 1995.

A análise deste capítulo inicia-se com as contribuições da clássica obra de Aristóteles intitulada *A Política* e, na seqüência, destacamos as obras clássicas de Karl Marx, *A Ideologia Alemã, Para a crítica da economia política, o Capital I e II, o 18*

Brumário, o Manifesto do Partido Comunista, entre outros textos. Fez parte, também, deste estudo, a obra *Princípios da administração científica* de Winslow Taylor, a *Teoria geral do emprego, do juro e da moeda: inflação e deflação* John, M. Keynes, *Economia e sociedade* de Max Weber, *o Caminho da Servidão* de Friedrich A. Hayek. E, finalmente, *O Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado brasileiro* do Ministério de Administração Federal e da Reforma – MARE/BRASIL.

CAPÍTULO - I

O ENGENDRAMENTO DO PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA ESCOLA – PDE NO ÂMBITO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PRODUZIDAS PELOS ORGANISMOS INTERACIONAIS, NACIONAIS E LOCAL, NOS ANOS 90.

Intenciona-se, neste capítulo, analisar o universo das políticas educacionais, de cunho reformista, produzidas pelos Organismos Internacionais: UNESCO, CEPAL, BANCO MUNDIAL; Nacionais: MEC e MARE; e Local: Secretaria Estadual de Educação – SED e Secretaria Municipal de Educação - SEMED, nos anos 90, a fim de identificar, no discurso oficial, a redefinição da gestão enquanto instrumento que, segundo estes organismos, possui a capacidade estratégica de *materializar com qualidade* – no chão da escola pública – o gerenciamento do Ensino Fundamental, com as parcas rubricas financeiras destinadas a esse fim, produzindo, aí, a relação social de trabalho *custo benefício*. Os debates estabelecidos no âmbito dos referidos organismos sobre as políticas educacionais nos anos 90 giram em torno da trilogia “*educação para todos*”, *financiamento e gestão de processos educativos*.

A tese é a de que esta trilogia se alinha estrategicamente numa simetria conectada e dependente entre si com a finalidade não só de dar substância às políticas educacionais dos anos 90, mas, em especial, de arquitetar formas pragmáticas para, efetivamente, implantá-las e consolidá-las no interior da escola pública brasileira. Vejamos como isto funciona sob a égide da economia política internacional, nacional e

local, neste estágio puro do capital financeiro, cuja crise endêmica se avizinha de um colapso social, político e econômico.

Observa-se, que na sociedade contemporânea a demanda por escola em todos os seus níveis é real e universal. Tal fato revigora o discurso latente sobre a necessidade pública do oferecimento obrigatório e gratuito de “educação para todos”.⁸ Todavia, as condições materiais destinadas a esse fim não têm a mesma dimensão que têm os discursos oficiais e a real demanda por educação dado que a universalização da educação reivindica aos cofres públicos um financiamento de grandes proporções. Esta contingência financeira demandou aos quadros de intelectuais orgânicos da economia política de todos os países, em especial os da América Latina, a pensarem numa estratégia que tornasse racional o financiamento público para custear a “educação para todos”. É aí que entra o planejamento [planificação] estratégico gerencial, também denominado de “regime gerencial”, gestão estratégica, gestão de qualidade, gestão de sistemas, governance, etc, consubstanciadas na *Abordagem de Administração Neoclássica*.

No caso brasileiro, a racionalidade do financiamento da “educação para todos” tem sido equacionada através do planejamento estratégico e gerencial, cristalizado nas diretrizes de Programas de FUNDOS, cujo objetivo é o desenvolvimento da escola pública. Destacamos, entre eles, três de grande importância, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE e o Fundo de Desenvolvimento da Escola – FUNDESCOLA. Este último, oferece para as escolas públicas um conjunto de produtos destinados a melhoria da efetividade do processo ensino-aprendizagem, como é o caso do Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE.

⁸ O termo “*educação para todos*” foi engendrado com a escola moderna no século XVII. A obra clássica, *Didática magna*, escrita pelo morávio João Amós Comênio, é tributária da sistematização da organização do trabalho didático da escola moderna, cuja função social era “*ensinar tudo a todos*”. Este assunto será amplamente discutido no capítulo III, do presente trabalho.

O exposto acima instigam-nos a analisar, numa dimensão mais ampla, o engendramento e o significado da trilogia “*educação para todos*”, *financiamento e gestão* no interior das políticas educacionais, a fim de perquirir a função da gestão na materialização do oferecimento obrigatório e gratuito de educação “*de qualidade*” à real demanda por escola.

Nesta perspectiva, pergunta-se: qual é o significado e a verdadeira dimensão do discurso “*educação para todos*” no âmbito das políticas educacionais para os anos 90”? O que significa *educação de qualidade*? Qual é a função social da educação na sociedade contemporânea? Qual é o papel da gestão na materialização das propostas educacionais – no chão da escola pública - nos anos 90? Os nexos inerentes à trilogia já referenciada se confrontarão e se articularão no desenrolar do próprio texto, à medida em que ela [a trilogia] for analisada no interior do discurso, eminentemente pragmático e metodológico dos Organismos Internacional, Nacional e Local que a produziu. É o que se pretende analisar neste capítulo.

1. O tema “Educação para todos” sob a égide da economia política dos anos 90.

No Brasil, os primeiros passos na busca da conformação da reforma educacional para os anos 90 foram dados com a mobilização participativa de diversos segmentos educacionais em torno da sistematização do Plano Decenal de Educação - PDEa.

Trata-se de um documento que foi elaborado sob a coordenação do Ministério da Educação e do Desporto–MEC, em 1993,⁹ com a finalidade de estabelecer parcerias e um compromisso maduro entre as partes na consolidação de bases sociais, para universalizar a Educação Básica. Portanto o objetivo político deste plano de educação para o Brasil foi o de promover a:

Equidade interna e para sua conversão em país produtivo e competitivo no contexto mundial. Nessa perspectiva, a educação é fator preponderante do desenvolvimento, pela universalização do conhecimento, promove a capacidade de participação consciente nos processos de decisão coletiva, de contribuição eficiente no sistema produtivo e de usufruto da riqueza socialmente gerada. (PDEa-1993:17)

No âmbito deste pressuposto, a universalização da educação e consequentemente do conhecimento veiculado por ela funciona como elemento mediador e equacionador dos conflitos de ordem social, política e econômica. Na introdução do Plano Decenal de Educação, o então Ministro de Estado de Educação e do Desporto, Murílio A .Hingel, declara que: “*A questão da educação básica se tornou inadiável. Tanto em termos de cidadania quanto de competitividade, o investimento no ser humano, por intermédio de escolas de boa qualidade, é ‘infinitamente mais importante. (Op. Cit.p.13).*” No caso brasileiro, embora, as propostas para Educação Básica sistematizadas na conferência de Jomtien e as propostas de Educação Básica sistematizadas no Plano Decenal de Educação, permanecessem no plano do papel, foram as que, no âmbito do discurso, expressaram a conformação da reforma educacional brasileira em 1993. Isto se pode constatar na discurso proferido na conferência

⁹ Este documento foi produzido com o apoio do Conselho Nacional dos Secretários de Educação – CONSED; da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME; do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras – CRUB; do fórum dos Conselhos Estaduais de Educação, da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE; e de organizações não-governamentais.

internacional de Nova Delhi/Índia/1993¹⁰, pelo, então, Ministro de Estado de Educação – MEC, Dr. Murílio Avelar Hingel. Eis um extrato da apresentação da Carta de Nova Delhi:

As teses centrais da Declaração de Nova Delhi e do Guia de Ação coincidem com as que são definidas no Plano Decenal de Educação. A rigor, são teses consensuais que expressam o anseio e a necessidade de assegurar a todas crianças, jovens e adultos, conhecimentos básicos indispensáveis a uma vida plena e produtiva, que constitui a pedra angular de um regime autenticamente democrático. (MEC/1994,p.5)

A partir dos estudos e debates ocorridos durante a reunião de cúpula em Nova Delhi, engendrou – se o compromisso de universalizar a Educação Básica sob o termo “*educação para todos*”. Na seqüência, o Ministro confere à educação o papel de mediadora entre as novas relações sociais de produção de vida humana e a necessidade de preservação do caráter democrático no interior dessas relações:

Nunca a democracia precisou tanto da educação como nos dias de hoje. O diálogo em todos os seus níveis e esferas, entre as pessoas, entre as nações, requer um patamar mínimo de conhecimento e cultura. A isto adicione-se o imperativo contemporâneo a que estão sujeitos todos os países, isto é, sem uma base comum de educação e conhecimento, a expansão do processo produtivo e do trabalho estarão prejudicados, comprometendo a própria aspiração de cidadania plena. Conhecimento e cidadania passam a ser um binômio indissociável. (ibidem)

¹⁰ Os programas do MEC, que atualmente, no governo de Fernando Henrique Cardoso, instala-se no âmbito educacional foram engendrados a partir do compromisso assumido pelo Brasil na Conferência de Cúpula de Nova Delhi/Índia 1993, - berço dos Programas do MEC - formada pelos seguintes organismos: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO; Fundo das Nações Unidas para Atividades da População – UNFPA; Fundo das Nações Unidas para Infância – UNICEF; e nove países “*em desenvolvimento*” e mais populosos. [Brasil, China, México, Índia, Paquistão, Bangladesh, Egito, Nigéria e Indonésia - EFA 9].

No primeiro pronunciamento proferido à Cúpula de Nova Delhi, sobre o plano da Reforma Educacional para o Brasil, o Ministro brasileiro convocou, sob o testemunho dos Organismos Internacionais, a participação de todos os segmentos da sociedade brasileira na materialização deste mega-empreendimento, dizendo que, “*A tarefa, no Brasil, por sua magnitude, deve ser encarada como responsabilidade de todos – governo federal, estaduais e municipais, organizações não-governamentais, universidades, comunidade científica, instituições sociais de natureza diversa, enfim, toda sociedade brasileira.*” (Op. Cit., p.11).

Tal aclamação a cúpula da Nova Delhi referenda, em âmbito internacional, num tom não mais só de convocação mas de exigência. “*A educação é – e tem que ser – responsabilidade da sociedade, englobando igualmente os governos, as famílias, as comunidades e as organizações não-governamentais, exige o compromisso e a participação de todos numa grande aliança que transcenda a diversidade de opiniões e posições políticas*”. (Op. Cit.,p.18). E, finalmente, os países envolvidos na Cúpula de Nova Delhi selam o compromisso de garantir EDUCAÇÃO PARA TODOS. Eis um extrato do pacto firmado:

Nós, os líderes dos países em desenvolvimento de maior população do mundo, reiteramos por esta Declaração o compromisso de buscar com zelo e determinação as metas pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos e pela Cúpula Mundial da Criança realizadas em 1990, de atender as necessidades básicas de aprendizagem de todos os nossos povos tornando universal a educação básica e ampliando as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos. (ibidem).

Tornar universal a Educação Básica, eis o nó górdio, num momento histórico em que o Brasil se vê envolvido num mega compromisso com o Fundo Monetário Internacional – FMI e com outros organismos financiadores da dívida pública brasileira em promover a reforma fiscal. Diante deste fato indagamos: O que significa para os

países envolvidos na cúpula de Nova Delhi e, em particular, para o Brasil, o termo universalização da Educação Básica? E, por outra, o que se compreende por Educação Básica e por necessidades básicas de aprendizagem? Acerca desta questão, cada país, na sua diversidade material, definiu, juntamente com os organismos financiadores da educação, mais marcadamente o Banco Mundial, o ensino do primeiro grau como necessidade básica.

A princípio, entende-se que a reforma educacional brasileira, independentemente da disponibilização de rubricas financeiras nessa direção, seguiria o caráter genérico proposto pela UNESCO, pois, o Plano Decenal de Educação trazia em seu bojo este escopo¹¹. E, também, a partir de 1996, a questão da Educação Básica e da universalização do ensino, no Brasil, torna-se claramente definida, através da publicação da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nº. 9.394/96, na qual registra-se, no Artigo 21, que: *A educação escolar compõe-se de: I – educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio*; e, no Artigo 22, faz referência às finalidades da educação básica: *A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores*. Estão dadas, aqui, as bases para a universalização do ensino público sob a perspectiva da educação geral inspirada na máxima da UNESCO *educar para a vida*, cuja metodologia de aprendizagem observa o princípio de quatro pilares, considerados pela UNESCO como sustentáculos da produção do conhecimento geral exigido pela sociedade

¹¹ O objetivo geral do Plano Decenal de Educação Para Todos era: “ (1) Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e adultos, provendo-lhes as competências na vida econômica, social, política e cultural do País, especialmente as necessidades do mundo do trabalho [definindo domínio cognitivo; definindo domínio da sociabilidade; estabelecendo, em nível apropriado, os objetivos e metas de desempenho dos respectivos planos curriculares; melhorando a qualidade do livro didático, etc.]. (2) Universalizar, com equidade, as oportunidades de alcançar e manter níveis apropriados de aprendizagem e desenvolvimento. (3) Ampliar os meios e o alcance da educação básica. (4) Favorecer um ambiente adequado à aprendizagem. (5) Fortalecer os espaços institucionais de acordos, parcerias e compromisso. (6) Incrementar os recursos financeiros para a manutenção e para investimentos na qualidade da educação básica, conferindo maior eficiência e equidade em sua distribuição e aplicação. (7) Estabelecer canais mais amplos e qualificados de cooperação e intercâmbio educacional e cultural de caráter bilateral, multilateral e internacional.” (MEC, 1993: p. 37 a 41).

contemporânea: (1) *aprender a conhecer*; (2) *aprender a fazer*; (3) *aprender a viver juntos* e (4) *aprender a ser*. (UNESCO. *Delors*. 1999:90).

Contudo, em função da política econômica adotada pelo governo de Fernando Henrique Cardoso em honrar os compromissos com o FMI, no que tange ao pagamento da dívida externa em dia, optou-se, então, por realizar o ajuste fiscal - a Reforma Administrativa do Aparelho de Estado brasileiro, a partir de 1994. Esta decisão política exigiu, entre o elenco de medidas econômicas no interior da máquina administrativa do Governo, o redimensionamento das políticas educacionais, as quais passaram a funcionar sob o sistema de financiamento de fundos específicos para os programas do Ensino Fundamental, como é o caso do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF, regulamentado pela Emenda Constitucional Nº 14/96.

No introdução do documento que contém a política do FUNDEF, item II, há o seguinte esclarecimento sobre a criação deste fundo, “*O Ministério da Educação e do Desporto estabeleceu como prioridade política o ensino fundamental. Procurando investir no avanço desse sistema, corrigindo disparidades regionais e sociais.*” (MEC.1997:08). Com efeito, o FUNDEF foi o primeiro documento, entre o elenco de programas inerentes à reforma educacional brasileira nos anos 90, a anunciar e oficializar a prioridade dada, pelo MEC, ao Ensino Fundamental. De modo que a universalização da Educação Básica, no Brasil, passou a corresponder a universalização do Ensino Fundamental. Radicalizando, podemos dizer que, no Brasil, “*educação para todos*” é sinônimo de Ensino Fundamental.

A partir de 1996, o MEC concentrou seus esforços na produção de propostas educacionais para o Ensino Fundamental. Além do FUNDEF, destacamos, também, outras propostas que, em complementaridade com o FUNDEF, são planejadas estrategicamente e gerenciadas, visando equacionar os objetivos, as metas e as ações das políticas educacionais com o *foco* no desenvolvimento da escola pública de Ensino Fundamental. As propostas de maior relevância são: (a) A Lei de Diretrizes e Bases da

Educação – LDB. Nº. 9. 394/96; (b) Programa de elaboração e implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN; (c) Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB; (d) Programa de avaliação do livro didático; (e) Reestruturação e descentralização do sistema de distribuição do livro didático [O Fundo de Assistência ao Educando – FAE foi incorporado no Fundo Nacional de Desenvolvimento Escolar – FNDE]; (f) Reestruturação e descentralização do programa Merenda Escolar; (g) Programa Bolsa Escola; (h) Programa dinheiro na escola através do FNDE; (i) Fundo de Desenvolvimento da Escola – FUNDESCOLA; (j) Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE, etc. Contudo, como já sinalizamos anteriormente, este elenco de programas e políticas educacionais voltadas para o Ensino Fundamental só podem ser compreendidas se enraizadas à Reforma do Aparelho do Estado brasileiro, a partir de 1995.

É preciso, considerar, ainda, enquanto organismos orientadores e financiadores dos Fundos de Desenvolvimento, a presença latente do Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID e do Banco Mundial – BM. Desde a Declaração Mundial sobre Educação para Todos de Jomtien/Tailândia/90, o Banco Mundial¹², vem acenando a importância de investimentos no ensino do primeiro grau, para o desenvolvimento do país. O documento sistematizador da política do Banco mundial/Washington, intitulado, *Educação primária*, traz o seguinte esclarecimento:

¹² Segundo Torres e Corullón, no texto, *Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial*, “ O Banco Mundial - BM, transformou-se, nos últimos anos, no organismo com maior visibilidade no programa educativo global, ocupando, em grande parte, o espaço tradicionalmente conferido à UNESCO (...), a agência das Nações Unidas especializada em educação. O financiamento não é o único nem o mais importante papel do BM em educação [representando apenas 0,5% da despesa total pelos países em desenvolvimento neste setor]; o BM transformou-se na principal agência de assistência técnica em matéria de educação para os países em desenvolvimento e, ao mesmo tempo, a fim de sustentar tal função técnica, em fonte e referencial importante de pesquisa educativa no âmbito mundial. Nos próprios termos do BM: ‘ no plano internacional’, o Banco é a maior fonte de assessoria em matéria de política educacional e de fundos externos para este setor” (BM,1992:7). (In: Tommasi, L., Warde, M.J. e Haddad, S. *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez Editora, 1996)

A educação é a pedra angular do crescimento econômico e do desenvolvimento social e um dos principais meios para melhorar o bem-estar dos indivíduos. Ela aumenta a capacidade produtiva das sociedades e suas instituições políticas, econômicas e científicas e contribui para reproduzir a pobreza, acrescentando o valor e a eficiência ao trabalho dos pobres e mitigando as conseqüências da pobreza nas questões vinculadas à população, saúde e nutrição (...) O ensino de primeiro grau é a base e sua finalidade fundamental é dupla: produzir uma população alfabetizada e que possua conhecimentos básicos de aritmética capaz de resolver problemas no lar e no trabalho, e servir de base para sua posterior educação. (1992:2. Apud. Torres e Corullón, Op. Cit. p. 131).

No caso brasileiro, a orientação dos Organismos Internacionais financiadores da educação e da dívida pública externa é ponto de partida definitivo nas tomadas de decisões sobre as políticas sociais e públicas. Apresentamos abaixo um extrato retirado do relatório do BM e outro do BID, sobre a educação brasileira que expressam bem esta questão:

O Banco Mundial está fortemente comprometido em sustentar o apoio à Educação. Entretanto, embora financie na atualidade aproximadamente uma quarta parte da ajuda para a educação, seus esforços representam somente cerca de meio por cento do total das despesas com educação nos países em desenvolvimento. Por isso, a contribuição mais importante do Banco Mundial deve ser o seu trabalho de assessoria, concebido para ajudar os governos a desenvolver políticas educativas adequadas às especificidade de seus países. O financiamento do Banco, em geral, será delineado com vistas a influir sobre as mudanças nas despesas e nas políticas das autoridades nacionais. (Banco Mundial:1995XXIII)¹³

O reconhecimento dado pelo grupo Banco Mundial ao esforço de desenvolvimento do Brasil é resultante muito mais de contribuições como que catalisadoras para reformas, e para

¹³ Sérgio Haddad. *Os Bancos Multilaterais e as Políticas Educacionais no Brasil*. In: Aurélio Viana Jr. *A estratégia dos bancos multilaterais para o Brasil: análise crítica e documentos inéditos*. Secretaria Executiva da Rede. Instituto de Estudos Sócio-econômicos. Brasília – DF, 1998. Documentos: (a) Documento com a estratégia de assistência ao País – CAS, do BID. [Country Assistance Strategy] e (b) Documento do País – BM (Country Paper).

investimentos prioritários em áreas em que o Banco pode transmitir sua experiência global assim como inovações, do que com contribuições financeiras diretas. (BIRD, item 29)¹⁴

Nesta perspectiva, pontual [direcionada ao Ensino Fundamental] e ao mesmo tempo ampla [sistema de parceria na consecução de fundos financeiros para o desenvolvimento], das políticas educacionais brasileiras, o planejamento estratégico gerencial – orientado - tem sido o principal instrumento equacionador e maximizador das condições materiais de implementação destas políticas no chão da escola pública. Esta é temática da próxima seção.

2. O gerencial como instrumento maximizador e equalizador da qualidade, eqüidade, competitividade e financiamento das políticas educacionais para o Ensino Fundamental: estratégias da economia política dos anos 90.

Como vimos anteriormente, as relações entre planejamento estratégico gerencial e a materialização das políticas públicas educacionais só podem ser compreendidas no âmbito da Reforma Administrativa do Aparelho do Estado brasileiro e das orientações dos organismos internacionais, cujo escopo é: (1) promover o ajuste fiscal; (2) reduzir a pobreza e (3) acelerar a base de desenvolvimento, não só do Brasil, mas, de todos os países que participaram da reunião de cúpula de Nova Delhi/Índia/93, sobre EDUCAÇÃO PARA TODOS. O planejamento estratégico gerencial tem sido tendenciosamente o instrumento capitalizador e maximizador das condições materiais de oferecimento de EDUCAÇÃO PARA TODOS. Eis o que diz a carta de Jomtien sobre o

¹⁴ Idem.

papel do planejamento estratégico gerencial técnico-profissional para refuncionalização e execução dos programas educacionais:

Serão necessárias inúmeras habilidades e especialidades para pôr em prática essas iniciativas. Tanto o pessoal de supervisão e administração quanto os planejadores, arquitetos de escolas, os formadores de educadores, especialistas em currículo, pesquisadores, analistas, etc., são igualmente importantes para qualquer estratégia de melhoria da educação básica. (...) Uma concepção mais ampla de educação básica será pré-requisito crucial para a efetiva coordenação de esforços entre esses muitos participantes. E, em muitos países, o fortalecimento e o desenvolvimento da capacidade de planejamento e gestão, aos níveis estadual e local, com maior distribuição de responsabilidades, serão necessários. Programas de formação e de capacitação em serviço para o pessoal-chave devem ser iniciados ou reforçados onde já existem. Tais programas devem ser particularmente úteis à introdução de reformas administrativas e técnicas inovadoras no campo da administração e da supervisão.(1990:9).

A carta de Jomtien aborda a educação básica sustentada num “*viés humanista*”, cujo escopo é formar a população das camadas sociais mais pobres para a produção da própria vida. Daí a necessidade de que a condução do processo educacional seja realizado por profissionais técnico e politicamente competentes a fim de que possam dar à educação a real dimensão que ela precisa ter para, efetivamente, cumprir a função social que lhe fora atribuída. Todavia, a carta de Jomtien, como vimos no final do extrato acima, já indicava a descentralização das responsabilidades educacionais, no âmbito do Estado e local. A carta, cujo fundamento político diz ser democrático, não anuncia o planejamento estratégico gerencial, mas, já acena com a proposta de gestão profissional. O Plano Decenal de Educação brasileiro (1993), capítulo III – *Estratégias para a universalização do ensino fundamental e erradicação do analfabetismo*, diz que para alcançar tal intento é preciso:

Implantar novos esquemas de gestão nas escolas públicas concedendo-lhes autonomia financeira, administrativa e pedagógica. (...) Ao mesmo tempo, faz-se necessária uma ampla redefinição das funções, competências e responsabilidades de cada nível da administração educacional, buscando descentralizar e integrar suas ações e possibilitar gestão articulada dos programas de educação fundamental. (...) Melhoria e desenvolvimento da capacidade gerencial dos sistemas (MEC, 1993:42, 46 e 56).

O Plano Decenal de Educação apresenta um discurso gotejado pela utopia intelectual de consolidação da democracia, amparado, ainda, nos efervescentes debates por ocasião da produção da Constituição de 1988, e depois legitimado por ela. De forma que a gestão recomendada pelo Plano Decenal é a gestão democrática da escola e, neste particular, em alguns estados brasileiro como Minas Gerais, Mato Grosso do Sul, São Paulo, Rio Grande do Sul, entre outros, os educadores das escolas públicas juntamente com a comunidade escolar vivenciaram, em maior ou menor dimensão, a experiência da gestão democrática.

Paradoxalmente, a proposta democrática do Plano Decenal de Educação em: (1) promover a efetividade dos processos educacionais; (2) agenciar e capitalizar FUNDOS de financiamento do desenvolvimento educacional; (3) e, submeter a educação à avaliação do MEC e ao controle social da sociedade acabou por produzir as condições enraizadoras das propostas de descentralização da gestão, autonomia da escola e profissionalização da gestão na perspectiva do *gerencial*. Contudo, no que concerne ao desenvolvimento de programas para o gerenciamento dos sistemas educacionais, quando o Plano Decenal anuncia a administração profissional ou gerencial, ele, ainda, não indica diretrizes claras de como isso poderia se realizar na escola, pois, estas estão voltadas para o âmbito dos Organismos Centrais de governo como o MEC e as Secretárias Estaduais e Municipais de Educação. Eis extrato abaixo:

A redefinição, clara e precisa das reais prioridades e estratégias funcionais dos programas e projetos em curso ou a iniciar, e dos ciclos temporais em que poderão ser realizados, *em face do estado atual de crise fiscal, e das perspectivas de recuperação econômicas*. (...) Requer a implantação de FUNDOS e mecanismos não convencionais de financiamento de programas inovadores de melhoria de qualidade educacional e de equalização social de oportunidades, especialmente nas grandes concentrações demográficas de pobreza. (...) A retomada de propostas já aprovadas pelos países de que se organize FUNDOS, com parte dos juros da dívida externa de países devedores, para o financiamento de programas de educação fundamental. (...) Para isso é necessário o desenvolvimento da capacidade de gerenciamento dos sistemas. (1993:56).

O extrato acima, também, sinaliza com a tese de que a gestão [administração ou gerencial], tem seus desdobramentos colados na economia política de um determinado tempo da história da sociedade. A gestão da escola pública contemporânea, por exemplo, está intrinsecamente relacionada com a economia política de um tempo social histórico que requer a administração gerencial dos fundos de financiamento da educação¹⁵ e não ao debate sobre a gestão democrática que à época já havia sido colocado. O discurso de gestão democrática dos sistemas educacionais e da escola pública legitimou-se em um tempo histórico em que os móveis sociais, políticos e econômicos possibilitaram condições materiais para tal.

É preciso observar que o mesmo não ocorre no limiar do século XXI. A tendência, neste momento histórico, é a implantação de padrões de gestão que priorizem o “paradigma” gerencial “*centrado na escola e a implementação de sistemas de monitoramento e acompanhamento sistemáticos da qualidade e do desempenho escolar*.”

¹⁵ Segundo o plano Nacional de Educação [Lei Nº. 10.172, de 09 de janeiro de 2001], “*o financiamento e a gestão estão indissoluvelmente ligados. A transparência da gestão de recursos financeiros e o exercício do controle social permitirão garantir a efetiva aplicação dos recursos destinados à educação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional facilita amplamente esta tarefa, ao estabelecer, no § 5º do art., 69, o repasse automático dos recursos vinculados ao órgão gestor e ao regulamentar quais as despesas admitidas como gastos com manutenção e desenvolvimento do ensino.*” (PNE/Apresentação de Vital Didonet. – Brasília: Editora Plano, 2000. P. 172)

(...) *Seguindo uma linha de investigação que despontava, há algum tempo, nos EUA e Europa*". (Xavier. 1996:06)¹⁶. Em 1993, a Conferência de Nova Delhi/Índia já evidenciava a necessidade do envolvimento de toda a sociedade no provimento da "educação para todos" e indica o planejamento gerencial como sendo fundamental na mobilização de todos os segmentos sociais em favor da educação:

Planejamento e gerenciamento em nível local e comunitário: A descentralização e o conseqüente envolvimento maior das comunidades, no planejamento e gerenciamento dos serviços sociais, são tendências em todos os nove países ou áreas que já conseguiram os maiores progressos, em busca da meta da educação para todos, sugerem várias lições úteis. (...) mobilização social e monitoramento, representados pela administração civil local, autoridades educacionais, lideranças comunitárias e organizações comunitárias funcionam melhor quando são estabelecidas em áreas geográficas suficientemente pequenas, para assegurar a possibilidade de convergência e participação comunitária expressiva. (MEC, 1994:31).

O agenciamento e agregação de lideranças que motivem a comunidade civil para assumir e administrar a efetivação da educação, em âmbito local, tem a função de liberar o Estado das suas responsabilidades com a educação.

Nesta perspectiva, o Brasil vem implantando políticas educacionais, em particular, para o Ensino Fundamental, com a finalidade de descentralizar as responsabilidades do financiamento e de execução destas políticas, da União para os Estados e os Municípios. Em 1995, com a proposta do Plano Diretor de Reforma Administrativa do Aparelho do Estado brasileiro, (MARE. 1995), esta questão tornou se

¹⁶ Xavier, Antônio Carlos da R. *A gestão da Qualidade e a Excelência dos Serviços Educaionais: custos e benefícios de sua implantação*. Texto para discussão N.º 408. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA. Ministério do Planejamento e Orçamento. Brasília – DF – Brasil; março de 1996.

bem definida. A fim de ilustrar o que estamos dizendo, eis um extrato do discurso do Plano Diretor:

É preciso reorganizar as estruturas da administração com ênfase na qualidade e na produtividade do serviço público; na verdadeira profissionalização do servidor, que passaria a receber salários mais justos para todas as funções. Esta reorganização da máquina estatal tem sido adotada com êxito em muitos países desenvolvidos e em desenvolvimento. (...) Nessa nova perspectiva, busca-se o fortalecimento das funções de regulação e de coordenação do Estado, particularmente no nível federal, e a progressiva descentralização vertical, para os níveis estadual e municipal, das funções executivas no campo da prestação de serviços sociais e de infra-estrutura. (MARE.1995: 2 e 7)

Registra-se que as diretrizes do Plano diretor estão contempladas no Fundo de Desenvolvimento da Escola – FUNDESCOLA e em seus produtos, dentre os quais o Plano de Desenvolvimento da Escola PDE. O “modelo” de gestão que organiza, hoje, o trabalho da escola, tem os seus desdobramento, também, nos Organismos Internacionais que são os seus financiadores, como é o caso do Banco Mundial e do Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID. Em 1998, circulou pela cúpula do governo federal – Ministério da Fazenda, Ministério da Administração e Reforma do Estado e Ministério da Educação e do Desporto -, o Documento do Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID – DOCUMENTO DE PAIS -, o qual fez a seguinte recomendação sobre gestão e financiamento, para o Brasil:

O Banco fortalecerá os órgãos que funcionarem adequadamente para que haja um nível mínimo de capacidade de gestão governamental no país, inclusive os que são cruciais aos projetos do Banco. As possíveis áreas de atividade incluem: desregulamentação ou reforma dos regulamentos do setor relevante; redistribuição de funções e de autoridade entre a jurisdição federal, estadual e municipal; e reestruturação da prestação de serviços para

maximizar a cooperação do governo com o setor privado ou as chamadas organizações do “terceiro setor” que são de propriedade privada mas existem para atender necessidades públicas ou sociais. Neste caso, o Banco deveria apoiar ativamente o fortalecimento e a participação da sociedade civil e ser receptivo às oportunidades de financiar o processo de formação de consenso nas áreas que necessitam de reformas amplas. (1998:179).

As orientações da Reforma do Estado brasileiro e dos Organismos Internacionais sobre a relação financiamento e gestão dos processos de trabalho, no interior da escola pública [trabalho improdutivo], reduzem-se a uma questão meramente técnica e metodológica que segue à risca as determinações e a demanda do capital no seu atual estágio - capital financeiro. Transpondo isso para o campo da educação, o que se pretende é a maximização do *custo benefício* através da *eficácia e eficiência* do planejamento estratégico gerencial, nesta fase de recessão econômica e de ajuste fiscal do Estado. Este fato confirma a relação histórica do capital com a educação. Há na escola atual, com a instalação do Fundo de Desenvolvimento da Escola – FUNDESCOLA e do Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE, a intensificação da relação direta entre trabalho produtivo e trabalho improdutivo.

A partir do momento (1995) em que a escola foi organicamente classificada pelo Plano Diretor da Reforma do Aparelho Administrativo do Estado brasileiro de “*propriedade não-estatal pública*” ou “*propriedade pública quase-mercado*”, instalou-se no seu interior a unidade executora da escola, cujo registro no Cadastro Nacional de Pessoa jurídica – CNPJ - lhe permite a contratação de serviços, o recebimento de fundos financeiros da sociedade civil, a gestão e controle do financiamento, entre outros serviços. Segundo Sobrinho, “*Isso não foi uma opção consciente, mas uma consequência da reforma do Estado. Isso porque com a diminuição do papel do Estado, houve uma descentralização natural*”(Boletim Técnico do FUNDESCOLA. Nº 31 de outubro de 1999. P. 7), das políticas sociais e públicas para as organizações sociais e privadas. O FUNDESCOLA atual “modelo” de gestão legitimado

no chão das escolas públicas brasileiras, através do Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE, é representativo deste pressuposto de gerenciamento da educação.

O FUNDESCOLA, em conjunto com o MEC, os estados e os municípios, objetiva dar efetividade às políticas educacionais através da “*gestão educacional de qualidade, enfocando o fortalecimento das escolas e das instituições responsáveis pelas escolas*” (MEC, 1998:02). Por conta disso, o FUNDESCOLA possui uma estrutura coordenada de gerenciamento que visa, ao mesmo tempo, a mobilização social para a efetivação da educação e o controle social dos recursos públicos investidos na educação, através dos resultados do processo ensino/aprendizagem, consubstanciados na relação social do trabalho submetida ao gerencial, chamada *custo benefício*.

Em outro dizer, isto significa calcular o quanto que a sociedade gasta – em dinheiro vivo – para a realização do trabalho do professor e quanto de benefício expressado no resultado deste trabalho – crianças aprovadas - retorna a esta sociedade.

Todavia, segundo estudiosos do tema financiamento da educação, a relação custo benefício da educação é de uma complexidade, que transcende o discurso político econômico. Primeiro, porque não há um indicador real para medir custo¹⁷ total da formação do aluno, pois, o que se gasta na formação do aluno transcende a moeda viva decorrente dos impostos pagos ao Estado e convertidos em financiamento da educação. Implica, neste cálculo não só o financiamento gasto, mas também, o tempo gasto nessa

¹⁷ No texto intitulado *Determinação de custos educacionais: uma análise panorâmica do estado da arte* de Verhine, este autor diz que: “*É comum acreditar que despesa e custo são sinônimos, mas que na verdade tratam-se apenas de conceitos muito semelhantes. O conceito de custo é derivado da economia, um componente das ciências sociais explicitamente voltado para o problema da escassez. No mundo da escassez (mundo do pensamento econômico), toda atividade desenvolvida utilizam verbas que poderiam ser aproveitadas em outras alternativas, entretanto como os recursos são limitados, essas outras alternativas são sacrificadas. (...) O conceito de custo como oportunidade sacrificada é muito mais amplo do que o conceito de despesa. O custo refere-se a recursos reais que são representados pelo dinheiro; aplicando esse conceito à educação, pode se dizer que o material, o tempo das pessoas envolvidas (alunos, professores e funcionários), tem um preço em relação a oportunidade e não só em relação a despesa, porque todos tem utilizações alternativas. A construção de uma nova escola de ensino médio significa que algum projeto alternativo – talvez um prédio universitário ou uma escola primária – terá*

escolarização, o grau de aprofundamento do conhecimento adquirido pelo aluno nessa escolarização e o retorno que ela trará à qualidade de vida do aluno.

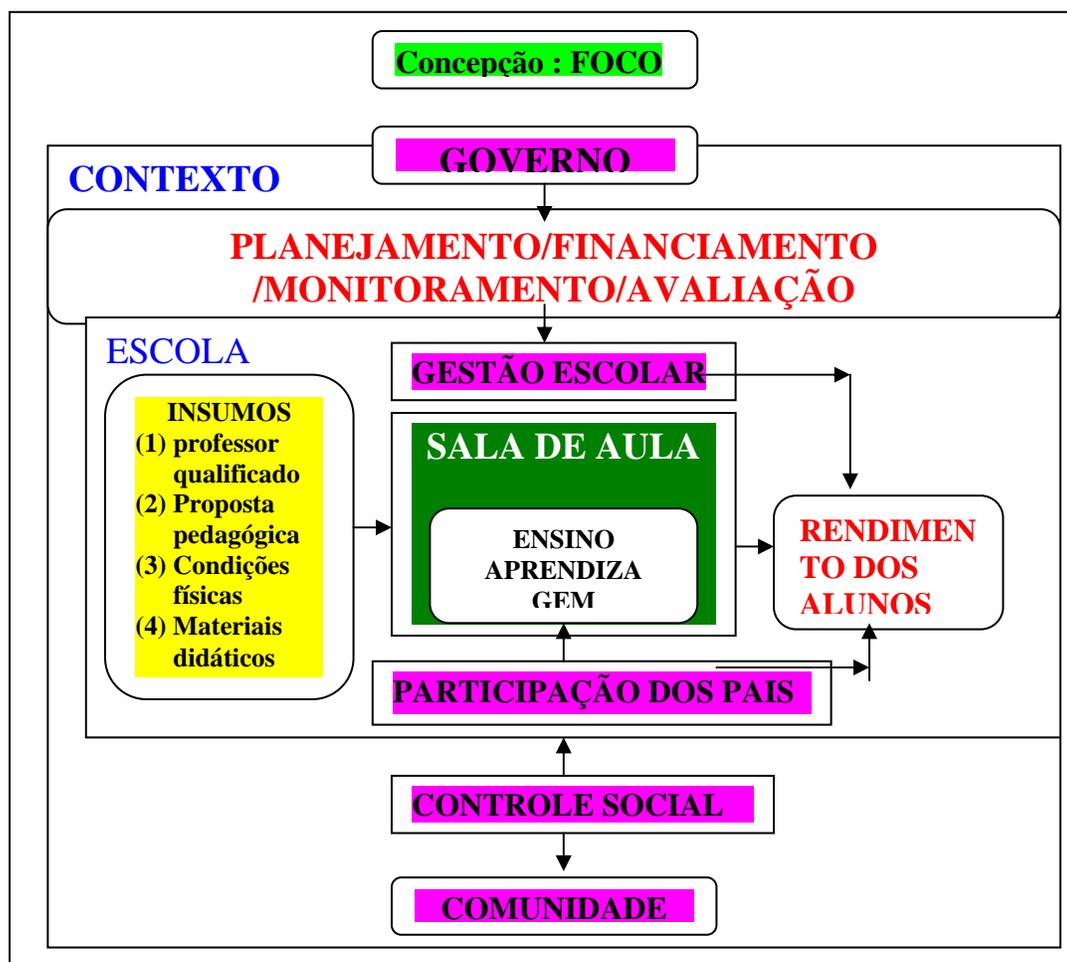
Portanto, o termo custo benefício, além de ser um termo inadequado, impõe ao trabalho do professor uma nova relação social bastante complicada, uma vez que esta passa a ser submetida ao controle econômico do Estado, em estreita relação com o capital privado, através do controle social dos pais. Estes por sua vez, não sabem como controlar o trabalho do professor e os gastos despendidos em seu trabalho, dado que não dominam estes fundamentos, sabem, apenas, reclamar a aprovação do filho, não com base no que aprendem ou deixam de aprender, mas, com base na certificação.

A comunicação – marketing e gestão em rede – faz parte da estratégia para se conseguir a mobilização social e o controle social dos recursos aplicados à educação e o desempenho dos trabalhadores expressado no resultado do trabalho. Este intento se objetiva através do (s): (1) *planejamento estratégico*, (2) *Sistemas de informações gerenciais* e (3) *Sistemas de monitoramento e avaliação*. Para isso o FUNDESCOLA pragmaticamente planejou e organizou os seus *produtos* em três níveis, quais sejam: **1º Nível – Desenvolvimento centrado na escola**, através dos seguintes programas: Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE; Padrões Mínimos de Funcionamento da Escola – PMFE e Levantamento da Situação da Escola – LSE; Programa de Adequação de Prédios Escolares – PAPE; Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE; Plano de Melhoria da Escola – PME; Escola Ativa; GESTAR; Projeto Escola Rural. **2º Nível – Apoio Institucional a Escola**, através de: Programa de Gerenciamento de Sistemas - PGS; Sistema de Informação Interligado de Gerenciamento – SIIG; Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB; Proformação e, finalmente o **3º Nível – Mobilização e Controle Social**, se realiza através de: Rede de Comunicadores; Escola

que ser sacrificada”. (Verhine. 1997:2. Texto apresentado na 20ª Reunião anual da ANPED). Apud. Braz, Terezinha Pereira. *Financiamento da escola pública: uma tarefa da sociedade?*. P. 35. UFMS/1999.

Brasil; Publicações e o Conselho do FUNDEF. Veja, no quadro abaixo, como estes níveis são organizados numa interrelação sinérgica¹⁸.

Quadro – 1. Níveis de organização dos produtos do FUNDESCOLA.



Fonte: Manual do FUNDESCOLA – MEC:2001.

Considerando o quadro acima, eis como funciona, na prática, a sinergia gerencial do FUNDESCOLA. O Governo Federal – no campo da Educação –

representado pelo MEC, planifica os seus produtos [educação, financiamento, gestão, monitoramento e avaliação] numa sintonia [foco] direta com o seu objetivo final que é o rendimento escolar e a certificação de seus clientes, os alunos. Neste caso, o Ponto de partida da gestão é o objetivo final – alunos aprovados. Para viabilizar tal intento, localiza-se o 2º foco do MEC, a escola, na direção da qual todos os esforços serão concentrados. Localizada a escola como segundo foco, o próximo passo, após a obtenção do diagnóstico situacional da escola, é planejar, gerenciar, financiar, executar, controlar e avaliar os produtos que incidirão diretamente no elenco de INSUMOS. Exemplificando temos: (1ª) Produto – PROFORMAÇÃO, PDE PME – objetivo: qualificar os professores, (2º) Produto – PDE – objetivo: elaborar o plano de desenvolvimento da escola e a sua proposta pedagógica, (3º) Produto – PAPE – objetivo: reformar, construir e equipar as escolas, (4ª) Produto – PME – objetivo: adquirir os materiais didáticos necessários ao processo ensino-aprendizagem de sala-de-aula. E, finalmente, a rede de comunicadores envolverá, no processo, os pais dos alunos para a realização do controle social do financiamento aplicado à escolarização e aprovação de seus filhos. Fecha-se, assim, a grande meta da economia política do MEC em atingir o custo benefício da educação através da conexão combinada entre financiamento, gestão e educação pública.

Pautados nesta proposição, o FUNDESCOLA e o PDE, em certa medida, alteraram a relação social do trabalho no âmbito da escola pública, seja agregando funcionários de diferentes áreas específicas para a realização do trabalho geral da escola [que antes era função, por exemplo, do diretor, no desempenho da direção, do secretário da escola, no desempenho do executivo, do professor, no desempenho do processo ensino-aprendizagem e assim sucessivamente], seja adquirindo produtos do mercado, seja comprando serviços de terceiros, seja envolvendo a sociedade civil, inclusive os voluntários, nos serviços gerais da escola, etc.

¹⁸ Parceria e esforços conjugado para a realização com sucesso de uma meta/ação.

Este tipo de Planejamento estratégico gerencial promove o que Braverman, ao analisar os princípios da gerência científica de Taylor, chamou de *dissociação do processo de trabalho das especialidades dos trabalhadores*(1987:103). Isto significa que o processo de trabalho não depende mais de uma determinada especialidade ou capacidade do trabalhador, - que Braverman chama de ofício – mas de um conhecimento geral que permita ao trabalhador entender as orientações e os comandos pragmáticos dos manuais da gerência. Como vimos, o resultado do trabalho está na dependência não das condições materiais e espirituais do trabalhador, mas da sofisticação da economia política gerencial. Ou seja, da capacidade que esta terá em movimentar um coletivo de trabalhadores em direção ao resultado – objetivo a ser alcançado – em torno de uma determinada meta/ação de médio ou longo prazo. Daí, a importância do investimento planejado e gerenciado nos INSUMOS, necessários a determinado empreendimento, aqui, em específico, o *custo benefício* na efetividade do processo ensino-aprendizagem no Ensino fundamental da escola pública. O FUNDESCOLA, enquanto uma política educacional planejada e gerenciada sob o pressuposto acima, apresenta os seus produtos através de um discurso que reafirma oferecer escolarização aos seus clientes – alunos - com base nos seguintes eixos: **equidade¹⁹, efetividade e complementaridade.**

Na perspectiva do FUNDESCOLA, *equidade* significa, de um lado, igualdades de oportunidades, ou seja, todas os *clientes* (alunos) da escola devem ter as mesmas oportunidades de aprendizagem e, por outro lado, significa a redução das desigualdades sociais através da educação. Nesse intento, a escola deve abrir as suas

¹⁹ Equidade é um termo que se enraíza nas políticas da CEPAL e OREALC para a América do SUL, nos anos 90, cujo nome é *Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade*. Este documento, embora publicado somente em 1995, vem discutindo a educação e o conhecimento enquanto eixo de transformação produtiva com equidade, desde a década de 60, época em que a equidade permanecia em segundo plano. A CEPAL, apresenta, nos anos 90, a proposta de substituir o “paradigma” do desenvolvimento e do crescimento, que foi dominante nos anos 60, pela equidade social. A crença era a de que “ a competitividade que conduz à elevação do nível social de vida baseia-se no aumento da produtividade e na incorporação e difusão do progresso técnico” (1995:38), que se realiza através da disponibilização da educação para todos. Nota-se na proposta da CEPAL um cunho humanizador que se aproxima da proposta da UNESCO.

portas para o maior número possível de alunos, pois, todos devem ter oportunidades iguais de usufruir dos serviços oferecidos pela escola pública. Já, a *efetividade* significa melhoria do desempenho dos alunos na escola que, no ponto de chegada, se verifica através da obtenção dos resultados – alunos aprovados. E, finalmente, a *complementaridade* significa sinergia, ou seja, esforço conjugado [leia-se parceria e integração a outros programas] para a realização da ação – oferecimento de escola para todos os alunos em idade própria para cursar o Ensino Fundamental.

Para o PDE, qualidade ou desempenho acadêmico significa a escola proporcionar aos alunos uma aprendizagem satisfatória em torno dos conteúdos mínimos exigidos e indicados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1996) e, no final dos oito anos previstos para o Ensino fundamental, aprovar os alunos e certificá-los. De modo que a equidade e a qualidade do ensino só podem ser comprovadas se o número de certificados, ao final dos oito (08) anos do Ensino Fundamental, corresponder ao mesmo número de alunos matriculados, no ponto de partida, deste nível de ensino. Equidade e qualidade correspondem, ainda, na perspectiva do gerencial, em dotar as escolas de padrões mínimos para o seu funcionamento através dos insumos necessários a este fim, tais como: instalações físicas, equipamentos, recursos pedagógicos [materiais didáticos], recursos humanos [professores], currículo [PCN] e gerenciamento.

Equidade e qualidade significam, portanto, no âmbito das políticas educacionais contemporâneas, prover as escolas de padrões mínimos de funcionamento com parcas condições materiais. Estas são metas que o PDE procura atingir com planejamento estratégico e gerencial. Isto, na visão econômica da administração contemporânea, só é possível de ser atingidas com *eficiência e eficácia* através do “*regime gerencial*”, cujo planejamento estratégico impõe mudanças quantitativas e qualitativas, tanto, no trabalho de administração escolar, quanto, na rotina do trabalho didático dos professores. Os termos equidade e qualidade aparecem a todo momento nos documentos do PDE, cujo significado deriva dos termos *eficiência e eficácia* da

*Abordagem – “Teoria” - de Administração Neoclássica*²⁰ inspiradora do “regime gerencial”. Segundo Chiavenato,

enquanto a *Administração Científica* [Lê-se Taylorista], punha ênfase nos métodos e na racionalização do trabalho e a *Teoria Clássica* [Lê-se burocrática] punha ênfase nos princípios gerais da administração, a *Teoria Neoclássica* considera os meios na busca da *eficiência*, mas enfatiza fortemente os fins e resultados, na busca da *eficácia*. Há um forte deslocamento para os objetivos e os resultados. (...) Em termos econômicos, a *eficácia* de uma empresa refere-se à sua capacidade de satisfazer uma necessidade da sociedade através do suprimento de seus produtos (bens ou serviços), enquanto que a *eficiência* é uma relação técnica de entradas e saídas. Nestes termos, a *eficiência* (grifos do autor) é uma relação entre **custos e benefícios** (grifos nosso) (1993: 332 e 336)

Nesta perspectiva, da reforma brasileira (1995) a *eficácia e a eficiência* são a linha que costura a trilogia “*educação para todos*”, financiamento e gestão. Neste caso, a *eficácia* materializa-se no momento mesmo em que o planejamento estratégico gerencial cria os mecanismos – *os sistemas de fundos financeiros e o controle social* - para fazer acontecer a “*educação para todos*”, digo, políticas educacionais para o Ensino Fundamental. E a *eficiência* se expressa na relação custo-benefício, que pode ser comprovada na comparação do número [total bruto] de alunos matriculados na primeira série do Ensino Fundamental com o número [total final] de alunos que, decorridos os 08 (oito) anos do ensino Fundamental, são aprovados e certificados.

²⁰ Segundo CHIAVENATO, “ *A Teoria neoclássica caracteriza-se por uma forte ênfase nos aspectos práticos da Administração, pelo pragmatismo e pela busca de resultados concretos e palpáveis*”(1993: 329). O PDE, para realizar o gerenciamento do funcionamento da escola com *eficiência e eficácia* parte sempre de um diagnóstico [uma questão prática – real], a partir do qual formula seus objetivos e metas de trabalhos, racionalmente de modo a envolver o coletivo [todos os trabalhadores] na execução e gerenciamento do trabalho de forma que seu resultado seja o melhor possível e de custo barateado (resultados concretos). Inclusive os conceitos são estabelecidos de forma prática, dando a impressão que são do senso comum ou desprovido de fundamentos.

Logo, o gerencial estabelece uma relação direta entre eficácia e custo e entre eficiência e benefício da escolarização do aluno. A eficácia e o custo são o ponto de partida do planejamento e do gerenciamento da execução do processo de escolarização e a eficiência e o benefício são o ponto de chegada – o produto – da escolarização, ou seja, o objetivo final. Portanto, a trilogia “educação para todos”, financiamento e gestão se consubstancia na relação planejada entre eficácia e custo de um determinado produto [leia-se escolarização] na objetivação de sua eficiência e benefício.

A próxima seção cuida em analisar como o FUNDESCOLA e o PDE se integraram às políticas educacionais do Estado de Mato Grosso do Sul, a partir de 1998.

3. A presença do PDE no âmbito das Políticas Educacionais de Mato Grosso do Sul no entretempo de 1995-1998.

Nesta seção, nosso objetivo é analisar no documento *Princípios Norteadores: a cidadania começa na escola* (1996) as principais propostas para a Educação Básica e, entre elas, a proposta de gestão da escola pública. Conhecer a proposta de gestão deste período é muito importante, pois, nesta ocasião o planejamento estratégico gerencial cristalizado no PDE foi implantado no interior de algumas escolas públicas de MS.

O principal e único documento intitulado, *Princípios Norteadores: a cidadania começa na escola*, que registra a proposta de educação no Governo de Wilson

Barbosa Martins foi escrito²¹ e publicado no final do primeiro ano da posse do Secretário de Estado de Educação, Sr. Aleixo Paraguassú Neto²².

O grupo de sistematização deste documento optou por manter as propostas que as escolas já vinham executando por força da Lei 5692/61/MEC e por manter, também, a proposta de Gestão Democrática que fora implantada em 1991 pelo Decreto de N.º. 5868/1991/MS, pelo, então, governador Pedro Pedrossian. Isto porque, a gestão democrática, embora implantada por decreto, fora reivindicada pela sociedade organizada²³ sul-mato-grossense, em tempos da decadência da ditadura militar e albores do “milagre econômico”, e, uma vez decretada, passou a fazer parte da cultura escolar.

Na seqüência, vejam as propostas sistematizadas no documento: (a) oferecer a Educação Infantil em articulação com o Município; (b) universalizar o Ensino Fundamental; (c) reorganizar o Curso de Ensino Médio em consonância com as novas tecnologias e demandas dos municípios; (d) implementar a gestão democrática pedagógica e a avaliação sistêmica; (e) oferecer atendimentos específicos como: Cursos Noturnos para Jovens e Adultos, Educação Escolar Indigna e Educação Especial.

Para implementar estas diferentes propostas, o documento apresentava três eixos de sustentação, quais sejam: **autonomia da escola; qualidade e universalização do ensino e gestão democrática - uma questão pedagógica**. Eis, na seqüência, como seriam focados estes eixos no entretempo de 1995 a 1998.

²¹ Participaram da escrita deste documento os seguintes profissionais da educação: Edelmira Toledo Cândido – assessora pedagógica do Gabinete do Secretário de Educação; os demais que se seguem ocupavam a função de técnicos de educação, também, lotados na Secretaria - Angela Maria da Silva; Elza Lima de Souza Mansano; Margarete Vargas Sarmento; Gilda Cristina Faleiro Mendes; Luiz Carlos Mandú da Silva; Ana Luiza Santos Martins e Julio Cesar Pereira de Freitas.

²² Este Secretário de Educação tomou posse no dia 1º de janeiro de 1995 e permaneceu no cargo até 07/04/1997, quando assumiu a professora Maria de Lourdes Maciel, que permaneceu no cargo até o fim do mandato do Governo de Wilson Barbosa Martins.

²³ Sobre como a sociedade se organizou a fim de promover a distensão do autoritarismo oriundo do regime militar por ocasião do “milagre econômico”, ver dissertação de Amarílio Ferreira Júnior (1992), *A FEPROSSUL e a luta sindical dos professores estaduais de 1º e 2º Graus: 1979-1986*, UFMS, Campo Grande-MS.

Dois pontos sustentavam a proposta de autonomia da escola, o primeiro se referia à descentralização – repasses - de recursos financeiros diretamente para a escola e, o segundo, à construção do Projeto Político Pedagógico. De acordo com o documento seria “*assegurado às Unidades Escolares autonomia pedagógica financeira, incluindo diferentes espaços de participação da comunidade no trabalho de construção do Projeto Político Pedagógico.*”²⁴ (*Op. Cit. p.29*).

Já a qualidade do ensino e a universalização do Ensino Fundamental amparavam-se na capacitação de professores²⁵ - através da criação do Projeto Oficinas Pedagógicas, do Projeto de Alfabetização denominado Travessia Arte e Letramento - TAL, do Projeto do Ensino Noturno e do Projeto do Ensino Médio -; na implementação do projeto TV escola; na implementação da avaliação sistêmica em toda a Rede de Educação e na reforma e construção de prédios escolares. E, finalmente, o último eixo do documento que, inclusive, diz respeito a este objeto de pesquisa, é *a gestão democrática - uma questão pedagógica*.

A gestão democrática, como já dissemos, embora jovem no Estado já fazia parte da cultura escolar. Todavia, o documento acrescentava a ela um elemento novo, expressado no termo *pedagógica* e a questão do exercício efetivo de cidadania. A idéia era a de que a gestão não se restringisse somente à área meio da escola que é a administração escolar, mas que fosse um instrumento de melhoria da qualidade do

²⁴ Registramos, aqui, outra grande contribuição do Curso de Mestrado da UFMS/CG, através da dissertação de mestrado da pesquisadora Kátia Cristina Nascimento Figueira, intitulada: *A política educacional de Mato Grosso do Sul (1991-1994) e os novos paradigmas de produção. (1998)*. Nesta dissertação, a pesquisadora afirma que, no período analisado, as políticas educacionais de MS, embora de cunho democrático, lançaram as primeiras sementes para a gestação de uma radical mudança de cunho teórico-ideológico. Trata-se da relação das políticas educacionais de MS com a reestruturação produtiva do capital mundializado. Segundo Figueira, à luz da reestruturação capitalista foram criadas as condições para a implantação das propostas educacionais de gestão descentralizada, qualidade total, multiquificação e orientações técnicas e respaldo financeiro do Banco Mundial, mudando completamente o discurso democrático que, aos tropeços, vinha se consolidando.

²⁵ Sobre este eixo ver a dissertação intitulada *O discurso sobre a qualificação do professor da Educação Básica: um estudo da experiência desenvolvida pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul na década de 90*, da pesquisadora Iara Augusta da Silva que, com muita propriedade, pesquisou este assunto.

ensino, através da participação democrática de todos os atores da escola, configurando-se, em sua essência, no exercício da cidadania. Contudo, tal intento, não se converteu em práxis social.

A *gestão democrática – uma questão pedagógica*, compreendia as seguintes ações a) eleição dos Colegiados Escolares; b) eleição para a escolha de Diretores; c) criação do sistema de repasse financeiro para as escolas; d) avaliação do sistema escolar. A *Gestão democrática – uma questão pedagógica*, na escola significava, portanto,

Uma escola que se transforma em espaço permanente de experiência e práticas de democracia. O aprendizado da democracia deverá permear todo o conjunto de relações que se desenvolvem no seu interior, e nas relações com a comunidade. As Unidades de Ensino deverão desencadear um processo de participação coletiva, produzindo exemplos concretos de ações democráticas que ultrapassem os seus muros, tenham extensão, profundidade e visibilidade, incidindo de forma efetiva na formação da cidadania (Op. Cit. p. 28).

A *Gestão democrática – uma questão pedagógica* era, neste documento, de fundamental importância para que as outras propostas se cumprissem com tranquilidade, como se pode ver no extrato abaixo:

Um capítulo especial é dedicado à gestão escolar, uma vez esta ser (sic) entendida como um dos instrumentos fundamentais ao alcance da mudança estrutural que se realizará no interior do Sistema Educativo. (Op. Cit. p.13).

Todavia, nem sempre o que se registra nos documentos é o que efetivamente se realiza no âmbito da escola. A proposta de gestão democrática, por

exemplo, cujo debate esteve em evidência no início dos anos 90, a partir de 1995 já apresentava nítidos sinais de esvaziamento²⁶.

Compreender o esvaziamento da proposta política da gestão democrática no âmbito das escolas públicas demanda um estudo aprofundado dos significados históricos da democracia, em sua origem e dos desdobramentos que este significado adquire no interior dos móveis sociais, políticos e econômicos contemporâneos. Efetivamente, este não é o objetivo deste trabalho.

O bloco que se segue busca fechar a análise das propostas educacionais entre 1995-1998, já com uma afirmação de que *Os princípios norteadores* foi um documento que não atendeu à demanda das escolas no que se refere à proposta de gestão, que à sua época histórica, já era anacrônica.

De forma que esta proposta não galgou a mínima expressão política que a sustentasse, nem no âmbito dos Programas gerais de Governo e seus FUNDOS de financiamento, nem no âmbito da representação da classe trabalhadora e, menos ainda, no interior da comunidade escolar.

Na seqüência, o que se sucedeu foi que a Secretária de Estado de Educação, além de não encontrar sustentação nos *Princípios Norteadores*, que era inexpressivo politicamente, também, não conseguiu alocar financiamento próprio para custear a demanda das escolas da Rede Estadual de Ensino, produzindo, assim as reais condições para as políticas educacionais do MEC, que, a partir de 1996 gotejaram nas Propostas da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul.

²⁶ Não faz parte dos objetivos deste objeto de pesquisa investigar a gestão democrática em MS e seus percalços. Todavia, para que esta pesquisa pudesse ser realizada tomou-se como fonte de leitura, também, as dissertações produzidas no Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Campo Grande-MS, que analisaram a gestão democrática em MS. São elas: *Estado e Política Educacional em Mato Grosso do Sul (1983-1986): limites de uma proposta democrática*. (1992), da pesquisadora Marisa Bittar; *O Colegiado Escolar: avanços e Limites na construção de uma escola democrática*, do pesquisador José Carlos Pesente; *Políticas Públicas de Educação: a gestão democrática na Rede Estadual de Ensino em Mato Grosso do Sul: 1991-1994*. (1996), da pesquisadora Maria Dilneia Espíndola Fernandes.

Ilustrativo, desta questão, foi o segundo seminário de estudos sobre a elaboração do *Projeto Político Pedagógico: em busca da autonomia da escola*²⁷, produzido pela SED, em março 1998.

Na abertura deste evento, a Secretária de Estado de Educação, Prof^a. Maria de Lourdes Maciel, anunciou que a SED estava aderindo a um Programa de gerenciamento da escola, elaborado pelo MEC para a Região Nordeste e financiado em parceria com o Banco Mundial – BM e o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID. Durante o seu discurso²⁸, que durou 45 minutos, a Secretaria de Educação,

²⁷ Este seminário, denominado: *Perspectivas de Educação para Mato Grosso do Sul*, realizou-se em Campo Grande – MS, no mês de março de 1998, sob a coordenação da professora Cleomar Pesente, diretora da Diretoria de Gestão Educacional – SED, e sob a assessoria da Prof^a. Consuelo Sielski dos Santos do Estado de Santa Catarina.

²⁸ Eis o discurso da secretária de Educação de MS: “*Eu venho hoje conversar com Campo Grande, alguns pontos que têm sido alvo de nossa discussão na SED e que vocês acabam por ficar sabendo de forma fragmentada e nós queremos conversar sobre isso de forma mais clara. (...) Ao assumirmos a SED, fomos buscar recursos, (...) junto ao MEC. Ao chegar lá, nos deparamos com um Projeto, que num segundo momento, gostaria de discutir mais detalhadamente com vocês. Hoje, faremos mais a título de informação. Quando chegamos, o MEC estava numa rodada de negociação com o Banco INTERAMERICANO, sobre um Projeto, a exemplo do Projeto do Nordeste, que já tem um financiamento do BIRD. Os estados do Norte e do Centro- Oeste, também, reivindicavam a participação neste Projeto de financiamento. Nós vimos, então, naquele momento, uma grande possibilidade de readequar as escolas públicas de MS. (...) Qual é a proposta do Banco Mundial hoje? É atender os estados através de Microrregiões, começando pelas capitais. O que teríamos de fazer para participar do Projeto? Realizar um diagnóstico e um planejamento estratégico sobre a demanda das reais necessidades das escolas públicas de MS. (...) Então convocamos os prefeitos dos municípios adjacentes a Campo Grande e o de Campo Grande e trabalhamos, em parceria, dioturnamente para formular um Projeto. (...) Como tivemos a sorte de apresentar o melhor Projeto ao Banco Mundial, MS foi eleito para iniciar este Projeto, ainda este ano. Neste momento, este Projeto se encontra em fase de aprovação pelo Congresso Nacional. Isto porque se trata de um financiamento muito grande, em torno de 1 bilhão e 300 milhões, para 8 estados do Norte e 3 do Centro-Oeste. (...) Hoje, se pode dizer que o Banco Mundial, em nível de mundo, faz o maior investimento, que se tem história, para a educação. (...) Este Projeto é tão grande e ousado que vem revolucionar a educação no Brasil. (...) É claro que a SED está preocupada com as escolas que, neste momento, não participarão deste projeto. (...) É por isso, que vocês foram convocados a vir aqui. (...) Além dos recursos do BM, vamos investir em capacitação dos professores, porque uma das exigências do Banco Mundial é, exatamente, a construção do Projeto Político Pedagógico, por isso estamos falando do Projeto do Banco Mundial, neste encontro. Estou falando da importância deste encontro e não é ... é ... é...(gaguejou e não completou a frase). Agora o que é que estamos fazendo? Assim como na Rede Física estamos buscando recursos para adequar as escolas (...) O Projeto Político Pedagógico não terá financiamento do Banco Mundial neste momento. (...) Temos que construir uma escola pública de qualidade. Todos os meios têm que ter este objetivo. A SED tem que ter um foco, que são as escolas e as escolas, também, têm que ter um foco que são os alunos.(...) Neste Projeto a Rede Municipal não é nossa concorrente é nossa parceira, pois ela fortalece o nosso trabalho, é com ela que trocamos informações.*

promoveu uma explícita apologia aos programas do MEC e do Banco Mundial, no que concerne ao gerenciamento e ao financiamento da educação, citando, apenas uma vez, o Projeto Político Pedagógico, pauta do seminário que ora ela abria. Simbolicamente, neste momento, celebrou-se de vez a morte da última proposta dos *princípios norteadores*, surgindo das suas cinzas o FUNDESCOLA e o Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE.

A partir de 1998, o FUNDESCOLA foi implantado na Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul e o Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE em algumas escolas da Microrregião de Campo Grande. De forma que o PDE e o Projeto Político Pedagógico, embora não observassem fundamentos e métodos comuns, foram sendo elaborados ao mesmo tempo, nestas escolas. Na seqüência analisaremos o documento ESCOLA GUAICURU: *vivendo uma nova lição: 1999 a 2002*.

3. 1. As Políticas educacionais de Mato Grosso do Sul no entretempo de 1999 – 2002.

No início da seção anterior, dissemos da importância de se identificar as políticas educacionais operacionalizadas pelas escolas públicas de MS, por ocasião da implantação do PDE. Pois bem, nesta seção intenciona-se conhecer o teor das políticas educacionais implantadas nas escolas públicas, a partir de 1999, no âmbito das quais o PDE foi incorporado e expandido para todas as escolas públicas da Microrregião de Campo Grande – MS e Microrregião de Dourados - MS.

(...) *Convocamos vocês para fazer parte desse processo, ou seja, nosso objetivo é a escola e o objetivo da escola é o aluno. Bom dia e bom trabalho!* “ (Arquivo: videotéca da SED).

Marx, na primeira metade do século XIX, disse em o *18 Brumário*, que *os homens fazem a história mas não a fazem como querem*. É verdade, a maior imprudência que o homem autoritário comete, na sua individualidade, é desprezar as forças sociais organizadas historicamente.

Em 1º de janeiro de 1999, quando o Governador José Orcírio dos Santos Miranda, juntamente com todo seu secretariado, tomou posse, apresentou como diretriz das futuras propostas políticas que cada pasta iria construir o *Programa de Governo para Mato Grosso do Sul: movimento muda Mato Grosso do Sul – PT/PDT/PPS/PC do B/PAN/PSB/1998*, que já havia sido discutido amplamente com todas as representações organizadas da sociedade sul-mato-grossense, ainda na campanha eleitoral. Foi, portanto, com base neste Programa de Governo que a Secretaria de Estado de Educação elaborou a Proposta de Educação intitulada: *PROPOSTA DE EDUCAÇÃO DO GOVERNO POPULAR DE MATO GROSSO DO SUL, ESCOLA GUAICURU: vivendo uma nova lição 1999-2002*. Eis, na seqüência, um extrato do propósito desta política:

O projeto político-educacional que se pretende construir, denominado ESCOLA GUAICURU: vivendo uma nova lição, inspirado no desejo de se resgatar a história de resistência dos povos nativos do estado que lutaram bravamente para preservar seus sonhos de liberdade, representa o resultado de uma longa trajetória de trabalhos, experiências e projetos dos trabalhadores em educação que crêem e, por isso, resistem na defesa da escola pública.... O projeto ESCOLA GUAICURU entende a educação como direito de todos e como um dos pressupostos básicos para a cidadania ativa. Seu eixo principal é o compromisso de estabelecer um processo participativo de construção de novos caminhos que garantam a democratização do saber, a valorização dos profissionais da educação e a democratização da escola pública. (Escola Guaicuru. Caderno 1, 1999, p. 9).

No intróito deste Projeto de Educação há uma descrição clara das razões que justificam a amplitude de suas metas/ações. Refere-se, portanto, “a 43,72% da

população – constituída entre outros, por carvoeiros, canavieiros, migrantes, índios, sem-terras e comunidades negras – estão vivendo em condições econômicas e sociais desfavoráveis” (Op. Cit. p. 12). Os dados apontam, também, que, das “ 343. 541 crianças na faixa etária de 7 a 14 anos, 34. 955 ainda encontram-se fora da escola”. (ibidem). Para a Educação Básica foram sistematizados, neste documento, 15 (quinze) projetos e 7 (sete) metas/ações como garantia de democratização do acesso e de gestão com qualidade social. Eis os projetos: (1) Bolsa-escola; (2) Reorganização da formação e do tempo escolar – Ciclos; (3) Transporte escolar – áreas de difícil acesso; (4) Manutenção e recuperação da Rede Física; (5) Telematrícula; (6) Ensino Noturno na Escola Guaicuru; (7) Inclusão do Portador de Necessidades Especiais no Sistema Regular de Ensino; (8) Redimensionando e Fortalecendo o Ensino Médio; (8) Jovens e Adultos na Escola; (10) Educação Escolar Indígena: uma questão de cidadania; (11) Efetivando a municipalização da Educação Infantil; (12) Educação Profissional uma Política a ser construída; (13) Tecnologia no contexto da Escola Guaicuru; (14) Fortalecimento da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS; (15) Educação escolar e as diferentes etnias. Para a realização de tal intento, o projeto ESCOLA GUAICURU prevê três eixos norteadores. Quais sejam:

- 1) *Democratização do Acesso*, que “implica em garantir não só a inclusão do maior número possível de crianças, jovens e adultos na educação básica, como também a permanência e a progressão escolar” (Op. Cit. p, 14)
- 2) *Democratização da gestão*, que significa “construir este projeto em cumplicidade com os trabalhadores da educação e com a sociedade e que lhe dará reconhecimento enquanto prática inovadora nas marcas da gestão democrática, nos tempos e espaços constituídos na escola, para a expressão das diversidades e para a construção dos processos de inclusão”. Prevê, ainda, “o envolvimento de todos no processo educacional, nas deliberações e na execução do fazer político-pedagógico e administrativo da escola. A participação requerida neste processo possibilita novas relações, de horizontalização e de diálogo”. (Op. Cit. P. 16-17).

- 3) *Qualidade Social da Educação*, trata-se de “um conceito historicamente produzido que exige e reflete um posicionamento político e ideológico. Ressalta-se que a qualidade que se quer é a que tem como foco a pessoa humana e não a que tem, como principal parâmetro, o ajuste de mercado, privilegiando o foco na produção. Implica uma concepção de educação enquanto processo formativo que significa a construção e difusão do conhecimento e da cultura. Esta concepção traz um significado oposto ao difundido pelas políticas neoliberais, que aprofundam a dicotomia entre aqueles que poderão ter acesso a um conhecimento integral e aqueles que deverão ser preparados para o mercado de trabalho. O conceito de qualidade social de educação exige, sem dúvida, a oferta de educação escolar pautada na contextualização histórica extrapolando o repasse mecânico do conhecimento e inclui também o aprendizado no trabalho bem como outras opções sociais culturais que possibilitam o aproveitamento e ampliação das capacidades humanas” (op. Cit. p. 18 - 19)

Como vimos, os eixos citados acima e, em especial, o eixo *qualidade social*, apresentam um discurso que se opõe radicalmente às políticas pontuais que o MEC, a partir de 1996, implantou em todas as Unidades Federadas do Brasil. Trata-se, portanto de um documento, que revigora, na contra mão dos objetivos da reestruturação produtiva do capital, o debate sobre a democratização dos bens e direitos produzidos socialmente.

Contudo, a cúpula administrativa da SED, embora promovendo acirrados embates internos, com os seus técnicos pedagógicos, representantes de todos os setores internos da SED e também com a presença do Sr. Wilson Alves Pereira, técnico supervisor do PDE pelo Banco Mundial, sobre a expansão ou não do PDE, na Rede Estadual, optou-se por expandi-lo²⁹. Este debate ocorreu em 2 (duas) manhãs do mês de março de 1999 na SED, ali fora registrado [em fita de vídeo] a presença de 03 (três)

²⁹ Registra-se que, no âmbito da SED e, também, nas escolas públicas estaduais, as discussões sobre a expansão do PDE ganharam terreno por todo o ano de 1999. Mas, em 12 de julho de 2000, o então, Secretário de Estado de Educação, Prof. Pedro Cesar Kemp Gonçalves, lavrou o Ofício Circular de N.º. 152/GAB/SED/2000, confirmando a adesão da Secretaria de Estado de Educação à proposta do PDE. (ver anexo – 1. P. 185)

correntes distintas de opinião em torno dos fundamentos do PDE e de sua expansão para as escolas públicas de MS . Eis abaixo uma síntese deste debate:

1ª) corrente favorável à expansão do PDE – constituída por 50% dos dirigentes e técnicos representantes de setores da SED. Estes concebiam que, embora a metodologia de administração de cunho gerencial expressada pelo PDE, fosse contrária aos fundamentos filosóficos do Projeto ESCOLA GUAICURU: *vivendo uma nova lição*, sinalizava uma possibilidade ímpar de mudanças - e para melhor -, no funcionamento da escola até então altamente burocrático. E, por outra, este grupo defendia que, embora a SED tivesse uma política própria voltada para a classe popular, não poderia tergiversar as propostas nacionais de modernização do trabalho da escola pública. Portanto, esta corrente via no PDE a chave para a transformação da escola, por acreditar que a melhoria do trabalho didático-pedagógico se sustentava, também, na base do trabalho administrativo de cunho gerencial e nos recursos financeiros garantidos pelo PDE ;

2ª) corrente favorável à expansão do PDE, mas com algumas ressalvas. Esta corrente, representada por 30% dos dirigentes e técnicos da SED, acreditavam que não seria um erro conceitual expandir o PDE para toda a Rede Estadual de Ensino, desde que as escolas tivessem a plena consciência de que estariam operando com uma proposta divergente, sob o ponto de vista filosófico, do Projeto ESCOLA GUAICURU, e tivessem a liberdade de crítica e de oposição de idéias. Esta corrente acreditava também que o fato da SED ter desencadeado na Rede Estadual de Ensino o debate sobre a *Constituinte Escolar* teria nela os instrumentos necessários para qualificar a decisão da escola em relação ao PDE. Ademais o PDE representava dinheiro na escola, razão suficiente para torná-lo proposta complementar à proposta da ESCOLA GUAICURU e não uma proposta opositora;

3ª) corrente radicalmente contrária a expansão do PDE na Rede. Esta corrente, que era representada por 20% dos dirigentes e técnicos da SED, por um lado, concebia a expansão do Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE para a Rede Estadual de Ensino como uma ação extremamente contraditória, visto que a filosofia que

orientava o Projeto da ESCOLA GUAICURU: *vivendo uma nova lição* era adversa e opositora ao pressuposto do PDE. Por outro lado, argumentava que, naquele momento de consolidação do projeto ESCOLA GUAICURU e do lançamento da *Constituinte Escolar*³⁰ seria um despropósito conceitual da própria SED expandir o PDE, mesmo sendo ele fonte de recursos financeiros para a escola. Ademais, a pauta em discussão era fundamentalmente a questão filosófica e não os recursos financeiros favorecidos pelo PDE. Alegavam que se a SED tinha proposta própria, tinha por obrigação arregimentar recursos financeiros necessários à sua materialização na escola por outras fontes de financiamento que não as do FUNDESCOLA e do Banco Mundial. Na opinião desta corrente, a SED ao expandir o PDE para a Rede estaria provocando uma confusão conceitual além, é claro, de dismantelar o próprio discurso.

Efetivamente, *o homem não faz história como quer*. O Projeto da ESCOLA GUAICURU provocou alguns arranhões no campo de pouso do PDE, mas não o suficiente para impedir sua decolagem. Pois, o PDE que já havia sido implantado no final de 1998, tinha a favor de sua expansão para a Rede Estadual de Ensino como um todo as condições materiais – financiamento - oriundas do FUNDESCOLA e do Banco Mundial.

De forma que, atualmente, o FUNDESCOLA, em Mato Grosso do Sul, está implantado nas Microrregião de Campo Grande e de Dourados, perfazendo um total de 23 municípios. O PDE, enquanto produto do FUNDESCOLA, encontra-se em efetiva expansão e operacionalização em 70% das escolas da Rede Estadual de Ensino e, também, em 100% das escolas da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande,

³⁰ Em junho de 1999, O Governo Popular de Mato Grosso do Sul lançou o movimento da *Constituinte Escolar* e mobilizou a sociedade sul-mato-grossense para construir coletivamente o Plano de Educação da Rede Estadual de Educação. Portanto, a *Constituinte escolar* é um “*instrumento estratégico de mobilização de todos os trabalhadores da Educação e sociedade em geral para construir juntos um projeto educacional comprometido com a transformação social e com a formação do cidadão na sua acepção mais plena*”. Cujos objetivos foram de “*garantir espaços democráticos de discussão e compreensão dos mecanismos da sociedade contemporânea e sua determinação sobre a educação*”. (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO-MS. *O que é constituinte escolar?* Caderno 1. Série Constituinte Escolar. Campo Grande-MS. 1999.).

presidido pela Coordenação Estadual Executiva do Projeto – COEP, no interior da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul. A COEP é coordenada³¹ por um técnico [comissionado] da Secretaria de Estado de Educação e capacitado pelo FUNDESCOLA e técnicos do Banco mundial. Cabe a este técnico coordenar e acompanhar a implantação, execução e avaliação dos produtos do FUNDESCOLA que estão sendo operacionalizados pelas escolas públicas municipais e estaduais do Estado de Mato Grosso do Sul.

A COEP possui uma estrutura de funcionamento própria (ver anexo - 2. p. 186) trabalha diretamente com: (1) a Secretaria de Estado de Educação – SEE; (2) a Secretaria Municipal de Educação – SME; (3) a Direção Geral do Projeto – DGP [Agência central de planejamento, implementação e avaliação do FUNDESCOLA sob a responsabilidade do MEC] (4) o Fórum Microrregional composto pelos Secretários de Educação, Xéfees e representantes da UNDIME e o Grupo Técnico, nomeado pelo fórum. Trata-se de um grupo cuja competência é a de relacionar-se e articular-se - em termos dos aspectos técnicos do planejamento - com a COEP, SEE, SME e DGP, e sua principal responsabilidade é prestar assistência ao Fórum. Como o Grupo Técnico é nomeado pelo Fórum Microrregional, este nomeia sempre profissionais de sua inteira confiança, principalmente no que diz respeito ao aspecto técnico. Estes, não pertencem, necessariamente, à Secretaria de Estado de Educação.

A COEP se encontra instalada hoje dentro da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, em Campo Grande-MS, e possui uma estrutura própria em termos administrativos e gerenciais de acordo com os fundamentos metodológicos do FUNDESCOLA. É importante registrar, ainda, que são o FUNDESCOLA e o Banco Mundial quem financiam a estrutura de apoio logístico - de primeira qualidade – necessária ao funcionamento da COEP, independentemente da

³¹ A Coordenadora da COEP em Mato Grosso do Sul, no ano de sua implantação, foi a Profr^a. Ângela Maria da Silva e nos anos de 1999 e 2000, a coordenação da COEP esteve sob a responsabilidade da professora e técnica pedagógica da Secretaria de Estado de Educação Sr^a. Neide Gonçalves Baís.

Secretaria de Estado de Educação. Faz parte dessa estrutura: (1) frota própria de veículos[Camionetas, Vans e Microônibus]; (2) um conjunto de computadores destinados à instalação, no âmbito de todos os setores da Secretaria, do Sistema Interligado de Informação Gerencial; (3) Instrumentos didáticos da tecnologia de ponta, como: data-shows, vídeos, TV, filmadoras, gravadores, fitas K-7, fitas de Vídeo, Filmes, etc.; (4) locação de hotéis e anfiteatros para hospedagem e capacitação dos diretores e coordenadores das escolas públicas, secretários de educação e técnicos das secretarias municipal e estadual de Educação, além de outros eventos ligados ao Fórum e promovidos pelo FUNDESCOLA; (5) recursos próprios para custeio de despesas, tais como: passagens aéreas e terrestres, diárias em hotéis, etc. dos técnicos ligados à COEP, ao Banco Mundial e ao MEC, que prestam serviços de assessorias, acompanhamento, etc., às escolas; (6) despesas com impressão de boletins de informação sobre as atividades desenvolvidas a partir dos produtos do FUNDESCOLA nas escolas públicas; (7) despesas com material de comunicação e mobilização social – sistema de marketing e divulgação através de rádio e TV. As empresas prestadoras destes serviços são: Revista Nova Escola, TV Educativa, Jornais, Rádios AM e FM, e gráficas contratadas, etc.

De forma que a Coordenação Estadual Executiva do Projeto – COEP é uma subsecretaria de Educação do Ministério de Educação e Cultura – MEC, dentro da própria Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul e é hoje portadora da maior diretriz do processo educacional, neste Estado. A COEP de MS foi instituída em 1998, mas sua oficialização ocorreu pela Resolução/SED-MS/Nº. 1.446 de novembro de 2000. Na seqüência, eis o texto principal desta Resolução:

Art. 1º Fica instituída, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação, a Coordenação Estadual Executiva do Projeto FUNDESCOLA. Art. 2º A referida coordenação contará com as seguintes gerências: I – Gerência de Administração Financeira; II – Gerência de Desenvolvimento Escolar; III – Gerência de Gestão de Sistema; IV – Gerência de

Instalações Escolares. Art. 3º Os servidores designados para exercerem as funções de Coordenador e de Gerente serão remunerados com cargos em comissão integrantes da estrutura básica da Secretaria de Estado de Educação, sem aumento de despesas, durante a execução do Projeto. (DO. Nº. 5. 386 de 14 de novembro de 2000)

Portanto, em relação ao Projeto FUNDESCOLA e seus produtos – sub-projetos - para o Ensino Fundamental das escolas públicas de MS, a COEP tem plena autonomia no que concerne ao gerenciamento e tomadas de decisões. As suas decisões são articuladas, em âmbito local, diretamente com o Fórum Microrregional e, em âmbito federal, com a Direção Geral do Projeto – DGP, do FUNDESCOLA, no âmbito do MEC.

3. 2. O PDE na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS.

A implantação do Plano de Desenvolvimento – PDE na Rede Municipal de Ensino do Município de Campo Grande - MS, no que diz respeito à aceitação dos fundamentos e da metodologia do programa por parte dos profissionais da escola, ocorreu de forma bastante tranqüila e distinta em relação a este mesmo processo na Rede Estadual de Educação. Isto porque a Secretaria Municipal de Educação – SEMED, do Município de Campo Grande, adotou o PDE como parte integrante das políticas educacionais daquela pasta, inclusive, de governo.

Ademais, a SEMED desde a gestão do Prefeito Juvêncio Cesar da Fonseca – PMDB – (1995-1998) já vinha trabalhando com o Projeto educacional de Qualidade

Total³², cuja metodologia é semelhante à do planejamento estratégico gerencial do PDE. Daí a justificativa de que a implantação do PDE nas escolas municipais de Campo Grande se configurou como uma contingência da proposta educacional anterior. Esclareça-se, entretanto, que, tanto o Projeto de Qualidade Total, quanto, o PDE foram implantados nas escolas públicas da Rede Municipal de Campo Grande, não através de uma discussão coletiva com as escolas, mas como proposta oficial da Secretaria Municipal de Educação - SEMED.

Observa-se, todavia, que somente pelo fato da Rede Municipal de Ensino ter implantado o PDE em 1998 e 1999 em mais de 70% do seu conjunto de escolas públicas de Ensino Fundamental, não se pode afirmar que a operacionalização deste projeto esteja ocorrendo de forma mais desenvolvida do que na Rede Estadual de Ensino. O que se pode dizer é que há focos de trabalho mais desenvolvidos, tanto em algumas escolas da Rede Municipal de Ensino, quanto em algumas da Rede Estadual de Ensino. Mesmo tendo visitado e presenciado, enquanto técnica pedagógica da Secretaria de Estado de Educação e também enquanto pesquisadora, o trabalho que a grande maioria das escolas desenvolve, afirmamos que é muito difícil precisar os elementos indicadores que demonstram que o trabalho com o PDE, em determinadas escolas, se encontram numa fase mais desenvolvida que noutras.

Contudo, quando há um empenho político mais determinado da parte da Secretaria de Educação e do Diretor (a) da escola, bem como de todos os profissionais da escola, a marca do PDE se torna mais expressiva. Isto se pode constatar nas atividades que a escola realiza, por exemplo, na área de linguagens artísticas e tecnológicas, cujo tema desenvolvido com os alunos é o PDE. Estamos falando de: músicas, teatros, jograis, cartazes, faixas, painéis, fotografias da comunidade envolvida

³² Sobre a Política Educacional desenvolvida pela Secretaria de Município de Educação – SEMED, Campo Grande-MS, na gestão do Prefeito Juvencio Cesar da Fonseca – PMDB – (1994-1998) e que teve sua continuidade no Governo do Prefeito Andreea Pucenelli – PMDB – (1999- 2002), ver dissertação de CAMARGO, Paulo Edyr Bueno, intitulada: *O projeto de Qualidade Total da REME em Campo Grande – MS*. UFMS, Campo Grande Mato Grosso do Sul, 1998.

em eventos do PDE, filmes de eventos, textos produzidos pelos alunos, etc. Se considerarmos este dado como um aspecto de trabalho mais desenvolvido, ou seja, realizado abrangendo toda a rede de ensino, observando rigorosamente as orientações do Manual do PDE, etc., diríamos que nas escolas da Rede Municipal se presencia muito mais estes eventos. Pois, por ser uma rede de ensino de menor expansão, as suas escolas recebem mais frequentemente a visita da equipe técnica pedagógica da SEMED e, inclusive, do Prefeito. Contudo, se considerarmos como elemento expressivo do maior desenvolvimento do PDE, nas escolas municipais ou estaduais, a evolução da aprendizagem dos alunos, que é um dos objetivos do PDE, diríamos que ainda não existe uma amostragem que nos permita quantificar e qualificar, como dado científico, esta questão.

É importante considerar, também, para essa análise, que o tempo de operacionalização do PDE, na Microrregião de Campo Grande-MS é de apenas 2 (dois) anos e sua proposta de permanência na escola pública é de 05 (cinco) ou 6 (seis) anos. Sendo que os primeiros 03 (três) anos de trabalho com o PDE são financiados e acompanhados pela parceria FUNDESCOLA/MEC/BM/Estados e Municípios e nos 03 (três) anos finais o seu financiamento se restringe a autogestão da escola. Portanto, a respeito da qualidade dos resultados do PDE em MS, o que existe, por enquanto, são especulações.

O próximo capítulo visa descrever a materialização do PDE nas escolas públicas da Microrregião de Campo Grande, Mato Grosso do Sul.

CAPÍTULO - II

O PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA ESCOLA - PDE - NO ENSINO FUNDAMENTAL DAS ESCOLAS PÚBLICAS DA REDE MUNICIPAL E ESTADUAL DA MICRORREGIÃO DE CAMPO GRANDE - MATO GROSSO DO SUL.

Este capítulo objetiva descrever e analisar o Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE, e sua implantação na Microrregião de Campo Grande ou Zona de Atendimento Prioritário – ZAP 1, constituída pelas escolas públicas de Ensino Fundamental da Rede Estadual e da Rede Municipal de Campo Grande e municípios adjacentes, a partir de 1998. Será, portanto, uma análise que enfocará tanto os princípios, objetivos, diretrizes e a metodologia oficial do Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE, quanto sua implantação e acompanhamento no interior das escolas públicas da ZAP1, pela COEP, sediada na Secretaria de Estado de Educação – MS, em Campo Grande-MS.

1. A fase de experimentação do PDE.

A primeira experiência que se tem notícia da operacionalização do Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE, em escolas públicas brasileiras, ocorreu em 1997, na Região Nordeste. As escolas públicas desta Região, à época da realização da

experiência com o PDE, apresentavam história de fracasso escolar no Ensino Fundamental e, em decorrência, altos índices de distorção idade-série e de analfabetismo. Já as escolas públicas da Região Norte e Centro-Oeste não apresentavam índices tão elevados de fracasso escolar quanto a Região Nordeste, mas, tal como ela, recebiam quotas de financiamento desproporcionais às suas reais necessidades. E, por outra, segundo o MEC e o Banco Mundial, estas Regiões encontram sérias dificuldades para organizar o financiamento destinado à educação para executarem os seus próprios Programas Educacionais, devido ao modelo burocrático de planejamento e gestão com diagnósticos e visão de futuro não objetivados. Era, então, preciso promover a reforma gerencial de seus sistemas educacionais.

Segundo XAVIER e SOBRINHO, autores do PDE, a diversidade na organização dos processos educacionais de vários estados brasileiros; os altos índices de fracasso escolar, as recomendações – reorganização do financiamento, modernização da gestão e investimentos nos insumos - da pesquisa *Ensino fundamental & competitividade empresarial: uma proposta para a ação do governo*(1993) do Instituto Herbert Levy, da qual Xavier fez parte; as recomendações das políticas internacionais no que diz respeito à gestão e ao financiamento da educação e, em particular, a Reforma Administrativa do Aparelho do Estado brasileiro(1955), foram os motivos que os levaram a objetivar e experienciar o planejamento gerencial estratégico, nas escolas públicas da Bahia- NR, através de uma pesquisa denominada *Programa de melhoria da gestão escolar: um projeto piloto*, que fazia parte de um conjunto de pesquisas denominadas *Lições e práticas* , constitutivas do *Projeto de Pesquisa Operacional – PPO*.

Para viabilizar o alcance deste Projeto de Pesquisa Operacional – PPO, na Região Nordeste, “*optou-se por um processo de trabalho com as seguintes iniciativas: convocação de um Grupo Consultivo, com participantes escolhidos por sua liderança e experiência, para ajudar a operacionalizar os resultados dos estudos e estabelecimento de parceria entre o governo brasileiro, o Banco Mundial e o UNICEF, que*

coordenaram e financiaram esse processo” (Chamada a Ação, 1997:17). Este projeto de pesquisa serviu ao objetivo de testar vários projetos experimentais no âmbito da educação, entre eles o PDE, nas escolas públicas que apresentavam, ao mesmo tempo, maior concentração de alunos e um alto índice de fracasso escolar e gerenciamento burocrático.

Na trajetória da pesquisa é que SOBRINHO e XAVIER puderam verificar todos os aspectos negativos da metodologia do planejamento estratégico gerencial merecedores de ajustes. No livro *Chamada à Ação: combatendo o fracasso escolar no Nordeste*, estão registrados, resumidamente, os relatórios denominados *Lições e práticas – 1997*, referentes às pesquisas que foram experienciadas nas escolas públicas da Região Nordeste, por esta época. Segundo o relatório *Lições e práticas – 1997*, os objetivos da aplicação da pesquisa de SOBRINHO e XAVIER, eram:

- a) elaborar e avaliar projetos-pilotos em vários estados do nordeste para testar um modelo de gestão focalizado na melhoria da qualidade da educação, expressa nos resultados do estudo;
- b) subsidiar a produção de programas para melhorar os resultados educacionais no Brasil. Para isto é preciso desenvolver, avaliar e disseminar modelos de gestão que aumentem a eficiência da escola. (1997: 76)

Vimos, pois, na sua origem, o campo experimental do PDE. Intenta-se, agora, compreender, a partir das orientações do manual do PDE, a sua operacionalização no chão da escola pública. Esta análise parte de alguns questionamentos pontuais: o que é o PDE? E, quais os fundamentos deste modelo de gestão testado nas escolas públicas da Região Nordeste em 1997, e que, a partir de 1998, foi implantado nas escolas da Microrregião de Campo Grande - MS?

O manual do PDE faz uma analogia entre a estrutura do PDE e a de uma casa (ver anexo – 3. p.187), com um alicerce sólido, 05 pilares firmes e um telhado seguro, cujos significados são: (a) *do alicerce* — visão de futuro, valores, missão e objetivos estratégicos; (b) *do primeiro pilar* — liderança forte e determinada; (c) *do segundo pilar* — manter o foco do trabalho da escola no aluno que é o seu cliente; (d) *do terceiro pilar* — a análise situacional do trabalho da escola a partir de fatos e dados; (e) *do quarto pilar* — efetividade do processo ensino aprendizagem, ou seja, melhoria contínua; (f) *do quinto pilar* — trabalho em equipe; (g) e o *do telhado* que significa escola eficaz. Na seqüência, o próprio manual do PDE já sinaliza com algumas respostas:

O PDE é um **processo gerencial de planejamento estratégico** coordenado pela liderança da escola e elaborado de maneira participativa pela comunidade escolar. Com o PDE, as escolas fazem um diagnóstico de sua situação, **definem seus valores, sua missão**, onde querem chegar, seus **objetivos estratégicos**, bem como as **estratégias, metas e planos de ação**, para alcançá-los. (1998: 19)

O PDE busca transformar a visão da escola em realidade. Não lida apenas com decisões futuras e sim, principalmente, com o futuro das decisões que são tomadas cotidianamente na escola. Não é uma tentativa de eliminar os riscos, mas de abordar e administrar os riscos de maneira eficiente e eficaz.(ibidem).

Com efeito, o objetivo é realizar as metas/ações de uma política pública de educação para o Ensino Fundamental, de modo a não correr riscos, ou seja, não gastar em vão as verbas públicas e garantir um bom resultado no processo ensino-aprendizagem. Segundo o manual do PDE, o seu *“objetivo final é um só: melhorar a qualidade do ensino que a escola oferece – medida pelo nível de conhecimento que os alunos adquirem na escola, índices de aprovação, reprovação e abandono, pela internalização de valores, pelo desenvolvimento de atitudes que levam a uma inserção*

crítica e produtiva na sociedade”.(Manual do PDE/MEC,1998). (ver anexo – 4. P. 188)

A implantação do PDE, nas escolas públicas da Microrregião de Campo Grande -MS, ocorreu gradativamente, a partir de 1998, observando alguns critérios do Fundo de Fortalecimento da Escola – FUNDESCOLA e do Banco Mundial, que são os financiadores de uma parte das metas/ações do PDE. Estes critérios fundamentam-se sistematicamente nos seguintes eixos do FUNDESCOLA: **a efetividade, a equidade e a complementaridade**. Isto significa que para a escola pública implantar o PDE ela deve: “(a) ter acima de 200 alunos no Ensino Fundamental³³; (b) possuir condições mínimas de funcionamento; c) possuir direção com liderança forte; (d) possuir Unidade Executora.” (Manual/PDE/1998).

Para o financiamento das metas/ações do PDE, foram institucionalizadas 2 (duas) Unidade Executoras, a da escola,³⁴ que é constituída pelos representantes dos profissionais de cada seguimento e pelo representante dos alunos e dos pais dos alunos. A outra Unidade Executora é a da COEP - sediada na própria Secretaria de Estado de Educação. Quem assina pela Unidade Executora de cada Estado são: O Governador, o Prefeito do Município conveniente [que adere ao FUNDESCOLA e a seus produtos e paga a contra partida em moeda corrente] e os respectivos Secretários de Educação³⁵. Com base nesses critérios, o PDE foi implantado nas seguintes Municípios da

³³ O quantitativo de alunos, segundo orientação rigorosa do FUNDESCOLA e BM, devem estar de acordo com os dados oficiais de alunos matriculados exclusivamente, no Ensino Fundamental, regular. Isto significa dizer que se a escola não comprovar, via documentação oficial, este quantitativo de alunos regulares no Ensino Fundamental (não entra aqui a Educação de Jovens e Adultos, o Ensino Médio nem a Educação Infantil), ela não pode implantar o PDE.

³⁴ Segundo o manual *como montar uma Unidade Executora*, a Unidade Executora da escola tem a finalidade de “ receber e administrar os recursos transferidos por órgãos federais, estaduais e municipais, pela comunidade, por entidades privadas, e aqueles resultantes da promoção de campanhas escolares, bem como fomentar as atividades pedagógicas da escola” (MEC-1998).

³⁵ Estes, por representarem as instituições proponentes e convenientes, nos períodos de expansão e consolidação do PDE, devem oferecer uma contrapartida em forma de rubrica financeira, que será depositada em tempo hábil na conta do FUNDESCOLA.

Microrregião de Campo Grande – MS, denominada ZAP – 1: (1) Campo Grande, (2) Bandeirantes, (3) Corguinho, (4) Rochedo, (5) Sidrolândia e (6) Terenos.

Segundo dados do IBGE/1997, a Microrregião de Campo Grande é a mais desenvolvida de MS, sob o ponto de vista social e econômico e, também, a que possui a maior concentração populacional. Por esta razão, ela foi escolhida para ser a Zona de Atendimento Prioritário-1 – ZAP³⁶. – 1, do FUNDESCOLA e de Seus Produtos, em particular do PDE, em MS. Na seqüência, analisaremos a estrutura geral do PDE e a sua execução nas escolas selecionadas.

2. Das orientações do manual à execução e acompanhamento do PDE nas escolas públicas.

A partir das orientações metódicas do manual oficial do PDE, enviado pelo MEC, o diretor da escola, os professores, os técnicos da secretaria da escola, os técnicos pedagógicos, os alunos e os seus pais constroem o Plano de Desenvolvimento da Escola - PDE. A agregação destas pessoas para a consecução do PDE constitui-se no que gerencial denomina de trabalho coletivo³⁷. Todos os atores envolvidos no PDE são responsáveis pelo sucesso do trabalho da escola, para isso são realizadas várias

³⁶ A indicação da Zona de Atendimento Prioritário– ZAP, do PDE, realiza-se de acordo com os últimos dados do IBGE, sobre as zonas de maior concentração populacional. (ibidem).

³⁷ Sobre a diferença entre participação democrática e a participação coletiva motivada por lideranças sob a perspectiva da cultura gestonária na busca de excelência de qualidade para a educação, Camargo em sua dissertação de mestrado, intitulada *O projeto de qualidade total na REME em Campo Grande-MS*, realiza a seguinte análise: “Os discursos e até mesmo os apelos pela participação dos pais na escola, não representam um ‘avanço democrático’, pois significam, de fato, o afastamento do Estado de sua função de prover o bem-estar-social. O Estado, na verdade, transfere a responsabilidade de melhorar as condições da educação para sociedade civil. (...) Aqui a liderança teria, principalmente, o papel de transmitir entusiasmo, motivação, é “vestir a camisa” da instituição. (...) Ela (a motivação) é a responsável pelo prazer de aprender. (...) o que interessa é, exclusivamente, a motivação interior do indivíduo, demonstrando uma característica própria do momento vivido pela nossa sociedade”. (UFMS, 1998: 78-79).

reuniões, nas quais os atores vão se fortalecendo e se conscientizando da importância da união das pessoas para se atingir os objetivos propostos. São realizadas, também, reuniões setoriais [área administrativa, área pedagógica, área da representação da comunidade escolar, como: representante de turmas, conselho de pais, etc.], para a leitura, interpretação e resposta do bloco de questões relacionadas àquela área de ação, cuja finalidade é promover a análise situacional da escola. Ou seja, é radiografar fidedignamente os pontos positivos e negativos do trabalho que a escola realiza.

Na fase final de elaboração do Plano de Desenvolvimento da Escola - PDE e do Plano de Melhoria da Escola – PME [bloco de formulários com a descrição das metas/ações a serem financiadas], estes são enviados para a SED, a fim de serem analisados por um técnico do Banco Mundial e pelo Grupo de Desenvolvimento da Escola – GDE. Nesta análise são destacados tanto os fatores positivos - pontos fortes-, quanto os fatores negativos - pontos fracos -, que interferem no trabalho pedagógico e administrativo desenvolvido pela escola. Segundo XAVIER:

“— No PDE, a escola analisa o seu desempenho passado, seus processos, suas relações internas e externas, seus valores, sua missão, suas condições de funcionamento e seus resultados. A partir desta análise ela projeta o seu futuro, define onde quer chegar, que estratégias adotará para alcançar seus objetivos, que processos desenvolverá, quem estará envolvido em cada processo e qual o perfil de saída de seus alunos.

— Assim, o PDE busca transformar a visão da escola em realidade. Não lida apenas com decisões futuras e sim, principalmente, com o futuro das decisões que são tomadas cotidianamente na escola. Não é uma tentativa de eliminar os riscos mas de abordar e administrar os riscos de maneira eficiente e eficaz.

— O ponto de partida é a concepção da escola como organização que deve prover um ensino de qualidade aos clientes que demandam seus serviços. Isto significa, simplesmente, que o cliente preferencial das escolas são os alunos e que eles têm direito a um ensino de qualidade. (Xavier e Sobrinho, 1999: 7 e 19).

A organização do trabalho da escola sob a orientação do Manual do PDE, começa pelo Comitê Estratégico, formado pelos trabalhadores da escola que ocupam cargos [não comissionados] estratégicos nas fases de planejamento, execução e acompanhamento do PDE da escola (ver anexo - 5.). A partir do Comitê Estratégico a escola deve dividir o seu trabalho em duas grandes dimensões denominadas **visão estratégica** e **plano de suporte estratégico** (ver anexo – 6). A visão estratégica tem a finalidade de possibilitar à escola identificar os seus **valores**, sua **visão de futuro**, ou o perfil de sucesso que deseja alcançar num período de dois a seis anos. Para realizar esta **missão** que, segundo o manual do PDE, é a razão de ser da escola, este manual apresenta uma estrutura própria, denominada plano de suporte estratégico, que a escola define de acordo com os seus (as) **objetivos estratégicos, metas e planos de ação**.

O plano de suporte estratégico é o instrumento que irá conduzir, de forma eficaz, o trabalho administrativo e pedagógico da escola. A escola coloca em movimento a **visão estratégica** e o **plano de suporte estratégico** (ver anexo - 6), seguindo cuidadosamente as orientações do manual do PDE, que são divididas em 5 (cinco) grandes etapas interligadas entre si. Veja abaixo as 5 etapas (ver anexo – 7.) da estrutura do PDE e suas funções:

1ª) **Preparação**: etapa em que a escola se organiza para a elaboração do PDE, define os passos a serem seguidos, identifica as responsabilidades, promove o estudo do **manual** e apresentação do PDE à comunidade escolar.

2ª) **Análise Situacional ou Diagnóstico**: etapa em que é efetuado um levantamento de dados e informações sobre a qualidade da escola em seus diferentes aspectos. Nesta etapa a escola reflete sobre o significado desses dados e informações para obter uma melhor compreensão do que está sendo feito e do que deve ser feito para melhorar o desempenho da escola. O diagnóstico é condição indispensável para que a escola possa elaborar sua visão estratégica e seu plano de suporte estratégico.

3ª) **Definição da Visão Estratégica e do Plano de Suporte Estratégico:** etapa de elaboração da visão estratégica (valores, visão de futuro, missão e objetivos estratégicos da escola) e do plano de suporte estratégico (estratégias, metas e planos de ação), para a implantação dos objetivos estratégicos.

4ª) **Execução do PDE:** Etapa em que os planos de ação estabelecidos pela escola são implementados na escola.

5ª) **Acompanhamento e Controle:** etapa de verificação da execução dos planos de ação e de adoção de medidas corretivas, quando necessário. (Manual do PDE. 1999:22).

O processo de elaboração e implementação do PDE é coordenado pela liderança da escola com apoio e participação da comunidade escolar. Segundo o manual do PDE, *“isso não significa, no entanto, que todos devem participar de todas as decisões. Embora todos possam e devem opinar, é importante e necessário criar uma estrutura que garanta a elaboração e a implementação do PDE de maneira organizada e eficaz”*(*op.cit.p.25*). A estrutura sugerida pelo **manual** do PDE compõe-se da seguinte forma:

- a) **Grupo de Sistematização do PDE:** equipe composta pela liderança formal da escola (diretor, vice-diretor, coordenador pedagógico, orientador e o secretário). É aconselhável que o grupo conte com um ou dois representantes dos professores. Esse grupo é liderado pelo diretor da escola, deve conter naturalmente poucos membros e a sua composição ideal vai depender da estrutura da escola. Em escolas que têm mais de um turno, por exemplo, todos os turnos devem estar representados. Não é necessário que o grupo conte com representante da comunidade externa (pais de alunos). Esta se fará representar no *Comitê Estratégico*.

- b) **Comitê Estratégico:** composto pelo *Grupo de Sistematização* e pelo *Colegiado Escolar* (quando existe)³⁸, **é a instância máxima, dentro da escola, para o acompanhamento e o controle³⁹ da execução do PDE.** Quando não há o *Colegiado Escolar*, o *Comitê Estratégico* deve incluir, além dos membros do *Grupo de Sistematização*, representantes dos pais, dos professores e dos alunos.
- c) **Coordenador do PDE:** membro do *Grupo de Sistematização*, indicado pelo diretor da escola, com aprovação do grupo. O coordenador é aquele que vai responder diretamente à direção da escola e técnicos da GDE, COEP, DGE, etc., sobre a execução e o desenvolvimento do PDE. A função do coordenador é secretariar executivamente o *grupo de Sistematização* e coordenar as ações que devem ser tomadas para a elaboração, execução, acompanhamento e controle do PDE. Um candidato natural ao cargo de coordenador do PDE é, geralmente, o coordenador pedagógico da escola.
- d) **Líderes de Objetivos Estratégicos:** pessoas indicadas pelo *Grupo de Sistematização* para coordenar as atividades relacionadas a cada objetivo estratégico, definido no PDE. Haverá tantos líderes quantos forem os objetivos estratégicos que a escola decidir alcançar.
- e) **Gerentes das Metas de Melhoria:** pessoas indicadas pelo *Grupo de Sistematização* e pelos *Líderes de Objetivos* para gerenciar a execução das metas de melhoria que o PDE da escola estabelecer. Cada objetivo estratégico pode ter diversas metas de melhoria e cada meta está associada a um plano de ação, de maneira que haverá tantos gerentes quantas forem as metas (e seus respectivos planos de ação) que a escola quiser desenvolver.
- f) **Equipes dos Planos de Ação:** cada plano de ação tem uma equipe composta por pessoas indicadas pelos *Gerentes das Metas De Melhoria*, em acordo com os *Líderes de Objetivos*, para atuar no respectivo plano de ação. O número de membros de cada equipe varia de acordo com a necessidade do trabalho a ser executado. As pessoas indicadas para fazerem parte da equipe de um dado plano de ação devem ser aquelas

³⁸ O Colegiado Escolar foi implantado nas escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul desde 1991. Já a Rede Municipal de Ensino de Campo Grande não conta, na sua estrutura, com uma administração colegiada e os seus diretores não são eleitos por um processo democrático.

³⁹ No capítulo IV desta dissertação, analisamos a importância que tem para a Reforma do Estado brasileiro, na segunda metade dos anos 90, o controle social das “*instituições não estatais*” ou “*quase mercado*”, no caso, a escola pública foi transformada numa delas.

que estão diretamente ligadas ao problema a ser solucionado e que tem capacidade técnica para tanto. (Op. Cit.p.25-26).

Vimos acima que no planejamento e na execução do PDE da escola há o envolvimento maciço dos trabalhadores da educação. Embora o PDE seja um projeto eminentemente gerencial, não são só os funcionários do quadro administrativo que se envolvem com ele.

O PDE foi planejado de tal sorte a envolver – agregar – os trabalhadores da escola na execução de todas as suas ações e metas. O quadro de pessoal do executivo da escola, por exemplo, não precisa ser aumentado para o PDE ser executado, pois, para isto há o envolvimento dos professores.

Ao envolver o professorado da escola neste trabalho, economizam-se trabalhadores, inclusive, do quadro de funcionários das Secretarias de Educação e do MEC, pois a escola, em forma de agregação de forças de trabalho, passa a executar todas as metas e ações, no interior da própria escola.

Daí a necessidade primordial dos Líderes de motivar a participação de todos os atores da escola e dos Gerentes de Metas/Ações, que são os professores responsáveis ou diretamente ligados às áreas em que o planejamento situacional do PDE da escola evidenciou problemas, para executar a ação.

O primeiro fator que leva a escola a obter sucesso na execução de seu PDE, é ela possuir uma liderança forte e determinada. Aliás este é um dos critérios para a escola implantar o PDE.

A liderança, segundo o PDE, é uma característica própria [nata] do profissional; por conta disso, a liderança pode ser identificada num profissional que não necessariamente seja o diretor ou o coordenador da escola, pois, independe do cargo que ele exerce na escola. É função da liderança promover a conjugação de esforços para a

realização do trabalho não só na fase do preenchimento dos questionários mas também na fase da execução do PDE.

O líder é aquele que leva os seus colegas a acreditar que o PDE é um instrumento moderno de organização de trabalho capaz de elevar a escola ao posto de escola eficaz, uma vez que isto é bom para a escola, para os clientes da escola [os alunos] e, também, para o professor que passa a se destacar enquanto um profissional competente.

O Gerente de execução da Meta/Ação, o professor, também, é um elemento fundamental para se garantir o sucesso do PDE na escola.

O segundo fator a garantir o sucesso do PDE na escola é a análise situacional fidedigna. Daí a importância de se seguir rigorosamente as orientações do manual do PDE no preenchimento dos questionários⁴⁰.

Os questionários que são aplicados na análise situacional da escola têm suas questões organizadas numa simetria tal a impedir que a escola trabalhe com “achismos”. Isto significa que, se a resposta de uma determinada pergunta, eventualmente, não for “verdadeira”, poderá ser “desmentida” pela próxima pergunta e, neste caso, o assunto, em questão, não poderá ser transformado em meta/ação do Plano de Ação – PME, que viabiliza o financiamento junto ao FUNDESCOLA e ao Banco Mundial - BM.

⁴⁰ “Os três instrumentos de diagnóstico (Questionário 1, 2 e 3) complementam-se em seu conteúdo e devem, portanto, ser consistentes uns com os outros. Por exemplo, na avaliação estratégica (Questionário 3) pode ter ocorrido que o grupo julgou que uma das principais fraquezas da escola é o pouco comprometimento dos professores. Entretanto, no levantamento do perfil e funcionamento da escola (Questionário 1) e/ou na análise dos fatores determinantes da eficiência escolar (Questionário 2) concluiu-se que o comprometimento da equipe escolar representava um ponto forte da escola. Claramente há uma inconsistência que deve ser melhor analisada. Outro exemplo pode ser o fato de um instrumento indicar que a escola é considerada de boa qualidade e outro registrar que as taxas de reprovação são elevadas. Novamente, há uma inconsistência. Pois uma escola de qualidade é incompatível com elevadas taxas de reprovação”. (Op. Cit. p. 42).

O modelo dos referidos Questionários se encontra no capítulo 2 do Manual do PDE (1999).

Para cada situação do trabalho administrativo e do trabalho didático desenvolvidos na escola, são respondidos 3 (três) ou mais questionários, numa seqüência que possibilita ao *Grupo de Sistematização* filtrar alinhadamente os resultados, de tal forma a se chegar numa síntese [radiográfica] precisa, que faculte ao Grupo dizer à comunidade escolar, quais são: as **fraquezas** do trabalho da escola; os fatores que **ameaçam a eficácia** do trabalho da escola e que ela deve combater; as **forças** e as **oportunidades** com as quais a escola pode contar; os **fatores de eficácia** e de **sucesso** que a escola já possui e que devem ser fortalecidos; os **valores, missão, metas e objetivos** que constituirão nas metas/ações que serão registradas no PME, para serem financiadas pelo FUNDESCOLA/BM.

Partindo deste “esquema estratégico” do planejamento das ações e visão racional em torno dos dados, o *Grupo de Execução* do PDE da escola passa a trabalhar com uma combinação estratégica entre os resultados negativos e os resultados positivos.

Isto deve se realizar de forma que os fatores de eficácia [insumos ou condições mínimas de trabalho] da escola possam, além de oferecer equilíbrio aos fatores de risco [fraquezas da escola e eventuais fatores de risco de ordem externa], contribuir também para que os próprios fatores de eficácia sobreponham ou destruam as fraquezas da escola, tais como: desorganização da escola [ausência de objetivos valores, missão e metas]; centralização do poder; desunião dos participantes; baixa estima no trabalho; desinteresse dos professores, desinteresse dos alunos, insatisfação dos pais dos alunos, etc.

A fim de ilustrar como o *Grupo de Sistematização* realiza a filtragem dos fatores de risco (ver anexo – 8 e 9) e de eficácia da escola, apresentaremos a tabela – 2, que expressa a análise situacional da escola, a partir dos dados coletados nos seguintes questionários respondidos pelos diferentes segmentos da escola.: (1) *Perfil e Funcionamento da Escola*; (2) *Análise dos Fatores Determinantes da Eficácia Escolar e* (3) *Avaliação estratégica da escola*. A tabela 2, apresenta, apenas, a síntese dos questionários 1 e 2, da escola B:

Tabela 2. Síntese dos questionários 1 e 2: OS FATORES DETERMINANTES DA EFICÁCIA ESCOLAR.

U.E	FATORES DE EFICÁCIA	FATORES DE RISCO	CARACTERÍSTICAS CRÍTICAS	OBJETIVO/ESTRATÉGIA/META/AÇÃO
B	Efetividade do processo ensino-aprendizagem	1. Falta de deveres de casa freqüentes. 2. Falta de estratégia de ensino diferenciada	1. os alunos não fazem dever de casa regularmente; 1.1.o conteúdo e a freqüência do dever de casa não são adequados à idade e ao ambiente familiar dos alunos; 2. Os professores não usam técnicas variadas de ensino incluindo tarefas e deveres individuais, discussão em sala, trabalho em grupo, exercícios e monitorias. 2.1. Os professores não utilizam toca fita, vídeo e outros materiais interativos, quando disponível (sic).	Objetivo: melhorar o processo ensino aprendizagem. Estratégia: concentrar esforços nas disciplinas e séries críticas. Metas: reduzir o índice de reprovação da 1ª série de 16% para 8%. Ação: a) avaliar bimestralmente as dificuldades específicas dos alunos; b) elaborar um programa de capacitação dos professores das 1ª séries, tendo como base as metodologias dos Parâmetros Curriculares Nacionais; c) Adquirir jogos didáticos, dicionários, mimeógrafos, papéis, etc.

Fonte. Dados extraídos do PDEs da escola B, já aprovado pela SED e pelo FUNDESCOLA/MEC.

Com efeito, a tabela – 2 evidencia o resultado de uma exaustiva análise quantitativa, realizada pelo *Grupo de Sistematização em torno do questionário 1 e 2*. A função de sistematização dos questionários é sintetizar todos os fatores críticos que colocam em risco o sucesso da escola e também todos os fatores de eficácia - que são tomados como escudo para derrubar os fatores de risco e equilibrar o funcionamento da escola. Além, é claro, de fazer com que o pêndulo da balança incline sempre na direção da missão, dos valores e da visão de futuro que, no seu conjunto, buscam consolidar a escola eficaz.

Na seqüência comentaremos a tabela a partir do título de cada célula indo da esquerda para a direita:

a) **FATORES DE EFICÁCIA** - A tabela 2 revela que a efetividade do processo ensino aprendizagem é um fator de eficácia no trabalho da escola “B”. Reafirma-se que, para o PDE, a eficácia significa ponto forte, ou seja, capacidade de resolver um problema. A eficácia, neste caso, é encontrada no alicerce [valores, visão de futuro, missão e objetivos estratégicos] e nos 05 pilares do PDE [liderança, foco no aluno, fatos e dados, melhoria contínua, trabalho em equipe]. Pressupõe-se, portanto, que, se garantir a efetividade do processo ensino aprendizagem, a escola possui um fator de eficácia, que pode derrubar os pontos fracos;

b) **FATORES DE RISCO** – Na escola B configura-se como fator de risco à qualidade do processo ensino aprendizagem, em primeiro lugar, o fato dos professores não oferecerem aos alunos deveres de casa freqüentemente e, em segundo lugar, o fato dos professores não diversificarem as estratégias de ensino;

c) **CARACTERÍSTICAS CRÍTICAS** – A questão “b” – FATORES DE RISCO – indica, obviamente, que os alunos não fazem dever de casa e isto parece ser, na visão dos fatores de eficácia do PDE, um problema crítico no trabalho da escola e que precisa ser resolvido para não por em risco os fatores de eficácia [efetividade do processo ensino aprendizagem]. Além desta questão outro grave problema é o dever de casa que, quando dado, não é adequado à idade do aluno nem ao seu ambiente familiar. O que isto significa? A tabela 2, para efeito de análise é problemática, pois não fornece uma resposta compreensível à questão. Quando indagamos à coordenadora do PDE da escola o que isto quer dizer, ela nos disse que os deveres de casa ora são muito “*simples*”, de forma a não exigir dos alunos “*um esforço cognitivo*”, ora são “*muito complexo*”, a ponto de os alunos não conseguirem resolvê-los. Já, em relação ao dever não ser adequado ao ambiente familiar, a coordenadora asseverou que se trata de famílias “*trabalhadoras que não têm tempo para ensinar os filhos em casa, além do mais, a maioria delas possuem pouca leitura*”. E, por último, os fatores críticos se agudizam por conta de que os professores não promovem inovações em seu trabalho didático de sala de aula, tais como: atividades de grupo, exercícios e monitoria, etc., e

também não utilizam recursos tecnológicos modernos [vídeo, retroprojektor, aparelho de som, etc.] que a escola tem. Enfim, na visão do PDE da escola, esses são fatores que colocam em risco os fatores de eficácia.

d) **OBJETIVOS/ESTRATÉGIAS/METAS/AÇÕES** – Referem-se aos elementos fundamentais do planejamento estratégico, que a escola deve elaborar criteriosamente, para eliminar os fatores críticos que colocam em risco os fatores de eficácia, ou seja, a efetividade do processo ensino-aprendizagem. Segundo a orientação do PDE, é preciso melhorar o processo ensino aprendizagem “*atacando*” o foco do problema. (ver anexos: 6, 7, 8 e 9).

Em outro dizer, trata-se da escola concentrar os objetivos e as metas/ações em estratégias capazes de eliminar o problema onde ele se localiza. Exemplificando, o primeiro passo é localizar o nível de ensino [série] problemático; na seqüência, utilizar como estratégia de resolução do problema a capacitação do professor daquela série e investir em outros materiais didáticos que a escola ainda não tenha. E, por fim, acompanhar o trabalho daquela série, avaliando os alunos bimestralmente para verificar se foi resgatada a efetividade do processo.

Com efeito, a tabela 2 que acabamos de comentar não só ofereceu os elementos que nos permitiram analisar a concepção do PDE, em torno do processo ensino-aprendizagem, a concepção de educação e o papel da escola, como também evidenciou a forma pela qual o gerencial se relaciona com o pedagógico. Todavia, estes elementos serão analisados no capítulo III, interessa apenas, neste momento, saber como se desenvolve o trabalho na escola, a parêir do PDE.

Na seqüência, apresenta-se a tabela – 3, que corresponde à síntese do questionário 3 que foi respondido pela escola B. Nela iremos tomar conhecimento das propostas do PDE, para a superação dos problemas da referida escola em médio e longo prazos e, também, a filosofia da escola, os seus valores e a sua visão estratégica, etc.

Tabela - 3. Síntese do questionário 3: VISÃO E SUPORTE ESTRATÉGICO DEFINIDORES DO GERENCIAMENTO DA ESCOLA.

U.E.	VALORES	VISÃO DE FUTURO	MISSÃO	OBJETIVOS
B	1. Respeito à liberdade e individualidade dos sujeitos; 2. organização, otimização e competência na execução das tarefas; 3. Solidariedade, o=ÿ B para os problemas sociais	1. Pretendemos nos tornar uma escola de Qualidade primando pelo bom atendimento e respeito aos nossos alunos, possibilitando uma visão de mundo mais solidária e participativa na sociedade	1. Nossa escola com compromisso e organização, procura exercer um serviço de qualidade a toda comunidade escolar, oferecendo uma educação que seja instrumento de formação de um educando crítico, solidário, político, participativo, conhecedor e dinamizador do processo da cidadania consciente.	1. a) Melhorar a efetividade do processo ensino-aprendizagem; b) Dinamizar a gestão participativa de processos; c) Melhorar o envolvimento dos pais e da comunidade.

Fonte. Dados extraídos do PDE da escola B, já aprovados pela SED e pelo FUNDESCOLA/MEC.

A proposta é descrever a tabela 3, lembrando que ela, segundo orientações do PDE, deverá expressar o pressuposto [fundamento] do planejamento estratégico gerencial e o seu objetivo, metas e ações estratégicas de médio e longo prazos para reverter os problemas apresentados na tabela 2.

Antes, porém, registramos que os dados desta tabela são bastante semelhantes aos exemplos do texto do manual do PDE. Este fato, além de colocar em dúvida a fidedignidade dos dados, dificulta o estabelecimento de uma relação direta dos dados da tabela 2 com os dados da tabela 3. A descrição, abaixo, será realizada, tomando as células da tabela, da esquerda para a direita:

a) VALORES – A escola B pretende reverter os seus fatores de risco a médio e longo prazos, tendo como pressuposto o respeito à liberdade e à individualidade dos sujeitos [alunos, professores, etc.], dando atenção aos problemas sociais e se organizando para otimizar, com competência, o trabalho da escola.

b) VISÃO DE FUTURO - Aqui a escola B reforça os seus valores e se propõe a formar em seus alunos uma visão solidária sobre o mundo que os cerca. Temos, portanto, novamente, elementos valiosos que nos permitem analisar o que a escola compreende sobre a organização da sociedade e sobre a função social da escola em relação a esta sociedade, a serem analisados no capítulo III desta dissertação.

c) MISSÃO – A escola B, em sua missão, reafirma o propósito de realizar um trabalho organizado e com qualidade à comunidade escolar. É, também, missão desta escola formar alunos críticos, solidários, políticos, conhecedores e participativos do processo de cidadania. Verifica-se, portanto, na composição da missão da escola B, um conjunto de valores significativos e distintos entre si. Todavia, a tabela 3 não esclarece como conciliará ou como irá trabalhar, na formação dos alunos, a missão política e crítica [provavelmente em torno da atual organização social] e, também, o comportamento solidário. Os valores parecem indicar que o segredo desta combinação se realizará através de uma outra combinação, ainda mais complexa, que é o respeito à liberdade e à individualidade dos alunos.

d) OBJETIVOS – Retoma-se, aqui, a questão da efetividade do processo ensino-aprendizagem com foco no aluno, da gestão participativa e do envolvimento dos pais, capacitação dos professores, esses fatores são fundamentais para garantir o sucesso do PDE.

Vimos, portanto, um extrato radiográfico do PDE da escola B, à imagem dos princípios do planejamento estratégico gerencial. Foi registrado o que a escola vê enquanto pontos fortes e pontos fracos em torno do trabalho que vem realizando e, também, as formas de enfrentamento destas questões, de acordo com os fundamentos do PDE. Segundo os princípios do PDE os problemas da escola são de ordem interna e, portanto, a escola deve resolvê-los internamente (ver anexo – 10).

Reafirma-se, ainda, que este trabalho desenvolvido na formulação do PDE é acompanhado, avaliado e controlado pelos técnicos do Grupo de Desenvolvimento da

Escola – GDE, da Secretaria de Estado de Educação, Técnicos do FUNDESCOLA e do Banco Mundial. Segundo o manual do PDE, o acompanhamento e o controle do PDE orientam-se por alguns critérios bastante rigorosos, justamente para evitar os equívocos, que acabam por desvirtuar as metas/ações do PDE da escola, sua visão de futuro, etc. Eis os critérios:

(a) critérios pedagógicos [relevância das metas e das ações em relação à melhoria do desempenho dos alunos]; (b) critérios técnicos (consistência e coerência das ações propostas e capacidade gerencial das escolas para executar as ações propostas); (c) critérios financeiros [montante de recursos disponíveis e alocação por categoria de despesa – capital e corrente]. (Ibidem).

Como vimos, a preparação e execução do PDE, nas escolas públicas, impõem o rigor do trabalho estratégico que é cuidadosamente programado tal como as orientações do guia – manual de PDE. Segundo depoimentos de duas professoras do 1º e 2º Ciclos, do Ensino Fundamental, de uma das escolas pesquisadas, a avaliação, controle e o acompanhamento do processo de operacionalização do PDE produziram um aspecto favorável ao trabalho da escola e outro desfavorável:

Podemos assinalar como favorável é que como não há um acompanhamento muito de perto por parte da SED, abre-se aí um enorme espaço para aproveitarmos as oportunidades concedidas e revertê-las em ações que ora concretizamos em construções a favor de uma educação emancipadora e libertadora, onde o saber gerado não é um saber burocrático igual o que o PDE impõe a escola. Já, em relação as questões desfavoráveis do acompanhamento, é que toda avaliação – levantamento e análise dos dados – é feita de forma burocrática em cima de dados e não de fatos, fomentando a massificação e a uniformização social e assim gerando um grande mal estar entre os profissionais da educação. (Entrevista escrita, mar/2001. P.2)

Contudo, o acompanhamento e a avaliação do PDE, nas escolas, acontecem regularmente e segundo a COEP, de forma bastante rigorosa;

Os planos de Desenvolvimento das Escolas – PDE, são acompanhados e avaliados sistematicamente por uma equipe de técnicos das Secretarias Municipais e Estaduais denominada Grupo de Desenvolvimento da Escola (GDE) nos Municípios e Gerência de Apoio à Escola (GAE) nos Estados. O GDE e o GAE são auxiliados pelo assessor técnico do PDE, um facilitador contratado pelo FUNDESCOLA/BM, para, entre outras coisas, dinamizar o processo de implementação, prestar assistência técnica às escolas e coletar dados para o monitoramento. A Coordenação Executiva Estadual do Projeto (COEP)⁴¹, por intermédio da gerência de Apoio à escola, supervisiona todos os trabalhos de implementação e a Direção Geral do FUNDESCOLA coordena avaliações amostrais do processo e dos resultados. (Manual do PDE, 1998).

Apesar destes critérios rigorosos, é preciso evidenciar que o PDE, embora já venha sendo operacionalizado há mais de 2 anos nas escolas de MS, o MEC ainda não apresentou um relatório oficial, resultante do acompanhamento e controle do PDE. Contudo, registra-se que em 1999, o MEC, juntamente com uma equipe da Universidade Federal de Campo Grande – MS, avaliou e produziu um relatório sobre o panorama geral do PDE nas escolas públicas de Campo Grande-MS. Este relatório permanece em poder do Gabinete da Secretária de Educação do Município, da Equipe da Universidade Federal que o elaborou e do FUNDESCOLA/MEC. De forma que ele não foi

⁴¹ Vimos no Capítulo I desta dissertação que a COEP é uma instituição do MEC, dentro da própria Secretaria de Estado de Educação, que funciona com toda estrutura de uma SED. É, portanto, uma subsecretaria de Educação do MEC, instalada no interior da Secretaria de Estado de Educação de MS. Além de tal expressividade, acrescenta-se que a COEP independe da SED para funcionar, ela tem autonomia de trabalho, de pensamento e de propostas, a tal ponto que atualmente as escolas da Rede Estadual de Educação e as Escolas da Rede Municipal de Educação, como um todo, não expressam propostas próprias ou mesmo da SED e da SEMED, expressam, antes, as propostas do MEC.

disponibilizado nem para a Secretaria de Estado de Educação, nem para as escolas que operacionalizam o PDE e nem para o presente trabalho.

Todavia, a título de ilustrar o acompanhamento, em torno da efetividade do processo ensino-aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental, realizado pelas coordenadoras do PDE nas escolas, pelos técnicos da GDE na SED e técnico do BM, apresentamos na tabela 4 dados sobre o controle de rendimento dos alunos, referente a uma das escolas selecionadas para esta pesquisa.

Tabela – 4. Resultado da efetividade do processo ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental de 1º a 4º série nos anos escolares de 1999 e 2000.

Ano Escolar	Série ou Ciclo	Matrícula Final	Índice de Aprovação	Índice de Reprovação	Obs.
1999	1º série	186	100%	-----	.
	2º série	159	100%	-----	
	3º série	143	100%		
	4º série	171	90.30 %	9.70 %	
2000	Ciclo I- A	198	100%	-----	Aprovação automática.
	Ciclo I - B	112	100%	-----	Idem
	Ciclo I - C	141	100%	-----	Idem
	Ciclo II – A	154	91.78 %	8.25 %	-----
	Benefício de um ano para o outro				1.45 %

Fonte: PDE da escola de 1999 e de 2000

Vimos na tabela – 4, que no ano de 1999 a escola em análise trabalhou com a organização de currículo em regime seriado. Este regime de organização curricular, tanto na Rede Estadual de Ensino –MS, quanto na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande - MS, permite a retenção – reprovação – do aluno na série, caso ele não obtenha Média Final 05 (cinco) em todos as disciplinas do Currículo, em especial as que compõem a Base Nacional Comum previstas na LDB. Nº. 9.394/96., que de acordo com Art. 26, § 1º, são:

O estudo da Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.

De modo que a reprovação de alunos, nas séries iniciais, só foi observada na 4ª série, com um índice de 9,70%. No ano escolar de 2000, esta escola mudou a sua organização curricular que passou a ser em forma de Ciclos. Cada Ciclo corresponde a 02 anos de escolarização e, nesse tempo, é proibida a reprovação do aluno, pois, o objetivo do Ciclo, pelo menos em tese, é a progressão continuada do aprendizado do aluno. O aluno só pode ser retido, caso não tenha alcançado um nível satisfatório de aprendizagem, na passagem de um Ciclo para o outro.

Contudo, no ano de 2000, a escola analisada não registrou reprovação de alunos na passagem do Ciclo I para o Ciclo II. Isto só ocorreu na passagem do Ciclo II para a 5ª série. Registre-se, ainda, que em MS as escolas públicas da Rede Estadual de Ensino trabalham com a organização curricular em forma de Ciclo somente nas séries iniciais. Da 5ª série em diante, o trabalho didático ocorre sob a organização curricular em forma de série.

Cabe observar, ainda, que só trabalhamos com o resultado final da matrícula, que corresponde ao n.º real de alunos que concluíram o ano escolar na escola B, por conta de que a estatística que nos foi fornecida não constava os índices de abandono – evasão - escolar. A explicação da ocorrência da tal fato é inerente a ideologia expressada no marketing do próprio PDE. Ora, a melhoria da qualidade do trabalho da escola, segundo o PDE, registra-se na efetividade do processo ensino-aprendizagem do aluno, ou seja, na aprovação do aluno ao final de cada ano cursado no Ensino Fundamental. Logo, a escola deve utilizar-se de todas as “artimanhas” para comprovar tal qualidade. Faz parte dessas “artimanhas” produzir estatísticas de rendimento escolar com o número final de matrícula e, ainda, rever as notas “fracas” a fim de não comprometerem o êxito do resultado da estatística, no final de cada ano escolar. Daí a

razão pela manipulação [alteração] dos dados reais sobre a vida escolar dos alunos do ensino fundamental da escola pública que opera o PDE..

Nesta perspectiva, aluno aprovado significa que, de um lado, a escola gastou recursos financeiros do financiamento público no ensino, mas, de outro lado, obteve benefício. A esta relação, o PDE dá o nome de custo benefício.

A escola analisada, em 02 (dois) anos de escolaridade – 1999 e 2000 -, nas séries iniciais ou Ciclos, atingiu um índice de **1. 45 %** de benefício. E, de 5ª a 8ª séries, embora não tenhamos a tabela de efetividade do processo ensino-aprendizagem, dado a sua semelhança com a tabela 4, o índice de benefício registrado entre 1999 e 2000 foi de **1. 46%**. Concluindo, no cômputo geral, em dois anos de trabalho didático com o Ensino Fundamental sob as orientações do PDE, esta escola atingiu um benefício de **2. 91 %**.

Todavia, estes dados não nos permitem atestar a qualidade do PDE na escola, por uma série de motivos. Registraremos apenas 04 (quatro), que consideramos de maior relevância. São eles: (1) a elevação da taxa de aprovação dos alunos na escola analisada pode ter sido em decorrência do sistema de ciclos e não do PDE; (2) a exigência do PDE em torno da garantia de realização da efetividade do processo ensino/aprendizagem é tamanha que a escola acaba por ter de alterar os registros de notas “fracas” dos alunos com dificuldades de aprendizagem, a fim de que estas notas não alterem o resultado exitoso do trabalho da escola; (3) O tempo de operacionalização do PDE, no interior da escola pública, é muito pequeno, fato que não nos autoriza tecer conclusões fechadas sobre os seus resultados, ademais, medir a relação custo benefício do processo de trabalho desenvolvido pela escola com o PDE é de uma complexidade tão grande que vai além de nossa capacidade técnica, neste momento; (4) os dados apresentados podem medir, apenas, quantitativamente o resultado da efetividade do processo ensino-aprendizagem no que se refere à certificação dos alunos, mas, não no que se refere à qualificação deste processo.

Para ilustrar a questão da qualificação da aprendizagem do aluno, veja, por exemplo, uma redação que foi produzida por um aluno da 6ª série de uma das escolas, foco desta pesquisa, sob o tema *O PDE na escola*:

- Eu gostaria que o PDE mudase (sic) muitas coisas nessa escola.
- Fazer um lanche melhor e variado.
 - Trazer bastante computador para essa escola.
 - Ter mais esportes nesse colégio.
 - Mudar os uniformes, nem precisa ter uniforme.
 - Tem que Ter (sic) mais espaço aqui.
 - Melhorar a iluminação .
 - Ter mais livros.
 - Tinha que Ter onibus (sic) para o colégio.
 - Ter mais lugar para os alunos conheceres (sic) lugares interessantes.
 - Ter mais guardas.
 - Eu gostaria que tivesse um bebedor de água dentro das salas, em cada sala um ajudante do professor.
 - Um computador para cada aluno.
 - Cursos no colégio sobre a sobrevivência e viagens para outros lugares
- Obrigado.

(Obs: a transcrição do texto acima observou de forma fidedigna a escrita do aluno, foi, respeitado, inclusive, a forma da disposição do texto no papel.)

Como se pode verificar, o texto acima não observa os elementos da escrita padrão, nem no que se refere ao arranjo textual constituído pela combinação entre coerência, coesão e clareza do discurso, nem no que se refere aos outros elementos da lingüística, como por exemplo, ortografia, pontuação, concordância, etc. Todavia, não se pode negar que se trata de um texto que transmite um discurso. Realizadas estas considerações, registramos que a avaliação dos resultados do PDE, sem dúvida, é uma expectativa, não só do MEC, da SED e da escola, mas também dos pesquisadores deste tema. Todavia, este resultado só pode ser obtido em MS, com maior segurança, por volta de 2005.

3. O que pensam e o que dizem os atores da escola sobre o PDE.

Esta seção será organizada a partir dos depoimentos de diversos atores da escola que participam da elaboração e execução do PDE. Para a coleta dos depoimentos que se seguem, organizou-se uma ficha questionário que foi respondida por 80 professores das 4 escolas selecionadas para esta pesquisa.(ver anexo – 11. P.195).

Esta Ficha-Questionário foi elaborada a partir do tema: *As implicações e/ou mediações do trabalho administrativo do PDE no trabalho didático pedagógico realizado pelo professor*. A partir deste tema genérico elaborou-se uma série de questões específicas em torno do PDE e suas implicações no trabalho didático do professor.

Registre-se que o resultado desta investigação compôs um capital de informações e conteúdos que extrapolam o nível de exigência desta pesquisa. Por conta disso, selecionamos apenas alguns depoimentos para serem analisados nesta seção. Estes depoimentos foram organizados nos seguintes blocos: (1) Segundo a visão do professor o que é o PDE? (2) Quais são as exigências do PDE aos trabalhadores da educação que atuam na escola? (3) Quais são as mudanças que o PDE acrescenta à organização do trabalho didático do professor?

3.1. O que é o PDE?

3.1.1. Um primeiro olhar.

No primeiro semestre de 1998, os diretores e os coordenadores das escolas da ZAP 1 e alguns técnicos da SED foram recepcionados com técnicas sofisticadas de resgate da “auto estima”, no anfiteatro de um hotel 5 estrelas de Campo Grande, a fim

de serem capacitados pelos mentores do PDE e técnicos do MEC sobre o FUNDESCOLA e o próprio PDE.

Nos três dias que se seguiram à recepção, os diretores e coordenadores das escolas da ZAP-1 participaram de palestras e oficinas sobre os seguintes temas: (a) *a sociedade do conhecimento*; (b) *os desafios da globalização*; (c) *a quebra de paradigmas*; (d) *a emergência do gerenciamento estratégico e da qualidade dos serviços institucionais*; (e) *o perfil e o valor dos líderes*; (f) *o trabalho em equipe*; (j) *as diretrizes de uma escola eficaz*; (k) *o planejamento estratégico*; (l) *a simulação de uma escola eficaz*.

Segundo depoimentos de alguns participantes, nestas oficinas eles assistiram extratos de filmes, palestras de curta duração, técnicas de “*auto estima*” e de expressão corporal, e estudo de manuais do FUNDESCOLA e do PDE, finalizando com a simulação de um Plano de Desenvolvimento – PDE, de uma escola eficaz.

Após esse Seminário, o PDE foi apresentado aos professores, alunos e seus pais, pelo diretor e o coordenador da escola, acompanhados de um técnico do Banco Mundial ou de um técnico do Grupo de Desenvolvimento Escolar - GDE da Secretaria de Estado de Educação. Eis alguns discursos produzidos pelos atores da escola, em torno do PDE, na fase de sua apresentação.

Os depoimentos que se seguem, para melhor entendimento, foram classificados em 04 blocos da seguinte forma: (a) os quatro primeiros depoimentos compreendem o bloco denominado - *as örÄudes – PDE @ S importância da participação coletiva*; (b) o 5º e 6º depoimentos compreendem o bloco denominado – *acumulação de trabalho*; (c) o 7º depoimento corresponde ao bloco denominado – *a participação dos pais e a melhoria do ensino*.

1º — O PDE é um planejamento estratégico de gerenciamento da escola. Vocês poderão conhecê-lo melhor quando estiverem estudando o manual de execução do PDE, este estudo vamos realizar coletivamente... Com as informações que repassei sobre o PDE, vocês já têm condições de optar a favor ou contra a realização do PDE em nossa escola, pois o mesmo não será imposto. Diretor – Escola C – Ata n.º 2.

2º — Para o PDE dar bons frutos é muito importante a participação de todos no engajamento e responsabilidades com a elaboração do PDE, principalmente, por parte dos professores na execução do plano de ação no final do ano de 1998. (Coordenadora do PDE – escola B, Ata 3).

3º — O PDE vem de (sic) encontro a consolidação de nosso projeto Político Pedagógico... O PDE vem revolucionar a nossa escola... O professor não deve ter medo do novo. O professor deve ousar e enfrentar os desafios para ser um bom profissional. (Diretora da escola-A, Ata- 18)

4º — O PDE veio para resolver os problemas da escola, veio para tornar a escola eficaz, o PDE veio para atacar aquela idéia de que o ensino da escola pública é ruim e, também, propor ao cidadão para enfrentar este mundo e saber enfrentar e viver a sua cidadania. (Diretora, escola D, Ata-6).

5º — Será que o PDE não é mais uma incumbência da escola para atender as exigências da Secretaria de Educação. Vejo mais acúmulo de trabalho, como fica nosso salário? Não ficou claro como o PDE vai interferir no trabalho dos professores? (professor, escola D, Ata 02)

6º — Não acredito que o PDE vá melhorar o rendimento escolar de nossos alunos. Vejo que este projeto só vai aumentar o trabalho do professor. (professora, escola-D, Ata 2).

7º — É preciso ficar claro que o PDE não visa só a parte financeira. É um plano político da escola que visa a melhoria da aprendizagem dos alunos e vem sanar o problema da evasão e da repetência. Pois o plano é construído pela a escola de acordo com as suas possibilidades e as necessidades de trabalho... A escola sempre reclamou que não consegue melhorar o seu trabalho por falta de recursos financeiros, é claro que este plano resolve este problema também.... Outra coisa é a participação dos pais, a escola precisa garantir isso, os pais precisam acompanhar a educação de seus filhos... Agora a escola pública não tem mais a desculpa de não poder realizar um bom trabalho o PDE veio para resolver isso também. (Sr. Wilson, Técnico do Banco Mundial, na escola B, Ata 03).

Os discursos, transcritos acima, revelam o primeiro entendimento que os atores da escola tiveram em relação ao PDE e também que, de forma geral, entre dúvidas e esperanças, o PDE foi bem recebido pelas escolas públicas, principalmente pelo fato dele representar dinheiro dentro da escola, como sinalizou o diretor da escola “A”, *“Aceitamos o PDE porque ele é uma coisa boa e representa dinheiro na escola”* (Depoimento das 4 escolas pesquisadas - mar/1999). Todavia, não se pode dizer que os atores da escola, mesmo os que participaram da capacitação oferecida pelo MEC, sabiam conceituar o PDE, tanto é verdade que quando indagamos o que é o PDE, as respostas eram semelhantes aos extratos citados acima e, ainda quando perguntamos quais eram os pressupostos políticos e filosóficos, consubstanciados no PDE, diziam: – *“Não sabemos ao certo, pois só nos foi apresentado os manuais com a metodologia de trabalho do PDE”*. E, quando indagamos aos diretores e coordenadores se já haviam lido algum livro escrito pelos mentores do PDE ou referência bibliográfica sugerida por eles, disseram que *não*. Somente um professor da 8ª Série – escola B - e outro do Ensino Médio - escola “A” -, arriscaram a dizer que o PDE fazia parte da *psicologia e das idéias neoliberais*. É isso.

3.2. As exigências do PDE aos trabalhadores da educação.

3.2.1. Um segundo olhar

Após um ano de trabalho com o PDE na escola, os trabalhadores da educação já tinham uma visão mais elaborada a respeito do PDE. Apresentamos, abaixo, alguns depoimentos destes trabalhadores que revelam o quanto o PDE, no primeiro ano de sua operacionalização na escola, foi um instrumento de superexploração do trabalho:

1º — O PDE é burocracia demais para dinheiro de menos dentro da escola” (Diretor. Esc. A).

2º — A implantação do PDE e as atividades do final de ano pra consolidação dele representam um sofrimento na escola, as equipes trabalham por horas a fio em cima das fichas no final do ano passado, chegamos a trabalhar 30 horas sem sair da escola, só se viam maridos e mulheres dos professores e coordenadores trazendo travesseiros para amaciar as cadeiras e trazendo comida caseira para gente comer. Dormíamos aqui na escola e por poucas horas. No final, nosso pensamento estava todo embaralhado, misturado mesmo, de tanto planejamento estratégico. Assim mesmo, a Secretaria devolveu algumas fichas porque os verbos que utilizamos para compor os objetivos estratégicos não correspondiam aos requeridos pelo manual do PDE. Aí tivemos de refazer alguns trabalhos. É um horror” ! (Gerente de ação. Esc. B. Entrevista gravada em K-7.)

3º — É um problema as verbas do PDE, só vêm atrasadas e temos de ficar refazendo as fichas de ações a serem executadas, por várias vezes, isto é um desrespeito” .(Coordenador. Esc. B)

4º — O PDE ... é um programa que impõe uma organização burocrática sem tamanho. Olha, para poder mostrar a cara da escola ... passamos horas e dias nos reunindo com os segmentos da escola... para constatar o que estou falando é só ler as Atas, está tudo registrado lá.... Debruçamos em cima dos papéis que são muitosÉ questionário para tudo e depois a tabulação dos questionários....chamamos isso aqui na escola de peneirar os problemas. Aprontamos a papelada e enviamos para a Secretaria de Educação..... Aí me parece que ela envia para o supervisor do MEC e do Banco Mundial, o nosso aqui é o Sr. Wilson. Conhece ele?..... Pois é, ... É ele que aprova nossas ações. Algumas são aprovadas outras não... Se não são reprovadas é uma correria do inferno. Nos colocam para reprogramar tudo em tempo hábil, do contrário o dinheiro não vem. Imagine só!... isto porque o dinheiro já é pouco e só chega atrasado. E quando tem uma ação para tal mês e o dinheiro não vem, aí temos de reprogramar de novo e se no mês seguinte o dinheiro não vier..... Reprogramamos novamente aquela papelada, até a verba vir. Já aconteceu da escola cansar de esperar a verba chegar para resolver um determinado problema de curto ou de médio prazo, aí a verba não vem e a escola tem de resolver o problema do seu jeito mesmo... Na maioria das vezes, usando recursos da comunidade adquiridos por meio dos eventos promocionais. E quando vai finalizando o mês de dezembro e a escola tem muitas ações que não foram aprovadas pelo supervisor, porque saíram fora do que o guia de ações (o manual do PDE) previa... É um Deus nos acuda!... Pois aí temos de entrar no mês de janeiro numa correria danada só para reprogramar as ações, pois o manual do PDE diz que não pode sair nada errado. Ora, janeiro é nosso mês de férias, mas ficamos aqui por mais de

3 dias para fechar esse documento, sacrificamos nossas férias. Os professores, os coordenadores, o diretor, os representantes de segmentos, enfim todo mundo entra na dança. Outra coisa horrível, é quando as verbas para as capacitações dos professores chegam só no final do mês de outubro e tem que ser gasta rapidinho. Isto representa um duplo problema, primeiro porque a Nova LDB não assegura, no calendário escolar, dias letivos para o professor se capacitar, então estas capacitações têm que ser realizadas aos sábados e feriados (dia de descanso do professor), só que aí já é final de ano, de onde a escola vai tirar tantos sábados para fechar a carga horária dos cursos....e depois oferecer cursos para os professores na época do fechamento do ano letivo é o maior desastre...porque os professores já estão cansados, não agüentam mais nada e não assimilam mais nada e, também, porque eles estão preocupados em corrigir provas, recuperar os alunos que estão com dificuldades de aprendizagem, etc. ...Então, o PDE não tem facilitado nosso trabalho na escola, só atrapalhado. (Depoimento gravado em K-7, escola “A”, e transcrito fidedignamente. Registramos, ainda, que a segmentação do texto, marcada pelos pontilhados, representa as pausas do orador, durante sua exposição).

5º — O PDE é mais um desses modelos internacionais, cujo compromisso, dizem por aí, que é com a formação do homem “coletivo”, mas, por enquanto, à primeira vista, caminha-se para a formação do homem individual, de líderes e de dirigentes que promovam e defendam a continuidade de uma determinada “Ordem Social”, onde o que predomina são os interesses econômicos globalizantes. A função do PDE é tornar os professores em meros agentes de controle, defensores dos interesses do Estado dentro da escola – utilizando para isso o marketing da “autonomia”, e não defensores dos interesses da população diante do Estado. Há aí uma inversão de valores gravíssima e que muitos não percebem. Predomina-se a mentalidade da Escola-empresa, que deve atingir certos objetivos capitalistas através de certos princípios mercadológicos. Impõe padrões burocráticos a serem alcançados e se isso não for alcançado, certamente atribuem à má administração ou a não aplicação do que lhe foi proposto. Não passa de um plano idealista, distante da realidade, imposto para justificar, talvez, os empréstimos e favores concedidos por outros países ao nosso país. (Professoras: Aparecida Rosângela e Marta. Escola Estadual Rui Barbosa. Entrevista/escrita/mar./2001/ P. 3. Esclarecemos que este depoimento foi assinado com a autorização das referidas professoras) .

Os reais fatores determinantes da condição de trabalho dos profissionais da educação são inerentes aos móveis de organização do modo de produção capitalista da atual sociedade. No âmbito da sociedade contemporânea não há condições materiais

nem espaço político para a luta da classe trabalhadora. E isto se pode constatar na atividade laboral do professor no chão da escola pública. Veja, por exemplo, o que dizem os professores quando interrogados sobre a razão de não terem se manifestado, de forma mais contundente, suas contrariedades com a operacionalização do PDE.

Em síntese, eis o que pensam os trabalhadores da escola sobre esse assunto: (a) as condições de trabalho da escola são muito precárias e o PDE representa dinheiro dentro da escola; (b) a comunidade escolar, em particular os pais dos alunos, a partir das reuniões com os técnicos do Banco Mundial passaram a acreditar que o PDE realmente traz melhorias à escola e, em decorrência, para a educação de seus filhos; (c) os técnicos da Secretaria de Educação, em especial, da municipal, dizem que a escola não é obrigada a trabalhar com o PDE, mas se ela recusar deve apresentar uma proposta que dê conta de produzir bons resultados no processo ensino-aprendizagem e a escola não tem condições materiais para isso; (d) e, finalmente, não se pode dizer que todos os professores vêem o PDE com maus olhos. Há um grupo significativo que acredita no PDE e se empenham para que ele seja um sucesso dentro da escola, pois,

O PDE só aborda assuntos de grande valia para a melhoria de nosso trabalho na escola. É através dele que vamos comprar os materiais didáticos que nunca tivemos e depois o PDE oferece capacitações todos os anos, coisa que a Secretarias de Educação não faz (professor da escola C).

Os fatos, descritos até aqui, são os vividos pelos trabalhadores da educação que experienciam e fazem o PDE nas escolas públicas. Por conta disso, imprimimos a esses depoimentos o real valor que eles têm, que é o de descrever o trabalho realizado na escola exatamente como ele é, despido de caricatura. Em outro dizer, estes depoimentos transmitem textos vivos completamente adversos aos que estão registrados nos manuais do FUNDESCOLA e do PDE.

4. O Financiamento das metas/ações do Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE através do Plano de Melhoria da Escola - PME.

O Plano de Melhoria da Escola – PME é um subproduto do PDE. Na verdade ele é um manual composto por formulários nos quais o coordenador do PDE da escola anota os dados de identidade da escola e de sua análise situacional, bem como as metas/ações do PDE a serem financiadas pelo FUNDESCOLA e Banco Mundial. O PDE e o PME são portanto projetos interligados, de tal forma que um não funciona sem o outro e ambos perseguem os mesmos objetivos. Segundo o manual do PME:

As metas/ações devem estar, prioritariamente, relacionadas a objetivos e estratégias que visem à melhoria dos processos pedagógicos dentro da escola e, conseqüentemente, à melhoria do desempenho dos alunos, como por exemplo: textos e materiais didáticos, aperfeiçoamento de professores, aquisição de material de ensino, aquisição de livros, jogos pedagógicos, kits pedagógicos, etc. Isto significa que as ações de rotina da escola não serão objeto de financiamento do **PME**, uma vez que elas também não fazem parte do **PDE**. Cada escola terá um único **PME**, que originará apenas um convênio, com vigência de um ano a partir da data da assinatura (Manual do PME – FUNDESCOLA - MEC. 1998:05)

Para atender às demandas das escolas públicas brasileiras o MEC, em 1995, criou o Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental – FNDE, mais conhecido como dinheiro na escola. Em 1997, o MEC reformulou este programa, que passou a atender todas as escolas públicas brasileiras. Contudo, em particular, para as Regiões Norte, Nordeste e Centro- Oeste, o MEC criou um subproduto do FNDE, chamado Fundo de Desenvolvimento da Escola - FUNDESCOLA/MEC, que, por sua vez, celebrou o acordo N°. 4311/BR com o Banco Mundial, no âmbito do Projeto BRA 98/011 do Programa das Nações Unidas para o

Desenvolvimento - PNUD, e, para Mato Grosso do Sul, celebrou-se o acordo N°. 4487/BR/99. Estes acordos foram firmados com base na metodologia de gerenciamento indicada pelo Banco Mundial no *Manual de Operação e Implementação do Projeto FUNDESCOLA*, no qual são previstas as metas e ações de padrões mínimos para o funcionamento eficaz da escola pública de Ensino fundamental. A partir das parcerias firmadas, na modalidade de convênios, o FNDE, o FUNDESCOLA e o Banco Mundial (1997-1998) disponibilizam US\$ 650 milhões para financiar 50% das ações das escolas públicas das Regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, enquanto que os Estados e Municípios financiam os outros 50% como sinal de contra partida para a implementação dos produtos do FUNDESCOLA no Ensino Fundamental das escolas públicas.

Todavia, o Banco Mundial estabeleceu um critério para a distribuição do fundo financeiro destinado ao desenvolvimento da escola pública de Ensino Fundamental da seguinte forma:

a) *para a implantação*. No entretanto de 1998-2000, as primeiras escolas das Regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste que implantaram o PDE receberam US\$ 125 milhões. Na fase de implantação, o FUNDESCOLA e o Banco Mundial pagam 70% da cota total do financiamento dos materiais de consumo ou de custeio⁴² e dos materiais permanentes ou de capital⁴³ do PDE de cada escola pública e

⁴² “As despesas de custeio de manutenção se referem a aquisição de bens de consumo ou de expediente ou a contratação de serviços necessários à melhoria do desempenho da escola, tais como : material de apoio pedagógico, material de laboratório, material de premiações, material esportivo, material de consumo, expediente e de pequenos reparos na rede elétrica e hidráulica, assinaturas de periódicos e anuidades, diárias a colaboradores eventuais, hospedagem, manutenção e conservação de equipamentos, serviços de comunicação em geral, serviços de treinamento de recursos humanos, serviços de implantação de programas, instalações de equipamentos e materiais e reparos na rede elétrica e hidráulica, serviços gráficos, serviços de cópias e reprodução de materiais, serviços de confecção de trajes especiais e transporte de pessoal”. (*Manual do PME/FUNDESCOLA/MEC. 1998:5-6*).

⁴³ “As despesas de capital ou custos de inversão se referem a itens de grande durabilidade que caracterizam-se como material permanente, passíveis de serem tombados para o patrimônio do Município ou do Estado, conforme a vinculação administrativa da escola, adquiridos ou produzidos para viabilizar o desempenho acadêmico da escola, tais como : materiais e equipamentos pedagógicos, máquinas e equipamentos, utensílios de escritórios e mobiliários. As despesas com reforma ou adaptação de espaços escolares, incluídas em qualquer ação financiada pelo FUNDESCOLA não constituem despesas de capital”. (*ibidem*).

os estados e municípios pagam, como contrapartida e em moeda corrente, 30% do valor total que a escola deve receber. Observa-se, que o dinheiro do Banco Mundial só tem a sua disponibilização à conta da Unidade Executora da Escola, mediante a efetivação do depósito referente à contra-partida dos estados e municípios;

b) *segunda etapa — implementação.* No entretanto de 1999-2002, as escolas das regiões Nordeste, Norte e Centro – Oeste que optaram por continuar a operacionalizar o PDE entraram na sua fase da implementação e para este trabalho receberam o valor de US\$ 400 milhões. Nesta etapa, o Banco Mundial e o FUNDESCOLA pagam 50% e os estados e municípios pagam os outros 50% do valor do PME da cada escola;

c) *terceira e última etapa — consolidação.* No entretanto de 2001-2003, as escolas públicas das regiões já citadas que continuarem com a operacionalização do PDE receberão o valor de US\$ 750 milhões. Nesta etapa o FUNDESCOLA e o Banco Mundial pagam 30% e os estados e municípios pagam 70% da despesa do PME da cada escola pública que esteja operacionalizando o PDE.

A tabela 5 sintetiza de forma clara esta metodologia de financiamento do FUNDESCOLA. Ei – la:

TABELA – 5 . Distribuição do financiamento destinado a operacionalização do PDE.

PERÍODO	VALOR TOTAL	BANCO MUNDIAL: PERCENTAGEM E VALOR TOTAL	ESTADOS E MUNICÍPIOS: PERCENTAGEM E VALOR TOTAL
1998 – 2000	US\$ 125 milhões	70% - US\$ 87,5 milhões	30% - US\$ 37,5 milhões
1999 – 2002	US\$ 400 milhões	50% - US\$ 200 milhões	50% - US\$ 200 milhões
2001 – 2003	US\$ 750 milhões	30% - US\$ 225 milhões	70% - US\$ 525 milhões
TOTAL	US\$ 1.275	US\$ 512,5	US\$ 762,5

Fonte: manual de FUNDESCOLA sobre orientações para o financiamento, 1999-2000.

A tabela cinco confirma o discurso do Banco Mundial de estabelecer parceria com os países pobres, na área da educação, muito mais no setor técnico, elaborando, por exemplo, programas inteligentes de aplicação da verba pública, do que com o dinheiro propriamente dito. Ora, dos US\$ 1. Bilhão e 275 milhões destinados ao PDE das escolas públicas das Regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, o Banco Mundial aplicou, em média, 40%, o restante, 60%, ficou sob a responsabilidade dos estados e municípios, que operacionalizaram com dinheiro próprio um programa idealizado pelo Banco Mundial.

Independente das metas/ações orçadas no PME de cada escola, o FUNDESCOLA e o Banco Mundial estabeleceram a quota que cada escola pública que estiver operacionalizando o PDE deve receber. O Banco Mundial estabeleceu um rigoroso critério para a distribuição do Fundo de financiamento para o desenvolvimento da escola de seguinte forma: - *escolas com até 500 alunos recebem anualmente R\$ 6.200,00; escolas com 501 até 1000 alunos, recebem R\$ 10.000,00; escolas com 1001 até 1.500, alunos, recebem R\$ 12.000,00; e escolas com 1501 alunos para mais, recebem R\$ 15.000,00 (ibidem).*

Cada escola deverá distribuir os recursos do PME/FUNDESOLA/BM da seguinte forma: 40% dos recursos destinam-se às despesas de capital – investimentos – e 60% dos recursos para as despesas correntes – custeio.

Registra-se, finalmente, que embora o PDE seja um projeto para ser desenvolvido pelas escolas públicas num período de 06 (seis) anos, as suas metas/ações são financiadas somente nos primeiros 03 (três) anos de operacionalização. Eis aí a razão pela qual os atores que operacionalizam o PDE na escola dizem que “*o PDE é trabalho e burocracia de mais para dinheiro de menos*”.

Vimos, pois, neste capítulo, a descrição da parte técnica operacional do Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE, no interior da escola pública, principalmente no que se refere ao planejamento estratégico gerencial e ao envolvimento

coletivo dos trabalhadores da escola neste trabalho. Na trajetória desta descrição, procuramos levantar vários pontos relacionados ao trabalho didático-pedagógico do professor. Todavia, propositadamente, não se efetivou uma análise conceitual em torno deles, no que diz respeito à relação do gerencial com o pedagógico, pois, a intenção é que isto seja feito no capítulo III, quando se pretende analisar o trabalho didático do professor, indo às origens da organização da escola pública contemporânea, numa interlocução com a clássica obra *Didática Magna* de João Amós Comênio, conforme as trilhas de pesquisas orientadas pelo pesquisador Gilberto Luiz Alves, em seu livro intitulado: *A produção da escola pública contemporânea [2001]*.

CAPÍTULO – III

A ORGANIZAÇÃO MANUFATUREIRA DA ESCOLA PÚBLICA CONTEMPORÂNEA E A PROPOSTA DE EXCELÊNCIA DA QUALIDADE DA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO FUNDAMENTAL NOS ANOS 90: O GERENCIAL E O PEDAGÓGICO.

Neste capítulo, intentamos apreender os móveis sociais determinantes do engendramento da organização da escola pública contemporânea, seguindo a orientação que o pesquisador Gilberto Luiz Alves inaugurou em seu livro intitulado: *A produção da escola pública contemporânea*.

Este pesquisador, a fim de compreender a organização do trabalho didático da Escola pública moderna, buscou os nexos que a fundamentam no século XVII, no interior da Reforma protestante⁴⁴. No interior deste tempo histórico, segundo Alves, o morávio João Amós Comênio, em sua clássica obra *Didática Magna*, sistematizou a organização da escola pública com o escopo de “ensinar tudo a todos”.

A importância do estudo da origem da organização da escola pública reside no fato de investigar, na obra de Comênio, os elementos que nos permitem compreender

⁴⁴ É importante esclarecer que o movimento político e social da Reforma protestante no século XVII, tinha o escopo de se opor ao obscurantismo da Igreja oficial e também ao modo de organização de produção da vida humana consubstanciado no interior do Feudalismo.

o Plano de Desenvolvimento da escola Pública – PDE, enquanto organizador da readequação do trabalho da escola pública atual.

Vimos, no primeiro e segundo capítulos desta dissertação, que a função do planejamento estratégico gerencial, cristalizado no PDE, é universalizar o Ensino Fundamental com barateamento de custos para o Estado, na atual fase do capital financeiro.

Baratear o custo da escola foi uma necessidade sine qua non, que Comênio teve de resolver ao escrever o seu método de organização da “escola para todos”. Contemporaneamente, esta continua sendo uma necessidade que os governos precisam resolver.

Todavia, em nosso tempo, as propostas que os governos implantam nas escolas públicas se restringem a este escopo, passando ao largo da totalidade que foi o método de organização da escola de Comênio.

Neste sentido, é que deve ser compreendido, no âmbito desse trabalho, o colóquio que estabeleceremos com Comênio, Alves e o Plano de Desenvolvimento da escola – PDE. Aliás, para entender a proposta de organização da escola pública imposta pelo PDE, é preciso, antes, entender a origem da organização da escola pública.

Ao alinhar a análise nesta direção, a pergunta que se engendra na complexidade do objetivo da própria análise é: como a escola pública contemporânea estava organizada antes da implantação do PDE? E como ela se organiza a partir do PDE? O PDE, efetivamente, mudou a organização da escola pública? O PDE toca no pedagógico? Como?

1. O engendramento de um novo modo de produção da vida humana no interior dos móveis sociais impulsionadores da decadência da antiga cultura e do limiar da Idade Moderna.

Estudar uma nova forma do homem produzir a vida no tempo objetual da decadência da antiga cultura e o limiar da Idade moderna significa entrar em contato com duas épocas históricas que, por conta de pensamentos antagônicos, entraram em combate entre si. A cultura antiga tem como base de sustentação teórica a ciência da fé, consolidada pela retórica da escolástica, e o limiar da Idade Moderna tem como pressuposto teórico a ciência pautada na observação, na experiência e na releitura dos clássicos antigos.⁴⁵

Por um lado, este período histórico foi marcado pelo Renascimento, que significava novos empreendimentos no campo das artes, das ciências, das letras e da forma jurídica de se governar, e, de outro lado, este período histórico foi marcado pela forte influência política dos humanistas aristocráticos na mediação entre a assunção das aristocracias e as exigências das camadas “*ascético-populares numa perspectiva de reformas religiosas e social que envolvam na cultura as classes subalternas*” (Manacorda, 1996:193). As *reformas*, em âmbito social, político e econômico, constituem-se, pois, na palavra chave deste efervescente período histórico.

É impossível compreender este período histórico sem, contudo, estabelecer um colóquio com alguns humanistas, cuja produção literária representa o marco de transição de uma para outra época histórica, como, por exemplo: Pico Della Mirandula, Erasmo de Hoterdam, Juan Luiz Vives, Ângelo Policiano, Rabelais, entre outros. E

⁴⁵ Naquele tempo objetual, a releitura dos clássicos antigos cumpria objetivos bastante diversos, ou seja, os clássicos eram lidos de acordo com os interesses políticos de cada grupo intelectual. Por exemplo, o objetivo dos humanistas em retomar a leitura das obras antigas era o de recuperar as matrizes da cultura clássica, mais especificamente a de caráter literário; já pensadores como Descartes e Bacon, por exemplo, retomavam a leitura dos clássicos antigos no sentido de buscar elementos para, além, de interpretar a

ainda, no tempo do diálogo, lembrar sempre que o dogma da fé, sustentado em toda Idade Média pela filosofia da escolástica, foi tão real e necessário, a seu tempo, quanto foi a sua superação. Os humanistas, no seu conjunto, ombreamos este sonho utópico e manifestavam isso em seus textos de estilos próprios, considerados grandes clássicos.

O movimento Renascentista, de forma geral, impunha uma exigência radical que fora mediada pelos humanistas, a de superar [sem contudo romper com] o dogma da fé da Igreja oficial.

Esta era, na verdade, uma necessidade histórica, posto que a antiga cultura, embora necessária a um determinado tempo, não é mais necessária ao novo tempo. Pelo contrário, constitui-se, antes, em entrave ao desenvolvimento das forças produtivas impulsionadoras do novo alvorecer. Portanto, não superar a Idade Média seria o mesmo que ir contra a história. Entretanto, engana-se quem pensar que a passagem da Idade Média para a Idade Moderna, ao contrário da Revolução Francesa do século XVIII, ocorreu através de uma ruptura radical imprimida pelas forças revolucionárias.

A luta e a rebeldia da burguesia contra a antiga cultura arrastaram-se por longa data, tanto que, um século depois do engendramento das grandes reformas [destacamos aqui a reforma educacional do século XVI, empreendida por Lutero e sistematizada e consolidada por Comênio no século XVII], a produção intelectual burguesa em França Setecentista ainda combatia os males da escolástica à cultura e ao desenvolvimento produtivo daquela sociedade. Expressivo desta luta é o verbete de D'Alambert intitulado *Filosofia da escola*, publicado na *Enciclopédia ou Dicionário Raciocinado das Ciências, Artes e Ofícios* que dizia o seguinte:

realidade, promover a crítica radical da filosofia escolástica que, com sua retórica, ceifava todas as possibilidades de avanço no campo da ciência racional e lógica. E, assim por diante.

ESCOLA (Filosofia), designa-se assim a espécie de filosofia também e mais vulgarmente chamada escolástica, que substituiu as coisas pelas palavras, e os grandes objectos da verdadeira filosofia pelas questões frívolas ou ridículas; que explica coisas inteligíveis por termos bárbaros; que faz nascer ou pôr em lugar de destaque os universais, as categorias, os procedimentos, os graus metafísicos, as segundas intenções, o horror do vazio. Etc. Esta filosofia nasceu do engenho e da ignorância. Pode-se ligar a sua origem, pelo menos o seu período mais brilhante, no século XII, tempo em que a Universidade de Paris começou a tomar um aspecto brilhante e duradouro. O pequeno número de conhecimentos então difundido no universo, a falta de livros, de observações, e a dificuldade em os conseguir, orientaram todos os espíritos para os problemas fúteis; raciocinou-se com abstrações, em vez de se raciocinar sobre seres reais: criou-se para esta nova espécie de estudo uma nova língua, e as pessoas consideraram-se sábias por terem aprendido essa língua.⁴⁶

Diferentemente do século das luzes, a Idade Moderna precisava, ainda, da Idade Média e, por conta disso, estabeleceu-se entre as duas culturas uma posição conciliatória. O pensamento humanista conciliatório advinha de uma necessidade política, a necessidade de buscar espaço no interior da correlação de forças antagônicas para se fazer história. Neste caso, conciliar representava uma estratégia política que buscava condições para ir construindo, sustentando e materializando os fundamentos do novo mundo. Estes fundamentos eram tão profundos e radicalmente diferentes dos antigos que nem mesmo os próprios humanistas, por conta da política conciliatória, tinham-nos bem definidos e socializados.

Após um século de lutas por toda a Europa contra o pensamento feudal, foi Descartes, com sua preciosa obra intitulada *O discurso do método*, quem primeiro abriu as trilhas que, efetivamente, deram passagem ao novo mundo. No *Discurso sobre o método*, Descartes empunhou uma “bandeira de total independência e liberdade de pensar própria das novas circunstâncias históricas” (Alcântara, 1995:41). Segundo

⁴⁶ D’ALEMBERT. *Filosofia da escola*. In: *A Enciclopédia: textos escolhidos*. Lisboa, Estampa, 1974, pp. 58-9. Apud. Alves, G.L. *O pensamento Burguês no Seminário de Olinda* (1800-1836). São Paulo: Humanidades,1993. P. 85.

Alcântara, os fundamentos do novo mundo estão registrados nessa obra e foram inspirados, justamente, no sentimento de “*revolta contra a incapacidade do mundo feudal de gerar ações criativas e produtivas e da necessidade de se procurar novos fundamentos para a vida. (...) O seu argumento principal é a palavra de ordem da nova sociedade, a qual consiste em propor a demolição do velho edifício e a criação de uma nova ordem social*”⁴⁷. O ponto de partida de Descartes era “*ensinar como combater tudo o que ainda representa a feudalidade, e é por isso que ele propõe um novo modo de vida*” (1995:38. V.1), cujo conteúdo se encontra e se consubstancia nas coisas comuns da vida prática do homem, também, comum.

Não se pode dizer que o método de Descartes não representou, no campo da educação, uma marca da utopia. Todavia, o fato de Descartes expressar claramente o pensamento de ruptura com o pensamento feudal permitiu que ele se distanciasse das preleções utópicas de seus contemporâneos. Na seqüência, analisamos algumas destas preleções.

No século XV, Pico Della Mirandola já anunciava a idade moderna, nossa época. É época em que o homem, despido da ciência da fé, passa a ser o obreiro de si próprio. E, impregnado pelo humanismo renascentista, “*exalta a dignidade e a liberdade do homem, reconhece seu lugar central na natureza e o seu destino de*

⁴⁷ A construção e consolidação da nova ordem social além de demorar séculos foi ocorrendo em diferentes localidades de acordo com as condições históricas de cada uma delas. No já referido verbete sobre *A filosofia da escola*, publicado na *Enciclopédia ou Dicionário Raciocinado das Ciências, Artes e Ofícios*, D’Alembert comenta a disparidade que foi o movimento de rebeldia contra o feudalismo e a escolástica. Diz ele: “*É a Descartes que principalmente devemos o ter sacudido o jugo desta barbárie; esse grande homem desenganou-nos da filosofia da escola (...) A Universidade de Paris, graças a alguns professores verdadeiramente esclarecidos, livra-se insensivelmente desta lepra; no entanto ainda não está completamente curada. Mas as universidades de Espanha e de Portugal, graças à Inquisição que as tiraniza, são muito menos avançadas; nelas a filosofia está ainda no mesmo estado em que entre nós esteve do século XII até o século XVII; os professores chegam a jurar que jamais ensinarão outras: a isto chama-se tomar todas as precauções possíveis contra a luz. Num dos jornais dos sábios do ano de 1752, no artigo *Novidades literárias*, não se pode ler, sem espanto nem aflição, o título deste livro recentemente impresso em Lisboa (em pleno século XVIII): *Systema aristotelicon de formis substantialibus, etc., cum dissertatione de accidentibus absolutis* (Uléssipone, 1750). Quase que é de crer que se trata de um erro de impressão, e que é 1550 que devemos ler.” (D’ALEMBERT. *Filosofia da escola*. In: A*

animador desta”, (*Abbagnano, N. 1999:519*) e, por fim, interpreta a mensagem de Deus-Pai, numa quase louvação ao homem carnal e terreno:

A ti, ó Adão, não te temos dado nem uma sede determinada, nem um aspecto peculiar, nem um múnus singular precisamente para que o lugar, a imagem e as tarefas que reclamas para ti, tudo isso tenhas e realizes, mas pelo mérito de tua vontade e livre consentimento. As outras criaturas já foram fixadas em sua constituição pelas leis por nós estatuídas. Tu, porém, não estás coarctado por amarra nenhuma. Antes, pela decisão do arbítrio, em cujas mãos te depositei, hás de predeterminar a tua compleição pessoal. Eu te coloquei no centro do mundo, a fim de poderes inspecionar, daí, de todos os lados, da maneira mais cômoda, tudo que existe. Não te fizemos nem celeste nem terreno, mortal ou imortal, de modo que assim, tu, por ti mesmo, qual modelador e escultor da própria imagem, segundo tua preferência e, por conseguinte, para tua glória, possas retratar a forma que gostaria de ostentar. Poderás descer ao nível dos seres baixos e embrutecidos; poderás, ao invés, por livre escolha da tua alma, subir aos patamares superiores, que são divinos. (1999:53-54)

Aos arroubos do homem novo que Pico saudava, o mundo feudal já não mais poderia empreender confrontos, dado que, à medida em que os homens engendravam novas formas de pensamento, as velhas formas inventadas e artificiais da escolástica entravam em decadência. Segundo Bertolt Brecht, na peça *Vida de Galileu*, “*O tempo antigo passou, e agora é um tempo novo. Logo a humanidade terá uma idéia clara de sua casa, do corpo celeste que ela habita. O que está nos livros antigos não lhe basta mais.*” (*1991:57, V. 6.*). Obviamente, que a alusão de Brecht diz respeito aos livros do tempo da escolástica e não aos clássicos antigos, como Platão e Aristóteles, que eram constantemente lidos pelos humanistas.

Ainda no século de Pico Della Mirandola, encontramos Ângelo Policiano e tomamos conhecimento de um feito seu na Catedral de Florença, na abertura de ano escolar. Ali, Ângelo Policiano profere um discurso a seus alunos, apoiado num texto escrito de próprio punho, intitulado *Lamia a Bruxa*. “*Lamia*” era uma personagem da literatura mitológica marcada pelo caráter traquino e devorador da intimidade alheia. Policiano, numa prelação, ao mesmo tempo alegórica e intuitiva, usa “*Lamia*” para, juntamente com outros personagens mitológicos, enredar “*os conceitos de filósofo, de gramático e de outros ofícios intelectuais que existiam no final do Quatrocentos, ao uso da estrutura curricular nas escolas e à forma de viver e de pensar dos homens contemporâneos do autor*” (Hoff, S. 1996:6). No texto de Policiano, encontramos uma sentença extraída do livro *Sabedoria* do filósofo pitagórico Arquitas. Ei-la:

— O homem é de longe o mais inteligente dos animais e tem a força que pode tudo investigar e tem a ciência e a prudência para sua escolha. Deus supremo imprimiu e selou nele uma razão universal a fim de que distinga as espécies de todas as coisas e dê sentido a nomes e palavras da mesma forma como aos sons das vozes o tom preciso. (Policiano, A. 1996:11)

Policiano, ao recuperar os clássicos antigos⁴⁸, ao exaltar a inteligência do homem e a razão universal, reveste-se de uma atitude política cujo conteúdo questiona a ordem social já desfalecida e anuncia um novo tempo, consubstanciado nos pensamentos

⁴⁸ Alves. G.L, em seu livro **O pensamento burguês no Seminário de Olinda (1800-1836)**, no capítulo 2, quando estuda **Azeredo Coutinho e o Pensamento Burguês Luso-Brasileiro**, afirma que, “ *o retorno aos primórdios do Humanismo permite ver que as aspirações burguesas, nessa fase, são ainda mais limitadas. Não dispondo de um projeto social, por força das próprias limitações impostas pela base material, a burguesia se volta para o passado, visando buscar matrizes e, sobre elas, construir suas propostas. Essa volta ao passado, aliás, está no âmago do Renascimento, movimento cujo pressuposto é o de que na Antigüidade clássica a humanidade alcançara a sua máxima realização. O retorno ao epicurismo, por exemplo, é uma tendência humanista que se encarna em reivindicações como a busca do prazer e da felicidade terrena. Essa reação contra a visão ascética da Igreja Católica se expressa na valorização da vida ativa*” .(1993:78)

e práticas diferentes daquelas da escolástica. Longe está, de Policiano, a idéia de imprimir à razão do presente os fundamentos dos clássicos antigos; ocorre-lhe, isto sim, beber nos fundamentos antigos a seiva para formular a razão do presente na busca de uma lógica para a verdade universal.

Sandino Hoff, em seu texto, *As sombras e o corpo donde procedem (ou) o mundo das artes como princípio educativo*, entra em colóquio com Policiano e faz o seguinte comentário a respeito da personagem, *Lamia a Bruxa*: “*Lamia*” revela que os indivíduos buscavam novos modelos e novas formas de viver e de pensar, refletiam sobre o presente à base das “corujas antigas sábias de verdade” e dos empreendimentos artísticos de Florença.” (*Ibidem*). Quais seriam estes empreendimentos e as novas formas de viver do tempo objetual daquela sociedade florentina? A resposta vem novamente do texto “*Lamia a bruxa*”, pela boca de um personagem chamado Ipse. Este, por conta de seus feitos superiores, fora indagado sobre seu ofício, e respondera ser um filósofo. “Sendo indagado pelo significado daquela palavra,” num repente explicara:

A vida é como uma competição. Nela ocorrem todas as modalidades de jogos e ocorrem todos os cidadãos da Grécia. Ali verás toda classe de pessoas e por diversos motivos. Uns vão lá para vender suas mercadorias e bagatelas, ficando aqui e acolá suas tendas e seus toldos como se fossem armadilhas e redes para pegar o dinheiro das pessoas. Outros vão à competição para brilhar e fazer demonstração de suas habilidades: lançadores de disco, (...) lutadores hábeis na derrubada dos adversários e corredores de distância mais velozes que as aves.” (Policiano, A . 1996:8)

Policiano, na voz de Ipse, não fez outra coisa senão descrever o cenário urbano da vida humana, onde a natureza de todas as coisas criadas pelos homens e, eles

próprios, submetem-se ao olhar de lince do filósofo. Neste trabalho, derivado de uma educação individual e solitária,⁴⁹ o contemplativo filósofo, na sua esmerada sabedoria, não bole a natureza com as próprias mãos, usa antes o espírito e racionalmente analisa a natureza. A natureza é, portanto, o objeto de estudo do filósofo, “ *mas a natureza e a natureza humana eram concebidas como harmônicas, isto é, eram observadas não como um resultado da atividade dos homens, mas como um auto movimento. Como se percebe, à base da harmonia está a legitimação do natural*”⁵⁰. E o resultado do estudo do filósofo, a metodologia adotada na apreensão e produção do conhecimento e o próprio conhecimento convertem-se em função social da pedagogia reservada “ *a uma minoria cortesã e cidadã* ” (Luzuriaga.1980:95). Pois, nessa sociedade, “*a massa do povo quedou à margem dessa influência*” (ibidem). Ora, Ipse, fantasticamente fiel ao ideal daquela sociedade, o de conciliar fé e razão, ou seja, o de enraizar a consciência social na harmonia da natureza universal, gotejada pelo irracionalismo da religião, toma como objeto possível de ser explicado, o cenário - natureza objetual do homem – e, amparado pelo conhecimento dos clássicos antigos, arranca dele a verdade universal e natural, aprofundando, assim, o conhecimento sobre a natureza harmônica.

Contudo, este estágio embrionário da sociedade moderna expressa reivindicações de mudanças, principalmente, pela burguesia que ia se constituindo. Alves diz que, “*todas essas reivindicações encontram ressonância progressiva quanto*

⁴⁹ No tempo histórico das oficinas artesanais, todo engenho era ali aprendido, inclusive o de filósofo, sobre o modelo de ensino aprendizagem realizado na oficina. Santoni, R. A., em seu livro, *Nostalgia do Mestre Artesão*, faz a seguinte alusão: “ *A aprendizagem de oficina, mesmo se ilustrada pelo nome de um mestre conhecido, permanecia sempre um tipo de melancólica prisão onde se era submetido a um longo tirocínio fundamentado sobre uma disciplina repetitiva e monocrática*” (1998:105). Nos estudos que realizamos, em diferentes autores da história da pedagogia, vimos que no século XV, a didática de ensinar e aprender passara por diversas tendências; numa época o ensino realizava-se coletivamente, mais tarde retornou-se ao ensino individual e, somente no século XVII, é que se verifica a presença, simultânea, dos dois métodos de ensino. “ *Na realidade, o aprendizado na Idade Média, bem como depois, ao menos até o século VI, deve ser entendido em senso lato, ou seja, como um tipo de experiência guiada de caráter adestrador, em que se aprendiam diretamente os comportamentos exigidos para uma certa função ocupacional, não importa se “mecânica” ou intelectual ou espiritual, mais poucas cognições consideradas constitutivas da própria função transmitida predominantemente através da palavra e dos atos do mestre, seja na oficina, seja na Igreja ou na escola*” (Op. Cit. P. 75). E, também, em casa.

mais se aprofunda o conhecimento da natureza, quanto mais o homem se reconhece como elemento integrante da natureza, quanto mais um incipiente desenvolvimento técnico e sua aplicação à produção aliviam notavelmente as condições que cercam a existência humana”. (1993: 87)

Todavia, a idéia de harmonização da natureza e as condições primárias de produção da vida humana impossibilitavam à burguesia renascentista produzir a lógica da dialética histórica numa tal profundidade que permitisse rasgar o véu que impedia os homens de enxergar, no interior dos movimentos sociais, as contradições próprias deles, de forma a consignar elementos que desnaturalizassem a idéia de natureza harmoniosa.

A partir deste estado de coisas e à moda do filósofo, vamos ao cenário descrito por ele para extrair de lá elementos da natureza natural e humana, que possam explicar aquele mundo e as diretrizes para o novo mundo que se avizinhava com o escopo de expandir o comércio mercantil e, em decorrência, o desenvolvimento dos meios produtivos. O que havia naquele cenário senão um comércio onde se negociavam a mercadoria fabricada pelos homens no interior das corporações [oficinas] de artes e ofícios? Logo, *comércio, artes e ofício* parecem constituir-se em palavras-chave, explicativas dos móveis sociais daquele período histórico. O objetivo agora é, também, com olhar de lince, descobrir, na dança das palavras, os conteúdos da pedagogia do novo homem. Iniciemos, então, com a palavra *comércio*.

Havia naquela feira comerciantes que “vão lá para vender suas mercadorias e bagatelas, ficando aqui e acolá suas tendas e seus toldos como se fossem armadilhas e redes para pegar o dinheiro das pessoas”. Eram, na verdade, mercadores pertencentes às antigas corporações que, no século XIV e XV, chegaram ao ápice da hegemonia do comércio realizado nas feiras. Em a *História da riqueza do homem*, Huberman, diz que:

⁵⁰ Texto apresentado por Sandino Hoff, em Porto Alegre-1999, na SBPC, sob o título de: *A Pedagogia de Ratke: expressão da consciência social formada na manufatura inicial*. P.5.

As feiras periódicas na Inglaterra, França, Bélgica, Alemanha, Itália constituíam um passo em prol do comércio estável e permanente. (...) Esses trocadores de dinheiro representavam parte tão importante da feira que, tal como havia dias especiais dedicados à venda de fazendas e peles, os dias finais da feira eram consagrados a negócios em dinheiro. As feiras tinham, assim, importância não só por causa do comércio, mas porque aí se efetuavam transações financeiras. (...) Entre seus clientes contavam-se papas e imperadores, reis e príncipes, repúblicas e cidades. Negociar em dinheiro levou a conseqüências tão grandes que passou a constituir uma profissão separada. (1986:22-24) .

Estes, eram, pois, os homens sobre os quais falara Policiano pela boca de “Ipse”. Homens de negócios que se acercavam das tendas das feira para sugar o dinheiro dos menos espertos. Quer saber mais sobre eles? Veja a usura expressada nas façanhas do personagem Shylock, do conto *O mercador de Veneza*, no belíssimo livro de contos de Shakespeare. (1959:81) Depois disso, esse comércio foi, aos poucos, sendo tragado pelos novos modelos de ciência, ainda embrionária, aplicada ao sistema produtivo de mercadorias e, em especial, das estradas e rotas marítimas , que deram origem ao comércio mercantilizado. No livro *Nostalgia do mestre artesão*, Rugiu faz a seguinte consideração:

Com os séculos XVI e XVII, figuras mais especializadas de financistas e mercadores dominam os novos circuitos transoceânicos e a dinâmica da importação-exportação, principalmente com as América. (...) Com a aparelhagem típica do século XVI, chegar-se-a, de fato, até o início da revolução industrial. (1998:113)

Com efeito, Marx, numa carta que escrevera a Annenkov⁵¹ (28-12-1846), confirma que a abertura do comércio além do mar desencadeou não só a elevação do

consumo de mercadorias pelas pessoas de outros países como também uma acirrada concorrência entre os comerciantes. Este fato ao criar novas necessidades de consumo refletiu diretamente na organização do processo produtivo e na criação de novos mecanismos de trabalho. Foram gerados, portanto, no interior destes móveis sociais de reorganização do modo de produção, novos conceitos no âmbito daquela sociedade. Na verdade, ali fora gestado o embrião da Grande Indústria, embora daí à Grande Indústria houvesse, ainda, uma longa trajetória. E, para o desenvolvimento deste embrião, a conquista da liberdade social, em sua plenitude, era uma necessidade básica da qual não se podiam prescindir. Sobre isso dizia Leo Huberman:

Ora, se recapitularmos o estabelecimento da sociedade feudal, veremos que a extensão do comércio, trazendo em consequência o crescimento das cidades, habitadas sobretudo por uma classe de mercadores que surgia, logicamente conduziria a um conflito. Toda a atmosfera do feudalismo era a da prisão, ao passo que a atmosfera total da atividade comercial na cidade era a da liberdade (Huberman, L. 1986:27-28).

A liberdade social e política era de fundamental importância para o desenvolvimento do comércio e, em decorrência, do próprio modo de produção. Isso representava uma nova consciência que se opunha ao modo de produção feudal, “*baseadas na propriedade (privada) do solo.*” (*Ibidem*). A mudança deste cenário implicava, obviamente, na mudança do jeito do homem produzir, viver e ver a vida.

Ocorre que, como vimos anteriormente, os humanistas envolvidos com os movimentos de mudanças sociais portavam idéias progressistas e reformistas e não, necessariamente, idéias revolucionárias. Formulavam, antes, programas de reforma social visando o resgate da literatura clássica, o domínio da técnica e de um novo

⁵¹ Nesta carta Marx tece uma severa crítica ao livro *filosofia da miséria do Sr. Proudhon*. Marx, K. *A miséria da filosofia*. Tradução de José Paulo Netto. São Paulo: Global, 1985, p. 209

método de produção de conhecimento, mas permaneciam, de certo modo, ancorados ao conteúdo religioso e à política conservadora, logo, nada de rupturas.

A contradição evidenciada nessa nova consciência social, reside, primeiro, na ausência de condições históricas que permitissem a ruptura com a antiga ordem, acabando por subjugar os pensadores a uma política de conciliação e, segundo, por conta de uma cultura de berço. Com efeito, vários humanistas progressistas provinham de berço da alta burguesia e, todos eles, de alguma forma, tinham seus projetos de “artes” e de “literatura” financiados pelos banqueiros da nobreza e do clero. O mesmo ocorria com os mestres artesãos que, embora formadores de opinião, guardavam segredos de profissão, dependiam da nobreza e do clero para custear o ensino e os ofícios derivados das corporações e, ainda, de quebra, precisavam dos homens capitalistas, para lhes comprar a mercadoria.

São, portanto, estas questões que além de dificultarem a consolidação de uma nova ordem social contribuíram para que os projetos políticos que objetivavam radicais transformações permanecessem no âmbito do discurso.

A mudança desse quadro só se observa a partir da reorganização dos processos produtivos no âmbito do trabalho. Na seqüência e a fim de compreender como se processaram as mudanças ocorridas no interior do processo produtivo daquela sociedade, içaremos, do cenário de Ipse, mais duas palavras-chaves cujos significados expressam a organização do sistema produtivo daquela sociedade, trata-se da palavra **Artes** e da palavra **Ofícios**.

No cenário de Ipse, a primeira atividade laborativa dos homens se realizava no comércio, e a segunda se realizava através das **artes** e dos **ofícios**, como podemos ler na alegoria do filósofo Ipse: “*para brilhar e fazer demonstração de suas habilidades: lançadores de disco, (...) lutadores hábeis na derrubada dos adversários e corredores de distância mais velozes que as aves*” (Policiano, A . 1996:8). Eram gregos e competiam entre si a fim de ganhar do adversário e apresentar o melhor resultado de sua

atividade. Que representação seria essa? Por acaso, “belas artes”? Sim e não, eles ganhavam a vida com isso, era, portanto, o seu ofício, mas um ofício impregnado de “arte”. Desta forma, artes e ofícios sugerem uma correspondência direta com ciência e trabalho, ciência e prática ou, ainda, prática e utilidade. Sobre a palavra “arte”, no interior do sistema produtivo manufatureiro, Hoff ao estabelecer um colóquio com Alves, formula a seguinte análise:

Para a época, “arte” significava estudar as coisas na sua forma interna tal qual a natureza as apresentava. Significava observar a organização interna da matéria segundo a harmonia natural das coisas. Alves escreve: “ Por isso, enquanto termo definidor das novas condições criadas pelo surgimento e expansão das manufaturas, arte revela-se anacrônico”. (Alves, p. 58). O anacronismo, conforme ele, manifestava-se num termo proveniente do artesanato mas que tem em vista a organização da manufatura.⁵²

Radicalizando a análise, vimos que o embrião do desenvolvimento manufatureiro surge, de imediato, bastante raivoso. Nele, a arte “ lanífera” adquire radical importância, passando a funcionar como uma técnica de fazer as coisas, restando à “arte” ou às “belas artes”, da antiga Grécia e da Florença Seiscentista e Setecentista na Itália, apenas o nome.

Os fundamentos, consubstanciados na palavra “arte”, doravante, seriam aqueles correspondentes às técnicas e à organização do trabalho parcelar simples, realizado no início da manufatura e mais tarde aprimorado [especializado] por conta do significativo aumento do consumo, concorrência e conseqüente desenvolvimento da maquinaria. Neste caso, o termo “arte” que antes significava uma atividade de esporte,

⁵² Hoff, Sandino. *A escola pública religiosa*. 1998:4. Texto mimeo com parecer para publicação na Revista Intermeio/Curso de Mestrado/UFMS, Campo Grande-MS.

de dança, de pintura, etc., passa a significar uma atividade engenhosa⁵³, que requeria, para a sua realização, conhecimento técnico e habilidade integrada entre corpo e mente, própria da atividade artesanal.

De forma que a produção ganha novos significados sociais, onde a técnica e a ciência, utilizadas na produção de mercadorias, assumiram papel relevante. Todavia, segundo Marx, estas não são as responsáveis pelas mudanças no âmbito da produção “*a época, eram antes consequência do consumo e da concorrência*”. Estas sim tiveram ligação direta com as mudanças do processo produtivo.

Mas, a “arte”, na sua origem, remonta ao tempo da expressiva apresentação do atleta grego; do jovem guerreiro que, na sociedade escravista, se dedicava à arte de guerrear e da produção artística da Florença Quinhentista e Seiscentista, etc. A arte, enquanto técnica para se realizar um ofício, surge embrionariamente na comunidade primitiva, pela contingência de se resolverem as necessidades básicas de sobrevivência humana, quais sejam: as habilidades e destrezas do corpo e da mente para o exercício da caça e atividades de saques, conquista de novos bens de sobrevivência, entre outras coisas.

Séculos mais tarde, já vivendo em sociedade, o homem continua mantendo a tradição do domínio do conhecimento para realização de suas atividades; expressivo disso, é o sistema produtivo familiar que deu origem ao sistema de produção artesanal. Ora, à medida que o homem passa a produzir, em família, os primeiros instrumentos de trabalho necessários à sua subsistência, até então eminentemente agrícola, ele passa a produzir em forma de artesanato. Nesse sistema, o trabalhador executava integralmente todo o processo do fabrico de uma determinada mercadoria, ou seja, um único trabalhador planejava e executava, ele mesmo, todas as partes que compunham o todo da

⁵³ Produção de algum objeto que requeresse de seu produtor o domínio total do conhecimento sobre todas as partes que constitui o objeto.

mercadoria, num galpão, nos arredores de sua moradia ou na sua própria moradia.

Segundo Smith:

Em tais sociedades, as variadas ocupações de cada pessoa obrigam todos a exercitar sua capacidade e a inventar meios de eliminar dificuldades que sobrevêm continuamente. Conserva-se viva a capacidade inventiva, não havendo perigo de que o espírito caia naquele embotamento indolente que, em uma sociedade civilizada, parece entorpecer a inteligência de quase todas as categorias mais baixa da população. (1983: 214)

Contudo, o aumento da população urbana, o conseqüente aumento de consumo de mercadorias, a abertura dos comércios, a forte concorrência, a luta social pela liberdade de pensamento, o utilitarismo da ciência e o impulso capitalista para a realização do comércio mercantilista, marcam uma nova fase na organização do modo de produção expressiva do desenvolvimento social e produtivo. Com isso, o antigo artesanato ou a antiga “arte” de fazer as coisas passou a ser realizado em pequenas e grandes corporações, localizadas, em sua maioria, nas cidades.

Estas corporações produziam um quantum de mercadoria, ainda, insignificante, destinada, apenas, ao consumo do mercado interno extensivo aos moradores da cidade e seus circunvizinhos. A imprensa, a bússola e a pólvora são exemplos de mercadorias produzidas no interior destas corporações.

Porém à medida em que o homem capitalista “fareja”, inicialmente, no consumo da bússola e da pólvora a possibilidade de deitar ao chão as barreiras impeditivas da expansão comercial para outros espaços geográficos, reivindica a evolução do fabrico de mercadorias em maiores quantidades e melhores qualidade. E, para este empreendimento, o método artesanal de produção revelava-se anacrônico, posto que, segundo Marx:

Um artesão que executa, um após outro, os diversos processos parciais da produção de uma obra, é obrigado a mudar ora de lugar, ora de instrumentos. A passagem de uma operação para outra interrompe o fluxo de seu trabalho e forma em certa medida poros em sua jornada de trabalho. Esses poros vedam-se, tão logo ele execute o dia inteiro continuamente uma única e mesma operação (1988: 257).

A necessidade capitalista de vedar os poros do processo produtivo engendra o sistema de trabalho parcelar manufatureiro que, na sua origem, apresenta dupla característica. Veja, no extrato abaixo, como Marx analisa esta questão:

A origem da manufatura, sua formação a partir do artesanato, é portanto dúplice. De um lado, ela parte da combinação de ofícios autônomos de diferentes espécies, que são despidos de sua autonomia e tornados unilaterais até o ponto em que constituem apenas operações parciais que se completam mutuamente no processo de produção de uma única e mesma mercadoria. De outro lado, ela parte da cooperação de artífices da mesma espécie, decompõe o mesmo ofício individual em suas diversas operações particulares e as isola e as torna autônomas até o ponto em que cada uma delas torna-se função exclusiva de um trabalhador específico (Op.Cit. p. 255)

Esta organização do processo produtivo imprime às artes e aos ofícios novos significados, materializados, a princípio, na divisão do trabalho, ou seja, no trabalho parcelar. No século XVIII, Adam Smith cantou o tom desta harmoniosa nota musical em tom maior, quando considerou o fantástico resultado no fabrico do alfinete, viabilizado pela divisão do trabalho. Dizia ele que *“mal poderia talvez, ainda que com maior diligência, produzir um alfinete num dia e não seria, com certeza, capaz de produzir vinte”* (1981: 79). A façanha de produzir 20 alfinetes por dia ou mais só foi possível pela divisão do trabalho e pela criação de novas ferramentas. Smith avalia que, *“o maior acréscimo dos poderes produtivos do trabalho e grande parte da perícia, destreza e bom*

sensu com que ele é em qualquer parte dirigido, ou aplicado, parecem ter sido os efeitos da divisão do trabalho”. (Op.Cit.p.77).

A necessidade de fabricar mais mercadorias em tempo menor aponta para duas situações, no limite, totalmente contraditórias. De um lado, o mercador independentemente do espírito do filósofo [aquém da teoria] estimula a construção de novos mecanismos de trabalho a fim de aumentar a produção e como decorrência multiplicar o capital. E, de outro lado, o trabalhador diante do imenso tédio e fadiga, causados pela repetição do trabalho parcelar, engendra novos mecanismos na esperança de poder realizar o seu trabalho diário de uma forma mais humanizada. Eis o que diz Smith, sobre esta questão, quando as máquinas já eram protagonistas nos galpões das indústrias:

Grande parte das máquinas usadas naquelas indústrias em que o trabalho está mais subdividido *foram originariamente* (grifo nosso) invenção de vulgares operários que, ocupando-se cada um deles de uma tarefa muito simples, naturalmente deram em congeminar formas mais fáceis e expeditas de as realizar. (1981: 86-7)

Os trabalhadores produziam – utilizando uma técnica própria [arte] - ferramentas e máquinas de acordo com a necessidade da produção no interior da manufatura; não as produziam nem a mais nem a menos e o grau de avanço na especialização de cada uma delas permanecia na dependência do consumo, do fluxo e do tipo de produção da manufatura. **De modo que, estas ferramentas ou máquinas materializavam o próprio grau de desenvolvimento da manufatura, principalmente, no que diz respeito à organização interna do trabalho expressado através da divisão do trabalho.** Eis o que diz Marx:

A diferenciação dos instrumentos particulares de trabalho, que atribui aos instrumentos da mesma espécie formas fixas particulares para cada emprego útil particular, e **sua especialização** (grifo nosso), que faz com que cada um desses instrumentos particulares só atue com total plenitude na mão de trabalhadores parciais específicos, caracterizam a manufatura (1988:257).

Foi pois, a divisão do trabalho de que Smith falara e a ARTE⁵⁴ aplicada ao ofício, em forma de especialização do saber, que possibilitaram a produção em massa. Neste caso, a palavra “arte” traz, incorporado nela, a ciência e a técnica aplicada à produção coletiva de elevados quantuns de mercadoria. Eis o embrião dos fundamentos da especialização do saber que, efetivamente, se consolidaria com a divisão do trabalho, primeiro na manufatura e ,na seqüência, tendo os seus desdobramentos mais sofisticados na Grande Indústria do último terço do século XVIII. Contudo, segundo Alves, a divisão do trabalho se estabelece no âmbito da realização do trabalho na oficina e a especialização do saber se estabelece no âmbito da produção do conhecimento.

Adam Smith, ao analisar a “*corrupção e degeneração quase total da maioria da população*”(Op.Cit.p.213), submetida a este tipo de organização do trabalho e a quase total desatenção do governo em torno desta questão, assim expressa:

⁵⁴ Segundo Rugiu, “ o termo Arte” enquanto especialização de alguma coisa, principalmente ligada ao trabalho que ia sendo desenvolvido no interior das corporações no século XIV, denominadas associações de artesãos e mercadores, “ Foi usado sobretudo na Toscana. Em outras zonas, as denominações foram diferentes e às vezes sujeitas a mudanças no tempo. Para citar algumas, temos: Colégio em Roma, Consulado em parte da Lombardia, Universidade no Piemonte e outros lugares, Companhia na Emília, Grêmio na Sardenha, Confrarias ou Irmandades no Vêneto, Mestranças na Sídia, Ministérios em alguns centros norte ocidentais, Paratici em zona ex-longobarda, etc. Na Grã-Bretanha e nos países alemães, prevaleceram em geral, respectivamente, guilds e Gilden; na península Ibérica, grêmios ; na Florença métiers ou devoirs. A diferença dos nomes corresponde, freqüentemente, mais ou menos notáveis diversidades de ordem interna e de relações com o exterior e, assim também, de hierarquia social e cultural.” (op. Cit. 23)

Com o avanço da divisão do trabalho, a ocupação daqueles que vivem da ocupação do trabalho, isto é, da maioria da população acaba restringindo-se a algumas operações extremamente simples. Ora, a compreensão da maior parte das pessoas é formada pelas suas ocupações normais. O homem que gasta toda sua vida executando algumas operações simples, cujos efeitos também são, talvez, sempre os mesmos ou mais ou menos os mesmos, não tem nenhuma oportunidade para exercitar sua compreensão ou para exercer seu espírito inventivo no sentido de encontrar meios para eliminar dificuldades que nunca ocorrem. Ele perde naturalmente o hábito de fazer isso, tornando-se geralmente tão embotado e ignorante quanto o possa ser uma criatura humana. O entorpecimento de sua mente o torna não somente incapaz de saborear alguma participação em toda conversação racional, mas também de conceber algum sentimento generoso, nobre ou terno, e, conseqüentemente, de formar algum julgamento justo até mesmo acerca de muitas obrigações normais da vida privada. (1983:213).

Embora longa a citação, no limite, foi necessária ao entendimento da consciência social que se engendrou no interior do processo produtivo a partir dos novos significados corporificados nas artes e ofícios das antigas corporações de trabalho. Não significa, porém, que Smith aconselhava o Estado a custear a educação do povo. Aconselhava antes que o Governo estimulasse a educação das massas, custeada pela própria sociedade civil, a fim de que estas massas não promovessem conflitos sociais

O conhecimento não era socializado para todo o gênero humano; era, portanto, restrito à soberania, ou seja, à elite daquela sociedade. Entretanto, o que o espírito religioso aristocrático não previa é que Galileu, Locke, Bacon e Descartes desafiarão a ciência da fé ao apresentarem ao mundo os resultados de suas pesquisas científicas de cunho utilitarista. Estes últimos proclamaram, inclusive, que, por conta da participação social e política do homem no mundo, a sua formação [educação] deveria ocorrer de forma universalizada e em contato com a matéria extraída diretamente da natureza. Daí, para a cultura técnica e científica compor a pedagogia pautada no método de ensinar e aprender as coisas da natureza, foi um pulo. E quem cuidou disso foi João Amós Comênio com sua clássica *Didática Magna*.

2. A construção dos fundamentos da pedagogia comeniana no Setecentos.

Parafrazeando às análises dos discursos aligeirados, em torno da produção didática de Comênio e da organização pedagógica das escolas religiosas e públicas, presentes nos anacrônicos manuais⁵⁵, de Didática, Pedagogia e História da Educação⁵⁶, propositadamente e provocadoramente⁵⁷, iniciamos esta seção com uma surrada frase mais ou menos assim expressada: — *A pedagogia tem como pai, Comênio, com sua clássica Didática Magna e tem como mãe, a Idade Moderna*. Emendamos: revestida do espírito especulativo.

Sem dúvida, trata-se de uma frase-jargão bem articulada, embora que surrada; entretanto, não discordamos do seu conteúdo, discordamos, sim, da forma aligeirada e reducionista com que ele é “jogado”, sem a necessária análise, nos manuais de formação de professores e outros compêndios. O conteúdo que traz esta frase-jargão contém elementos próprios de uma temporalidade- histórica balizadora dos princípios da obra comeniana e, portanto, da pedagogia; ademais, contém, também, para serem analisados em qualquer época histórica, os significados do engendramento da pedagogia na Idade Moderna e suas conexões com a contemporaneidade.

⁵⁵ Talvez, o leitor esteja a perguntar em quais manuais se encontram estes discursos. Resposta. Em poucos, são raros os manuais [e até pesquisas] que abordam este assunto. Comênio, pelo menos aqui no Brasil, é muito pouco conhecido e, quando tratam dele, exceto em pesquisas que seguem o rigor científico, tratam-no sob frases-jargões. Quanto ao tema organização pedagógica da escola pública, também, é um assunto pouco pesquisado.

⁵⁶ Wojciech A Kulesza, em seu livro *Comenius: a persistência da utopia em educação*, em particular nos capítulos II e V, tece uma crítica à forma reducionista com que Comênio tem sido tratado pelos mais diversos autores.

⁵⁷ Refere-se, aqui, ao adiamento dos conteúdos de uma análise que teceremos adiante sobre os manuais didáticos, em particular, os de sala-de-aula. Este representam a decantação dos conhecimentos produzidos cientificamente, e que, portanto, portam conteúdos de fórum verdadeiro. O fato de serem traduzidos resumidamente para o manual é que fazem deles frases-jargões, lugar comum em torno de um determinado objeto de conhecimento. Assim, vai se amalgamando ao trabalho didático a inconseqüência do reducionismo, da cultura de não se produzir conhecimentos. Não significa, portanto, que eles só dizem inverdades, posto que dizem a decantação da verdade, somada a alguns equívocos.

Na temporalidade-histórica da Idade Moderna, os humanistas de um modo geral não teciam projetos sistemáticos e específicos para o campo da educação, teciam, antes, críticas a toda cultura e modo de ensinar provenientes da escolástica, própria do tempo histórico do feudalismo; tinham por escopo, portanto, formar homens mais humanos e livres da vida claustral; expressavam este intento, compondo (escrevendo) fantásticas obras literárias de gênero poético e satírico, muitas delas de cunho utópico⁵⁸, cuja função social seria a de execrar a antiga cultura.

Rabelais, humanista francês (1494-1553), nas grandes e instigantes crônicas que escrevera sobre a sua criação – o gigante Gargantua -, narra uma cena em que o pai de Gargantua se encontrava melancólico e desencantado com a educação que seu filho recebera ao longo de vários anos perdidos. Era uma educação pautada nos pressupostos escolásticos, onde o método decorativo e os conteúdos artificiais, apartados da vida e afinados com o espírito religioso da Igreja Oficial Católica, compunham o quadro pedagógico. Grangousier, o pai de Gargantua, *“percebeu, então, que de fato ele estudava muito e empregava nisso todo o tempo, mas não aproveitava nada e, o que é pior, estava ficando idiota, palerma, distraído e bobo. Queixando-se disso a D. Philippe des Marays, vice-rei de Papeligosse (201)”*, este lhe assevera que antes *“não aprender nada a estudar aqueles livros com tais preceptores, cujo saber não passava de uma série de tolices destinadas a abastardar os bons e nobres espíritos e a corromper toda flor da juventude”* (Rabelais, F. 1986:100).

A cólera que o pai de Gargantua sentira, ao ver seu filho embrutecido, na verdade, já denunciava a decadência da antiga cultura. Aliás, toda literatura do final do

⁵⁸ Em *A evolução pedagógica*, Durkheim, sobre os textos utópicos, presença comum tanto no Renascimento quanto nos Albores da Idade Moderna, versa que: *“Não é a realidade tal como ela é que se quer saber, mas sim o que os humanos disseram dela, isto é, o que elas têm, por assim dizer, de humano.(...) No texto é que se fixaram as opiniões, os pensamentos dos homens. Entre as coisas e a mente intercala-se o texto para escondê-las parcialmente. Essa influência do texto é tão obsessiva que as maiores mentes, as que têm o sentimento mais forte do que há de vivo na realidade, do interesse que a mente teria em aproximar-se mais dessa fonte de vida, não conseguem, no entanto, libertar-se dela: assim como Rabelais. Levantam esse véu que lhes esconde o real apenas para deixá-lo cair imediatamente.”* (1995: 261)

século XV, e, mais acentuadamente nos séculos XVI e XVII, tinha por escopo denunciar e deitar ao chão a pedagogia escolástica. Veja, por exemplo, a implacável ironia empregada por Juan Luiz Vives, humanista espanhol (1492-1540), nos diálogos que escrevera sobre a escola. Nesses diálogos, os personagens **Tiro** e **Espúdeo**, ao visitar primeiramente um importante ginásio, e depois, a biblioteca da academia, articulam e entoam o seguinte diálogo:

Sobre a maneira dos alunos aprender as lições, naquele importante ginásio **Espúdeo** observa: — “*Repetem...Repetem...e repassam o que lhes ensinaram os mestres como quem rumina o que já engoliu*”. E, sobre o comportamento “*esquisito*” de um professor em pleno exercício de docência da Dialética e da Retórica, **Tiro**, comenta: — “*Aquele dali está louco, por certo, porque se tivesse bom senso, não gritaria tanto, nem faria gestos, nem moveria os braços, nem se cansaria*”. **Espúdeo**, conta a **Tiro** a maneira pela qual os professores do ginásio escolhem os seus livros de aula: — “*Cada um os escolhe segundo sua perícia e o seu engenho. Os mais eruditos e de juízo mais acendrado escolhem os melhores, aqueles a que vós os gramáticos chamais clássicos. Outros há que, pelo não saberem quais os melhores (livros), escolhem os comuns e ruins. Tiro e Espúdeo comentam, ainda, sobre a classificação dual e a utilidade do currículo adotados pelos professores do ginásio: — “Aqui devem estimar-se as ciências e as artes, (...) por oposição as liberais, que são as sórdidas, mecânicas, que se exercem com o trabalho corporal ou das mãos pelos escravos e os homens de engenho nulo (...). Ensinam aos mancebos os elementos da gramática, repetindo-os muitas vezes ao dia (...). Àqueles ensinam coisas mais árduas desta mesma arte; astoutros ensinam a Retórica; outros a Dialética, e assim as Artes a que chamam de liberais ou ingênuas*”. Já finalizando o diálogo **Espúdeo e Tiro**, asseveram em torno da inutilidade do “*montão*” de livros que são rejeitados pelos professores de formação mais sólida: — “*Algum dia virão a esse montão (de livros que), aí, estão abandonados de todos (...) os Bartolos e Baldos e outros da mesma farinha (...), sendo tão grande a multidão de asnos em todas as partes leve os quem quiser, que nos livrará de uma carga pesada (...) e, finalmente, seria proveitoso para a tranqüilidade humana*”.⁵⁹

⁵⁹ Vives, J.L. *Dos “Diálogos”*, p. 83-86. In *Clássicos Jacson – Moralistas Espanhóis*. V. XI: 1949

Vimos, pois, a todo momento, no tempo do diálogo, que na realização do trabalho pedagógico do ginásio conviviam, ao mesmo tempo, antigas e novas idéias pedagógicas e entre elas uma “peleja” de ordem prática: O porquê e o como fazer. Pertence à antiga pedagogia (mas também pertence à pedagogia contemporânea, logo é uma “peleja” atual): a repetição exagerada das lições; os gestos bruscos dos professores; a gritaria em sala de aula; a precariedade do conhecimento teórico-prático dos professores, inclusive, para a seleção dos livros de aula; a valorização da Retórica, da Dialética e da Gramática em detrimento do estudo das coisas do mundo. Na pedagogia moderna destaca-se a crítica satírica em torno da antiga pedagogia e da contradição revelada na dualidade do ensino; como se pode ver na postulação dos professores, reveladora de que as artes liberais não servem para todos os que estudam na classe, posto que ali, há os que se preparam para a guerra e os que já oficiam a guerra. Portanto, carecem de ensinamentos sobre as ciências puras, apenas a Retórica e a Gramática, denunciando, a divisão entre trabalho intelectual [imaterial] e trabalho manual [material] no interior do ginásio.

Podemos sinteticamente classificar os problemas escolares, evidenciados por Vives, em quatro questões de ordem teórico-prática, relacionadas à base material e política do Renascimento: a primeira refere-se à ausência de uma base material e de um programa ou de uma pedagogia balizadora do processo ensino/aprendizagem destinado a todos; a segunda refere-se ao método de produção de conhecimento, de seleção de conteúdos, etc.; a terceira refere-se à formação de professores e, finalmente, a quarta refere-se à criação e organização do instrumental [material didático] para ensinar e para aprender, seguindo uma metodologia universalizada. Neste diálogo, Vives, aponta o problema e, Comênio, a sua solução. Escreve a *Didática Magna*.

Gilberto Luiz Alves, em seu livro, *A produção da escola pública contemporânea*, afirma que na *Didática Magna* de Comênio, - maior obra didática de todos tempos - estão minuciosamente registrados os passos para a organização didática escolar, tal como a reivindicada pelo sistema produtivo moderno. Segundo este autor:

Comenius está na origem da escola moderna. A ele, mais do que a nenhum outro, coube o mérito de concebê-la. Nessa empreitada, foi impregnado pela clareza de que o estabelecimento escolar deveria ser pensado como uma *oficina de homens*; foi tomado pela convicção de que a escola deveria fundar a sua organização tendo como parâmetro as artes. (2001: 81)

A literatura revisitada nos indica que não há como tergiversar a referência central de Comênio na produção da organização pedagógica escolar da Idade Moderna, embora, no evento da Reforma, possam ser elencados nomes expressivos, que influenciaram sobremaneira os escritos de Comênio, tais como: Wolfgang Ratke, Alsted, Campanella, Bacon, Elias Bodin, Martinho Lutero, os Jesuítas, entre outros. Mas a nenhum deles coube o feito histórico de organizar e sistematizar uma proposta de tamanha abrangência, tal como fez Comênio em sua clássica *Didática Magna*.

Portanto, importa discutir as razões históricas que levaram Comênio a produzir uma mega pedagogia que pudesse realizar a máxima de “ensinar tudo a todos”, e, principalmente, localizar na *Didática Magna* os fundamentos desta obra para a formação plena do homem. O ponto de partida assinala com a lembrança de que Comênio fora um intelectual de “faro apurado” à percepção das coisas da vida; ele, como ninguém, soube ler e interpretar seu tempo e seus contemporâneos, como quem ao “tirar leite das pedras extrai dele a fina nata”.

Entretanto, compreender a raiz, o conteúdo dos temas trabalhados por Comênio em sua obra é tarefa de grande monta. A própria *Didática Magna*, na qual está sintetizado o conteúdo de suas obras anteriores, como a *Janua linguarum*, por exemplo, é um tratado de mais de 500 páginas.

Reafirma-se, entretanto, que o fato de Comênio amalgamar na *Didática Magna* dois temas tão adversos, como a base material e a teológica, tem seu fundamento na temporalidade objetual de sua existência. Contudo, o legado comeniano expressado

na organização do trabalho didático da escola pública contemporânea, está colado na base material, daí ser legítimo afirmar que, a preocupação primeira de Comênio era a objetivação do trabalho didático, através do livro didático que representava a economia de tempo e dinheiro, predominando, assim, a forma ao conteúdo.

Isto significa que, para compreender o sentido profundo da filosofia, dos princípios e do método da Didática Magna de Comênio, a rigor, não se pode descurar o fato de que ele foi um estudioso de seu tempo; ele compreendeu, de modo particular, o espírito especulativo do Renascimento e albores da Idade Moderna, do eferescente desenvolvimento das forças produtivas e o conseqüente intercambiamento das relações sociais de produção; observou, também, de modo singular, a devastação da unidade da paz social mundial, ocasionada pelos móveis sociais e pela Guerra dos Trinta Anos. A obra de Comênio, com efeito, comporta esse conteúdo histórico, e a partir dele, procura dar uma resposta às necessidades criadas por sua época, sejam elas de caráter teológico ou material.

Comênio trabalhou seu método educativo numa direção moderna em que consignava, através da experiência sensível, a educação para o domínio das coisas do mundo, a fim de que o homem, no exercício de sua autonomia intelectual, pudesse viver na plenitude da Natureza Divina, sem contudo transformá-la. A forte convicção na conquista da Natureza Divina, leva Comênio a firmar base na retomada radical da patrística⁶⁰, localizando aí o antagonismo existente entre os dois grandes temas de sua obra: a base teológica e a base material. Esta é, pois, uma contradição filosófica explicitada na obra comeniana, pois, ao retornar à patrística, Comênio imprime a sua Didática Magna a metafísica dos antigos, impregnada do espírito especulativo [dos ídolos e das superstições] comuns às idéias setecentistas.

⁶⁰ Ver capítulo XXV, da Didática Magna (1996:373), intitulado: *Se realmente queremos escolas reformadas segundo as verdadeiras normas do autentico cristianismo, os livros dos pagãos, ou devem ser afastados das escolas, ou ao menos devem ser utilizados com mais cautela que até aqui.* Neste capítulo Comênio recomenda que o livro oficial a ser utilizado nas escolas deve ser a Escritura Sagrada e faz uma crítica severa aos autores que promovem a união da filosofia grega (logos) com o cristianismo.

Com efeito, a filosofia expressada na pedagogia escolar de Comênio está, de fato, profundamente enraizada em seu tempo objetual, determinado historicamente e marcado por uma forma específica de produção de vida material.

3. A expressão prática dos princípios e do método da pedagogia comeniana.

A máxima “*ensinar tudo a todos*”, ou seja, formar o homem para enfrentar com dignidade a vida terrena e ao mesmo tempo resguardar-se para a plenitude Divina, expressa a dimensão da proposta de Comênio, dizia ele:

As escolas, enquanto formam o homem, devem formá-lo todo, de modo a tornarem-no igualmente apto para os negócios desta vida e para a eternidade, para a qual tendem todas as coisas que se fazem nesse mundo. (1996: 252-3. Cp. XVII, fundamento: II.)

Trata-se, pois, de ensinar ao homem as coisas imediatamente úteis do mundo atual com um olhar voltado à plenitude Divina. Para este fim prático, Comênio rompe radicalmente com o método de ensino de princípios escolásticos, pautado nas línguas estrangeiras e na literatura e adota um novo método voltado para o conhecimento das coisas. O pressuposto pedagógico de Comênio, neste sentido, é revolucionário:

Até aqui, as escolas não se têm proposto realmente como objectivo habituar os espíritos a irem buscar o vigor às próprias raízes. (...) Isto é, não lhes têm mostrado as próprias coisas, como é que elas são por si e em si, mas que é que, acerca disto ou daquilo, pensou ou escreveu este ou aquele, um terceiro ou até décimo autor; a tal ponto que chegou a pensar-se

que a máxima erudição consistia em saber de cor opiniões discrepantes de muitos autores acerca de muitas coisas. (Op. Cit. p. 256-7)

Revolucionar a pedagogia significava, para Comênio, romper com os pressupostos pedagógicos anteriores e tornar realidade o desejo, fantasticamente utópico, de alcançar, através do ensino, o princípio da totalidade das coisas e da participação ativa do homem no mundo:

Pretendemos apenas que se ensine a todos a conhecer os fundamentos, as razões e os objectivos de todas as coisas principais, das que existem na natureza como das que se fabricam, pois somos colocados no mundo, não somente para que façamos de espectadores, mas também de actores. (Op. Cit. p. 145-6. Cap. X,I)

Comênio inclui nesse empreendimento revolucionário todos os homens, sem distinção de idade, credo ou raça e, em especial, os homens da Morávia. É portanto, este propósito que motiva Comênio a elaborar um projeto educacional de custo barateado de forma que, tanto o Estado quanto a Igreja pudessem garantir rubricas em tal direção. Por um lado, Comênio busca equacionar essa dificuldade adotando o método **intuitivo sintético** e, por outro lado, eliminando da sala de aula aquele “*montão de livros supérfluos*” que, na opinião dele, só serviam para distrair o aluno, colocando em seu lugar os manuais didáticos resumidamente e estrategicamente produzidos para “ensinar tudo a todos”. Dizia Comênio que “*tanto quanto possível, os homens devem ser ensinados, não a ir buscar a ciência aos livros, mas ao céu, a terra, aos carvalhos e às faias. (...) Nada ensinar com o método analítico somente, mas de preferência tudo com o método sintético*” (Op. Cit. p.259-60). O extrato abaixo revela claramente o pensamento de Comênio sobre a economia do material de leitura em sala de aula:

Permitia-se aos alunos, sem que os mestres o levassem a mal, possuir, além dos livros de texto, outros livros, na escola e fora da escola; e julgava-se que, quanto mais autores folhassem, tantas mais ocasiões se lhes ofereciam de fazer progressos, quando não era senão motivos de distração. (...) Para o futuro, portanto, deveremos afastar estes obstáculos e estes atrasos, e seguir apenas, sem rodeios, os caminhos que conduzem directamente ao objectivo, ou então (**segundo a regra comum**) não empregar muitos meios, onde com poucos, é possível conseguir os resultados. (Op. Cit. p. 276-7.) (grifo nosso).

Ora, Coménio previa com este método, que o professor, com economia de tempo e dinheiro, e, sem, contudo, produzir ciência, conduzisse seus alunos ao aprendizado, através da experiência sensível estabelecida no contato direto com as coisas do mundo. E, na impossibilidade de tal realização, que as crianças, pelo menos, entrassem em contato com as coisas do mundo e as conhecessem, através das gravuras delas estampadas nos livros resumidos de sala de aula. Para esse empreendimento, Coménio recomenda a capacitação dos professores⁶¹, e, desconcertantemente, recomenda-lhes, também, que não fiquem constrangidos pelo fato de transmitir aos alunos o conhecimento produzido por outrem⁶². Esta posição de Coménio denuncia a eminente divisão do saber e da conseqüente desqualificação profissional. Veja o extrato abaixo:

E não deve ter-se receio de, assim, fomentar a preguiça dos professores. Com efeito, assim como se o pregador lê o texto sagrado da Bíblia, e explica e mostra a sua utilidade aos ouvintes (para os ensinar, exortar, consolar, etc.), se aceita que cumpriu o seu dever, embora não tenha sido ele a traduzir o texto original, mas se tenha servido de uma tradução

⁶¹ Diz Coménio: “ *Efectivamente, assim como o torneiro, antes de torneiar um pedaço de madeira, o desbasta com o machado; e o ferreiro, antes de bater o ferro, o aquece; e o fabricante de tecidos, antes de fiar, urdir e tece a lã, purga-a, lava-a e carda-a; e o sapateiro, antes de coser os sapatos, trabalha o coiro, estica-o e poli-o muito bem, assim também o professor, antes de se por a instruir o aluno à força de regras, deve primeiro torná-lo ávido de cultura, mais ainda, apto para a cultura e, conseqüentemente, pronto a entregar-se a ela com entusiasmo*”. (Op. Cit.p 172-3. XII,17)

⁶² “*Com efeito, assim como qualquer organista executa qualquer sinfonia olhando para a partitura, a qual ele não fosse capaz de compor nem executar de cor só com a voz ou com o órgão, assim também porque é que não há o professor de ensinar na escolar na escola todas as coisas, se tudo aquilo que devera ensinar e, bem assim, os modos como há de ensinar, o tem escrito como em partituras*” (*ibidem.*).

já feita, (uma vez que isso para os ouvintes pouco interessa), assim também aos alunos pouco importa que o próprio professor ou qualquer outro antes dele tenha preparado a sua lição, desde que aquilo que é necessário esteja pronto e o professor ensine o seu uso exacto.(...) Será de maior utilidade, para o nosso objectivo, que se pinte nas paredes das aulas o resumo de todos os livros de cada classe, tanto o texto (**com vigorosa brevidade**), como ilustrações, retratos e relevos, pelos quais os sentidos, a memória e a inteligência dos estudantes sejam, todos os dias, estimulados. (...) Gostaria que esses livros fossem compostos em forma de diálogo. (Op. Cit. p. 289 e 291).

Claro está que Comênio revoluciona o “método” ou a “arte de ensinar”, inspirando-se no trabalho cooperativo e no sistema produtivo manufatureiro. Ora, objetivar o método de ensinar reduzia na única possibilidade de incluir todo gênero humano no processo educativo, daí seu sentido histórico, pois, como vimos, é justamente o método e os instrumentos de ensino, criados a partir dele, que, por conta da diminuição do tempo e do barateamento de custos, garantiriam a universalização e a unidade do ensino [ensino mútuo]. Quanto ao conteúdo, a própria entrada dos manuais em sala-de-aula denuncia, de imediato, que estes não careciam de reformulação, permaneceriam, portanto, ancorados na base religiosa. Hoff, ao referir-se aos conteúdos do programa pedagógico de Ratke e Comênio, diz:

“ O livro “ De Revolutionibus” de Copêrnico não faz parte dos conteúdos propostos pelos manuais didáticos. Copêrnico, Galileu, o telescópio e a concepção da natureza como uma estrutura orgânica, não entram nas escolas dos dois mestres fiéis às suas crenças. (...) A questão pode ser formulada na seguinte hipótese: o racionalismo do método revela a prática do trabalho manufatureiro, uma prática objetivada, racionalizada e universalizada, mas a consciência social enraíza-se na harmonia universal e no irracionalismo social de cunho religioso.”(Op.Cit. p.6).

Entretanto, isto não significa que, em sala de aula, os assuntos relacionados à ciência e a outras matérias que se referissem ao progresso social não fossem tratados. Estes assuntos faziam parte do conteúdo de sala-de-aula, à maneira do método de Comênio. Vejam bem, os “livrinhos” de sala-de-aula é que davam a medida certa da ciência a ser aprendida, do prazer de estudar, da economia de tempo e de fadiga. Eram livros elaborados pelo próprio Comênio, e imprimidos na imprensa inventada pelo homem e tão necessários ao desenvolvimento de seu programa pedagógico, como os livros didáticos são hoje para a materialização das políticas educacionais. Condição sine qua non para garantir educação para todos. A ciência contida nestes livros não era uma ciência vulgar, mas verdadeira porém, decantada, resumida, sintetizada a cada estágio de desenvolvimento natural dos alunos. Ou seja, o aprofundamento da ciência dos livros acontecia de acordo com o tempo natural de desenvolvimento, não individual, mas do coletivo de uma sala de aula.

Todavia, não se pode dizer que a proposta revolucionária de Comênio, embora inspirada no interior do sistema produtivo burguês, acompanhou o seu desenvolvimento. Pois, o sistema produtivo ao desenvolver os mecanismos de trabalho tornava-se cada vez mais independente da perspectiva natural de Comênio e da piedade divina, entretanto, não a superava totalmente. Isto porque, os próprios pensadores burgueses não haviam, ainda, abandonado o pensamento especulativo que tanto Bacon criticava. E, pelo fato de permanecerem presos às leis naturais e à causalidade dos movimentos da natureza, não avançavam na formulação de um fundamento universal de perspectiva histórica que pudesse apreender as contradições inerentes aos móveis sociais e à raiz dos fundamentos religiosos. Explica-se, desta forma, o fato de conviver harmoniosamente dentro da escola pública e/ou religiosa fundamentos tão adversos como os de base material e os de base teológica.

A partir desta diretriz, consolidam-se os fundamentos práticos que universalizaram a pedagogia de organização escolar favorável à “educação para todos”, a tal dimensão, que atravessou séculos para se fazer presente na escola atual.

4. *O modelo produtivo manufatureiro do século XVII cristalizado na organização da escola pública contemporânea enquanto um legado de Comênio e o discurso oficial do PDE no final do século XX de melhoria do trabalho da escola pública: quebra de paradigma ou conservação?*

A organização do funcionamento da escola comeniana fundamentava-se em princípios que seguiam rigorosamente a ordem do desenvolvimento natural das coisas da natureza [divina] e do sistema produtivo de sua época. Comênio fora incisivo na defesa de que era possível reformar as escolas através de métodos rígidos de organização e de procedimentos de trabalhos objetivados.

Isto se pode constatar nos seguintes capítulos da *Didática Magna*: capítulo XII, *As escolas podem ser reformadas*; capítulo XIII, *O fundamento de reforma das escolas é a ordem exacta em tudo*; Capítulo XIV, *A ordem aprimorada das escolas deve ir buscar-se à natureza e ser tal que nenhuns obstáculos a possam entrar*; Capítulo XXXII, *Da organização universal e perfeita das escolas*. Para maior compreensão do pensamento comeniano a respeito da rigorosa organização do funcionamento da escola, apresentamos abaixo alguns extratos dos capítulos citados:

- a) Procuramos, portanto, em nome do altíssimo, dar às escolas uma organização tal que corresponda, em todos os postos, a de um relógio, construído segundo as regras da arte e elegantemente ornado de cinzeladuras variadas. (Comênio, 1996:186);
- b) Nada mais que a ordem, em virtude da qual todos, *pelos vínculos da Lei e da obediência, estão sujeitos a esse sumo moderador do Estado*, dependendo alguns dele imediatamente, e outros de cada um destes, e assim sucessivamente, até o último. (Op. Cit., p. 183). *(grifos nosso)* ;
- c) Que é que faz com que as abelhas, as formigas e as aranhas executem trabalhos tão exactos e preciosos, que a inteligência do homem neles encontra matéria mais para

admirar que para imitar? Nada mais que sua habilidade inata para observar, em todos os seus atos, a ordem, o número e a medida. (Op. Cit., p. 182);

- d) Uma só coisa é de extraordinária importância, pois, se ela falta, pode tornar-se inútil toda a máquina, ou, se está presente, pode pô-la toda em movimento: uma provisão suficiente de livros pan-metódicos. Efectivamente, da mesma maneira que, fornecendo o material tipográfico, é fácil encontrar quem o possa, saiba e queira utilizar, (...) uma vez preparados os meios necessários para a pan-didática, encontrar os fautores, os promotores, e os directores de que ela precisa. (Op. Cit., p. 469).

Os extratos acima expressam a essência dos conselhos de Comênio para a edificação da escola que pudesse ensinar “*tudo a todos*. Comênio aconselha que a reforma da escola deve observar a organização metódica e rigorosa do desenvolvimento do modo de produção da vida material do homem.

Comênio recomenda, ainda, que a organização metódica da reforma, a fim de que seja obedecida, deve ser regulamentada pela Lei do Estado e, a fim de que eleve o homem à plenitude divina, deve observar os preceitos de Deus.

Embora, o princípio organizador da reforma proposta por Comênio observe os preceitos divinos, é na base material que ele se nutre, como condição de sua realização prática. Pois, tanto a idéia [o planejamento] da reforma da escola se inspira no modo de produção material como também os instrumentos de que a escola precisa para ser reformada são produtos do avanço tecnológico do modo de produção. Falamos aqui do relógio enquanto abstração da idéia de organização, e falamos da imprensa enquanto produtora dos instrumentos [livros pan-didáticos] necessários à realização prática da reforma da escola.

Portanto, o elemento revolucionador da reforma da escola comeniana expressa-se no avanço tecnológico de sua época, cujo produto é a imprensa, que multiplica aos milhares os *livros pan-metódicos*. Como vimos, não se trata de uma

pequena reforma, mas de uma reforma radical da escola. Trata-se, pois, de uma escola moderna, nunca vista antes.

A lição que se apreende do conselho de Comênio é a de que a escola deve acompanhar o desenvolvimento social expressado nas necessidades sociais e nas suas formas de resolvê-las. O relógio e a imprensa serviram a Comênio para demonstrar a diferença entre a escola antiga e a escola moderna. Dizia ele:

Desejamos que o método de ensinar atinja tal perfeição que, entre a forma de instruir habitualmente usada até hoje e a nova forma, apareça que vai a **diferença** que vemos entre a arte de multiplicar os livros, copiando-os à pena, como era uso antigamente. (Op. Cit. p. 455).

Ora, segundo Comênio, a escola para ser reformada precisa antes apresentar um projeto teórico-prático que faça a diferença, no sentido de romper com a antiga prática, do contrário não há reforma revolucionária. Portanto, sob este pressuposto, qualquer proposta educacional que se apresente à escola no interior de um determinado estágio de desenvolvimento social e produtivo, se não observar e incorporar por reelaboração estes avanços, não impõe mudanças à escola, ao contrário, a conserva.

Comênio, em seu tempo histórico, com o firme propósito de reformar a escola foi de “*proa e a popa*” de sua *Didática Magna*, evidenciando uma maneira de “*investigar e descobrir o método segundo o qual os professores ensine menos e os estudantes aprendam mais*”(1996:44). Nesta exposição, Comênio inova a cada página que conclui e inaugura, por exemplo, a objetivação do trabalho do professor e, em decorrência, o barateamento da “escola para todos”.

Aliás, radicalizando a análise, a profissão de *professor* engendrou-se no interior da objetivação do trabalho. Diferentemente do mestre ou do preceptor medieval

que detinham o domínio do conhecimento universal e exerciam o seu trabalho a partir de uma relação direta preceptor-discípulo, a profissão de professor surgiu em oposição a esta relação social de trabalho.

Comênio enxergou que reformar a escola consistia, justamente, em criar condições de se poder “ensinar tudo a todos”; era preciso, então, criar um método que barateasse os custos da escola. A realização de tamanho empreendimento pressupunha a economia de tempo e de dinheiro, para isto objetivou-se o trabalho social do educador. Na prática, esta objetivação se expressa no método cristalizado no manual didático, no regime de seriação e divisão dos alunos em classes, por nível de aprendizagem.

Na verdade, Comênio criou uma nova relação social de trabalho no interior do processo educativo, a relação coletiva entre professores e alunos mediadas pela especialização do saber expressada no manual didático.

Enquanto o mestre ou o preceptor cuidava do processo de formação do aluno como um todo, o professor se especializa numa determinada área do conhecimento, dividindo, assim, a formação geral do aluno com outros professores, também especializados. De forma que, cada professor ensina ao aluno um fragmento do conhecimento geral e universal que se encontra sistematizado sinteticamente no manual didático, que por sua vez, foi produzido por um outro profissional, cujo nível de conhecimento, pela lógica, é mais avançado.

Contudo, paradoxalmente, a organização escolar, o método, os procedimentos e os instrumentos de aula do professor comeniano não evoluíram no ritmo do compasso do desenvolvimento social e produtivo. E foi, justamente, a divisão do trabalho e a especialização do conhecimento próprios da produção capitalista e a necessidade social de universalizar a escola pública que contribuíram para que a organização manufatureira da escola atravessasse séculos. Segundo Alves:

A tendência que germinara com a Reforma, contudo, revelou ser mais apropriada, historicamente, o processo de universalização da escola burguesa. No século XIX ela se difundiu por todo o mundo, o que fez mudar, também, o nosso quadro de referências. Os clássicos desapareceram da sala e, em seu lugar, foram introduzidos os manuais didáticos. É possível conceber essa mudança como o resultado de um ajustamento, através do qual o trabalho didático viu ser aprofundada em seu interior a divisão do trabalho. Se Comenius havia sido relegado ao esquecimento depois de sua morte; se havia sido retomado timidamente no final do século XVIII e início do século XIX, ressurgia revigorado decorrido mais de dois séculos. Por força da influência escolanovista, a organização escolar, que pouco avançara e permanecia, no geral, em grande parte intocada, iria ser removida, enfim de sua inércia. Começava a se aprofundar, inexoravelmente, a divisão do trabalho, no campo da instrução pública. Essa tendência imanente ao movimento da produção capitalista, já muito sensível em outras modalidades do trabalho produtivo, passava a se confirmar nesse novo quadro, como uma forma de intervenção que impunha um passo importante para a tardia objetivação e simplificação do trabalho didático. Os manuais didáticos, enquanto instrumentos de trabalho dominantes nessa fase de universalização da escola burguesa, traduziram na prática a intervenção da divisão do trabalho no campo do ensino. (2001:172)

A história da sociedade, em pleno início do século XXI, apresenta novas funções sociais à escola pública e, por conseguinte, novas formas de resolvê-las. No interior da atual fase do capital financeiro, onde se convencionou a reestruturação produtiva orientada pela *economia política* contemporânea, os desdobramentos cada vez mais sofisticados da divisão do trabalho, expressado no desenvolvimento da automatização e da informática, a crise endêmica em todos os setores da sociedade e, em decorrência, a demanda real por escola e o elevado custo dos sistemas educacionais públicos, impõem à escola de origem *manufatureira*, que se conservou, a sua radical transformação. Segundo Alves, impõe a sua “*demolição*”, para ser criada em seu lugar uma outra escola.

Na visão de Alves, o trabalho didático da escola que está a se construir deve possibilitar, por exemplo, ao aluno acionar as informações e o conhecimento diretamente

na Internet, nos jornais e revistas de valor científico, na atividades laboral do homem, etc. a fim de serem debatidos e reelaboradas em sala de aula sob a orientação do conhecimento universal que se encontra registrado nas obras clássicas de outros e deste tempo.

Na perspectiva desta provocação, a sala de aula seria um espaço particular, em que alunos e professores promoveriam a conseqüente sistematização dos assuntos pesquisados em outros tempos e espaços de veiculação da informação e do conhecimento. Esta seria, então, a proposição que poderia marcar a diferença no sentido de opor-se à escola existente. Efetivamente, o manual didático não entra nesta nova relação social de trabalho.

Na perspectiva deste educador, qualquer programa ou política educacional que os governos ou a própria escola criarem e executarem se “*não questionarem sequer a organização manufatureira do trabalho didático e mantiverem os seculares instrumentos de trabalho do professor*”⁶³, estará preservando ou até reforçando a mesma estrutura da organização do trabalho didático da escola atual.

A provocação do exposto acima faz-nos recordar que o elenco de políticas oficiais para a Educação Básica, elaboradas pelos Organismos Internacional, Nacional e Local, nos anos 90, por nós analisadas no presente trabalho, efetivamente, não questiona a organização do trabalho didático da escola pública, apenas propõe melhorias. Logo, seria ingênuo esperar que o Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE, enquanto proposta de universalização do Ensino Fundamental, oferecesse as condições materiais necessárias para a radical mudança da organização da escola pública; o máximo que ele recomenda e financia, é tão somente algumas medidas de melhoria da efetividade do processo ensino-aprendizagem.

⁶³ Alves, Gilberto Luiz. *Por uma nova escola*. Entrevista concedida a Revista MAIS SABER, da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul. Nº. 1 – 1998. P. 13 a 16.

Portanto, estas políticas, nem no discurso nem na prática, fornecem as bases para a construção da nova escola de qualidade. Referimo-nos à estrutura apresentada pelo Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE, na readequação da organização do trabalho da escola pública. Analogicamente, esta estrutura, segundo o PDE, é comparada ao alicerce, pilares e telhado de uma casa. No alicerce tem –se *os valores, a visão de futuro, a missão e os objetivos estratégicos* da escola que, por sua vez, formam a base dos 05 pilares que são: *a liderança, o foco no aluno, os fatos e os dados, a melhoria contínua e o trabalho em equipe*, cujo telhado é a *escola eficaz*.

Na, prática, esta analogia se realiza, como vimos no capítulo II, a partir do preenchimento de questionários programados para o levantamento de dados que irão permitir o diagnóstico –análise situacional – do trabalho que a escola realiza. Registra-se que o PDE foi programado para ser operacionalizado pela escola num espaço de tempo de 06 anos; na trajetória deste tempo a escola deverá utilizar, na análise situacional, o mesmo manual com, exatamente, as mesmas perguntas – é como se houvesse, por antecipação, uma aposta de que o trabalho da escola não irá, mesmo, se desenvolver, daí o mesmo manual e as mesmas perguntas todos os anos.

Ora, se a proposta do PDE se inspirasse na base material de produção, o manual de orientação teria de ser substituído sempre, aliás, não poderia ser um manual, teria de ser um programa dinâmico de computador que pudesse ser alterado de acordo com o dinamismo e o, conseqüente, desenvolvimento da produção humana.

Como vimos, a analogia que ampara os fundamentos do PDE – o alicerce, os pilares e o telhado -, parecem ser construídos acima da base material e resumem-se, de fato, a decoração do mundo fenomenológico. Esta é uma análise. Uma outra análise é a de que o PDE, justamente por conservar a escola organizada nos moldes do método *manufatureiro*, ele está colado na base material, mas com a finalidade de produzir a escola pública universal de custos barateados, a fim de promover a reprodução do capital.

Voltando à organização do trabalho didático da escola a partir do PDE, na prática, só conseguimos entender como o gerencial age no âmbito do pedagógico, sem contudo modificá-lo, quando analisamos o PDE de cada escola, como demonstramos no capítulo II, desta dissertação. A análise situacional da escola “B”, por exemplo, apontava que o risco, que assolava a eficácia de seu trabalho, residia no fato de não ter conseguido manter a efetividade do processo ensino-aprendizagem por conta de que os professores não utilizavam novas técnicas de ensino e, também, não passavam tarefas adequadas aos alunos, estas, ora insignificantes, ora eram muito complexas. Somam-se a estes fatores de risco o fato dos pais não ajudarem os filhos nas tarefas de casa.

A proposta do PDE, para a resolução destes pontos vulneráveis à efetividade do processo ensino-aprendizagem, é o investimento em insumos, como, por exemplo, promover a capacitação⁶⁴ de 08 (oito) horas aulas aos professores das respectivas áreas do conhecimento onde a análise situacional da escola evidenciou o problema, adquirir novos materiais didáticos [retro projetor, vídeo, etc.], adquirir livros paradidáticos, implementar laboratórios de aprendizagem, realizar pequenos reparos no prédio escolar, entre outros investimentos.

Este quadro revela que a proposta não é mudar a organização *manufatureira* do trabalho didático da escola, mas, imprimir a ele algumas melhorias. Os professores contemporâneos também não parecem estar alheios às novas necessidades reivindicadas socialmente à escola, contudo, não acenam com mudanças radicais na organização de seu trabalho didático.

O conjunto de professores, das escolas selecionadas a esta pesquisa, que se dispuseram a conceder entrevista, ao serem questionados sobre quais seriam os fatores

⁶⁴ Todavia, esta não é uma crença isolada do PDE, a Declaração de Nova Delhi/93, sobre o treinamento de professores e o desenvolvimento de recursos humanos, diz o seguinte: *Melhoraremos a qualidade e a relevância dos programas de educação básica através da intensificação de esforços para aperfeiçoar o “status”, o treinamento e as condições de trabalho do magistério; melhorar os conteúdos educacionais e o material didático e implementar outras reformas necessárias aos nossos sistemas educacionais.(...) atribuiremos a mais alta prioridade ao desenvolvimento humano. (1993:19)*

preponderantes à mudança do trabalho didático que realizam, de acordo com a proposta do PDE, elencaram: em 1º lugar, o nível de formação do professor e a sua atualização constante em novas técnicas de ensino; em 2º lugar, a participação dos pais no processo ensino aprendizagem; em 3º lugar, o compromisso e a dedicação do professor; em 4º lugar, o salário do professor. Nesta entrevista, os professores classificaram, em 9º lugar, o planejamento estratégico gerencial do PDE, como elemento possível de imprimir melhorias ao trabalho didático; e, em 12º lugar, o computador. A pergunta que se faz é, se o PDE, efetivamente, atendesse à solicitação dos professores, de acordo, com a escala de valores que são apresentadas, a escola se modernizaria?

O que visualizamos é que a escola continua apostando na formação do professor e na renovação de novas técnicas de trabalho, que se aprendem em oficinas de 08 horas-aulas de capacitação. Isto se justifica, em certa medida, porque o PDE anuncia que a efetividade do processo ensino-aprendizagem reside no fato do aluno, após o seu ingresso no Ensino Fundamental, não abandonar a escola e apresentar progressividade na aprendizagem. Em, decorrência, esta questão impõe ao professor buscar artifícios para o aluno gostar de sua aula; a aula precisa ser interessante a ponto de seduzir o aluno a permanecer na escola e a aprender o mínimo que vai ser cobrado na avaliação pelo PDE e pelo MEC.

Isto é a que se pode chamar, na concepção do PDE, de melhoria do ensino-aprendizagem⁶⁵. Aliás, o próprio mentor do PDE diz que ele não é um objeto de mudança do trabalho pedagógico e que, portanto, não deve ser interpretado nesta direção. Diz Xavier:

⁶⁵ É importante observar, ainda, que toda a documentação do PDE, inclusive, o seu manual de orientação utilizam o termo “*melhoria*” da efetividade do processo ensino-aprendizagem e não mudança deste processo.

O PDE, nada mais é do que um instrumento gerencial (**e não pedagógico**) que pretende fornecer às escolas um referencial para a elaboração de seu **planejamento estratégico**. É nessa perspectiva que deve ser analisado e considerado. Certamente a conceituação de qualidade é muito importante e, ao meu modo de ver, tem sido o calcanhar de Aquiles do setor educacional. Em geral, **as condições e definições de qualidade têm pecado pela sua pouca ou quase nenhuma operacionalidade**. Melhor dizendo, esta operacionalidade não tem acompanhado as definições apresentadas(aqui ele se refere as definições da reforma do Estado Brasileiro e, em particular, a educação). Isto torna o trabalho das escolas muito difícil. **A relação entre gestão e prática pedagógica é crucial**. A prática da gestão encontrada na maioria das escolas é absolutamente rudimentar, não científica, baseada na pouca experiência gestonária, resumindo se, no mais das vezes, **há exortações vagas a respeito da chamada gestão democrática**. Gestão democrática não é método de gestão, embora o qualifique. No PDE, **a participação de todos é fundamental, mas não se faz concessão quanto ao método**. Difícil conceber uma boa prática pedagógica sem se saber como gerenciar essa prática. Para isso é preciso um método. (grifos nosso) (Xavier@fundescola.org.br 14-07-00).

Como vimos, trata-se de uma proposta que indica modificações ao trabalho da escola, mas não o transforma, uma vez que, os princípios do gerencial não se coadunam com os do pedagógico e, na escola do PDE, o gerencial é o destaque atual. Contudo, o PDE acena, a todo momento, com propostas de melhoria da efetividade do processo ensino- aprendizagem dos alunos e da construção de uma escola eficaz, mas, na prática, não impõe o rigor de um método de organização de trabalho que possa mudar o trabalho didático-pedagógico, a exemplo do que fez Comênio em seu tempo histórico.

E não é por conta de que a escola, eventualmente, não executa, ao “pé da letra”, as orientações do PDE. É porque estas orientações não têm, mesmo, o objetivo de romper com os fundamentos da escola *manufatureira*, que à época de Comênio foi uma verdadeira revolução, mas no tempo presente, segundo Alves, *é anacrônica*.

Um outro ponto refere-se ao fundamento filosófico que ilumina o trabalho didático do professor, previsto no PDE, como vimos na análise situacional da escola

“B”. Trata-se de uma questão, cujo arranjo metodológico se revela problemático no planejamento estratégico gerencial desta escola. Sua proposta é a de melhorar a efetividade do processo ensino-aprendizagem, formando nos alunos uma consciência de *solidariedade*, em torno das coisas do mundo que os cerca, com base no respeito à *liberdade e individualidade* destes alunos.

Com efeito, o mundo que cerca os alunos é a sociedade contemporânea, cuja organização social é extremamente injusta e excludente. Diante desta proposição pergunta-se: o que exatamente os alunos precisam respeitar no mundo que os cerca e por quê? O que esta escola concebe enquanto liberdade e individualidade humana? Como combinar liberdade e individualidade humana com solidariedade? E, por outra, como combinar a visão de homem solidário, se a missão desta escola diz que ela deve formar alunos críticos e políticos? É o caso, então, de indagar novamente, o que esta escola qualifica como atitude solidária com o mundo atual, no qual vivem esses alunos? O que é um aluno crítico e político? Ora, um cidadão crítico e político, por certo, não haveria de se solidarizar com a forma pela qual está organizada a sociedade atual.

Como vimos, as questões apresentadas são bastante complexas e mal resolvidas pelo Plano de Desenvolvimento da escola – PDE, evidenciando o quanto o gerencial passa ao largo de uma proposta de efetiva mudança na organização do trabalho didático-pedagógico da escola pública contemporânea. Portanto, no âmbito das propostas do PDE, o GERENCIAL E O PEDAGÓGICO não se tocam.

No capítulo que se segue, discutiremos o gerencial cristalizado no PDE, enquanto elemento de organização do trabalho produtivo, que se instalou de vez na organização do trabalho improdutivo da escola pública, enquanto expressão da divisão do trabalho, no interior do modo de produção capitalista.

CAPÍTULO - IV***CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES SOBRE OS MÓVEIS HISTÓRICOS DETERMINANTES DA ABORDAGEM DA ADMINISTRAÇÃO NEOCLÁSSICA E DE SUA TRANSPOSIÇÃO PARA O INTERIOR DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DO ESTADO BRASILEIRO NOS ANOS 90***

Contemporaneamente, no interior da sociedade capitalista, o trabalho, seja produtivo ou improdutivo, realiza-se sob os princípios e diretrizes da *abordagem de Administração Neoclássica*. No âmbito das organizações de trabalho produtivo e improdutivo, esta abordagem representa o que há de mais desenvolvido em termos de “ciência” do planejamento e da administração racional do trabalho, neste estágio da produção capitalista. Veja, por exemplo, que o trabalho que a escola pública realiza é de natureza improdutiva, no entanto, é administrado sob os princípios da abordagem de *Administração Neoclássica*, hoje, cristalizada no Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE. Assim, podemos dizer que tanto o trabalho produtivo, quanto o improdutivo, embora possuam objetivos adversos, têm sido regidos pela mesma diretriz metodológica da economia política neoclássica. Expressão de que o trabalho improdutivo, em particular, no âmbito da escola pública, tem sido considerado de grande importância para o desenvolvimento do capital, razão pela qual o seu custeio, a sua execução e o seu controle são planejados estrategicamente e gerenciados sob a batuta do capital.

Considerando este quadro, o capítulo que se segue tem por objetivo analisar, na sua forma singular e geral, os móveis determinantes do engendramento da *abordagem da Administração Neoclássica – gerencial –*, no âmbito do trabalho produtivo e a sua transposição e materialização no âmbito do trabalho improdutivo da escola pública.

Esta análise tem como fio condutor uma tese anunciada, a de que, tanto a *Teoria de Administração Clássica*⁶⁶ que forneceu os elementos para o engendramento da *Abordagem da Administração Neoclássica*, quanto esta última são determinadas pelos móveis sociais, políticos e econômicos de produção e reprodução do capital.

Esclareça-se, entretanto, que neste capítulo não pretendemos nos especializar numa ou noutra abordagem de administração, mas entender os fundamentos da organização do trabalho que a escola pública vem desempenhando com o PDE desde 1998. Para tanto, buscaremos este entendimento, no âmbito da organização do trabalho manufatureiro, à época do capital concorrencial - berço de engendramento da *Teoria de Administração Clássica*, e, os seus desdobramentos na organização do trabalho, no âmbito do capital financeiro, expressado na *abordagem de Administração Neoclássica*.

A análise pretendida consubstancia-se, à luz dos pressupostos de Marx, em torno da economia política, nos seus textos *Para a crítica da economia política*, *O Capital* e o *Manifesto do Partido Comunista e a Ideologia Alemã*. Na seqüência, compõe o elenco de textos de estudo *O Imperialismo* de Lenine e, também, textos de outros autores que compõem o estado da arte, em torno da temática em discussão.

⁶⁶ A origem da *Teoria de Administração Clássica*, segundo Chiavenato, remonta às conseqüências geradas pela Revolução Industrial e surgiu com duas orientações bem diferentes. “ *De um lado, A escola de Administração científica, desenvolvida nos Estados Unidos, a partir dos trabalhos de Taylor(1856-1919). Essa escola era formada principalmente por engenheiros (...) a preocupação básica era aumentar a produtividade da empresa através do aumento de eficiência no nível operacional. (...) De outro lado, a corrente dos anatomistas e fisiologistas da organização desenvolvida na França com os trabalhos pioneiros de Fayol(1841-1925) (...) A preocupação básica era aumentar a eficiência da empresa através da forma e disposição dos órgãos componentes da organização (departamentos) e suas inter-relações estruturais. Daí a ênfase na anatomia (estrutura) e na fisiologia (funcionamento)*”. (Op. Cit. p. 79-80).

Há de se considerar, ainda, que a administração da escola pública possui uma estreita interdependência e relação com a abordagem de administração orgânica que se encontra instalada no aparelho do Estado brasileiro desde 1995. A administração orgânica [do Estado], por sua vez, é determinada pelos laços políticos e econômicos de dependência mútua com o sistema produtivo capitalista e com os Organismos Internacionais, gestores e financiadores das políticas sociais e públicas do Estado brasileiro.

Esclareça-se, entretanto, que o fato de analisarmos a abordagem de administração que se encontra instalada hoje, no interior da escola pública, estabelecendo uma relação orgânica com a abordagem de administração da Reforma do Aparelho do Estado brasileiro e com os rumos que este Estado vem dando às políticas educacionais, não quer dizer que estejamos tomando a escola pública moderna como sendo uma criação política dos Estados nacionais. Esta consideração é importante, dado que a escola pública moderna tem sua origem, como vimos no capítulo III, no tempo histórico da Reforma – século XVII – pelo Morávio João Amós Comênio, “ *primeiro evangelista da pedagogia moderna*”⁶⁷.

1. A universalidade histórica da administração

O engendramento da administração, na sua forma natural, é decorrente da atividade humana mesmo antes da constituição das cidades. O homem para viver precisava – e, ainda, precisa em outras condições dadas – de prover o seu próprio sustento, caçando, colhendo os frutos nativos e também plantando.

⁶⁷ Joaquim Ferreira Gomes, autor do texto de INTRODUÇÃO, da clássica obra de Comênio, intitulada *Didáctica Magna. 4ª Edição, Tradução e notas de GOMES, J. F. Portugal: Fundação calouste Gulbenkian, 1996. P.28.*

Nesta atividade laboral, o homem enquanto um ser que pensa e se diferencia dos animais⁶⁸, naturalmente visualiza e organiza idéias e situações, formula e soluciona problemas, dimensiona recursos, planeja sua aplicação, desenvolve estratégias, efetua diagnósticos em torno das situações, etc.

A administração, portanto, é própria da natureza humana. Mas a base de seu desenvolvimento está no surgimento da cidade. Aliás, a cidade só se tornou possível juridicamente por conta do governo [leia-se administração] estabelecido pelos homens que a constituíram.

Portanto, a natureza da administração se constitui a partir de uma ***necessidade humana***, a de organizar as relações sociais estabelecidas entre os homens no interior da cidade e lhes proporcionar vida melhor. Eis o clássico ensinamento que Aristóteles nos deixou sobre a política do governo de uma cidade:

Toda cidade, portanto, existe naturalmente, da mesma forma que as primeiras comunidades; aquela é o estágio final destas, pois a natureza de uma coisa é o seu estágio final, porquanto o que cada coisa é quando o seu crescimento se completa nós chamamos de natureza de cada coisa, quer falemos de um homem, de um cavalo ou de uma família. Mais ainda: o objetivo para o qual cada coisa foi criada – sua finalidade – é o que há de melhor para ela, e a auto-suficiência é uma finalidade e o que há de melhor. (...) Já que nosso propósito principal é a identificação da melhor forma de comunidade política para quem quiser realizar seu ideal de vida, devemos também estudar as constituições atualmente adotadas por algumas das cidades tidas como bem governadas. (1997:15 e 34)

⁶⁸ “ Uma aranha executa operações semelhante as do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e portanto idealmente, ao mesmo tempo, na matéria natural seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, a espécie e o modo de sua atividade e ao qual tem de subordinar sua vontade.” (Marx, 1988, L. I)

No dizer de Aristóteles, a cidade ao produzir a vida social entre os homens produz também uma necessidade de fundamento político, a de criar um governo que possibilite aos homens viverem felizes socialmente. Portanto, administrar a produção da vida humana, a convivência e o bem estar social, no interior da cidade é o sentido original e universal da administração planejada racionalmente.

Todavia, a natureza da administração da cidade, a qual Aristóteles fizera referência, era uma natureza inacabada, tendo apenas como natureza final (universal) o ser social do homem.

A política de urbanidade, embora imponha uma finalidade à administração, não lhe atribui uma natureza acabada (definida). É impossível falar em um estágio final acerca da natureza da administração, posto que esta segue o movimento histórico de produção da vida humana. Trata-se, pois, de um processo dinâmico, cuja determinação provém dos móveis sociais, políticos e econômicos eivados de contradição.

A sociedade capitalista contemporânea, por exemplo, apresenta uma organização bastante complexa. Com a divisão do trabalho, a atividade do homem se especializou de forma tal que hoje vemos na sociedade um sem número de instituições que realizam atividades distintas e com fins determinados, cuja realização envolve a combinação racional de um conjunto de elementos da administração com fins determinados.

Os elementos constitutivos da administração só adquirem significados históricos se enraizados às categorias de trabalho que os produziram, como, por exemplo, a divisão do trabalho, a mais-valia, a força ou energia vital de trabalho, o salário, o comércio, o preço, o lucro, etc.

Esclareça-se, também, que é no estágio mais desenvolvido da produção capitalista que a organização (planejamento) e a administração do trabalho ganham contornos novos.

2. A organização do trabalho no interior da sociedade burguesa

Quando se faz a opção por analisar o engendramento do conceito de administração, cristalizado no Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE, a partir de uma compreensão mais ampla dos fatos sociais; isto implica em tomar a escola e o trabalho que ela realiza, como expressão da organização do trabalho no interior da sociedade capitalista. Neste caso, atribuímos ao funcionamento interno da escola, com todos os seus percalços, uma dimensão social e não meramente uma dimensão natural ou, ainda, de ordem interna e técnica da escola.

Isto significa que vamos interpretar a forma pela qual está organizado o trabalho de administração da escola pública hoje, sob a ótica de um pressuposto teórico que atribui a toda expressão do trabalho um caráter social. Neste sentido, é importante explicitar o que se compreende por caráter social do trabalho humano; organização da sociedade capitalista e, finalmente, o que significa dizer que o homem é um ser social.

O homem é um ser social porque vive em sociedade, porque tudo de que ele precisa para viver é preciso ser produzido e produzido socialmente. Esta questão já nos permite superar aquela visão reducionista do PDE, de produção coletiva, que pressupõe que ser social é agregar pessoas. Ou seja, é conviver uns com os outros ou trabalhar em equipes. Embora a convivência e a produção em equipe sejam fundamentais para o desenvolvimento do trabalho, não pressupõe aí o caráter social do homem. O caráter social do homem está expressado nas próprias condições materiais de sua existência. Tudo de que o homem precisa para viver está na dependência da produção do conjunto da sociedade, por isso ele é um ser social. Por exemplo, no interior da sociedade capitalista, nada de que o homem precisa para viver está dado. Ele precisa diariamente, juntamente com outros homens, construir, através do trabalho - o alimento, a moradia, o vestuário, a saúde, a educação, etc. Os bens que o homem produz socialmente para assegurar a sua existência, Marx denomina de mercadoria. *“A mercadoria é, antes de*

tudo, um objeto externo, uma coisa, a qual pelas suas propriedades satisfaz necessidades, se elas se originam do estômago ou da fantasia não altera nada na coisa.” (1988:45). São, contudo, mercadorias que o homem necessitou produzir. Agora, a condição de existência do homem é determinada pela forma de como estão organizados os processos de trabalho de produção de mercadoria.

Temos aqui, portanto, uma questão pontual. Ora, se a existência humana depende da produção de mercadoria pelos trabalhadores e se as condições materiais de produção são determinadas pelas relações sociais, políticas e econômicas, podemos, então, dizer que a existência humana individual está garantida? Não, pois, *as formas de organização do trabalho* humano modificam-se de acordo com os móveis sociais que os determinam. Isto significa dizer que, em cada época histórica, *o modo de produzir* a vida se apresenta de uma forma peculiar à sociedade desta época. E o que caracteriza uma determinada sociedade é o seu modo de produzir a existência humana. Cabe, então, perguntar, como está organizada a sociedade burguesa capitalista. Como se produz a vida nesta sociedade, ou melhor, *como estão organizados os processos de trabalho* nesta sociedade. Se há nesta sociedade justiça social. Se os homens e mulheres desta sociedade vivem a cidadania plena a que têm direito.

Ora, se tomarmos como exemplo a sociedade capitalista de nosso tempo, veremos que ela apresenta a mais cruel divisão social – de trabalho e da propriedade privada - jamais testemunhada antes. Quem nos apresenta este fato é o relatório do Banco Mundial sobre as condições de vida e de desenvolvimento produtivo na América do Sul e Caribe, publicado em agosto de 2000. Neste relatório, os homens e as mulheres das regiões citadas foram classificados de acordo com suas rendas anual e per capita divididos em cinco classes sociais bastante distintas. Quais sejam: (a) os miseráveis ou abaixo da linha da pobreza [no Brasil são em torno de 22 milhões de pessoas]; (b) os muito pobres [no Brasil são em torno de 55 milhões de pessoas]; (c) os quase pobres [que no Brasil da década de 80, compunham a classe social média baixa]; (d) a classe média; e, finalmente, a classe rica.

As três primeiras classes sociais mais numerosas vivem sob condições de barbárie humana, porque são vitimadas pela iníqua distribuição de renda no Brasil, como se pode constatar no Censo do IBGE/97. Segundo este Censo, no ano de 1997, o ganho médio mensal dos 10% da classe social pobre era de R\$ 58,00 por pessoa adulta da família, no emprego assalariado; se estivesse no trabalho informal, o ganho médio poderia ser para maior ou para menor, chegando às vezes a R\$ 20,00 por mês; enquanto que os 10% da classe média alta ou rica ganhavam em média R\$ 2.463,00 mensais por pessoa.

Frente a tal quadro, a pergunta que o Banco Mundial faz é a seguinte: que tipo de políticas sociais e públicas precisam ser construídas para os miseráveis ou para os muito pobres? Veja bem, ele não pergunta o que é preciso fazer para superar a divisão desigual da propriedade e a organização do processo de produção capitalista que é extremamente objetivada. Neste caso, a política econômica proposta pelo Banco Mundial é a de oferecer condições mínimas de vida para as populações miseráveis e para as populações abaixo da pobreza, a fim de que a miséria humana não se constitua num obstáculo para o desenvolvimento produtivo dos países em desenvolvimento que se constituem em fonte de riqueza a ser explorada pelos países mais desenvolvidos. Evidenciando, portanto, que o Brasil não é um país pobre é, antes, um país que produz vida humana miserável e a miserabilidade de um povo não ajuda, em nada, o desenvolvimento do capital.

A divisão social apontada pelo Banco Mundial evidencia a grande disparidade e miserabilidade de condições de vida vivida pela grande maioria dos brasileiros. No conjunto das cinco classes sociais apontadas, temos só duas classes constituídas pela minoria, cujas pessoas têm direito a moradia, alimentação, saúde, educação, transporte, cultura, lazer, emprego, etc. O restante, ou seja, as outras classes sociais não usufruem destes bens produzidos socialmente. Portanto, estão excluídos do direito social de ter qualidade de vida e de viver a plena cidadania. Esta desigualdade

social de vida se manifesta à medida em que as condições de produção material são, por seu turno, desiguais. O que isto quer dizer?

Quer dizer que, nesta sociedade capitalista, de um lado, está a classe social minoritária[formada pelos capitalistas] que se apropriara dos meios de produção, ou seja, detém os instrumentos de produção, tais como: as máquinas, a matéria prima, a fábrica, etc. Portanto, detém as condições materiais de produção dos bens sociais que todos consomem ou deveriam consumir. E, de outro lado, está a classe quantitativamente mais numerosa que se encontra expropriada dos meios de produção. De modo que a única propriedade que os homens que compõem a classe social, excluída dos meios de produção, possuem é o próprio corpo, convertido em força de trabalho – instrumento de produção.

A única forma destes sujeitos produzirem a vida seria, então, vender a força de trabalho para o proprietário dos meios de produção, estabelecendo, desta forma, a relação de assalariamento, entre a classe trabalhadora e os proprietários dos meios de produção. Esta é, portanto, a relação básica de produção da sociedade capitalista. E é com base nesta relação, apontada por Marx, que o planejamento e a administração racional foram sendo desenvolvidos, sob o olhar do dono dos meios de produção.

Contudo, a relação de assalariamento é um marco histórico resultante da correlação de forças sociais, políticas e econômicas entre a burguesia revolucionária e os senhores feudais e depois entre a burguesia e o proletariado. Isto se pode ver, por exemplo, à época, em que o proletariado da Comuna de Paris e de todas as partes do mundo *tomam o céu de assalto* sob o slogan da *liberdade, igualdade e fraternidade* e rompem com as formas de produção legitimadas, ainda, na sociedade feudal.

Expressivo deste móveis históricos é o contrato social de Rousseau no século XVIII. Marx alude que o contrato social registra a passagem da relação natural de trabalho à relação jurídica de trabalho e a criação de uma nova sociedade com princípios igualitários. Veja, na seqüência, dois belíssimos excertos deste contrato:

Sobre a liberdade: O homem nasce livre, e por toda a parte encontra-se a ferros... renunciar a liberdade é renunciar a qualidade de homem, aos direitos da humanidade, e até aos princípios e deveres. (Rousseau, 1973: 23 e 28)

Sobre o contrato social – do estado civil: A passagem do estado de natureza para o estado civil determina no homem uma mudança muito notável, substituindo na sua conduta o instinto pela justiça e dando às suas ações a moralidade que antes lhe faltava. (Op. Cit: 42)

A ruptura com os modos de produção feudal, efetivada pela burguesia, fora inicialmente uma práxis revolucionária, direcionada para a produção de uma nova consciência social. Lembremos, entretanto, do conselho de Marx, “*essa é a aparência puramente estética*” A burguesia quando vê neste modo de produção os entraves para a produção do lucro do capital, usa de outros argumentos e, ao assumir o poder, faz voltar a relação natural de trabalho, à sombra jurídica do contrato social. O estudioso professor Sandino Hoff tece a seguinte formulação em torno deste movimento:

As forças produtivas desenvolvem-se historicamente sob o impulso das necessidades humanas numa interação com as relações de produção. Numa sociedade de classes, as relações de produção entram em conflito com as forças produtivas porque estão, por assim dizer, atrasadas em relação a estas; porque se constituem obstáculos no sentido de que existem forças sociais às quais não interessam modificações qualitativas nas relações de produção. *A mudança das relações de produção significaria que as formas de propriedade também seriam modificadas, liquidando-se a dominação de uma classe sobre a outra (grifos nosso).* À medida que se desenvolvem as forças produtivas na sociedade capitalista, intensificam-se também os meios de preservação das relações de produção; por isso, constituem-se entraves. (1989: 117-118)

O que ocorre após a consolidação da classe burguesa no poder é o incremento dos meios produtivos e, com isso, a elevação quantitativa e qualitativa do

que é produzido [fato que expressa o progresso humano], acompanhado do igual crescimento de riqueza – propriedade privada - nas mãos desta classe. Esta condição da burguesia provocou o esvaziamento do campo e, em particular, a concentração de pobreza progressiva nas periferias das cidades. Suas manifestações expressam-se nas condições materiais de sobrevivência de milhões de pessoas, a começar pela exploração do trabalho alheio. O que se seguiu foi, o incremento dos meios produtivos⁶⁹, a divisão do trabalho, a mais valia e o lucro do capital

Eis, portanto, a origem do fabrico de mercadorias através da cooperação de vários trabalhadores parcelares, com base na divisão do trabalho, sob a gerência do dono do capital. Temos aqui, portanto, a origem da organização planejada do trabalho, pelo próprio dono dos meios de produção. Segundo Marx:

A direção exercida pelo capitalista não é apenas uma função especial, deriva da natureza do processo de trabalho social e peculiar a esse processo; além disso, ela se destina a explorar um processo de trabalho social, e, por isso, tem por condição o antagonismo inevitável entre o explorador e a matéria-prima de sua exploração. (1980:380).

Observa-se que a organização e a gerência do trabalho, na sua origem, exercidas diretamente pelo proprietário dos meios de produção, já nascem com o escopo de consolidar a relação social que se estabelece entre o capitalista e o trabalhador que é a

⁶⁹ Num colóquio de Marx como Sr. Proudhon, ele diz que “ *nada mais ridículo do que considerar as máquinas como resultantes da divisão do trabalho em geral. (...) Pode-se dizer que até 1825 – época da primeira crise universal – as necessidades do consumo, em geral, cresceram mais rapidamente que a produção, e o desenvolvimento das máquinas foi uma consequência obrigatória das necessidades do mercado. A partir de 1825, a invenção e a utilização das máquinas não foi mais que um resultado da guerra entre patrões e empregados. Mas isto só é válido com referência a Inglaterra. Quanto as nações européia, viram-se obrigadas a empregar as máquinas em função da concorrência que lhes faziam os ingleses, tanto em seus próprios mercados quanto no mercado mundial. Já na América do Norte, a introdução da maquinaria deveu-se tanto à concorrência com outros países como à escassez de mão-de-obra.*” (Carta de Marx AP.V. Annenkov. Bruxelas, 28 de dezembro de 1846. In: Marx, C. *A miséria da Filosofia*. Trad. de José Paulo Netto. São Paulo: global, 1985.p.209.)

de exercer pleno controle sobre as forças produtivas [leia-se do trabalhador]. E os mecanismos utilizados para tal vão desde o planejamento racional do processo de produção até a avaliação, acompanhamento e controle das operações executadas pelo trabalhador.

A origem da gerência racional com todos os elementos que a constitui tem seu fundamento na divisão do trabalho no interior da manufatura. Na seqüência, descreveremos mais acuradamente este processo. Segundo Marx:

A manufatura origina-se de modo duplo. Em um modo, trabalhadores de diversos ofícios autônomos, por cujas mãos têm de passar um produto até o acabamento final. São reunidos em uma oficina sob o comando de um mesmo capitalista. Por exemplo, uma carruagem era o produto global do trabalho de grande número de artífices independentes, tais como segeiro, saleiro costureiro, serralheiro, correeiro, torneiro, passamaneiro, vidraceiro, pintor, envernizador, dourador, etc. A manufatura de carruagens reúne todos esses diferentes artífices em uma casa de trabalho, onde eles trabalham simultaneamente em colaboração uns com os outros. Não se pode na verdade dourar uma carruagem antes de fazê-la. Se, porém, muitas carruagens são feitas ao mesmo tempo, uma parte pode ser continuamente dourada, enquanto outra parte percorre uma fase anterior do processo de produção. Até aí estamos ainda no terreno da cooperação simples que encontra preexistente seu material humano e de coisas. (Marx.1988: 254).

É absolutamente fantástico o nível de razão empregado na organização do trabalho no interior da manufatura simples sob o comando de uma única gerência. Isto pode ser visto tanto na disposição dos espaços específicos no interior do galpão e da disposição dos trabalhadores nesses espaços, quanto no tempo gasto pelo trabalhador para fabricar determinada peça do produto global naquele ambiente de trabalho. E, também, o cálculo sobre o número de trabalhadores, a média de tempo e de matéria-prima gasta para o fabrico da peça na sua globalidade. Veremos agora a modificação desta organização de trabalho. Eis o que diz Marx:

Mas logo sucede uma mudança essencial. O costureiro, o serralheiro, o correeiro, etc., que se ocupam apenas com a feitura de carruagens, perdem pouco a pouco com o costume a capacidade de exercer seu antigo ofício em toda a sua extensão. Por outro lado, a sua atividade tornada unilateral adquire a forma mais adequada para a sua restrita escala de ação. Originalmente, a manufatura de carruagens aparecia como uma combinação de ofícios autônomos. Progressivamente ela se transforma em divisão da produção de carruagens em suas diversas operações particulares, em que cada operação cristaliza-se em função exclusiva de um trabalhador, e a sua totalidade é executada pela união desses trabalhadores parciais. (...) Cada um desses artífices (talvez com um ou dois ajudantes) produz por inteiro a mercadoria e leva a cabo portanto sucessivamente as diferentes operações exigidas para a sua fabricação. Ele continua a trabalhar de acordo com o seu antigo modo artesanal. Contudo, circunstâncias externas, levam logo a utilizar-se da outra maneira a concentração dos trabalhadores no mesmo local e a simultaneidade de seus trabalhos. (ibidem)

Este extrato evidencia a real organização do trabalho dividido. Todavia Marx e Engels sustentam que *“a divisão do trabalho só se torna efetivamente divisão do trabalho a partir do momento em que se opera uma divisão entre o trabalho material e o trabalho intelectual.”* (1998:26). Quando, *“o método, os truques, as técnicas de produção parcial também se aperfeiçoam”*(Op.Cit.p.256) e, cria, inclusive, os instrumentos simples de trabalho combinado que, mais tarde, dá origem à maquinaria. Veja novamente o que diz Marx:

O período da manufatura, o qual logo proclama conscientemente como princípio a diminuição do tempo de trabalho necessário para a produção de mercadorias, também chega esporadicamente a desenvolver a utilização de máquinas. Sobretudo para certos processos iniciais que têm de ser executados massivamente e com grande emprego de forças (Op. Cit. 262).

Segundo Marx, a elevação do grau de desenvolvimento das forças produtivas decorre da elevação do grau de desenvolvimento alcançado pela divisão do trabalho expressado na sua alienação. É o capital produzindo para si e alienando o homem da totalidade do processo produtivo.

Este particular, que expressa a transição - das formas de trabalho artesanal às formas de trabalho manufatureira - da organização do modo de produção capitalista, engendra também a força de trabalho ou a energia de trabalho. Sobre este assunto, Alves oferece-nos uma larga e valiosa contribuição, vejamos:

O artesão medieval era um trabalhador qualificado, pois exercia tanto o domínio teórico como prático da atividade que realizava. Se ele era um sapateiro, por exemplo, existia um projeto intencionalmente formulado em seu pensamento, que se realizava todas as vezes em que era produzido um par de sapatos. Ao produzir o artesão demonstrava, também, o domínio de todas as operações técnicas necessárias à confecção de sapatos. Contudo, a manufatura começou a destruir a unidade entre teoria e prática, tal como se realizara no âmbito do trabalho artesanal; começou a destruir o artesão, como decorrência, por força da divisão do trabalho. O aguçamento da divisão do trabalho foi levado ao extremo com o advento da fábrica moderna. Não somente o trabalho teórico desvinculou-se do trabalho prático como, no interior de ambas as modalidades, ocorreu uma divisão progressiva. A forma da divisão do trabalho operar determinou, igualmente, a objetivação e a simplificação do trabalho. A produção capitalista transformou-se no domínio incontestável do trabalho simples, desde a instauração da Revolução Industrial, domínio esse que se amplia e se aprofunda cada vez mais como decorrência do desenvolvimento tecnológico. A automatização só tem operado no sentido de aguçar essa tendência. (...) Tal processo produziu, concomitantemente, o trabalhador indispensável ao capital, isto é, produziu o trabalhador exigido pelo trabalho simples, ou seja, *força de trabalho*. (2001:153-154).

A divisão do trabalho e a especialização do saber produziram, ao mesmo tempo, a categoria força de trabalho ou energia vital de trabalho e o trabalhador simples

com um grau elevado de bestialização (limitação), situação registrada pelo clássico da economia liberal, Adam Smith. Sobre este assunto, Alves diz que:

A força de trabalho, ao ser produzida historicamente, implicou não só a expropriação do trabalhador dos meios de produção mas, também, a expropriação de seu saber, que se realizou sob a forma de especialização profissional” (ibidem).

Segundo Harvey:

Os diversos estágios de desenvolvimento da divisão do trabalho representam outras tantas formas diferentes da propriedade; em outras palavras, cada novo estágio da divisão do trabalho determina, igualmente, as relações dos indivíduos entre si no tocante à matéria, aos instrumentos e aos produtos de trabalho. (Harvey, 1989:12). (grifos nossos).

Cada estágio da divisão do trabalho e cada nova forma de trabalho, que ela gera, ocorre em conexão com o planejamento racional. No estágio da manufatura, por exemplo, o planejamento e a gerência ficavam a cargo do burguês - autoritário, avaliador e controlador – que tinha, ao mesmo tempo, um olho na linha de produção e o outro na concorrência do comércio mercantil, que à época ia além do mar.

Cada época histórica engendra um desdobramento de organização do modo de produção de mercadoria de acordo com o estágio particular do capital daquela época, cujo escopo é sempre a economia de dispêndios financeiros na produção, economia do trabalho humano e acumulação do capital. A combinação destes elementos é trabalho exclusivo do planejamento racional e da administração, conforme a sua época histórica.

3. O Estado capitalista: espaço histórico das organizações Burocráticas e da Administração Clássica ou científica.

A partir de agora estaremos analisando a organização social do trabalho, com especial atenção voltada para o papel do Estado, no estágio particular da acumulação do capital, a qual Marx denominou de capital financeiro. Isto porque, nesta fase do capital, o Estado⁷⁰ adquiriu uma existência própria, condicionada pela base material histórica de sua produção. Primeiro, quando o capital chegou a este estágio, ele já havia produzido e deixado, à sombra de sua poeira, a categoria força de trabalho, o desemprego, a pobreza, a violência e a revolução técnico-científica. Enfim, havia excluído a maioria da população do conjunto da sociedade dos benefícios e progressos produzidos socialmente. E, segundo, porque, em decorrência, da natureza dos investimentos de capitais, tributação de impostos, títulos das bolsas de valores, trustes e cartéis de concentração e acumulação financeira, etc. mudou o regime da propriedade privada. Ao Estado cabe, agora, não só regular a propriedade privada como também fazer parte dela, mudando a institucionalização da produção que passa a ser orgânica. Ou seja, a base material deste estágio particular de acumulação do capital transforma o Estado numa

⁷⁰ Esclareça-se que quando estamos discutindo a presença orgânica do Estado no âmbito da esfera produtiva, o fazemos, sob as orientações de Marx e Engels sobre o Estado capitalista, que é a seguinte: “A propriedade privada, propriamente dita, começa, entre os povos antigos como entre os povos modernos, com a propriedade mobiliária. (...) Entre os povos que emergem da Idade Média, a propriedade tribal evolui então passando por estágios diferentes – propriedade fundiária feudal, propriedade mobiliária corporativa, capital manufatureiro - até chegar ao capital moderno, condicionado pela grande indústria e pela concorrência universal, que representa a propriedade privada no estado puro, despojada de todo aspecto de coletivo e tendo excluído toda ação do Estado sobre o desenvolvimento da propriedade. É a esta propriedade privada moderna que corresponde o Estado moderno, adquirido pouco a pouco pelos proprietários privados através dos impostos, tendo caído inteiramente nas suas mãos por força do sistema da dívida pública e cuja existência depende exclusivamente, pelo jogo da alta e da baixa dos valores do Estado na Bolsa, do crédito comercial que lhes é concedido pelos proprietários privados, os burgueses. Por ser uma classe e não mais um estamento, a burguesia é obrigada a se organizar no plano nacional e não mais no plano local, e a dar uma forma universal aos seus interesses comuns. Com a emancipação da propriedade privada em relação à comunidade, o Estado adquiriu uma existência particular ao lado da sociedade civil e fora dela; o Estado não é outra coisa senão a forma de organização que os burgueses dão a si mesmos por necessidade, para garantir reciprocamente sua propriedade e os seus interesses, tanto externa como internamente.” (Marx, K. e Engels, F. 1998: 73-74). (grifos nosso).

instituição produtora de bens e serviços, constituindo, assim, o Estado capitalista (monopolista e privado).

O capitalismo monopolista privado ou o monopolismo privado do Estado é o que se pode chamar de intervenção econômica do Estado diretamente na esfera da produção capitalista. Segundo Ohlweiler, este *“fenômeno se acentuou notavelmente na atual fase de evolução orgânica do capitalismo em certos países, gerou uma forma particular de capitalismo monopolista, o capitalismo monopolista de Estado, em que a propriedade e a posse dos meios de produção são atribuições de uma tecnoburocracia ou burguesia de Estado”*.⁷¹

Refere-se, aqui, ao modo de produção monopolista oriundo do imperialismo que, segundo Lenine (1986), fatalmente desencadeou a crise revolucionária. O enfraquecimento da luta proletária contra as mais diferentes tendências reacionárias espalhadas em todo o mundo, ao mesmo tempo em que representou uma crise da história, representou, também, *“o enorme incremento da indústria e o processo notavelmente rápido de concentração da produção em empresas cada vez maiores”* (Lenine.1986: 586), constituindo, assim, uma das particularidades do capitalismo avançado, que suprimiu as empresas menores e tendenciosamente substituiu o velho capitalismo. No dizer de Lenine, esta é uma fase particular do capitalismo que só pode ser entendida enquanto traço do Imperialismo.⁷²

⁷¹ OHLWEILER, Otto Alcides. *Lugar do capitalismo burocrático*. In. Genro, Tarso. Amaral, José Luiz do., Ohlweiler, Otto Alcides e Weigert, Sérgio. *Quatro ensaios marxistas*. Ed. Tchê! Santa Maria-RS; 1986. P. 33.

⁷² *“O Imperialismo surgiu como desenvolvimento e continuação directa das características fundamentais do capitalismo em geral. Mas o capitalismo só se transformou em Imperialismo capitalista quando chegou a um determinado grau, muito elevado, do seu desenvolvimento, quando algumas das características fundamentais do capitalismo começaram a transformar-se na sua antítese, quando ganharam corpo e se manifestaram em toda a linha os traços da época de transição do capitalismo para uma estrutura económica e social mais elevada. O que há de fundamental neste processo, do ponto de vista económico, é a substituição da livre concorrência capitalista pelos monopólios capitalistas. A livre concorrência e a característica fundamental do capitalismo e da produção mercantil em geral; o monopólio é precisamente o contrário da livre concorrência, mas esta começou a transformar-se diante dos nossos olhos em monopólio criando a grande produção, eliminando a pequena, substituindo a grande produção por outra ainda maior, e concentrando a produção e o capital a tal ponto que do seu seio*

John Maynard Keynes, no início do século XX, com o fito de “recuperar a riqueza social” através da conciliação entre economia de mercado e o pleno emprego, analisa o capital financeiro, tomando como exemplo prático o movimento da administração determinado pela economia de mercado no interior de três estágios distintos do capital, sendo que o último estágio é o mais desenvolvido. Trata-se, pois, do capital financeiro. Eis as formulações de Keynes:

Na fase do capitalismo tal como se desenvolveu no século XIX muitos arranjos foram idealizados para separar a administração da propriedade da sua posse. Tais arranjos assumiram três tipos principais: (1) aquele em que o proprietário, embora abandonando a administração de sua propriedade, conserva a posse dela – isto é, da terra, dos prédios e da maquinaria ou do que quer que seja que componha, sendo este tipo de domínio tipificado pela detenção de ações ordinária de uma sociedade anônima; (2) aquele em que abandona a propriedade temporariamente, recebendo anualmente, durante o período, uma soma fixa de dinheiro, mas recuperando eventualmente a propriedade – caso tipificado pelo arrendamento; (3) aquele em que o proprietário deixa a sua propriedade permanentemente, em troca ou de uma anuidade fixa perpétua em dinheiro, ou de uma soma determinada de anuidades mais o pagamento do principal em dinheiro, no fim do prazo – caso tipificado por hipotecas, bônus, dedêntures e ações preferenciais. Este terceiro representa o plano desenvolvido do investimento. (1985:293).

O terceiro estágio citado por Keynes é um exemplo clássico dos móveis do capital financeiro que produziu o *parasitismo*. Sobre o *parasitismo* que se estabeleceu em todo âmbito social, nesta fase particular do capital, Alves faz a seguinte consideração:

surgiu e surge o monopólio: os cartéis, os sindicatos, os trusts e, fundindo se com eles, o capital de uma escassa dezena de bancos que manipulam milhares de milhões. Ao mesmo tempo, os monopólios, que derivam da livre concorrência, não a eliminam, mas existem acima e ao lado dela, engendrando, assim contradições, fricções e conflitos particularmente agudos e intensos. O monopólio é a transição do capitalismo para um regime superior. (Lenine. 1986: 641)

Ao chegar à sua fase monopolista, a sociedade capitalista viu agravadas as condições que, até então, lhe permitiam reproduzir basicamente a riqueza social. Deixando de encarnar a razão histórica, para reproduzir o capital – a sua razão de ser – passou a reproduzir também o seu contrário, o parasitismo. (2001: 190)

Com efeito, a política econômica monopolista suplantou as já decadentes possibilidades de manifestações revolucionárias, no sentido de mudar a condição miserável de produção da vida humana e de recuperar a reprodução da riqueza social. Marx, em a *Ideologia alemã*, diz que para o homem produzir história ele precisa de condições materiais e elenca três condições fundamentais para sua realização; neste momento, para nossa análise, importa apenas a primeira:

Para os alemães despojados de qualquer pressuposto, somos obrigados a começar pela constatação de um primeiro pressuposto de toda a existência humana, e portanto de toda história, ou seja, o de que todos os homens devem ter condições de viver para poder “fazer história”. Mas, para viver, é preciso antes de tudo beber, comer, morar, vestir-se e algumas outras coisas mais. O primeiro fato histórico é, portanto, a produção dos meios que permitem satisfazer essas necessidades, a produção da própria vida material; e isso mesmo constitui um fato histórico, uma condição fundamental de toda história que se deve, ainda hoje como há milhares de anos, preencher dia a dia, hora a hora, simplesmente para manter os homens com vida. (Op. Cit., 21)

Desde o capitalismo concorrencial até o monopolista, vem sendo extraída pouco a pouco da classe trabalhadora toda condição material ao desenvolvimento social. Com o monopólio, esta situação agrava-se mais ainda, por conta de que esta política implica num reordenamento do processo de trabalho e de todo aparelho estatal. No âmbito do Estado capitalista, esta questão foi definida através da gerência científica,

idealizada por Taylor, no final do século XIX. Segundo este autor era preciso formar homens administradores. E, assim justifica:

No passado a idéia predominante era expressa nesta frase – **os chefes das indústrias nascem, não se fazem** – e daí a teoria de que, tendo sido encontrado o homem adequado para o lugar, os métodos deviam ser, a êle, incondicionalmente confiados. No futuro, prevalecerá a idéia de que nossos líderes devem ser tão bem treinados quanto bem nascidos e que nenhum homem, embora excelente, sob o antigo sistema de administração de pessoal, poderá competir com homens comuns, mas organizados, adequada e eficiente para cooperar (Taylor, 1963:11).

No intróito de sua clássica obra, denominada *Princípios de Administração Científica*, Taylor diz que:

Para provar que a melhor administração é uma verdadeira ciência, regida por normas, princípios e leis claramente definidos, tal como uma instituição. Além disto, para mostrar que os princípios fundamentais da administração científica são aplicáveis a tôdas as espécies de atividades humanas, desde nossos atos mais simples até o trabalho nas grandes companhias que reclama a cooperação mais apurada. E, em resumo, para convencer o leitor por meio de uma série de argumentos, de que, corretamente aplicados êstes princípios, os resultados serão verdadeiramente assombrosos. (Op. Cit. 12).

Segundo Taylor há uma ciência para a realização de qualquer tarefa que o trabalhador deve desempenhar no local de trabalho, além do mais, esta ciência reúne tantos elementos que o trabalhador nem sempre pode entender, mas, um eficiente administrador tem o dever de saber e usá-los bem, no comando de uma tarefa. Destes elementos, Taylor destaca quatro. São eles:

PRIMEIRO – O desenvolvimento (pela direção e não pelo operário) da ciência de assentar tijolos, com normas rígidas para o movimento de cada homem, aperfeiçoamento e padronização de todas as ferramentas e condições de trabalho. O desenvolvimento da ciência é, porquanto, o elemento mais importante da administração científica. SEGUNDO – A seleção cuidadosa e subsequente treinamento dos pedreiros entre os trabalhadores de primeira ordem, com a eliminação de todos os homens que se recusam a adotar os novos métodos, ou são incapazes de segui-los. TERCEIRO – Adaptação dos pedreiros de primeira ordem à ciência de assentar tijolos, pela constante ajuda e vigilância da direção que pagará, a cada homem, bonificações diárias pelo trabalho de fazer depressa e de acordo com as instruções. QUARTO – Divisão equitativa de trabalho e responsabilidades entre o operário e direção. No curso do dia, a direção trabalha lado a lado com os operários, a fim de ajudá-los, encorajá-los e aplainar-lhes o caminho, enquanto no passado, ao contrário, a direção permanecia de lado, proporcionava-lhes pouco auxílio e sobrecarregava-os de quase toda a responsabilidade quanto aos métodos, uso de instrumentos velocidade e cooperação. (Op. Cit. p. 77)

Nos estudos que Taylor realizou sobre a necessidade da organização dos processos de trabalho segundo a orientação científica, ele defendia a idéia de que os princípios da Administração Científica deveriam servir tanto à prosperidade do dono dos meios de produção, expressado no lucro, quanto do trabalhador, expressado na competência técnica, na observação das normas e das ordens e, em decorrência, no alto salário. Este pressuposto, Taylor sistematizou da seguinte forma: *“Parece tão evidente por si mesmo o princípio que a máxima prosperidade para o patrão acompanhada da máxima prosperidade do empregado devem ser os dois fins principais da administração, que seria desnecessário demonstrá-lo. (Op. Cit. p. 13)* Taylor, ao elaborar esta máxima, à época, por certo não contava com as travessuras do capital. Pois foi, justamente, com o incremento da administração científica que as fábricas oligopólicas fizeram do trabalhador uma coisa objetivada. Segundo Braverman:

A transformação do trabalho de uma base de especificidade para uma base de ciência pode, pois, considerar como incorporando um conteúdo fornecido por uma revolução científica e técnica, dentro de uma forma dada pela rigorosa divisão e subdivisão do trabalho patrocinada pela gerência capitalista.” (1987: 137).

De forma que, graças ao aperfeiçoamento – novo estágio – da divisão do trabalho e o uso de orientações específicas e precisas (manuais) pela gerência, é que permitiu ao dono dos meios de produção fazer com que os seus empregados – devidamente selecionados - produzissem grandes quantidades de mercadorias em tempo recorde. Eis o escopo da administração científica nas mãos dos donos do capital.

Na Grande Indústria, este fito humano foi possível graças ao primeiro elemento da administração científica que recomendava o uso de instrumentos adequados. Seguindo este conselho, a Grande Indústria criou a esteira rolante que transportava, cronometradamente, as peças necessárias à composição do carro. À medida que esta passava, com paradas periódicas, os trabalhadores executavam operações simples. Segundo Braverman:

O aceleração do índice de produção, neste caso, dependia não apenas da mudança na organização do trabalho, mas no controle que a gerência conseguiu, de um só golpe, sobre o ritmo da montagem, de modo que podia agora dobrar e triplicar o índice a que as operações a serem executadas deviam obedecer e assim submeter os trabalhadores a uma intensidade extraordinária de trabalho.(Op. Cit. 131)

O sucesso de tal intento levou Ford a achatar a estrutura de pagamento como mais uma medida de contenção de custos na fabricação de automóveis. Na verdade, Ford colocava em pleno funcionamento e de forma mais aperfeiçoada as idéias que Taylor havia desenvolvido sobre os princípios da administração científica, ainda, no século

XIX⁷³. Ford vislumbrava a solução da crise de produção e acumulação do capital, através da extração do sobretabalho controlado, cujo significado prático era a produção em massa, consumo e, em decorrência, a reprodução do capital e o aumento da taxa de lucro.

No interior deste estágio produtivo, o papel do Estado foi, pois, o de assumir a dianteira do desenvolvimento econômico e social, pela via de produção de bens e serviços. Para isso, o Estado buscou condições materiais, junto à propriedade privada, através de impostos de fundos de pensões e da poupança. Dois pensadores do Ramo da economia e da sociologia orientaram as atividades administrativas do Estado nesta fase particular do capital. O primeiro, que, com a finalidade de indicar novos caminhos para a economia moderna procurou conciliar economia com a prática social, foi o Sr. John Maynard Keynes, com a clássica obra *A teoria Geral do Emprego, do juro e da moeda: inflação e deflação*.

Keynes argumentava que a economia clássica liberal - a economia de mercado - era monitorada pela interferência quase que imperceptível da concorrência determinadora do equilíbrio entre a lei da oferta e da procura. Segundo ele, esse tipo de acumulação, que estimulou a propriedade privada a extrair grandes lucros através da poupança e da inflação, não era saudável para nenhum país que buscava o crescimento produtivo, já que a redução da demanda e consumo provinha do desemprego e dos baixos salários. Enquanto a economia clássica atribuía o desemprego aos próprios trabalhadores que lutavam por melhores salários, Keynes atribuía o desemprego à falta de investimentos no setor de produção, base do pleno emprego. Segundo Keynes é neste ponto vulnerável da crise do capital que o Estado deveria interceder com políticas

⁷³ Eis o retrato da execução do trabalho sob a gerência técnica-científica. “ Em 1908 já não era mais necessário ao montador deixar seu lugar de trabalho para dar um giro pela ferramentaria ou seção de peças. Um almoxarife já havia sido designado para essa função. Nem o próprio mecânico da Ford era o mesmo em 1908 que fora em 1903. No curso desses anos, o serviço de montagem final havia sido parcelado aos poucos. Em lugar do “ pau para toda obra” que antigamente “fazia de tudo” , havia agora diversos montadores que trabalhavam lado a lado num carro, cada um responsável por operações um tanto limitadas.” (Keith Sward. 1948: 49. Apud. Braverman. 1987: 130)

precisas de investimentos públicos que estimulassem o consumo em massa. Esta política deveria ser essencialmente de cunho igualitário de redistribuição de rendas; encorajamento da exportação; recuperação do pleno emprego e de salários mais adequados, etc. De modo que foram as idéias keynesiana - exceto as sobre a poupança -, que forneceram as diretrizes para a construção do Estado desenvolvimentista.

O segundo pensador que orientou a reorganização do Estado, neste estágio particular do capital, foi o sociólogo Marx Weber. O seu livro, *Economia e sociedade* Weber (1922), foi uma referência bastante considerada nos processos de organização da máquina administrativa dos governos do Estado intervencionista.

A administração que Weber propunha era totalmente voltada para a proteção do patrimônio (propriedade) público contra o monopolismo da propriedade privada. Segundo Weber, a administração de princípios democráticos forneceria todos os elementos para o Estado combater o nepotismo e a corrupção, próprios do monopolismo liberal. Pois, um dos princípios fundantes da burocracia era, justamente, a valorização da carreira profissional do trabalhador público e a ocupação de cargos hierárquicos através da competência técnica e política. A idéia de carreira profissional e de concurso público provém da administração burocrática de orientação formal e racional de Weber.

A burocracia weberiana impôs ao trabalho administrativo dos setores improdutivos do Estado uma organização verticalizada, baseada na centralização das decisões, nas rotinas rígidas de trabalho, no controle passo a passo dos processos de trabalho e na neutralidade de opiniões, a respeito das decisões de governo, por parte dos trabalhadores públicos. O modelo burocrático de administração weberiana foi tão importante nesta fase do capital que marcou presença nos setores públicos de diversos países da Europa e de toda América, na primeira metade do século XX.

No Brasil, nas décadas de 30 e 40, a administração orgânica burocrática fez-se presente na máquina administrativa do Governo de Vargas, quando este, em parceria com o capital estrangeiro, lançou o programa de Estado desenvolvimentista. De forma

que a administração burocrática esteve incorporada à organização do Aparelho do Estado brasileiro até a década de 80. Foi, pois, a administração orgânica burocrática que legitimou a influência do Estado em todas as repartições privadas como, escritórios de serviços, bancos, etc. e, em especial, nas repartições públicas, como, por exemplo, nas forças armadas, nos hospitais, nas instituições superiores de pesquisa, nas escolas públicas, entre outras.

Uma das medidas tomadas pelo Estado foi o investimento em áreas improdutivas, cujas atividades não revertem em valorização do capital, dado que não geram mais-valia, mas geram serviços úteis à sociedade, como, educação, saúde, ampliação dos serviços públicos, etc.

Contudo, a reorganização promovida pelo Estado logrou o lucro das empresas privadas⁷⁴. Segundo Alves, “*o Estado investiu em indústrias de base, em infra-estrutura, para suprir a ausência de investimentos nessas áreas prioritárias. Quanto à forma de operar, essas empresas estatais passaram a sustentar e intensificar a acumulação no âmbito das empresas privadas*”(2001:191). Como exemplo, podemos citar as empresas estatais que forneciam energia elétrica, por um preço subsidiado às empresas privadas. Os conflitos sociais apresentados nesse estágio do capital, onde a tecnologia implementada no meio produtivo colocou grandes contingentes de trabalhadores na rua, impuseram ao Estado um novo modelo de gestão, capaz de absorver, de alguma forma, os trabalhadores liberados do trabalho. Segundo Alves:

Para tanto, devem ser criadas oportunidades de trabalho cuja viabilização tem decorrido, também, do investimento em atividades improdutivas mantidas pelo Estado. Essa é a forma de assegurar a existência parasitária de uma parcela significativa desses contingentes; de

⁷⁴ Os lucros empresariais permaneciam altos, tanto que permitiam que os investimentos de capital, que elevavam a produtividade do trabalhador, compensassem os salários reais crescentes, permitindo e apesar dos protestos do capitalista, o pagamento de impostos que seriam revertidos em fundo público ao Estado intervencionista.

manter o equilíbrio social e, como decorrência, as condições de reprodução do capital”
(Op. Cit. 194)

Nesse sentido, o Estado passa a financiar a produção através de fundos públicos. Como? Financiando as pesquisas da área científico-tecnológica; acomodando os conflitos sociais através de geração de empregos nas áreas improdutivas; implementando o sistema de saúde e o sistema educativo que seriam oferecidos gratuitamente às camadas sociais excluídas do mercado de trabalho, e, ainda, segundo Alves:

foram gerados mecanismos para assegurar a competitividade dos produtos exportados; estabeleceram-se juros subsidiados para os setores prioritários da economia, em especial os de ponta; desenvolveu-se um suporte ao mercado de capitais, com o concurso de bancos ou de fundos estatais; foi realizado o controle da circulação monetária de excedentes, através do **open market**; a dívida pública passou a ser utilizada como um meio de valorização do capital, etc. (Op.cit.p.192).

Os novos mecanismos de reordenamento do Estado monopolista, no final do século XIX, criaram as bases para, mais tarde, implantar-se o *Estado do bem-estar social* keynesiano. Não é nosso intento delongar na discussão sobre a política social e econômica do Estado do bem-estar social, pois, nesta fase, mesmo com os estímulos de orientação keynesiana, o capital financeiro não desapareceu completamente⁷⁵ e com a

⁷⁵ Hayek (1984), em *O caminho da servidão*, polemiza intelectualmente com Keynes, a despeito de sua política de aplicativos na poupança e fechamento do mercado em nome da equibração social. Ora, Hayek defende a lógica do pensamento neoliberal que estabelece, segundo ele, uma conexão conflituosa entre a social-democracia e a democracia individual, livre. Para Hayek, a lógica é proteger o mercado e torná-lo cada vez mais livre, afim de que ele possa alçar vôos rumo ao desenvolvimento tecnológico e econômico e, neste bojo, o sujeito na sua competência científica usufruir do desenvolvimento do capital. Por questões históricas, à sua época, Keynes levou vantagem nesse embate intelectual, a proposta política

falência do Estado do *Estado do bem-estar*, ele ressurgiu revigorado. No final da década de 70, a burguesia mundial, orientada pela literatura de Hayek, *O caminho da servidão* e de Fredman, *Capitalismo e liberdade* e pelo exercício prático destas idéias nos governos Thatcher (1979) e de Reagan (1980), articula, em seu próprio interesse, a liberalização do mercado econômico mundial, com menor expressão em países, cujas condições materiais de produção de bens e serviços não se acham plenamente desenvolvidas, e com maior expressão em países desenvolvidos e de economia aberta, como foi o caso britânico.

Segundo Chesnais, as profundas mudanças, engendradas no interior das relações sociais de produção desta nova economia de mercado, desmantela literalmente as “instituições e estatutos,” materializados no regime social anterior. Posto que:

As políticas de liberalização, desregulamentação e privatização que os Estados capitalistas adotaram um após o outro(...), devolveram ao capital a liberdade, que havia perdido desde 1914, para mover-se e desdobrar-se à vontade no plano internacional, entre países e continentes. (...)O ressurgimento em primeiro plano do capital rentista (especulativo) foi acompanhado pela volta da exploração em suas formas mais aparentes. O capital engajado na produção e no comércio concentrado utiliza a liberdade restabelecida de se deslocar à vontade de um país ou continente a outro, para recomeçar, passo a passo, a impor à classe operária dos países capitalistas avançados as condições de exploração que nunca deixaram de existir na maioria dos países sob dominação imperialista. (Op. Cit.p.14-15).

Neste estágio de reestruturação produtiva e do fantástico desenvolvimento tecnológico⁷⁶ e da comunicação, a administração científica de Taylor e a administração

que vigorou foi a sua, mas por pouco tempo; a crise estrutural encarregou-se de trazer Hayek de volta ao debate, donde nunca mais saiu.

⁷⁶ Segundo Marx, “a indústria moderna rasgou o véu que ocultava ao homem seu próprio processo social de produção e que transformava os ramos de produção naturalmente diversos em enigmas, mesmo para aquele que fosse iniciado num deles. Criou a moderna ciência da tecnologia o princípio de considerar em

orgânica burocrática do Estado capitalista já não atendem mais os interesses do capital mundializado. Eis aí o engendramento da *Abordagem Neoclássica de Administração*, com forte tendência para a *Qualidade Total*, o *Regime Gerencial e o Planejamento Estratégico de Gerenciamento* [Este é o caso do PDE], entre outros modelos de organização do trabalho e da produtividade informacional, que, segundo Hayek, são capazes de dar as respostas exigidas pela “*sociedade planificada e flexibilizada*”.

4. A Reforma Administrativa do Aparelho do Estado Brasileiro nos anos 90.

Nas últimas décadas, o capital incorporou à produção, oriunda do trabalho vivo (trabalho humano), a ciência e a tecnologia avançada, de tal forma que o trabalho morto (trabalho da máquina) vem substituindo o trabalhador no interior da fábrica, operando, assim, um movimento inverso na relação trabalho assalariado e exploração da mais-valia.

Este câmbio expressa-se de forma diferenciada em todo o âmbito social. No setor produtivo, por exemplo, a relação empregaticia, tal como a conhecemos, tende a

si mesma cada processo de produção e de decompô-lo, sem levar em conta qualquer intervenção da mão humana, em seus elementos constitutivos. (...) A tecnologia descobriu as poucas formas fundamentais do movimento em que se resolve necessariamente toda a ação produtiva do corpo humano, apesar da variedade dos instrumentos empregados, do mesmo modo que a mecânica nos faz ver, através da grande complicação da maquinaria, a contínua repetição das potências mecânicas simples. A indústria moderna nunca considera nem trata como definitiva a forma existente de um processo de produção. Sua base técnica é revolucionária, enquanto todos os modos anteriores de produção eram essencialmente conservadores. Por meio da maquinaria, dos processos químicos e de outros modos, a indústria moderna transforma continuamente, com a base técnica de produção, as funções dos trabalhadores e as combinações sociais do processo de trabalho (grifos nosso). Com isso, revoluciona constantemente a divisão do trabalho dentro da sociedade e lança ininterruptamente massas de capital e massas de trabalhadores de um ramo da produção para outro. Exige, por sua natureza, variação do trabalho, isto é,

acabar. O trabalhador sem escolarização, que executava trabalho mecânico de apertar parafusos, há muito foi substituído pela máquina; os profissionais que executavam serviços de intermediação na circulação da mercadoria como os vendedores, corretores, office-boy e despachantes⁷⁷ estão sendo substituídos pela informatização dos serviços.

De forma que o capital passa a trabalhar somente com os elementos que agregam mais-valor. Para isso o serviço *inteligente* da administração e da economia planejam novas formas de produção e reprodução do capital.

Todavia, no interior desta reengenharia, o capital produz uma contradição - que é a própria encarnação da crise do capital. Pois, como dizia o sociólogo Betinho “*o diabo do capitalismo inventou a produção sem trabalho, mas não conseguiu inventar consumo sem salário*”(1935-1977). Ora, o capital não sobrevive sem o consumo e para o pleno desenvolvimento do consumo precisa haver redistribuição de renda. Como não está havendo redistribuição de renda e o índice de desemprego é cada vez mais elevado, esta realidade passa a ser um fator de desequilíbrio e estresse social com enormes riscos de convulsão. Neste caso, novamente o Estado é pressionado pelo capital, para produzir o fenômeno chamado liberalização da economia ou do mercado financeiro. Como? Produzindo o cooperativismo e a autogestão, que nada mais são do que a reeducação do

fluidez das funções, mobilidade do trabalhador em todos os sentidos. Entretanto, reproduz em sua forma capitalista a velha divisão do trabalho, com suas peculiaridades rígidas. (Marx, 1971:557-8)

⁷⁷ Numa entrevista intitulada *O chefe vai acabar*, da Revista ISTO É, o consultor de empresas, Waldez Ludwig, relatou que “*a Bahia implantou um serviço de atendimento ao cidadão em que se tira o passaporte no meio da rua, em cinco minutos. Cadê o despachante? O Detran de Brasília também acabou com ele. É uma característica da economia digital. Agora, para comprar um livro, em vez de ir a livraria, encomendo a obra dos lugares mais distantes do mundo via internet e ela chega em minha casa em três dias. (...) Enquanto isso, o vendedor está na livraria olhando as moscas. Sobra meia dúzia de livreiros com outro perfil, gente muito culta, que conhece a fundo o mercado editorial e dá uma orientação especial ao cliente. Não são meros vendedores. (...) A secretária, por exemplo, deixa de ser a babá do chefe. Agora ela cuida do marketing pessoal dele. É muito mais que saber datilografia ou digitação (...) Também a distribuição está encolhendo. Antes, havia um caminhão de bebidas em cada esquina. “*Como é, seu Manuel ? Vai comprar cerveja hoje? Agora em cidades grandes, são dois ou três. No interior paulista, a distribuição é por região. Outra coisa ninguém concerta ferro elétrico, nem televisão, porque é mais barato comprar um aparelho novo. O trabalhador do futuro tem que demonstrar iniciativa, capacidade de correr riscos. No entanto, na escola, não é incentivado a se comunicar bem. “Cala a boca, escuta o professor”. Liderança as vezes é punida. Se a criança sai do convencional, leva tombo.*”(ISTO É/Nº. 1518/04/11/98. P. 7, 10 e 11)*

trabalhador para a produção e manutenção do seu próprio trabalho, sem a interferência do Estado⁷⁸. Este deve ser liberado para o pagamento da dívida externa que se avolumou na fase do Estado intervencionista ou Estado do bem-estar social.

Predominantemente, a reforma do Estado brasileiro, a partir de 1995, segue os mesmos princípios requeridos pelas novas relações sociais de produção, engendrados nesta fase particular do capital financeiro. Os princípios do gerencial, no âmbito do Estado, constitui-se em duas bases de sustentação: na desestatização dos serviços públicos e na liberalização da economia de mercado. Como estes princípios se engendraram e se materializam nas instituições públicas? Quando o capital mundializado entra em crise, ele pressiona o Estado a promover o ajuste fiscal e a pagar suas dívidas externas. O Estado, por sua vez, para alcançar tal objetivo, precisa cortar ou reduzir os gastos com as políticas sociais e públicas, além de outras medidas.

Todavia, o Estado, enquanto representante jurídico do povo que paga imposto, não pode simplesmente deixar de oferecer determinados serviços sociais e públicos. Então o que o Estado faz? Desestatiza suas obrigações sociais e públicas, descentralizando-as para os Estados, os Municípios e à sociedade civil⁷⁹. Ao se liberar

⁷⁸ Segundo Faria, - presidente da Associação Nacional dos Trabalhadores em Empresas de Autogestão e Participação Acionária – ANTEAG : “o movimento de autogestão, ainda tímido, tem sido o responsável pela manutenção de cerca de 15 mil empregos diretos e 70 mil indiretos. Desde 1991, a ANTEAG reúne 51 projetos de autogestão” (Revista *EDUCAÇÃO*. Ano 26. Nº. 225. Jan/2000. P.36.). A Universidade de São Paulo mantém um grupo de estudos que organiza cursos de cooperativismo para comunidades carentes. Um de seus mentores é o pesquisador Fernando Haddad, do Departamento de Ciência Política da USP. Segundo Haddad, trata-se de um grupo que vem pesquisando as possibilidades de emprego informal. “ Há aqui na USP uma incubadora de cooperativas, que procura comunidades carentes vizinhas da USP. (...) As ambições são de longo prazo. (...) Pretende-se educar as pessoas para projetos que impliquem a autonomia do trabalhador frente ao capital, a organização da produção, autonomia como cidadão. Uma série de características das cooperativas impõe um certo gasto interno em educação. (...) Já temos um - a Cooperbrilho – que presta serviços de manutenção na Poli. Outras duas iniciativas estão na reta final”.(*ibidem*).

⁷⁹ Veja o que diz a manchete intitulada, **Quem precisa de Governo?As associações de moradores passam a cumprir tarefas que deveriam ser do Estado**: “Diz a lenda que o dinheiro arrecadado com impostos e tarifas públicas deve transformar-se em obras e serviços tocados pelo governo. No mundo real, porém, sabe-se que a história é outra. Cansados de esperar que governantes e prefeitos cumpram suas obrigações, os cidadãos comuns estão tomando para si tarefas cada vez mais complexas. Do saneamento básico à instalação da rede elétrica, do ensino à saúde gratuita, associações comunitárias desenvolvem trabalhos que preenchem os vazios deixados pela inoperância do poder público. “ A união dos cidadãos

destas funções, o Estado emprega o fundo público⁸⁰ para o pagamento da dívida externa com altos juros e oscilação da taxa cambial. Uma vez efetivado o pagamento da dívida, o Estado libera a economia externa para a acumulação e geração do lucro. No interior destes câmbios, o Estado passa a trabalhar para o mercado e a sociedade passa a trabalhar para o Estado – através dos impostos – e para ela mesma, através da contribuição social, de eventos e promoções com fins sociais. Isto é, portanto, a desestatização do Estado e a liberalização da economia de mercado. Segundo Bresser Pereira:

A reforma do Estado, que se tornou tema central nos anos 1990 em todo o mundo, é uma resposta ao processo de globalização em curso, que reduziu a autonomia dos Estados de formular e implementar políticas, e principalmente à crise do Estado, que começa a se delinear quase mundialmente nos anos 1970, mas que só assume plena definição nos anos 1980. No Brasil a reforma do Estado começou nesse momento, em meio a uma grande crise econômica que chega ao auge em 1990 com um episódio hiperinflacionário. A partir de então a reforma do Estado torna-se imperiosa. Problemas considerados cruciais como o ajuste fiscal, a privatização e a abertura comercial, cujo ataque vinha sendo ensaiado nos anos anteriores, são, então, atacados de frente. A reforma administrativa, entretanto, só se tornou um tema central no Brasil em 1995, após a eleição e a posse de Fernando Henrique Cardoso. Nesse ano, ficou claro para a sociedade brasileira que essa reforma se tornara condição, de um lado, da consolidação do ajuste fiscal do estado brasileiro e, de outro lado,

está suprimindo a falta de ação dos governantes”, define Delair Danbrosck. Presidente da Câmara Comunitária da Barra da Tijuca, do rio de Janeiro. (Revista ISTOÉ/1513-30/09/98. P. 36)

⁸⁰ Segundo Oliveira “O fundo público, em suas diversas formas, passou a ser o pressuposto do financiamento da acumulação de capital, de um lado, e, de outro, do financiamento da reprodução da força de trabalho, atingindo globalmente toda a população por meio dos gastos sociais. A medicina socializada, a educação universal gratuita e obrigatória, a Previdência social, o seguro desemprego, os subsídios para transporte, os benefícios familiares (quotas para auxílio-habitação, salário família) e, no extremo desse espectro, subsídio para laser, favorecendo desde as classes médias até o assalariado de nível mais baixo são seus exemplos.” (OLIVEIRA, F. *Globalização e antivalor: uma antiintrodução ao antivalor*. P. 84-85. In FREITAS, M. C. (Org). *A reinvenção do Futuro: trabalho, educação, política na globalização do capitalismo*. São Paulo: Cortez; Bragança Paulista, SP: USF-IFAN, 1996.).

da existência no país de um serviço público moderno, profissional e eficiente, voltado para o atendimento das necessidades dos cidadãos⁸¹.

A crise econômica e a necessidade de oferecer um serviço público moderno aos cidadãos, na ordem em que registramos, são as justificativas utilizadas por Bresser Pereira, à necessidade de se promover a reforma⁸² e os ajustes fiscais⁸³ do Estado brasileiro. Todavia, quando Pereira apresenta esta justificativa ele já está, na verdade, atribuindo ao Estado a responsabilidade pela crise do capital. Segundo Pereira, o funcionamento do Estado não condiz com as exigências atuais do capital, posto que não se modernizou. Para Bresser Pereira a reforma do Estado brasileiro não representa a implantação do Estado Mínimo proposto por Hayek e muito menos a conservação do Estado burocrático proposto por Weber, uma vez que o Brasil, neste momento “*de crise do Estado, requer a construção do Estado Desejável*”⁸⁴. Segundo Pereira, o ajuste fiscal será realizado principalmente por meio de:

⁸¹ PEREIRA. L. C. B. *Uma reforma gerencial da administração pública no Brasil*. In: PETRUCCI. V. & SCHWARZ. L. (orgs). *Administração pública gerencial: a reforma de 1995: ensaios sobre a reforma administrativa brasileira no limiar do século XXI*. Brasília: Editora universidade de Brasília: ENAP, 1999. P. 17.

⁸² A legalidade jurídica da reforma administrativa do Presidente Fernando Henrique Cardoso consubstanciou-se através do elevado número de emendas editadas para substituir as prerrogativas da Constituição Brasileira de 1988. Segundo Soares: “*O Presidente Fernando Henrique Cardoso, em seis anos de governo, foi responsável por 85, 6% das edições de medidas provisórias, somando originais e reeditadas. Elas surgiram há 12 anos, com a Constituição de 1988, e se transformaram no principal instrumento político do Executivo. A maior parte das MPs se refere a assuntos econômicos, o que confirma afirmações de pesquisadores de que elas são usadas principalmente para ajustes rápidos na política macroeconômica. São 341, ou 58,4% medidas lançadas até o final de 2000*”.

⁸³ Na década de 90, as reformas e os ajustes fiscais nas empresas brasileiras através da implantação do sistema administrativo gerencial, têm tirado o sono dos trabalhadores. Eis o que diz uma manchete sobre *O mundo Global*. “*O brasileiro toma conhecimento disso tudo e se trabalha na indústria – especialmente na grande São Paulo -, sente que o momento também não é bom para ele. A firma está toda cheia de boletins sobre reengenharia, programa de qualidade total e outros balacobacos da técnica gerencial. Tudo que ele vê na prática é demissão. Desde 1988, algo como 2 milhões de empregos sumiram na indústria brasileira – para reaparecer em número bem maior no comércio e no setor de serviços.*” (Revista VEJA, 03 de abril, 1996. P. 81).

⁸⁴ Segundo Bresser Pereira, não se trata do “*Estado liberal (pregado pelo neoconservadorismo) nem o Estado social democrata (outro nome para o Welfare-State), mas do Estado social-liberal – ou Estado desejável - , que continua responsável pela proteção dos direitos sociais e garante essa proteção,*

(1) exoneração de funcionários por excesso de quadro; (2) definição clara de teto remuneratório para os servidores; e (3) modificação do sistema de aposentadorias, aumentando-se o tempo de serviço exigido, a idade mínima para aposentadoria, exigindo-se tempo mínimo de exercício no serviço público e tornando o valor da aposentadoria proporcional à contribuição (1999:38)

Paradoxalmente, o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado⁸⁵ evidencia que estas medidas são para garantir as conquistas da Constituição Brasileira de 1998,

as quais, na realidade, nunca se concretizaram, tais como a definição de tetos precisos para a remuneração dos servidores ativos e inativos e a exigência de projeto de lei para aumento de remuneração nos poderes constituídos. Por outro lado, mediante a flexibilização da estabilidade e da permissão de regimes jurídicos diferenciados, o que se busca é viabilizar a implementação de uma *administração pública de caráter gerencial*. Se quisermos avançar na adoção de formas modernas de gestão pública, é imprescindível, também, que os servidores passem a ter uma nova visão de seu papel, pois é no dia a dia do exercício das funções públicas que a mais profunda e verdadeira reforma vai se realizar.”. (PDRAE – 1995. P. 2)

A equipe econômica e administrativa⁸⁶ da cúpula do governo argumenta que “o paradigma gerencial” do Plano Diretor já vem sendo implantado com muito sucesso em outros países e que hoje é uma realidade do mundo desenvolvido:

deixando gradualmente de exercer de forma direta as funções de educação, saúde e assistência social para contratar organizações públicas não estatais para realiza-las.” (Pereira. 1999:19)

⁸⁵ O Plano Diretor da reforma do Estado foi elaborado pelo ministro de Administração Federal e da Reforma do Estado e, depois de ampla discussão, aprovado pela Câmara da Reforma do Estado em sua reunião de 21 de setembro de 1995. Em seguida, foi submetido ao Presidente da República, que o aprovou na forma ora publicada.

O modelo gerencial tornou-se realidade no mundo desenvolvido quando, através da definição clara de objetivos para cada unidade de administração, da descentralização, da mudança de estruturas organizacionais e da adoção de valores e de comportamentos modernos no interior do Estado, se revelou mais capaz de promover o aumento da qualidade e da eficiência dos serviços sociais oferecidos pelo setor público. A reforma do aparelho do estado no Brasil significará, fundamentalmente, a introdução na administração pública da cultura e das técnicas gerenciais modernas. (Op. Cit. p. 13)

A fim de assegurar maior clareza nas propostas de metas e ações do Plano e, também, indicar um caminho simétrico [horizontalizado] de implementação e posterior “*governança*” [capacidade de governar], foram elaborados os seguintes objetivos estratégicos e globais:

(1) Aumentar a governança do estado, ou seja, sua capacidade administrativa de governar com *efetividade e eficiência*, voltando a ação dos serviços do estado para o atendimento dos cidadãos; (2) Limitar a ação do Estado àquelas funções que lhe são próprias, reservando, em princípio, os serviços não-exclusivos para a propriedade pública não-estatal, e a produção de bens e serviços para o mercado de iniciativa privada; (3) Transferir da União para os estados e municípios as ações de caráter local: só em casos de emergência cabe a ação direta da união; (4) Transferir parcialmente da união para os estados as ações de caráter regional, de forma a permitir uma maior parceria entre os estados e a União (ibidem).

O Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado apresenta com clareza estas inovações e delimita as responsabilidades do Estado e da sociedade, em relação à

⁸⁶O Dr. Luiz Carlos Bresser Pereira – Ministro da Administração Federal e Reforma do Estado foi quem elaborou o Plano Diretor e o submeteu à discussão da Câmara Básica da Reforma, constituída por: Paulo Paiva – Ministro do Trabalho; Pedro Malan – Ministro da Fazenda; José Serra – Ministro do Planejamento e Orçamento; Gen. Benedito Onofre Bezerra Leonel – Ministro Chefe do Estado-Maior das Forças Armadas. (PDRAE. 1995.p.1)

produção de bens e prestação de serviços públicos, em quatro setores: (a) *o núcleo estratégico do estado*; (b) *as atividades exclusivas de Estado*; (c) *os serviços não-exclusivos e competitivos* [neste setor estão os serviços da escola pública], e, finalmente, (d) *a produção de bens e serviços para o mercado*. Veja, abaixo, a descrição de cada um deles:

(a) *núcleo estratégico do Estado*, entendido como o setor do Estado que edita leis, formula políticas e busca assegurar o seu cumprimento. É representado pelo Legislativo, Judiciário, e, no Executivo, pela cúpula que decide sobre a formulação de políticas; (b) *atividades exclusivas de Estado*, são aquelas atividades indelegáveis e que, para o seu exercício, é necessário o uso do poder de Estado, como, por exemplo, a política, as forças armadas, a fiscalização, a regulamentação, o fomento, etc.; (c) *serviços não-exclusivos e competitivos* (neste setor estão os serviços da escola pública), são aqueles relativos normalmente à prestação de serviços de alta relevância ou os que envolvem economias externas e não podem ser adequadamente recompensados no mercado por meio de cobrança dos serviços. Além disso, a prestação desses serviços não implica a utilização do poder de Estado. São, por exemplo, as universidades, os hospitais, os centros de pesquisas, os museus, etc.; (d) *produção de bens e serviços para o mercado*, representada pelo setor de infra-estrutura, no qual atuam as estatais e que apresenta tendência de privatização. (MARE: 1995)

O *Núcleo Estratégico* é um setor diretamente vinculado à Presidência da República, onde são centralizadas as decisões, os programas de ajuste fiscal e os planejamentos estratégicos de implementação, acompanhamento e controle de políticas e programas a serem executados pela propriedade não estatal. Portanto, semente para o *Núcleo Estratégico*, mantém-se o modelo de administração centralizada do tipo burocrática, mas com tendência ao “regime gerencial”. De acordo com o Plano Diretor, para o *Núcleo estratégico*, “deve ser assegurada a idéia de carreiras, concursos públicos mais rígidos e a estabilidade do servidor, por ser mais adequada à realidade e à dinâmica do *Núcleo*. Daí a razão deste Núcleo permanecer com o modelo de gestão burocrático.

Esta recomendação atinge, também, o setor de *atividades exclusivas do Estado*, como: a segurança, as forças armadas, a fiscalização, a regulamentação e o fomento. Já para os demais núcleos, recomenda-se a utilização do modelo de administração pública gerencial” (Op.cit. p. 83).

Em relação aos outros setores, o Plano Diretor desencadeia um processo de discussão de grande dimensão, porque coloca em pauta o conceito histórico de divisão de propriedade. É sabido, historicamente, que a divisão jurídica da propriedade ocorre em duas direções extremas: a propriedade privada e a estatal.

Contudo, o Plano Diretor dividiu as funções do Estado em quatro setores de forma a estabelecer no interior do próprio Estado, a “propriedade pública estatal e a propriedade pública não-estatal”, que somadas à propriedade privada totalizam, juridicamente, três tipos e, ao mesmo tempo, estabelece para elas, formas distintas de administração.

O governo recomenda para o *núcleo estratégico* e para o setor das *atividades exclusivas* [propriedade estatal], a administração centralizada do tipo burocrático, já para os setores de *serviços não exclusivos* do Estado e de *produção de bens e serviços para o mercado* – propriedade não estatal -, recomenda a administração aberta, do tipo gerencial.

Esclarece-se, aqui, finalmente, as conexões entre o “modelo” de administração do Plano de Desenvolvimento da Escola - PDE (1998) e o do Plano Diretor de Reforma Administrativa do Aparelho do Estado brasileiro (1995), cujos elementos são: planejamento estratégico e gerenciamento aberto, pensados e sistematizados a partir de uma simetria racional.

O Planejamento estratégico é aquele que, no ponto de partida, PARA ATINGIR UM FOCO, elabora os objetivos, os valores, a missão, a visão de futuro; depois vem a análise situacional [diagnóstico], a qual apontará os fatores de risco

[mazelas] que devem ser eliminados no setor de trabalho e, finalmente, a partir deste planejamento, as metas/ações serão executadas sob o regime gerencial aberto, ou seja, agregação de pessoas – equipes de trabalho – em torno de determinadas tarefas, com prazos estabelecidos para o início, o processo e a conclusão. A gerência aberta, segundo Pereira, além de agregar força de trabalho tem a vantagem de evidenciar, de forma transparente, a efetividade e a qualidade do trabalho realizado por cada trabalhador. A prática deste “modelo” de planejamento e gerenciamento, no interior da escola pública “*não estatal*”, foi amplamente evidenciada no capítulo II, do presente trabalho. Nesse capítulo vimos, por exemplo, através do depoimento dos trabalhadores da educação, os “mutirões intermináveis” que realizavam, a fim de entregar o PDE e o PME da escola à COEP, no prazo estabelecido. É importante lembrar, aqui, que quando o PDE e o PME da escola não são entregues no prazo estabelecido, a verba para financiamento de suas metas/ações é cortada, e, uma vez cortada, só no ano seguinte a escola terá a possibilidade de concorrer a um outro financiamento.

Bresser Pereira explora a divisão de propriedades sustentando-se na questão da divisão clássica entre direito público e direito privado. Segundo este autor a antiga divisão de propriedade, privada e pública, amparada no direito jurídico, deixava de observar os objetivos e fins das propriedades, quais sejam:

No capitalismo contemporâneo, as formas de propriedade relevantes não são apenas duas, como geralmente se pensa, e como a divisão clássica do direito entre direito público e privado sugere – a propriedade privada e a pública –, são três: (1) a propriedade privada, voltada para a realização do lucro (empresas) ou de consumo privado (famílias); (2) a propriedade pública estatal; e (3) a propriedade pública **não-estatal**, que também pode ser chamada de propriedade **não-governamental** (grifos nosso), não voltada para o lucro, ou propriedade do terceiro setor. É pública a propriedade que é de todos para todos. É estatal a instituição que detém o poder de legislar e de tributar, é estatal a propriedade que faz parte integrante do aparelho do estado, sendo regida pelo direito administrativo. É privada a

propriedade que se volta para o lucro ou para o consumo dos indivíduos ou dos grupos (Pereira, 1999:43-44).

Na perspectiva do Plano Diretor, a escola pública passa a ser tratada como uma instituição *pública não-estatal* ou *quase-mercado*, cujo regime jurídico deste novo enfoque é assegurado pelo contrato de gestão, via *Unidade Executora da escola (APM)*, institucionalizada pelo FNDE e FUNDESCOLA. De acordo com o Plano Diretor, a *Unidade Executora* da escola é um instrumento dos serviços *Não-Exclusivos* do Estado brasileiro, conforme se pode constatar nos objetivos para os serviços *Não-Exclusivos* do referido Plano Diretor:

(1) Transferir para o setor público não-estatal esses serviços, através de um programa de “publicização”, transformando as atuais fundações públicas em organizações sociais, ou seja, em entidades de direito privado, sem fins lucrativos, que tenham autorização específica do Poder Legislativo para celebrar contrato de gestão com o Poder Executivo e assim ter direito a dotação orçamentária; (2) Lograr, assim, uma maior autonomia e uma conseqüente maior responsabilidade para os dirigentes desses serviços; (3) Lograr adicionalmente um controle social direto desses serviços por parte da sociedade através dos seus conselhos de administração. Mais amplamente, fortalecer práticas de adoção de mecanismos que privilegiem a participação da sociedade tanto na formulação quanto na avaliação do desempenho da organização social, viabilizando o controle social. (4) Lograr, finalmente, uma maior parceria entre o Estado, que continuará a financiar a instituição, a própria organização social, e a sociedade a que serve e que deverá também participar minoritariamente de seu financiamento via compra de serviços e doações; (5) Aumentar, assim, a eficiência e a qualidade dos serviços, atendendo melhor o cidadão cliente a um custo menor. (PDRAE, 1995:13)

O contrato de gestão ou *Unidade Executora da Escola*, que se viabiliza através do FNDE, FUNDESCOLA e PDE, representa no âmbito da política econômica

do governo federal, *moeda corrente* para a execução dos programas de educação. A estratégia gerencial do PDE minimiza o valor do trabalho e apresenta como resultado do esforço coletivo dos trabalhadores da escola [valor agregado] a aprovação dos clientes, que são os alunos, sob o controle social dos pais dos alunos⁸⁷.

No interior destas relações sociais de trabalho o que se observa é que a precarização, antes manifestada na relação social de trabalho no interior da fábrica, agora, também, se manifesta no trabalho improdutivo, no interior da escola pública, através do acúmulo de trabalho, da criação do trabalhador flexível expressado no desvio de função, do controle social do trabalho e da minimização dos salários. A escola, nessa nova relação social de trabalho, trabalha no limite de suas condições materiais e espirituais. O gerencial, enquanto organizador da relação social de trabalho, no interior da escola pública, responde a uma demanda concreta do capital, que é a desestatização – liberação – do Estado das responsabilidades de execução e manutenção dos serviços públicos e sociais e o envolvimento da sociedade nestes serviços.

Esta é, portanto, a lógica do gerencial, no interior da Reforma Administrativa do Estado Brasileiro, nos anos 90.

⁸⁷ “A escola precisa ser eficaz, os alunos devem aprender o máximo que puderem. Por essa razão, ela precisa ser monitorada (grifos nosso), para que a sociedade saiba como está cumprindo sua função social, conheça seus sucessos e fracassos. As escolas é que garantem a qualidade do ensino.” (Boletim técnico do Projeto Nordeste/FUNDESCOLA. 1998 – Ano III – N.º . 20).

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Das análises tecidas e sistematizadas ao longo do texto desta dissertação, as quais demandaram estudos exaustivos, tanto da prática realizada pelas escolas públicas da Microrregião de Campo Grande, Mato Grosso do Sul com o Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE, quanto do discurso oficial inerente às políticas educacionais construídas nos anos 90, no plano Internacional, Nacional e Local, resulta uma modesta amostragem da forma pela qual está organizado o trabalho gerencial e pedagógico no interior da escola pública contemporânea. Dizemos pequena amostragem, por conta de que as limitações, próprias do nível de mestrado, não nos permitiram dar cabo da totalidade expressiva do funcionamento da escola pública atual. Daí, porque intitulamos esta última seção de *Considerações finais* e não de *conclusão*. A idéia central é a de poder sinalizar, no ponto de chegada deste trabalho, o ponto de partida de novas trilhas de pesquisa.

Assim posto, retomemos, na proposta de análise de cada capítulo, alguns pontos que carecem ser rediscutidos e outros, que em nossa opinião, devem ser indicados para futuras pesquisas, para, finalmente, evidenciarmos os aspectos de relevância deste trabalho.

A fim de ampliar a compreensão em torno da presença do PDE, no âmbito da escola pública, no limiar do século XXI, três questões fundamentais devem ser retomadas. A primeira relaciona-se à importância ou a função social, política e econômica atribuída pelos Organismos Internacional, Nacional e Local ao planejamento estratégico gerencial, cristalizado no Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE, no âmbito da educação, no atual estágio do capital; a segunda diz respeito ao discurso oficial e motivador da capacidade do Plano de Desenvolvimento da Escola PDE produzir a escola pública eficaz, assunto diretamente relacionado à organização do trabalho da escola, no seu todo; e, finalmente, a terceira questão é a de que o gerencial,

enquanto diretriz de organização do trabalho no seu grau mais desenvolvido, só pode ser compreendido se enraizado à história social, política e econômica de organização do modo de produção no interior da sociedade capitalista.

O plano de Desenvolvimento da Escola – PDE, como vimos, é um subproduto do Fundo de Fortalecimento da Escola – FUNDESCOLA, elaborado pelo Ministério de Educação e de Desporto – MEC, enquanto estratégia de governança no âmbito da Reforma Administrativa do Aparelho de Estado Brasileiro.

Governança, aqui, tem o sentido de capacidade material de um governo gerir as instituições públicas. Neste caso, a *estratégia de governança* pode ser traduzida, no âmbito da linguagem do gerencial, como a *eficácia de uma ação cujo resultado se quer eficaz*. A eficácia é a capacidade que se tem de colocar em movimento o planejamento estratégico gerencial para executar, sem correr riscos econômicos [leia-se eficazmente], uma determinada ação. O que isto quer dizer? Quer dizer que, no âmbito da crise social, política e econômica do estágio atual do capital, o governo brasileiro tem cumprido à “risca”, os “conselhos” do Fundo Monetário Internacional – FMI e dos Bancos Internacionais, financiadores da dívida externa brasileira, para se promover a Reforma Administrativa do Aparelho do Estado Brasileiro, ou seja, promover a reforma fiscal. Como? Cortando, o máximo que puder, os gastos com os serviços sociais e públicos, sem, contudo, deixar de executá-los. Compõem as medidas da reforma desde a demissão dos funcionários públicos e o aviltamento salarial até a redução das condições de trabalho, no interior das instituições públicas. A proposta não é a de modernizar a organização das instituições públicas, pelo contrário, a proposta é a de agregar a minoria de funcionários públicos, que se mantém no quadro, em torno da realização de determinadas tarefas, a fim de que estes possam realizá-las eficazmente, com a economia de tempo e dinheiro, sob a avaliação e o controle social do trabalho. Isto é *governança* e é, também, a *eficácia* expressada nos mecanismos utilizados pelo governo a fim de poder governar no âmbito da crise.

Voltando ao PDE, enquanto subproduto do FUNDESCOLA, perguntamos: como isto funciona? Primeiro, é preciso considerar que, por conta dos móveis sociais engendrados no interior do atual estágio do capital, promoveu-se uma demanda real por educação, a qual deve ser equalizada por todos os governos, como bem sinaliza a UNESCO, a UNICEF, o Banco Mundial, entre outros Organismos, através das conferências internacionais de Jomtien/1990 e Nova Delhi/1993, sobre *Educação para todos*. Segundo, os governos, cujos países “perecem” de condições materiais, “não têm” como gerar financiamentos próprios a este fim. O que fazem então? Promovem uma combinação entre *políticas educacionais, financiamento e gestão*. Logo, a função social do planejamento estratégico gerencial é a de tornar possível e real o financiamento para o oferecimento da educação pública com economia de moeda viva. Portanto, é na perspectiva da economia política que o gerencial deve ser interpretado, no âmbito da educação, na atual fase do capital. O PDE cumpre este papel.

Esta trilogia [educação, financiamento, gestão], materializa-se, no interior da escola, a partir de uma relação de trabalho diferente daquela relação promovida pela gestão democrática. Todavia, o gerencial, também, determina que o trabalho deve ser executado em equipe, envolvendo todos os trabalhadores da escola, que devem [ter a ilusão de] participar da “totalidade” do processo de trabalho realizado no interior da escola e, de quebra, envolver, também, os alunos e os seus pais e demais instituições que queiram participar voluntariamente, tal como na relação social de trabalho sob o discurso da vivência da democracia.

A relação social de trabalho que se estabelece no interior desta organização produtiva é típica da relação social democrática de trabalho, mas, na sua essência, não é. Está implícito nesta relação de trabalho que o dinheiro pago pela sociedade através dos impostos deve ser revertido em seu benefício, estabelecendo, assim, a relação de trabalho custo benefício, quanto a sociedade paga e quanto ela tem de retorno. Neste caso, a sociedade se metamorfoseia em cliente de si própria, justificando, assim, a proposta de que o resultado do trabalho deve expressar a excelência da qualidade e quem

deve avaliar e controlar este produto é a própria sociedade, através do controle social do trabalho. Para não correr risco, o foco do trabalho da escola é sempre o cliente, ou seja, o aluno, que aprovado, torna-se selo de controle de qualidade. Segundo Gilberto Luiz Alves:

O PDE parece ser um daqueles instrumentos de vicejam nas épocas mais visíveis de queda na produção da riqueza social. Surge diante da necessidade de garantir uma aplicação adequada de recursos financeiros quando estão minguando as fontes que os produzem. Parece que o PDE poderia corresponder, também, à ótica, até certo ponto filantrópica, de entidades que, por trás do Banco Mundial, querem ver os recursos educacionais rigorosamente aplicados em educação, nos países pobres. A preocupação com o controle poderia estar revelando, ao mesmo tempo, a intenção de barrar os mecanismos de corrupção que drenam grande parte dos recursos que financiam a educação. daí as estruturas administrativas paralelas e impermeáveis à influência da máquinas da unidades federadas e dos municípios. Todas as medidas em apoio a essas políticas internacionais de educação, levarem em conta que o Brasil, por exemplo, é um dos exemplos mais notórios de desmando administrativo, segundo ONGs que vêm se devotando ao estudo e à denúncia da corrupção administrativa em todo o universo. Contraditoriamente, o controle instaurado pelo PDE não poderia estar contribuindo para a emergência de uma atitude mais ética no trato da coisa pública?⁸⁸

O Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE não é um programa que se isola em si próprio e nem é por acaso que se alinha ao “regime gerencial oriundo da Reforma Administrativa da Máquina do Governo brasileiro, nos anos 90. Ele tem uma função política/econômica estratégica importantíssima, a de ser capaz de materializar as políticas sociais com economia de tempo e dinheiro. Radicalizando este pressuposto, poderíamos dizer que, analogicamente, o “regime gerencial” cristalizado no PDE,

⁸⁸ O prof. Dr. Gilberto Luiz Alves, produziu este extrato de texto para subsidiar a argumentação estabelecida por ele por época da defesa deste trabalho. [20 de novembro de 2001].

adquire o valor da moeda corrente a ser aplicada nas políticas sociais. **A prova cabal desta questão é que o PDE, enquanto um PRODUTO do sistema de FUNDOS financiadores do desenvolvimento da escola pública contemporânea, como foi comprovado no capítulo II desta dissertação, promove, sim, um ganho relevante na relação custo benefício da educação no Ensino Fundamental.**

Todavia, a questão do custo benefício, promovido pelo PDE, no âmbito da escola, em termos quantitativos, no que tange à relação educação custo aluno, em função dos limites deste trabalho, não pôde ser evidenciada.

Sinalizamos duas temáticas, que, para o futuro, precisam ser analisadas à sua raiz; a primeira diz respeito à “nova” relação social de trabalho no interior da escola pública ou aguçamento do controle sobre o trabalho e a segunda, que decorre da primeira, diz respeito às contradições do próprio conceito do custo benefício da educação e a sua materialização na atual sociedade.

A segunda discussão, que se propôs retomar, refere-se ao discurso motivador do PDE em produzir a escola eficaz. Reafirma-se que o marketing sistematizador deste discurso é tão sedutor que foi, justamente ele, o provocador da realização deste trabalho. O que é escola eficaz? O que é qualidade da educação? Quando o pesquisador ainda não conhece os fundamentos do planejamento estratégico cristalizado no PDE, o primeiro pensamento que lhe ocorre é que esta proposta veio para revolucionar a organização do trabalho didático da escola pública, no sentido, mesmo, de modernizá-lo. Porém, à medida que o pesquisador recorre aos princípios históricos organizadores do trabalho didático da escola pública, anteriores à implantação do PDE, e, também, quando analisa os fundamentos teórico-prático do PDE, descobre-se, então, que o que parece ser não o é de fato.

À medida que o estudo em torno da organização do trabalho didático da escola pública foi sendo realizado na *Didática Magna* do morávio João Amos Comênio, verificou-se que a escola pública contemporânea mantém a mesma organização de sua

origem no século XVII, com acréscimo, apenas, dos desdobramentos da especialização do conhecimento, como afirma Alves (1998). Portanto, a organização do trabalho didático, inspirada no modo mais avançado da produção material à sua época – a manufatura -, ao se distanciar do desenvolvimento da produção material decorrida na história da Idade Moderna, não evoluiu. E, sobre este anacronismo da organização da escola pública, Alves diz que:

A organização do trabalho didático criada por Comenius confere à atividade dos professores, extemporaneamente, as características típicas do trabalho manufatureiro, dominante na época em que viveu o bispo morávio. A divisão do trabalho ainda é manufatureira; o professor, em que pese a simplificação de seu trabalho, decorrente do emprego do manual didático, continua realizando uma atividade complexa. Depois de Ter superado o artesanato, ao dispensar o *sábio* – o professor artesão – para incorporar diversos trabalhadores parciais – os professores manufatureiros -, que passaram a se responsabilizar por séries do processo de escolarização ou área do conhecimento expressas no seu plano de estudo, a escola se cristalizou. O processo de simplificação do trabalho didático, acentuou-se, estagnou nessa etapa. Desde então, a escola ignorou e deixou de incorporar ao trabalho didático os avanços tecnológicos produzidos, sucessivamente, pela maquinaria moderna, pelos meios de comunicação de massa, pela automatização e pela informática. (2001: 244).

Por isso, quando ouvimos os primeiros alardes sobre a produção da escola eficaz do PDE rondando as escolas públicas de Mato Grosso do Sul, pensamos que o progresso havia pousado o chão dessas escolas. A proposta do planejamento estratégico gerencial, cristalizado no PDE, implantou um rigoroso modo de administrar a escola, contudo, não alterou o modo de organização do trabalho didático- pedagógico. No limite, impôs algumas melhorias ao trabalho da escola, mas não o modernizou. As melhorias, como vimos no capítulo II, referem-se à elevação dos índices de permanência e aprovação escolar, isto não se pode negar. Contudo, a escola pública do PDE continua a trabalhar na mesma perspectiva didática que trabalhava antes do PDE. Neste sentido, o

discurso de qualidade, alardeado pelo PDE e pelo FUNDESCOLA, atende, apenas, a demanda gerencial proposta pela economia política da Reforma Administrativa do Aparelho do Estado Brasileiro (1995).

Registra-se, entretanto, que ao estabelecermos um diálogo com a escola por ocasião desta pesquisa, tivemos a oportunidade de registrar informações preciosas em torno do trabalho didático, que extrapolaram às exigências desta dissertação e, por conseguinte, não foram abordadas. Falamos, por exemplo, das formas encontradas pelos professores como meio de tentar resolver os limites de seu trabalho; da crença nas novas técnicas de ensino, sem necessariamente fazer uso de novas tecnologias, como o retro-projetor, o vídeo, o computador, etc., e, também, dos meios de comunicação, da imprensa escrita, como jornais e revistas, etc.; da relação técnico-pedagógica entre diretores, coordenadores e professores na realização do trabalho didático; da tentativa dos professores incorporarem técnicas novas de trabalho sem necessariamente abandonar o livro didático, principal instrumento de sala de aula, etc.; da presença do voluntariado dentro da escola, como um apêndice do trabalho didático, etc. São estas questões [o livro didático e a criatividade a partir dele] que têm sustentado o trabalho didático do professor. Estão dadas aí, portanto, outras trilhas de pesquisa.

Sobre o trabalho didático com o PDE, esclareça-se, ainda, que dependendo da análise situacional que a escola realiza, o PDE, através do PME, tem como prover a escola de tecnologias modernas, e capacitar os professores para utilizá-las. O problema é que mudar radicalmente o trabalho da escola e sustentar materialmente esta mudança, efetivamente, não é proposta do PDE.

Finalmente, chegamos ao terceiro ponto que merece ser retomado, o planejamento estratégico e gerencial, cristalizado no PDE, enquanto expressão da organização do trabalho no âmbito da produção capitalista.

Intentamos evidenciar neste trabalho que o objeto de estudo da *administração* é a *organização racional*, social, política e econômica, do modo de

produção da vida humana, no interior da sociedade capitalista. Analisou-se desde o caráter universal na base do engendramento da Administração, cujo fim político e ético era o de produzir a boa convivência e a felicidade humana no interior da *pólis*, até a metamorfose deste caráter, verificado nos desdobramentos da Administração chegando às suas formas mais desenvolvidas, já no interior do processo de produção capitalista e sua expressão em todas as organizações institucionais, sejam elas públicas ou privadas - incluímos aqui a escola pública estatal.

Esta análise permitiu-nos verificar que todas as formas mais desenvolvidas de administração, como por exemplo, a Administração gerencial contemporânea, são decorrentes do caráter particular que a Administração adquiriu com o desenvolvimento dos meios produtivos e a conseqüente divisão do trabalho no estágio do capital concorrencial. O desenvolvimento da Administração e o valor que ela adquire são determinados pela expansão do capitalismo. Com o engendramento da organização do modo de produção capitalista, quando o ofício executado na sua totalidade no interior do artesanato é substituído pelo trabalho parcelar no interior da manufatura, são dadas aí uma nova relação social de trabalho e, também, uma nova função da administração, a de planejar, comandar e controlar a força social de trabalho. De forma que a organização do trabalho – com base na superestrutura instalada - passa a ser a principal função da administração, cujo fundamento é a exploração do trabalho alheio com a finalidade da produção de mais-valia.

Para ilustrar, citamos a fase particular da Administração, no interior da fábrica de família, que era administrada diretamente por um dos proprietários, indicado pela família; ali fora gerado o princípio da ciência da Administração do trabalho sob a égide do capital, que bem mais tarde, na fase do Imperialismo [capital financeiro monopolista], Taylor a sistematizou como ciência de Administração do trabalho produtivo. Registrou-se, também, nesta análise, como contemporânea da Administração científica ou Administração Clássica de Taylor, a Administração burocrática de Weber no âmbito do aparelho do Estado capitalista e intervencionista.

Os câmbios sociais, no interior do Estado intervencionista, produziram as condições favoráveis para uma combinação complexa entre a Administração Clássica e a Administração burocrática na organização e comando da execução, tanto do trabalho produtivo quanto do trabalho improdutivo, em particular nos setores de produção de bens e serviços, no interior das instituições estatais. A escola, enquanto instituição estatal, fora administrada, por longos anos, sob o princípio desta Administração.

Contudo, com a crise do capital, a partir da década de 30 e, em decorrência, a abertura do mercado de capitais, a evolução vertiginosa da tecnologia e a chamada fase da *economia política neoclássica*, a Administração ganha contornos novos. São incorporados à administração científica a racionalidade técnica do planejamento e o pragmatismo exacerbado da execução do trabalho, que se dá através dos manuais de orientações de serviços e agregação de um pequeno quadro de funcionários em torno de uma determinada tarefa de grande proporção. Exemplo dessa relação de trabalho e da forma pela qual ela é organizada é o planejamento estratégico gerencial, cristalizado no PDE. Esta tendência ou abordagem de administração foi denominada por alguns teóricos, entre eles Peter Drucker, Hayek, Chiavenato, de *Teoria Neoclássica de Administração*. É importante, recordar, ainda, que, no interior do modo de produção capitalista atual, este “modelo” de administração é tratado com diferentes nomes, de acordo com o interesse, marketing ou ideologia da economia política da empresa que implanta, tais como: “*regime gerencial*”, “*administração planificada*”, “*gestão de processos*”, “*planejamento estratégico gerencial*”, “*governance*”, etc.

No caso do planejamento estratégico gerencial, cristalizado no PDE, o interesse e as determinações do gerencial vêm da base do governo brasileiro, com a implantação da Reforma Administrativa do Aparelho do Estado, cuja finalidade é a realização dos serviços – mínimos – públicos e sociais, com economia de tempo e dinheiro.

De forma que o planejamento estratégico gerencial, cristalizado no PDE, enquanto mecanismo de administração do trabalho realizado pela escola pública, é a

prova cabal de que a Administração Científica do trabalho produtivo, no seu estágio mais desenvolvido, modifica a relação social de trabalho [aguçando a exploração do trabalho alheio] e a transfere, também, para o âmbito do trabalho improdutivo. Cabe aqui um esclarecimento, quando dizemos que a administração modifica as relações sociais de trabalho, estamos dizendo no sentido de planejamento, execução e acompanhamento, porque, na verdade, o elemento determinante das relações de trabalho ou das mudanças que incorrem a elas, é a superestrutura capitalista respaldada pelo aprofundamento do desenvolvimento tecnológico. Portanto, todo engenho produzido pela administração para interferir no trabalho humano, segue a risca as determinações da superestrutura capitalista em seu tempo histórico. Ou seja, a Administração não cria novas relações sociais de trabalho, mas modifica-as sob a égide da superestrutura capitalista.

O que se pode deduzir daí é que, mesmo a escola não tendo modernizado a organização de seu trabalho, tem sido colocado a ela um modo específico de se organizar, na forma mais desenvolvida da Administração dos processos de trabalho intrinsecamente ligados à ideologia da reprodução do capital, no seu estágio contemporâneo. A escola que antes tinha a organização de seu trabalho, embora objetivada [manufatureira], pautada no discurso democrático e, em particular, no modelo burocrático weberiano, hoje, organiza seu trabalho tal qual uma empresa capitalista se organiza. Este fato indica, que contemporaneamente não há diferença, entre a organização do trabalho produtivo [realizado pela fábrica e que gera lucro para o capital] e a organização do trabalho improdutivo da escola [que não gera lucro para o capital].

Para se chegar a esta síntese, partimos do singular expressado no trabalho que a escola realiza hoje e buscamos o entendimento desta prática no campo particular veiculado pelo discurso oficial das políticas públicas de educação que, por sua vez, sofrem as determinações gerais do modo de produção capitalista no atual estágio do capital.

Finalmente, queremos ressaltar que a contribuição deste trabalho vai no sentido de acrescentar novos elementos às poucas pesquisas, das quais se tem notícia e que foram realizadas em MS, sobre a gestão da escola pública na perspectiva do planejamento estratégico gerencial enquanto elemento organizador de uma relação de trabalho exacerbadamente objetivada no interior da escola pública, sem, contudo, modernizá-la.

ANEXO - 1

ANEXO - 2

ANEXO - 3

ANEXO - 4

ANEXO - 5

ANEXO - 6

ANEXO - 7

ANEXO - 8

ANEXO - 9

ANEXO - 10

ANEXO - 11

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

1. Fontes Primárias.

1.1 . Documentos referentes ao âmbito federal

BANCO MUNDIAL. *Relatório sobre as condições de vida e de desenvolvimento produtivo na América do Sul e Caribe*. Banco Mundial <http://wbln0018.worldbank.org>. agosto de 2000.

BRASIL, Ministério da Fazenda. *Manual de Orientação para a implantação do Programa de Educação Fiscal*: Secretaria Executiva da Fazenda. Brasília – DF, 2000.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. *Manual de implantação do Fundo de Desenvolvimento da Escola*. Brasília: MEC, 1998, 1999, 2000, 2001.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. *Manual de Normas para o Financiamento do FUNDESCOLA*. Brasília: MEC, 1999.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. *Manual do Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE*. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. *Manual do Plano de Melhoria da Escola – PME*. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. *Fundo de Desenvolvimento da Escola – FUNDESCOLA*. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. *Manual de Orientação para a constituição de Unidades Executoras*. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. *Manual de orientação para contratos de gestão*. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL, Rede Brasil Sobre Instituições Financeiras Multilaterais. *A estratégia dos Bancos Multilaterais para o BRASIL: análise crítica e documentos inéditos*. Instituto de Estudos Sócio Econômicos. INTERNET: inesc@brenet. Com. Br. Brasília – DF, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. *Plano Nacional de Educação: proposta do executivo ao Congresso Nacional*. Brasília: MEC. INEP, 1998.

- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. *O Brasil está despertando para a educação*. Brasília. MEC. FNDE, 1997.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. *Programa toda criança na escola*. Brasília. MEC, 1997.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. *Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE*. Brasília: MEC, 1997.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. *Programa Dinheiro Diretamente na Escola – PDDE*. Brasília: MEC, 1997.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. *Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF*. Brasília: MEC, 1997.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. *Chamada à ação: combatendo o fracasso escolar no Nordeste*. Brasília: MEC, 1997.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. *Programa “Acorda Brasil! Está na hora da escola!”* Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº. 9.394*. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais. V. Introdutório*. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. *Planejamento político estratégico – 1995/1998*. Brasília: MEC, 1995.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. *Proposta de reforma constitucional*. Brasília: MEC, 1995.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. *Resumo das ações do MEC em relação ao Primeiro Grau, em 1995. (Roteiro para o pronunciamento do excelentíssimo Senhor Presidente da República)*. Brasília: MEC, 1995.
- BRASIL, Ministério da Administração e Reforma do Estado. *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado*. Brasília: MARE, 1995.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. *Pacto pela valorização do magistério e qualidade da educação*. Brasília: MEC, 1994.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. *Acordo Nacional – Conferência Nacional de Educação Para Todos*. Brasília: MEC, 1994.

- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. *Conferência de cúpula de Nova Delhi/Índia*, UNESCO, UNFPA e UNICEF. Brasília: MEC, 1994.
- BRASIL. Ministério do Planejamento e Orçamento. *Educação e Conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade – CEPAL & UNESCO*. INEP – Instituto de Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais e IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Brasília – DF, 1994.
- BRASIL, *Compromisso Nacional de educação para todos. In: Plano Decenal de Educação Para Todos – 1993/2003. (versão acrescida)*. Brasília: MEC, 1993.
- BRASIL, Ministério da Educação e do desporto. *Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien/Tailândia. UNESCO, UNFPA e UNICEF. Brasília: MEC, 1991.

1.2. Documentos referentes aos âmbitos estadual emMunicipal

1.2.1. Documentos referentes ao âmbito estadual

- MATO GROSSO DO SUL. *Programa de governo para Mato Grosso do Sul: movimento muda Mato Grosso do Sul – PT/PDT/PPS/PC do B/ PAN/PSB*. Campo Grande – MS, 1998.
- MATO GROSSO DO SUL. *Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE*. Escolas da Rede Estadual de Ensino. Campo Grande – MS, 1998 a 1999 e 1999 a 2000.
- MATO GROSSO DO SUL. *Plano de Melhoria da Escola – PDE*. Escolas da Rede Estadual de Ensino. Campo Grande – MS, 1998 a 1999 e 1999 a 2000.
- MATO GROSSO DO SUL. *Projeto pedagógico – PP*. Escolas da Rede Estadual de Ensino. Campo Grande – MS, 1998.
- MATO GROSSO DO SUL – MS. *Plano Emergencial*. Secretaria de Estado de Planejamento e de Ciência e Tecnologia. Campo Grande - MS 1999.
- MATO GROSSO DO SUL. *Escola Guaicuru: vivendo uma nova lição. Proposta de educação do governo popular de Mato Grosso do Sul. - 1999/2002*. Secretaria de Estado de Educação – SED. Campo Grande – MS, 1999.

MATO GROSSO DO SUL. *O que é Constituinte escolar?* Secretaria de Estado de Educação – SED. Campo Grande – MS, 1999. (Caderno 1. Série Constituinte Escolar.)

MATO GROSSO DO SUL. *Princípios Norteadores: a cidadania começa na escola.* Plano Estadual de Educação - 1995-1998. Secretaria de Estado de Educação – SED. Campo Grande - M S, 1995

1.2.2. Documentos referentes ao âmbito municipal

CAMPO GRANDE – MS. *Projeto Pedagógico – PP.* Escolas da Rede Municipal de Ensino. Campo Grande – MS, 1998.

CAMPO GRANDE – MS. *Plano de Desenvolvimento da Escola- PDE* - 1998 a 1999 e 1999 a 2000. Escolas da Rede Municipal de Ensino. Campo Grande – MS, 1998.

CAMPO GRANDE – MS. *Plano de Melhoria da Escola- PDE.* Escolas da Rede Municipal de Ensino. Campo Grande – MS, 1998 a 1999 e 1999 a 2000.

CAMPO GRANDE – MS. *Seqüência Didática.* Rede Municipal de Ensino – REME. Campo Grande – MS, 2000

2. Fontes Secundárias

2. 1. Livros citados

ABBAGNANO, Nicola. *História da filosofia.* 4. ed. trad. de António Ramos Rosa e António Borges Coelho. Lisboa: Editorial Presença, LTDA., 1999. v. VI.

ALVES, Gilberto Luiz. *A produção da escola pública contemporânea.* Campo Grande, MS:Ed. UFMS; Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

ALVES, Gilberto Luiz. *O pensamento burguês no Seminário de Olinda: 1800 – 1836.* Ibitinga, São Paulo: Humanidades, 1993.

ARISTÓTELES. *Política.* 3. ed. trad. de Mário Gama Kury. Brasília: Universidade de Brasília, 1997.

- BACON, Francis. *Novum Organum ou verdadeiras indicações acerca da interpretação da natureza: Nova Atlântida*. Trad. e notas de José Aluysio Reis de Andrade. São Paulo: Círculo do Livro, 1997. (Coleção os pensadores.)
- BRAVERMAN, Harry. *Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX*. 3. ed. trad. de Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan S. A . 1987.
- BRECHET, Bertolt. *Vida de Galileu*. Teatro completo. 2. ed. São Paulo - SP: Paz e Terra, 1991. V. 6
- BUENO, F. S. *Dicionário escolar da Língua Portuguesa*. 11. ed. FAE/ MEC/Brasil, 1998.
- CHAVENATO, I. *Teoria geral da administração*. 4. ed. São Paulo: McGraw-Hill, Makron Books, 1993. V. I e II.
- CHESNAIS, François. *A mundialização do capital*. Trad. de Silvana Finzi Foá. São Paul: Xamã, 1996.
- COMÊNIO. João Amós. *Didática Magna; tratado da arte universal de ensinar tudo a todos*. 4. ed. trad. de Joaquim Ferreira Gomes. Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.
- DESCARTES, René. *O discurso do método*. 8. ed. trad. de Paulo M. De Oliveira. São Paulo: Atena Editora, s.d. (Biblioteca Clássica.)
- DIDONET, V. *Plano Nacional de Educação – PNE*. Brasília: Plano, 2000
- DURKHEIM, Emile. *A evolução pedagógica*. Trad. de Bruno Charles Magne. – Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- HAYEK, F. A . *O caminho da servidão*. 5. ed. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1990.
- HARVEY, D. *A condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1989.
- HUBERMAN, LEO. *História da riqueza do homem*. 21. ed. trad. de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro – RJ: LTC – Livros Técnicos e Científicos Editora S. A . 1986.
- KEYNES, J. M. *O fim do laissez-faire*. In: *Economia*. São Paulo: Ática, 1984.
- LENINE. V.I. *Obras escolhidas em três tomos*. 3. ed. São Paulo: Alfa-Omega, 1996.
- v. I.

- LUZURIAGA, Lorenzo. *História da Educação e da Pedagogia*. 13. ed. trad. e notas de Luiz Danmasco Penna e J. B. Damasco Penna. — São Paulo: Nacional, 1981. (Atualidades pedagógicas. V. 59).
- MANACORDA, Mario Alighiero. *História da Educação: da antigüidade aos nossos dias*. 5. Ed. trad. de Gaetano Lo Monaco. São Paulo: Cortez, 1996.
- MARX, K. E ENGELS, F. *A ideologia alemã*. Trad. de Luís Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- MARX, K. E ENGELS, F. *Obras escolhidas*. São Paulo: Alfa-Omega LTDA, s.d. v.I.
- MARX, K. *O capital: crítica da economia política. Apres. de Jacob Gorender; coord. e rev. de Paul Singer; trad. de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe*. São Paulo: Abril Cultural, 1984. v. I – tomo 2. (Série os Economistas).
- MARX, K. *Para a crítica da economia política; salário, preço e lucro; o rendimento e suas fontes: a economia vulgar*. Int. de Jacob Gorender; trad. de Edgard Malagodi....(et al.) – São Paulo: Abril Cultural, 1982. (Série os economistas).
- MARX, K. *Manuscritos económico-filosóficos*. trad. de Artur Morão. Lisboa, Portugal: edições 70 LTDA, 1993.
- MARX, K. *A miséria da filosofia*. trad. de José Paulo Netto. São Paulo: Global, 1985.
- MIRANDULA, Pico Della. *A dignidade do homem*. Campo Grande/MS: Solivros, 1999.
- OHLWEILER, Otto Alcides. *A crise da economia mundial*. Porto Alegre – Rio Grande do Sul: Mercado Aberto, 1998.
- OLIVEIRA, João Batista Araújo, CASTRO, Cláudio de Moura (Org). *Ensino Fundamental & Competitividade Empresarial: uma proposta para ação de governo*. São Paulo: Instituto Herbert Levy, 1993.
- PETRUCCI, V, & SCHWARZ, L. (Orgs). *Administração pública gerencial: a reforma de 1995: ensaios sobre a reforma administrativa brasileira no limiar do século XXI*. Brasília: Universidade de Brasília: ENAP, 1999.
- RABELAIS, François, *Gargantua*. intr. de Yara Frateschi Vieira. trad. de Aristides Lobo, São Paulo: E. Hucitec, 1986.v. I
- RABELAIS, François, *Gargantua e Pantagruel*. Trad. de David Jardim Júnior. Belo Horizonte, Vila Rica: Reunidas LTDA: Rio de Janeiro, 1981. v II. (Coleção grandes obras da cultura universal.).

- SANTONI RUGIU, Antônio. *Nostalgia do mestre artesão*. trad. de Maria de Lourdes menon. – São Paulo: Autores Associados, 1998. (coleção memória da educação).
- SHAKESPEARE, Willian. *O mercador de Veneza*. In: *Shakespeare em contos*. Charles e Mary Lamb (orgs.). trad. e prefácio de Péricles Eugênio da Silva Ramos. São Paulo: Brasiliense, 1959.
- SMITH, Adam. *Inquérito sobre a natureza e as causas da riqueza das nações*. Prefácio de Hermes dos Santos; trad. e notas de Teodora Cardoso e Luís Cristóvão de Aguiar. Coimbra, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian, 1981. v. I.
- _____. *A riqueza das nações: investigação sobre sua natureza e suas causas*. Introd. de Edwin Cannan; apresentação de Winston Frits; trad. de Luiz João Baraúna.. São Paulo: Abril Cultural, 1983. v. II.
- TAYLOR, Frederick Winslow. *Princípios de Administração Científica*. Trad. de Arlindo vieira Ramos. São Paulo: Atlas. S. A . s.d.
- TOMMASI, Livia de; WARDE, Míriam Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996.
- VIVES, Juan luíz. *Dos “Diálogos” – “A Escola”. e “ A Educação”*. Trad. de Acácio França. In: *Moralistas Espanhóis*. Clássicos Jackson. SP, RJ, Porto Alegre: W.M. Jackson INC. Editores, 1949. v. XI.
- WEBER, M. *Economia e sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.
- XAVIER, Antônio Carlos da Ressurreição e AMARAL SOBRINHO, José. *Como elaborar o plano de desenvolvimento da escola*. Brasília: FUNDESCOLA, 1998.

2. 2 Livros consultados.

- ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao trabalho: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. 4. ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, 1997.
- AZEVEDO, J. M. L. *A educação como política pública*. Campinas: Autores Associados, 1997. (Col. Polêmicas de nosso tempo, vol. 17).
- BASTOS, Maria Helena Câmara; FILHO, Luciano Mendes de Faria. (Orgs.). *A escola elementar no século XIX.: método monitorial/mútuo*. Passo Fundo, Rio Grande do Sul: Universidade de Passo Fundo-RS, 1999.

- CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. Trad. de Álvaro Lorencini, - São Paulo: UNESP, 1999. (*encyclopaidéia*).
- CASASSUS, Juan. *Tarefas da educação*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1995.
- CHOSSUDOVSKEY, Michel. *A globalização da pobreza: impactos das reformas do FMI e do Banco Mundial*. trad. de Marylene Pinto Michael. São Paulo: Moderna. 1999.
- CONDORCET, Jean-Antonio-Nicolas de Coriat Marquis. *Instrução pública e organização do ensino*. Portugal: Livraria Educação Nacional LTDA, 1911.
- CONDORCET, Jean-Antonio-Nicolas de Coriat Marquis. *Esboço de um quadro histórico dos progressos do espírito humano*. Trad. de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. sd.
- CORAGGIO, J. L. *Desenvolvimento humano e educação*. São Paulo: Cortez; instituto Paulo Freire, 1996.
- COSTA, Marisa Vorraber. (Org.) *Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo*. São Paulo: Cortez, 1996.
- COSTA, Silvio. *Comuna de Paris: o proletariado toma o céu de assalto*. Goiânia: UCG., 1998
- CUNHA, Luiz Antônio. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. 9. ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1980.
- CUNHA, Luiz Antônio. *Educação estado e democracia no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Cortez; Niterói, RJ: Universidade Federal fluminense; Brasília, DF: FLACSO do Brasil, 1995. (Biblioteca da Educação. Série1. Escola; v. 17)
- CURY, Carlos R. Jamil. *Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. 2. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.
- DEMING, W. Edwards. *Qualidade: a revolução da administração*. Rio de Janeiro: Marques Saraiva, 1990.
- DIDEROT, Demis. *A Religiosa*. São Paulo – SP: Círculo do Livro S. A., s.d.
- ENGELS, Friedrich. *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*. Trad. de Rosa Camargo Artigas e Reginaldo Forti. São Paulo: Global, 1985. (Coleção Bases; v. 47)

- ERASMO, de R. *Elogio da loucura. Os grandes clássicos da literatura..* São Paulo: Brasileira LTDA, 1982. v. III
- FARLIE, E. (et. al). *A nova administração pública em ação.* Brasília: Universidade de Brasília: ENAP, 1999.
- FÁVERO, Osmar. (Org.) *Educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988.* Campinas, SP: Autores Associados, 1996. (Coleção memória da educação.)
- FERREIRA, Eduardo B. *O FUNDEF e seus pecados capitais.* Ceilândia, Distrito Federal: Idéia Editora, 1997.
- FERREIRA, S. C. & AGUIAR, M. A (Orgs.) *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos.* São Paulo: Cortez, 2000.
- FORRESTER, Viviane. *O horror econômico.* Trad. de Álvaro Lorencini. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1997.
- FREITAS, Marcos Cesar. (Org.) *A Reinvenção do futuro: trabalho, política na globalização do capitalismo.* São Paulo, Bragança Paulista, SP: Cortez; USF-IFAN, 1996.
- FRIEDMAN, M. *Capitalismo e liberdade.* (3 terceira edição). São Paulo: Cortez, 1993.
- GARCIA, E. Walter. *Educação brasileira contemporânea: organização e funcionamento.* do Brasil, LTDA/ MEC.: MeGRAAW-HILL , 1995.
- GRAMSCI, Antônio. *Maquiavel, a Política e o Estado Moderno.* 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.
- GRAMSCI, Antônio. *Os Intelectuais e a organização da cultura.* Trad. de Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Círculo do Livro, s.d.
- GUILLO, A B. B. e MIRSHAWKA V. *Reeducação – qualidade, produtividade: caminho para a escola excelente do século XXI.* São Paulo: Makron books, 1994.
- IANNI, O. *Estado e planejamento econômico no Brasil.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.
- JAMESON, Fredric. *Pós modernismo. A lógica cultural do capitalismo tardio.* São Paulo: Ática, 1996.
- JUNQUEIRA, P. N. *Ideologia e hegemonia – as condições de produção da educação.* São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1980

- KLEIN, Lúgia Regina. *Alfabetização: quem tem medo de ensinar?* São Paulo: Cortez: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 1996.
- KLIKSBERG, B. *Repensando o Estado para o desenvolvimento social: superando dogmas e convencionalismos.* São Paulo: Cortez, 1998.
- KURZ, R. *Os últimos combates.* Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.
- LOBATO, Monteiro. *América.* São paulo: Brasiliense. 1966.
- MAGDOFF, Harry. *A era do imperialismo.* São Paulo: UCITEC, 1978.
- MANDEL, Ernest. *Teoria Marxista do Estado.* Lisboa: Antidoto, 1977.
- MARTIN, H. & SCHUMAN, H. *A armadilha da globalização: o assalto à democracia e ao bem-estar social.* São Paulo: Globo S. A., 1998.
- MARX, K. E ENGELS, F. *Crítica da educação e do ensino.* Portugal: Moraes, 1978.
- MONLEVADE, J. *financiamento da educação na constituição Federal e na LDB.* In: BRZEINSKI, Iria. (Org.) *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam.* São Paulo: Cortez, 1998.
- NASCIMENTO, Terezinha A . Q. R. *Pedagogia Liberal Modernizadora: Rui Barbosa e os fundamentos da educação brasileira republica.* Campinas, São Paulo: Autores Associados – FE/UNICAMP, 1997. (Coleção memória da Educação)
- NIUVENIUS, J. Paoli. *Ideologia e hegemonia: as condições da produção da educação.* São Paulo: Cortez. Autores Associados, 1981.
- OLIVEIRA, Betty. *O trabalho educativo: reflexões sobre paradigmas e problemas do pensamento pedagógico brasileiro.* Campinas, SP: Autores Associados, 1996 (Coleção polêmicas de nosso tempo).
- OLIVEIRA, Dalila, A. (org.) *Gestão Democrática da Educação: desafio contemporâneos.* Petrópolis, RJ:Vozes,1998
- OLIVEIRA, M.A de, TEIXEIRA, F. J. S. ALVES, G. NETO, J. M. (Orgs.) *Neoliberalismo e reestruturação produtiva: as novas determinações do mundo do trabalho.* São Paulo: Cortez; Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 1998.
- RAMOS, Cosete. *Excelência na educação: a escola de qualidade total.* Rio de Janeiro: Qualitymark Editora, 1992.

- _____. *Pedagogia da qualidade total*. Rio de Janeiro: Qualitymark Editora, 1994.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil*. 20. ed. Petrópolis, RJ: Vozes LTDA, 1998.
- SADER, Emir e GENTILI, Pablo. (Orgs.) *Pós-Neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- SHAKESPEARE, Willian. *Timon de Atenas*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar. 1995. Obra Completa. v. I.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. 29. ed. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 1995.
- SOUZA, R. F. de; VALDERIN. V. T. ; ALMEIDA. J. S. *O legado educacional do século XIX*. Araraquara: UNESP – Faculdade de Ciências e Letras, 1998.
- SOUZA, Nilson Araújo. “Plano” *FHC: economia em marcha à ré*. São Paulo: ITDP, 1994.
- SWEEZY, Paul e outros. *A transição do feudalismo para o capitalismo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- TOCQUEVILLE. Alexis de. *A democracia na América o Antigo Regime e a Revolução*. 3. ed. trad. de Leônidas G. C, Della Nina, J. A G. Albuquerque, Francisco C. Weffort. São Paulo: Abril Cultural, 1985. (Coleção os pensadores.).
- VIANNA, Jr. A. (Org.) *A estratégia dos bancos multilaterais para o Brasil*. Brasília: Rede Brasil, 1998.
- XAVIER, Maria Elizabete. S. P. *Capitalismo e escola no Brasil: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931-1961)*. São Paulo: Papyrus, 1990.

3. Revistas, Periódicos, Seriados, Peças de Teatro e Avulsos.

- ABREU, Mariza. *A tramitação do Projeto LDB no Congresso Nacional a partir de novembro de 1992*. Educação & Sociedade, Campinas: Papyrus/CEDES, 1992. n. 42.

- ALVES, G. L. *As funções da escola pública de educação geral sob o imperialismo*. In: Revista Novos Rumos. São Paulo: Novos rumos/Instituto Astrogildo Pereira, 1990, 1992. Ano 5, n. 16.
- ALVES, Gilberto Luiz. *Por uma nova escola*. Entrevista concedida à Revista MAIS SABER da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul. 1998. n.1.
- AZEVEDO, Janete Maria Lins de. *A temática da qualidade e a política educacional no Brasil*. In: Educação e Sociedade – CEDES. São Paulo: Papyrus, n. 49.
- BATISTA, Paulo Nogueira. *O consenso de Washington: a visão neoliberal dos problemas da América Latina*. Caderno Dívida Externa, Set/1994. n. 6.
- BRAGA, José Carlos de Souza. *O espectro que ronda o capitalismo*. In: Folha de São Paulo, Caderno MAIS, 5-3, 1-9-1996.
- BRECHT, Bertolt. *A exceção e a regra*. In Teatro Completo São Paulo: Paz e Terra, 1990. v. 4.
- CHESNAIS, François. *O capitalismo de fim de século*. In: COGGIOLA. O. (Org.) *Globalização e socialismo*. São Paulo: Xamã, 1997. (coleção fora de ordem)
- COSTA, Márcio de. *Crise do estado e crise da educação: influência neoliberal e reforma educacional*. In: Educação e Sociedade – CEDES. São Paulo: Papyrus, Dezembro de 1994. n. 49.
- DIMENSTEIN, Gilberto. *Educação Básica é a pior do mundo*. In: Folha de São Paulo. Caderno especial A-9, 31 de julho de 1994.
- DOURADO, Luiz Fernandes. *O público e o privado na agenda educacional brasileira*. In: FERREIRA, N. S. & AGUIAR, M. A. S. (Orgs.). *Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2000.
- FIGUEIRA, Pedro de Alcântara. *Breves considerações sobre a filosofia de Descartes*. Revista Intermeio, do Mestrado em Educação – UFMS. Campo Grande – MS, 1995. v. 1. n. 2.
- HOFF, Sandino. *A ideologia a em Marx*. Pro-Posições. Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação/ UNICAMP/SP. Março, 1991. n. 4.
- HOFF, Sandino. *As sombras e o corpo, donde procedem ou O mundo das artes como princípio educativo*. Revista do Mestrado em Educação – Intermeio. UFMS: Campo Grande – MS, 1996. v. 2. n. 4.

- HOFF, Sandino. *A pedagogia de Ratke: expressão da consciência social formada na manufatura inicial*. Texto apresentado na SBPC, Porto Alegre – RG, 1999.
- HOFF, Sandino. *A escola pública religiosa*. Texto mimeo com parecer para publicação na Revista do Mestrado em Educação – Intermeio. UFMS. Campo grande – MS, 2000.
- KLEIN, Lígia Regina. *Uma concepção de linguagem sob o paradigma da história*. Revista Intermeio, do Mestrado em Educação – UFMS. Campo Grande – MS, 1995. v. 1. n. 1
- OLIVEIRA, F. *Globalização e antivalor: uma antiintrodução ao antivalor*. In: FREITAS, M. C. (Org.). *A reinvenção do futuro: trabalho, educação, política na globalização do capitalismo*. São Paulo: Cortez; Bragança Paulista, SP: USF-IFAN, 1996.
- PAVIGLIANITTI. *Da organização escolar da LDB: um acordo equivocado*. Educação e sociedade, Campinas – São Paulo: Papyrus/CEDES. 1992. n. 43.
- PILATI (Coord.) e equipe do SAEB. *Sistema Nacional de avaliação da Educação Básica: objetivos, diretrizes, produtos e resultados*. INEP, série documental: avaliação. Março, 1995. n. 1.
- POLICIANO, Ângelo. *Lamia, a bruxa: introdução aos “ Piora Analytica” de Aristóteles*. Tradução de Sandino Hoff. Encarte especial da Revista do Mestrado em Educação – Intermeio. UFMS: Campo Grande – MS. 1996. v. 2. n 4.
- REVISTA ISTOÉ. *A união dos cidadãos está suprimindo a falta de ação dos governantes*. 30-09-1998. n. 1513.
- REVISTA VEJA. *O mundo global*. 03- 04- 1996. p. 81.
- SILVEIRA, Sérgio Amadeu. *Procura-se Vagas: desemprego recorde atinge jovens e impõe para a educação o desafio de atender o futuro do trabalho*. Revista EDUCAÇÃO. Janeiro de 2000. ano 26. n. 225. p. 32
- TOURAINÉ, ALAIN. *Riscos do pensamento único*. In: Folha de São Paulo, 18 de fevereiro de 1996. c . 5-7.
- XAVIER, A .C. R. *A gestão da qualidade e a excelência dos serviços educacionais: custos e benefícios de sua implantação*. Texto para discussão. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA. Ministério do Planejamento e Orçamento. Brasília – DF – Brasil; março de 1996. n. 408.

4. Dissertações e Teses

- BITTAR, Marisa. *Estado e política educacional em Mato Grosso do Sul (1983-1986: limites de uma proposta democrática*. Campo Grande – MS: UFMS, 1992. (Dissertação de mestrado).
- BRAZ, Terezinha Pereira. *Financiamento da escola pública: uma tarefa da sociedade?* Campo Grande – MS: UFMS, 1999. (Dissertação de mestrado).
- CAMARGO, Paulo Edyr Bueno. *O Projeto de Qualidade Total da REME em Campo Grande – MS*. Campo Grande – MS: UFMS, 1998. (Dissertação de mestrado).
- CORREA, de Moraes R. C. *Planejamento: democracia ou ditadura? – intelectuais e reformas socio-econômicas no pós-guerra*. São Paulo: USP, 1987. (Tese de doutorado).
- FERNANDEZ, Maria Dilneia Espíndola. *Políticas públicas de educação: gestão democrática na Rede Estadual de Ensino em Mato Grosso do Sul: 1991- 1994*. Campo Grande- MS: UFMS, 1996. (Dissertação de mestrado).
- FIGUEIRA, Fani Goldfarb. *Diálogos de um novo tempo*. São Paulo: PUC, 1989. (Tese de doutorado).
- FIGUEIRA, Kátia Cristina Nascimento. *A política Educacional de Mato Grosso do Sul (1991- 1994) e os novos paradigmas de produção*. Campo Grande – MS: UFMS, 1998. (Dissertação de mestrado).
- HOFF, Sandino. *Objetividade da educação*. São Paulo: PUC, 1989. (Tese de doutorado).
- JUNIOR, Amarílio Ferreira. *A FEPROSSUL e a luta sindical dos professores estaduais de 1º e 2º Graus 1979-1986*. Campo Grande – MS: UFMS, 1992. (Dissertação de mestrado).
- KLEIN, Lígia Regina. *Uma leitura de Piaget sob a perspectiva histórica*. São Paulo: PUC, 1996. (Tese de doutorado).
- OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. *A LDB e o contexto nacional: o papel dos partidos políticos na elaboração dos projetos – 1988 a 1996*. Campinas-SP: Faculdade de Educação/UNICAMP, 1997. (Tese de doutorado).
- PERONI, Vera Maria Vidal. *A redefinição do papel do Estado e política educacional no Brasil dos anos 90*. São Paulo: PUC, 1999. (Tese de doutorado).

PESENTE, José Carlos. *O colegiado Escolar: avanços e limites na construção de uma escola democrática*. Campo Grande – MS: UFMS, 1994. (Dissertação de mestrado)

SILVA, Iara Augusta da silva. *O discurso sobre a qualificação do professor da educação básica: um estudo da experiência desenvolvida pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul na década de 90*. Campo Grande – MS: UFMS, 2001.