



UFAM

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

SAMARA BARBOSA DE MENEZES

**MODELOS DE GESTÃO ESCOLAR NO ESTADO DO
AMAZONAS: ENTRE O DITO E O FEITO.**

Manaus – Amazonas – Maio de 2009.

Ficha Catalográfica
(Catalogação realizada pela Biblioteca Central da UFAM)

Menezes, Samara Barbosa de

M543m

Modelos de gestão escolar no Estado do Amazonas: entre o dito e o feito / Samara Barbosa de Menezes. Manaus: UFAM, 2009.
176 f.; il. color.

Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Amazonas, 2009.

Orientador: Prof. Dr. **Jorge Gregório da Silva**.

1. Gestão escolar 2. Escolas - Organização e administração 3. Neoliberalismo e educação I. Silva, Jorge Gregório da II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

CDU 37.014(811.3)(043.3)



UFAM

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

SAMARA BARBOSA DE MENEZES

**MODELOS DE GESTÃO ESCOLAR NO ESTADO DO
AMAZONAS: ENTRE O DITO E O FEITO**

**Texto elaborado para Dissertação de
Mestrado em Educação da Faculdade de
Educação da Universidade Federal do
Amazonas como um dos requisitos para
obtenção do título de Mestre em Educação.**

Prof. Dr. Jorge Gregório da Silva
Orientador

Manaus – AM – Maio de 2009.

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Manaus, 11 de maio de 2009.

Comissão Examinadora:

Prof. Dr. Jorge Gregário da Silva _ UFAM
Presidente

Prof.^a Dr.^a Aldenice Alves Bezerra _UFAM
Membro

Prof.^a Dr.^a Dalila Andrade Oliveira _UFMG
Membro

Prof.^a Dr.^a Maria das Graças Sá Peixoto _UFAM
Membro

LISTA DE SIGLAS

PROUNI	Programa Universidade para Todos
CEPs-AM	Centros de Educação Profissionalizante do Amazonas
GQT	Gestão de Controle pela Qualidade
PEGEAM	Programa de Excelência na Gestão Escolar do Amazonas
PROGESTÃO	Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares
FMI	Fundo Monetário Internacional
SEDUC	Secretaria de Estado da Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a ciência e a cultura
FMI	Fundo Monetário Internacional
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a infância
ONU	Organização das nações Unidas
BIRD	Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento
OERLAC	Oficina Regional de Educação para a América Latina e o Caribe
BM	Banco Mundial
JIT	Just in time
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PAPE	Programa de Adequação de Prédios Escolares
SAEB	Sistema de Avaliação da educação Básica
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
SEC	Secretaria de Cultura
PQA	Programa Qualidade Amazonas
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
IDEB	Índice da Educação Básica
5S	Cinco sentidos
ANPED	Associação Nacional de Pós graduação e Pesquisa em Educação

ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais em Educação
PSS's	Processo Seletivo Simplificado
DEPPE	Departamento de políticas e Programas
OIT	Organização Internacional do Trabalho
FGV	Fundação Getúlio Vargas
AI-5	Ato Institucional 5
PROFORMAR	Programa de Formação e Valorização dos Profissionais do Magistério
PEFD	Programa Especial de Formação Docente
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEQT	Controle Estatístico da Qualidade Total
MST	Movimento Sem Terra
CONCUT	Congresso da Central Única dos Trabalhadores
CUT	Central única dos Trabalhadores
EUA	Estados Unidos da América
CNTE	Conferência Nacional dos Trabalhadores em Educação
DEGESC	Departamento de Gestão Escolar
UEA	Universidade do Estado do Amazonas
ADESC	Avaliação do Desempenho Escolar
PDE	Plano d Desenvolvimento da Educação
CEPAN	Centro de Treinamento Padre José de Anchieta
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
FCO	Fundação Cristiano Ottoni
CONSED	Conselho de Secretários de Educação
RENAGESTE	Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

1	Introduzindo a temática do estudo.....	12
2	Delimitação do objeto de estudo	30
3	Importância do estudo para o avanço da educação	32
4	Questões norteadoras	33
5	Objetivos	34
6	Procedimentos metodológicos	35
8	A estruturação do estudo	37

CAPÍTULO I

1. O PROCESSO DE REESTRUTURAÇÃO DO SISTEMA PRODUTIVO DO CAPITAL E O DISCURSO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA E DA QUALIDADE TOTAL: A FARSA DA QUALIDADE NEOLIBERAL.	39
1.1 A gênese da Gestão Democrática	39
1.2 A vertente neoliberal da escola pública	55
1.3 A transposição da administração escolar para a gestão escolar	59

CAPÍTULO II

2. O DISCURSO NEOLIBERAL DA GESTÃO PELA QUALIDADE TOTAL: O CADAVALSO SEMÂNTICO ENTRE O SIGNIFICADO E O SIGNIFICANTE	72
2.1 O processo de reestruturação capitalista e o discurso da qualidade	72
2.2 A política de gestão escolar pela Qualidade Total	81
2.3 A gestão pela Qualidade Total na Rede Estadual de Ensino do Amazonas	94

CAPÍTULO III

3. O PROCESSO DE MATERIALIZAÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR PÚBLICA: ENTRE O DITO E O FEITO.	107
3.1. A escola como espaço para o exercício da democracia e da participação	107
3.2 A gestão pela Qualidade Total como motivo da transformação dos sujeitos escolares	116
3.3 A escola como espaço para formação de gestores escolares	124
CONSIDERAÇÕES FINAIS	138
REFERÊNCIAS	170

Resumo

Discute os modelos de gestão da educação escolar implantados nas escolas da Rede Estadual de ensino do Estado do Amazonas, tomando como ponto de discussão a influência que tais paradigmas causaram na subjetividade laboral dos gestores escolares e, também, na maneira de administrar os processos escolares que subjaz a escola pública. Submete à crítica a gestão escolar no contexto do neoliberalismo como uma alternativa teórica, econômica, ideológica e educacional, enfatizando os impactos da implantação dos modelos de gestão democrática e gestão pela **Qualidade Total** na organização dos processos e dos sujeitos escolares. Conclui que os modelos de administração escolar até agora implantados nas escolas públicas do Estado do Amazonas estão comprometidos com os fundamentos epistemológicos do projeto neoliberal (e neoconservador), considerando-se que as políticas de formação dos gestores escolares estão voltadas tão somente para os resultados escolares e a competitividade das unidades escolares como um processo totalitário de alcançar uma suposta qualidade no processo de escolarização dos homens-discentes. Critica e demonstra por intermédio da análise do processo histórico e da experiência empírica a mudança de comportamento ocorrida no chão das escolas da Rede Estadual de Ensino do Amazonas, transformando o pensar e o agir dos homens docentes, dirigentes e discentes, seja na prática pedagógica, seja nos cursos de formação, em costumes adeptos desse processo denominado de Gestão pela **Qualidade Total**.

Palavras-chave: Gestão escolar, globalização, Estado-Nação, neoliberalismo, organismos internacionais, políticas públicas, qualidade total, gestão democrática.

Abstract

It argues the models of management of the pertaining to school education implanted in the schools of the state net of education of the state of Amazon [is lacking what one intends when arguing the models of pertaining to school administration + materiality of the quarrel + effect on the pertaining to school citizens]. It analyzes the management of the education in the context of the neoliberalism as a theoretical, economic, ideological alternative, educational ethical-politics and, emphasizing the implantation of the processes of democratic management and management for the **Total Quality**. It concludes that the models of administration so far implanted are compromised to the materiality of the neoliberal project. [if admits (perhaps) some traces of conclusion;] is necessary to clarify this. The research process is developed from the description-critical method, searching to understand influences it of the process of implantation of the program of the total quality in the Schools of the State Net of Education of Amazon. One is about a research where if they had used official documents of primary and secondary sources, as well as of corresponding bibliographical referencial to the subject [it is praiseworthy, however repeats elements of the previous paragraphs]

Key-words: Pertaining to school management, international globalization, State-Nation, neoliberalism, organisms, public politics, total quality, democratic management.

Dedicatória

Aos meus filhos, Igor e Iago Menezes Costa, fonte incontestável de minhas alegrias e esperanças; responsáveis pelos meus sonhos e realizações.

A minha Mãe, **Nair Menezes**, um exemplo de persistência e que sempre me incentivou,

Aos meus amigos, que sempre estiveram comigo, me incentivando e vibrando com minhas vitórias.

Ao Professor **Doutor Jorge Gregório da Silva**, pelo apoio e estímulo na construção desta realização.

A Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino, que além de ter me dado alicerce profissional, me fez conhecer verdadeiros amigos.

Ao Professor Mestre **Elizeu Vieira Moreira**, o melhor amigo que eu poderia ter, pelo incentivo e apoio, pelos momentos de reflexão que me levam a construir o pensamento de verdadeiros valores e significados.

A DEUS, que é minha força, minha certeza, meu caminho, minha vida.

Agradecimento

Ao Professor Dr. **Jorge Gregório da Silva** pelas palavras de incentivo e pela convivência de grande aprendizado num processo de construção ideológica.

Ao Professor MSc. Elizeu Vieira Moreira, pelos momentos profícuos de interlocução dialética, de aprendizado, de cumplicidade, de eterna parceria e amizade.

Aos meus filhos, Igor e Iago, que em suas ingenuidades, souberam me apoiar e me fortalecer nos meus objetivos.

“Sem a ansiedade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino” (Paulo Freire).

INTRODUÇÃO

1. Introduzindo a temática do Estudo.

A segunda metade do século XX foi marcada pela materialização super valorada do neoliberalismo como ideologia do capitalismo e pelas lutas democráticas nos países outrora dominados pelo Estado de exceção. O processo de globalitarização neoliberalizada do capital imporia por, meio do Estado, um processo de desobrigação para com o repasse dos impostos cobrados em forma de políticas públicas.

No contexto internacional, o neoliberalismo passou a ser o fundamento de políticas públicas, configurando-se como ideologia conservadora e hegemônica no ocidente a partir do final dos anos 70 e, sobretudo, durante a década de 1980, quando foi posta em prática pelos governos Thatcher, na Grã-Bretanha e Reagan, nos Estados Unidos, assim como nos países da Europa ocidental com governos de direita.

O Neoliberalismo aparece, então, como modelo que privilegia as ações do mercado como regulador único e unilateral da vida social dos indivíduos, despolitizando e recentralizando as funções assistenciais do Estado e que elege a educação como campo materializador de sua ideologia, cada vez mais voltada para o lucro e a competitividade, passando a ser o discurso dos gestores da educação.

A ideologia referida ora “substitui o discurso histórico da busca do lucro pelo discurso do prazer, da satisfação e da felicidade, entretanto não muda o conteúdo de modo de produzir” (SILVA, 2001, p. 93) e, ao mesmo tempo que impõe mudanças, tanto estruturais quanto organizacionais como princípio do paradigma da nova sociedade do conhecimento e fundamenta concepção de qualidade na educação (BEZERRA, 2003).

O termo democrático passou a ser amplamente usado, sendo disseminado e aplicado em todas as vertentes da educação por influência dos movimentos políticos da América Latina. A gestão democrática, então, se impôs nas práticas discursivas e nos documentos legais, conforme consta na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Nº 9.394/96.

Com isso, esse projeto que define a função da escola e também a sua finalidade, no intuito de legitimar seu discurso sedutor e esconder as reais intenções de seu grandioso projeto circular de perpetuação das mudanças de produção do capital, também avalia a

situação do ensino no Brasil como insatisfatória, considerando a escola pública brasileira cara e de baixa qualidade.

O projeto de reforma da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação, que tramitava em 1991 no Congresso Nacional, também foi criticado por manter preceitos nacionais que não estavam dando bons resultados, como a escola básica única e o sistema nacional de educação calcado na escola pública, onde se observava camufladamente sua intencionalidade de atrelar à formação dos homens-discentes às necessidades da globalização.

Para os defensores do neoliberalismo, a atuação do Estado na educação deve ser apenas subsidiária, concentrando-se no **Ensino Fundamental**. O **Ensino Superior** deve ser pago, cabendo ao poder público apenas a concessão de bolsas de estudo e, preferencialmente, de crédito educativo (sistema de *voucher*), diga-se de passagem, o **PROUNI** esta aí para confirmar a intencionalidade, como já mencionada, obscura.

As novas diretrizes para o projeto educacional refletem a posição do Banco Mundial. Valoriza-se o tecnicismo e a fixação conteudística, isto posto, a atual política educacional brasileira é concebida por um quadro de reformas marcado pela ênfase nas estratégias neoliberais que reforçam a idéia de estado mínimo. Buscam-se perspectivas de educação de novos mecanismos de gerenciamento pautados na redução da ação estatal.

A escola e a sua relação com os mecanismos de produção e reprodução impostos pelo capitalismo, frente às tendências do mercado em atingir maiores lucros por intermédio da implantação de programas de gestão escolar, buscando resultados, passam a ser o cotidiano da administração dos processos escolares, embora o gestor muitas das vezes nem saiba que suas ações são manipuladas para esse fim, o que denominamos de ingenuidade pedagógica.

O processo pedagógico de implantação das teses neoliberais no âmbito das políticas públicas educacionais se dá historicamente pela transplantação de um determinado conjunto de métodos e técnicas da teoria da **Qualidade Total** do campo produtivo-empresarial para o campo da produção espiritual (educacional) como um paradigma voltado para a eficiência dos sujeitos e a eficácia dos processos escolares.

O processo de implantação das teses neoliberais no âmbito das políticas públicas educacionais fez com que o conceito de gestão democrática perdesse o seu sentido ontológico (e prático) e passasse a ser determinado pelas circunstâncias sócio-econômicas (e político-culturais) que o envolviam naquele momento, fazendo com que o mesmo se concretizasse na escola de maneira enviesada.

O processo de entendimento do enviesamento surge à medida que desconstruímos o discurso ideológico por trás das teses neoliberais. A desconstrução surge do questionamento a

concepção tradicional da escritura onde primeiro teria surgido o significante e, depois o significado. O que ocorre com o signo (significante + significado) é que, cada vez que se pronuncia a palavra, o significante nos remete ao significado original.

O significado de gestão democrática – baseado na soberania popular e na distribuição equitativa do poder se materializa como a participação dos sujeitos escolares nos processos decisórios periféricos. É o que se pretendeu com a gestão democrática e o uso do termo democrático no discurso neoliberal, quando na prática é demagógica, pois está divorciada do seu sentido embrionário, genuíno.

O enviesamento histórico ocorreu porque o uso do termo **democrático**, postulado como a participação dos sujeitos nos processos decisórios escolares, leva a crer a existência de uma gestão com distribuição equitativa de poder, oriunda de um princípio que atende aos anseios de uma geração oprimida pela ausência de participação nos regimes políticos dominados pelo Estado de exceção.

O conceito de gestão democrática, portanto, precisa ser repensado, ser visto com distanciamento e/ou desconfiança, para que se possa perceber o que há de imposição na sua carga semântica, histórica e política que o impede de evoluir para uma nova concepção mais adequada à realidade baseada na soberania popular, na distribuição equitativa do poder e na universalização das necessidades.

O cadafalso semântico entre o significado e o significante do conceito neoliberal de gestão democrática (e participativa) não pode ser compreendido se encerrarmos o processo de dominação, não como uma ação global de um sobre os outros, ou de um grupo sobre o outro, mas como as múltiplas maneiras de dominação que podem ser materializadas sob o espectro da incontrolabilidade do próprio capital.

É importante salientar, ainda, que toda essa racionalização que ocorreu (e que ainda ocorre) sobre a escolarização dos filhos dos trabalhadores assalariados se encontra acobertada sobre o véu nebuloso de um discurso ideologicamente sedutor: o discurso da qualidade na educação (também conhecido pelo discurso obscuro da **Qualidade Total**). Nesse sentido, Moreira (2006) afirma que

[...] o neoliberalismo educacional trouxe uma nova concepção à qualidade educacional, associando-a aos princípios mercadológicos de produtividade e rentabilidade, introduzindo nas escolas a lógica da concorrência. Esse raciocínio baseia-se na crença de que quanto mais conceitos produtivos se aplicam à educação, mais produtivo se torna o sistema educacional. Neste sentido, a lógica do mercado provocou mudanças nas relações escolares, transformando os docentes em prestadores de serviço, os discentes em clientes, e a educação num bem de consumo a ser produzido com alta ou baixa qualidade (p.45).

Sob esse aspecto, a reestruturação educativa fundada na teoria da **Qualidade Total** engendrou uma quantidade de programas de formação de gestores que se materializam como expressões do neoliberalismo educacional. O currículo de tais cursos segue *pari passu* as experiências próprias do campo empresarial, a tônica aqui é vincular às atividades escolares critérios de eficiência e eficácia entendida como qualidade.

Sabemos que qualidade só deve ser relacionada às obras não reproduzíveis, pois tudo que pode ser produzido em série entra no domínio da quantidade, como nos ensina Gramsci (2001). Afirmar que eficiência, eficácia e qualidade são equivalentes é um contra senso, pois todos esses conceitos quando relacionados ao âmbito produtivo-empresarial significam a melhoria dos métodos de docilização dos trabalhadores.

O processo de docilização destes homens é o fundamento do processo de extração de mais-valia absoluta e relativa. Isso ocorre porque o capital se preocupa continuamente em moldar os corpos de acordo com seus próprios requisitos, ao mesmo tempo em que internaliza em seu *modus operandi* vontades, necessidades e relações sociais por parte do trabalhador assalariado, como assinala Harvey (1998).

Todo o discurso da qualidade, no mundo da produção empresarial, recai sobre a lógica de diminuir a resistência do trabalhador em produzir mais trabalho do que o equivalente ao salário que este recebe ao final de cada mês trabalhado e que, geralmente, mal dá para suprir as necessidades básicas de sobrevivência do próprio trabalhador. Qual efeito tem o discurso da qualidade sobre os processos escolares?

Como a qualidade é um conceito relacionado a uma determinada ideologia, como leciona Freire (2003), não há neutralidade quando se transplanta pressupostos do âmbito empresarial para o campo da produção espiritual. É sob este aspecto que temos de reconhecer que não há uma qualidade substantiva cujo perfil se ache universalmente acabada, uma qualidade da qual se diga: esta é a verdadeira qualidade.

Para Gramsci (2001) a qualidade só deveria ser atribuída aos homens. Esta qualidade humana se aprimoraria na medida em que os homens se sentissem plenamente realizados, isto é, quando estes satisfizessem um número maior de necessidades ao ponto de se tornarem independentes delas. O sistema do capital inverte essa relação de dependência entre o homem e as suas necessidades individuais e coletivas.

O processo de inversão do metabolismo e do sociometabolismo ocorre porque no sistema produtivo do capital tudo é transformado em mercadoria (em valor-de-troca, em trabalho abstrato acumulado e fetichizado), inclusive a atividade produtiva intencional (o

trabalho ontológico). O capital necessita das necessidades humanas como do próprio homem para se perpetuar como condição histórica (MOREIRA, 2007).

Se considerarmos que a quantidade de necessidades individuais (e também das necessidades coletivas) satisfeitas é a extensão dos homens em sua plenitude, logo é um contra-senso pensar que possa existir qualidade sem quantidade, pois o homem só pode e só deve ser compreendido numa totalidade na qual (e pela qual) qualidade e quantidade não se excluam mutuamente.

Qualidade e quantidade só se materializam quando o trabalho for novamente unidade no processo de hominização do próprio homem. É por isso que a qualidade neoliberal nunca se materializará no chão da escola, pois lá o discente é formado (ou melhor, deformado) não só como mão-de-obra necessária ao processo de produção do capital, mas também para aumentar o desejo de consumo que esta produção acarreta.

Já para Silva (2001) “só existe qualidade numa totalidade que abrange técnica, humanismo, salário, hermenêutica social e meio ambiente saudável” (p. 32). Este autor defende, ainda, que nesta totalidade esteja inserida “a qualidade de vida de todos os seres humanos e a denúncia ao culto, à produtividade e à eficiência, deterioradoras contumazes do homem e do meio ambiente” (p. 55).

Não obstante, é o caso de indagarmos: quais os efeitos imediatos da política educacional do capitalismo globalitarizado e neoliberalizado no processo de formação do homem? Na verdade, a transplantação ideológica da **Qualidade Total** como elemento da política educacional neoliberal subordina os processos educativos aos interesses da reprodução das relações sociais capitalistas.

A pedagogia do Estado neoliberal é uma estratégia de governo que cumpre uma dupla função histórica: reduz o processo educativo dos filhos dos trabalhadores a formação de capital humano e racionaliza o trabalho dos sujeitos do processo educacional ao trefismo induzido. Neste sentido, práxis produtiva e educação escolar pública tornam-se mediações que desempenham um papel crucial no processo de acumulação do capital.

Essas ações viabilizam um novo enfoque de ação estatal, preconizando assim, que os gastos públicos devam ser banalizados por uma relação otimizada entre insumos e resultados, e, a gestão escolar vem sendo considerada uma estratégia importante na concretização da ação da escola de maneira eficiente e eficaz, prova concreta disso, são os cursos de formação de gestores existentes.

Os programas neoliberais que surgiram sob a globalização são demonstrações de que o capital impõe a classe trabalhadora um novo processo de adaptação. Esse processo é um

subterfúgio para disciplinar os sujeitos escolares, para que seu raciocínio desenvolva-se de acordo com a cultura organizacional da **Qualidade Total** e, assim, formar novos hábitos e aptidões psicofísicas ligadas aos novos métodos de produção e de trabalho.¹

O que se tem constatado sobre a política educacional, no contexto do capitalismo globalitarizado, é uma estratégia de organização tecnológica dos processos administrativos e pedagógicos escolares do mesmo modo como se organiza a categoria econômica da práxis produtiva (e seu conteúdo) e os processos de produção de trabalho não pago (mais-valia) no campo empresarial. Nesse sentido, Silva (2000) que para entender esse processo

[...] não é possível abandonar o referencial teórico, as concepções ontológicas e teóricas do processo histórico elaboradas por Marx e Engels e desenvolvidas por outros teóricos como Gramsci. Retomar o estudo dos clássicos é o fundamento que viabiliza uma reflexão sobre a problemática do trabalho e da educação na especificidade das relações capitalistas (p. 24-5).

Moreira (2007) também diz que a totalidade onde os númenos sociais se erguem sob a égide do vínculo imanente e dialético entre técnica, produção e conhecimento, é a negação da negação das relações sociais impostas pelo capital, conseqüentemente, qualidade e quantidade são, ao mesmo tempo, conceitos primordiais e dimensões essenciais próprios dos homens enquanto produtores livremente associados.

Os fundamentos do neoliberalismo aplicados sobre as relações que se estabelecem entre os sujeitos escolares nunca serão a solução para as contradições do sistema produtivo do capital. O exercício da cidadania plena, enquanto qualidade do homem-docente, do homem-discente e do homem-dirigente, só se manifestará quando estes sujeitos estiverem sob uma base material ancorada na liberdade.

¹ Neste sentido, podemos afirmar que **autonomia** e **descentralização** são conceitos que aparecem vinculados ao termo democrático, na esfera educacional, e perpassam os documentos desde a década de 30, sem, no entanto, que se firmem no conceito original. Desde a segunda metade do século XIX, os países desenvolvidos já vinham se preocupando com a implantação da escola pública, universal e gratuita, para atender às exigências do mercado imposto pelo processo de industrialização do sistema produtivo do capital. Isso faz com que as classes menos favorecidas sejam contingenciadas a procurar as escolas profissionalizantes impondo-lhes o ingresso no mercado de trabalho e institucionalizado o dualismo da educação - uma escola para atender à classe média e à elite e, outra, para a classe menos favorecida. O processo histórico de utilização da escola como "instrumento de produção de mais-valia" (SILVA, 2000, p. 290) é a demonstração insofismável de que burguesia capitalista não só tenta subordinar os processos educativos aos interesses da reprodução das relações sociais capitalistas, mas tenta, também, subtrair da subjetividade dos trabalhadores qualquer possibilidade de construção de um projeto de sociedade no qual a relação entre os indivíduos e os produtos de suas atividades não obedeçam à lógica invertida propugnada pelo capital, um projeto no qual a relação entre o trabalho, o Estado e o capital seja destruída e no lugar da mesma surja a relação entre produtores associados, pois o homem é um ser inadequado para viver sob a égide do movimento constante que cria mais da mesma coisa. Segundo Hobsbawm (2005) esta análise tem coerência tendo em vista que de qualquer modo, o custo do trabalho humano não pode, por nenhum período de tempo, ser reduzido abaixo do custo necessário para manter os seres humanos vivos num nível mínimo aceitável como tal em sua sociedade, ou na verdade em qualquer nível. Os seres humanos não foram eficientemente projetados para um sistema capitalista de produção. Quanto mais alta a tecnologia, mais caro o componente humano de produção comparado com o mecânico.

Isso porque a liberdade é a única condição concreta sob a qual o ato criativo do homem se desenvolve plenamente a ponto de se por ao nível do concreto como o verdadeiro processo de hominização. O homem só exercerá o ato criativo voltado para a transformação consciente e responsável do mundo para nele viver com dignidade se o sujeito e a atividade não estiverem subsumidos a propriedade privada.

O Estado tal qual o conhecemos, também deve ser essencialmente modificado para que isso ocorra a contento, pois seu corolário é a propriedade privada. O processo de extinção da propriedade privada, do capital e do trabalho alienado é o movimento necessário para que o homem retome os rumos da história e, a partir disso, possa se desenvolver de acordo com suas capacidades e a partir de suas necessidades.

Nem de longe a aplicação do estatuto teórico-epistemológico da teoria da **Qualidade Total** na educação pública representa um avanço para o processo de hominização do homem amazônico. Representa sim uma manifestação episódica de mais um processo de alienação da educação escolar, profundamente relacionado ao pensamento dominante. É a partir dessa compreensão que se materializa o trabalho aqui proposto.

O que se convencionou chamar de gestão democrática dos processos escolares não passa de uma grande farsa. Nada é decidido democraticamente pelos sujeitos escolares. Quase tudo relacionado aos processos que ocorrem no chão da escola pública, inclusive a melhoria da qualidade das condições de trabalho, já vem pré-determinado pelo Banco Mundial e são veladamente reproduzidos pelos dirigentes do estado do Amazonas.

O estudo realizado por Torres (2003) sobre as diretrizes do Banco Mundial para a melhoria da qualidade da Educação Básica nos mostra que tais diretrizes estão atreladas aos acordos de financiamento da educação escolar (em todos os seus níveis e modalidades). Isso significa que os países que tomam dinheiro emprestado do Banco Mundial aplicar na melhoria da qualidade da educação devem cumprir a risca o processo de reestruturação.²

A educação institucionalizada submetida às regras do mercado, e entendida como objeto de consumo (mercadoria) individual, é a transformação da educação escolar pública num instrumento de normalização das relações sociais propugnadas pelas necessidades do Estado neoliberal. Ações governamentais como **CEPs-AM** (1996), **GQT** (1997), **PEGEAM** (2001) e o **Progestão-AM** (2006) são manifestações desse processo.

² Segundo Moreira (2007), “o Banco Mundial, entre outros, desempenha um papel estratégico no processo de reestruturação do sistema oficial de educação dos países subdesenvolvidos para a inserção produtiva destes à nova globalização do capital por meio da melhoria da qualidade da educação pautada num retorno claro ao tecnicismo das décadas de 60/70 como parte de uma macroproposta mundial de ajuste econômico que transforma os processos escolares em meios de escolarização massificada” (p. 192).

Bruno (1997) contribui de modo efetivo para a compreensão dessa superestrutura que ajusta a escola a incontornabilidade do capital, quando nos ensina que

[...] com a reestruturação do trabalho em curso, a partir da introdução das formas sistêmicas de organização do trabalho, das novas técnicas de produção (microeletrônica, informática), é cada vez mais a capacidade de pensar do trabalhador que se busca explorar. E não de qual forma de pensar, por trata-se de disciplinar a estrutura psíquica dos trabalhadores, para que seu raciocínio desenvolva-se primordialmente, consoante a cultura organizacional da empresa, e sua subjetividade opere no sentido de envolvê-lo com os objetivos da organização. [...] Nesta perspectiva, a escola é uma das esferas de produção de capacidade de trabalho. Por isso, é ela hoje objeto de tantas discussões e, mais, de propostas de reestruturação. Numa sociedade rasgada por contradições cada vez mais agudas, a esfera ideológica assume grande importância enquanto elemento de coesão social. A escola, portanto, não pode mais permanecer nas franjas dos mecanismos de controle social e econômico do sistema capitalista [...] Além disso, o custo dessa produção de capacidade de trabalho tem que ser racionalizado, já que para o capital trata-se da produção de uma mercadoria tal como qualquer outra (p. 39).

No modo de acumulação flexível o que outrora se fixou como componentes básicos da teoria do **Capital Humano** – os traços cognitivos e comportamentais do indivíduo – são agora ressignificados pelas teses da sociedade do conhecimento e da teoria da **Qualidade Total** para a formação de novos trabalhadores flexíveis que ao precisar vender a si próprios aos poucos, se transformam numa mercadoria como outra qualquer.

O contexto neoliberal conforma a problemática da educação escolar das majorias em questões técnicas relacionadas à eficácia e a ineficácia da gestão administrativa dos recursos humanos e materiais que subjazem o processo de escolarização. Nesse contexto, a educação pública transforma os sujeitos escolares em vítimas de um processo economicista que visa à competitividade e a rentabilidade.³

³ Na lógica do capital, qualquer coisa pode gerar lucro nas mãos dos representantes do capital – inclusive o homem enquanto força de trabalho – quando colocado para circular na esfera econômica do mercado (também conhecida como esfera de circulação do capital). O uso da força de trabalho do homem é o fundamento principal para a produção de trabalho não-pago (mais-valia). No sistema do capital, as coisas só adquirem valor para si (valor-de-troca) quando incorporam o trabalho acumulado (trabalho morto) produzido por uma força de trabalho qualificada por um processo educacional, independente se ele é formal ou informal. Desse modo, a educação como um todo se transforma num produto que deve ter, enquanto, tal, maior capacidade de intercâmbio e merecer o qualificativo “produto de qualidade”, conseqüentemente, os discentes são reduzidos criminosamente a coisas (processo de coisificação) e, como tais, compreendidos como competitivos e rentáveis para o processo de globalização neoliberalizada do capital. Nesse contexto ideológico e econômico, a educação e tudo relacionado a ela só podem ser compreendidos (e pensados) segundo os critérios: “adaptabilidade e ajuste ao mercado, competitividade, produtividade, rentabilidade e mensurabilidade” (GENTILI, 2001, p. 157), isto é, critérios forjados no mundo produtivo-empresarial e que, portanto, ligados intrinsecamente à forma geral e fetichizada como o capital apresenta-se ao homem – a mercadoria. Quando reduzida ao campo da economia política, onde postulam as receitas ideológicas dos apologetas do capital, esta passa a possuir valor de uso e valor de troca, sendo que o primeiro “só tem valor pelo uso e só se realiza no processo de consumo” (MARX, 1980, p. 31) (ou seja, no mercado). Sendo assim, “para se manifestar como valor de troca, como trabalho materializado, a mercadoria deve ser previamente alienada como valor de uso, achar comprador, ao passo que, por outro lado, a sua alienação como valor de uso supõe a sua existência como valor de troca” (idem, p. 47). Logo, vista ideologicamente dessa maneira, a educação torna-se Capital Humano e, como tal, está sujeita as contradições próprias da “materialidade das relações econômicas, que são relações de poder e de força e não uma equação matemática como querem os neoclássicos ou neoconservadores” (FRIGOTTO, 2002, p. 93).

O processo de metamorfose das coisas provocado pela acumulação flexível de riqueza não para por aí. A globalização do mercado e os valores impostos pelo neoliberalismo modificaram o conceito de democracia, conflitando com o seu conceito original de igualdade de oportunidades e de equalização do poder, na medida em que é significativo o aumento do desemprego e o elevado índice das desigualdades sociais.

O processo de metamorfose, onde os *rankings* são sinônimos de escalas de poder, as estatísticas são valorizadas e o *podium* representa indicação de supremacia, é flagrante a crise por que passa a educação institucionalizada. De tempos em tempos, a educação pública sofre com a imposição dos valores impostos pela economia, pela política e não consegue fazer ver à sociedade cidadãos que atendam às suas necessidades.

Como produto dessa materialidade, o administrador da escola (agora denominado de gestor escolar) assume um papel de construtor de uma estrutura (e, também, de um clima) organizacional extremamente diferenciada e dinâmica que busca integrar a escola segundo as necessidades decorrentes da globalitarização neoliberalizada do sistema capitalista de produção, conseqüentemente, isso

[...] **leva ao reforço e à diversidade dos mecanismos de controle, através dos quais se desenvolvem as políticas de prevenção de conflitos e a construção do consenso.** O controle social se expressa nas noções de sistema de papéis, normas e valores, cultura e clima organizacional (BRUNO, 1997, p. 31) (grifo nosso).

Isso significa que todas as ações consubstanciadas ao estatuto epistemológico da teoria da **Qualidade Total** na educação, até mesmo a propagandeada gestão democrática (e participativa), estão profundamente imbricadas ao projeto burguês que se convencionou impor pelo nome de globalização. O processo de escolarização está vinculado à reestruturação das relações sociais impostas pelo capital flexível.

Isso ocorre porque a educação é um desdobramento da teoria política e, por isso, implica a compreensão dos projetos que as classes sociais pretendem conservar ou instaurar. Implica todo o processo de conhecimento produzido historicamente, porque a história se constitui como um processo contraditório de construção das sociedades em que o passado é um elemento essencial na construção das relações sociais do presente.

O pensamento contra-hegemônico que defende o desenvolvimento da autonomia intelectual e o exercício pleno da cidadania do homem como materialização da **Qualidade Social** se conflita com a desordem neoliberal que inflite para a satisfação do cliente e não

mais do homem-discente. O Estado neoliberal impede a universalização das capacidades, das necessidades etc. do indivíduo.

A educação instituída pelo Estado neoliberal passa a ser cobrada em preocupar-se com a produção do **Capital Humano**, para a manutenção da competitividade. Esta é a maneira como o neoliberalismo se apresenta à escola pública, ao resto da sociedade, como a solução idealizada e universalizada a todas as contradições e disfunções do capital, enquanto na verdade esse remédio alimenta o mal que ele supostamente cura.

O Estado neoliberal nunca foi mínimo para qualquer coisa relacionada ao homem. O Estado continua a regular, por intermédio do Direito as relações sociais em proveito das classes dominantes: “**o papel do Direito ou das leis é o de fazer com que a dominação não seja tida como violência, mas como legal, e por ser legal e não-violenta deve ser aceita**” (CHAUÍ, 2001, p. 83) (grifo nosso).

O processo de racionalização do aparelho administrativo e da melhoria da gestão do Estado capitalista, sem se preocupar com o ambiente democrático de mediação política, sem a busca eficaz de um Estado ético, não envolvido com corrupção ou apropriado por interesses particulares em detrimento dos interesses coletivos é um forte indício que o Estado neoliberal foi máximo para a burguesia e mínimo para o proletariado moderno.

A probiosa contribuição da autora nos conduz a elucidação da essência das políticas públicas educacionais neoliberais e que, porventura fazem parte dos objetivos que o governo federal pretende alcançar ao implantá-los nas escolas públicas do Estado do Amazonas. Em decorrência disso, o gestor (produto dessa materialidade) será instrumentalizado segundo os pressupostos de um processo de globalização que

[...] **carrega consigo a racionalização que promove o predomínio da quantidade, em detrimento da qualidade**, e realiza a crescente inversão nas relações entre indivíduos e os produtos de suas atividades, produzindo a subordinação do criador à criatura. A crescente disciplina e o progressivo ritmo das organizações se espalham por todos os cantos e recantos da vida social, **impregnando modos de ser, agir, sentir, pensar e imaginar** (NOGUEIRA, 2001, p. 68) (grifo nosso).

Na verdade, o modelo neoliberal de escolarização das massas concebe o saber como um requisito, além do treinamento ideologizado, a serviço da eficácia do trabalho alienado ao processo de expansão do capital. Atende, assim, a uma dupla necessidade: a do cidadão que

precisa capacitar-se para um ofício e a da empresa, necessitando de um trabalhador eficiente e flexível, para determinadas tarefas.

O processo de globalização promoveu mudanças significativas no Estado capitalista. Mudar o Estado significou para o governo Fernando Henrique Cardoso, abandonar visões do passado de um Estado assistencialista e paternalista, de um Estado que, por força das circunstâncias, concentrava-se em larga medida na ação direta para a produção de bens e de serviços. São nítidas as imposições do receituário neoliberal.

Hoje, todos sabem que o discurso ideológico que defendia que a produção de bens e de serviços deveria ser transferida à iniciativa privada, porque isso seria feito com grande eficiência e com menor custo para o consumidor, não passa de uma dissimulação da verdade que demarca o período de terceirizações, políticas de privatização, parcerias público-privado e incentivo à antecipação da aposentadoria.

No nuômeno chamado de globalização⁴, o Banco Mundial funciona como agência de regulação que se vincula ao Fundo Monetário Internacional (FMI) para impor um processo ideológico de democratização e melhoria da qualidade da Educação Básica e Educação Superior nos países latino-americanos por meio da reestruturação orgânica dos ministérios, das instituições intermediárias e das escolas públicas.

O processo de globalização se deu por intermédio de uma reestruturação da estrutura e das superestruturas do capital. Nogueira (2004) entende que o discurso da globalização econômica impunha ao Estado maneiras inovadoras de administração (gestão), políticas de

⁴ O cenário produzido pela globalização, isto é, pela mundialização do capital combinada com a revolução tecnológica e os novos modos de comunicação, além de reforçar o império do mercado e suspender a reprodução do agir político, provocam os horrores de um mundo marcado por fracassos e paradoxos propugnados por uma fantástica concentração de capital em nível global. Este cenário exógeno e incontrolável pode ser percebido a partir da síntese feita por Nogueira (2001), quando o mesmo analisou os dados assustadores dos relatórios sobre o desenvolvimento humano acerca do Programa para o Desenvolvimento (PNUD), chegando as seguintes informações: “chega a 1.500.000.000 (1,5 bilhão) o número de pessoas que estão economicamente piores do que há dez anos, ao passo que cerca de trezentos multimilionários possuem renda superior à acumulada por 2,3 bilhões de habitantes da Terra. Cerca de 17 milhões de pessoas morrem a cada ano de doenças como malária, diarreia ou tuberculose, por volta de 800 milhões não comem o suficiente e aproximadamente 500 milhões sofrem de subnutrição crônica. Quase um terço da população mundial (1,3 bilhão de pessoas) vive na pobreza. Dos 23 trilhões de dólares que constituem a soma dos Produtos Nacionais Brutos no mundo, cerca de 78% estão com as nações industrializadas, um seleto grupo de quinze ou vinte países. As nações em desenvolvimento, onde vivem 80% da população mundial, ficam com apenas 5 trilhões de dólares” (p.71). Em outras palavras, quando a falaciosa globalização submete-se ao agressivo programa neoliberal, sua possível tentativa de unificação do gênero humano se esvai em pura ilusão e perversidade. O constructo ideológico forjado pelo novo modo histórico do capitalismo (neoliberalismo) agregado ao novo imperialismo (globalização) – na qual 80% da produção industrial do mundo estão concentradas nas mãos de 20% da população do Atlântico Norte – é desopacizada por Frei Betto (2001, p. 7) quando menciona que com o fim do socialismo no Leste Europeu, o imperialismo estadunidense tornou-se hegemônico e provisoriamente contribuiu para a unipolarização do mundo. De modo que, dos 25 trilhões de dólares do PIB mundial, 18 trilhões de dólares estão distribuídos pelos países do G-7 (Estados Unidos, Canadá, Inglaterra, França, Itália, Alemanha e Japão), sendo que 10 trilhões pertencem somente aos EUA. Portanto, os 7 trilhões restantes são para a (sobre)vivência das 180 nações restantes do mundo. Basta dizer que quatro representantes do capital estadunidense **Bill Gates**, **Paul Allen**, **Warren Buffet** e **Lerry Ellison** possuem juntos fortuna pessoal superior à soma do PIB de 42 nações pobres habitadas por 600 milhões de pessoas, entre as quais o Brasil. O modelo que chamo por vezes de globalitarização neoliberalizada do capital, por se tratar da imposição, ao resto do mundo, do modelo dos países desenvolvidos do hemisfério Norte, não conseguiu reduzir as desigualdades sociais e assegurar empregos.

privatização, terceirização e parcerias público-privadas que mobilizou a opinião pública para uma visão negativa do papel, da natureza e do sentido do Estado.

Por outros termos, o modelo de escolarização das massas imposto pelo processo de globalização neoliberalizada do capital considera a educação como um bem essencialmente privado e cujo valor é, antes de tudo, econômico, na medida em que não é a sociedade quem garante a cultura aos indivíduos, mas são estes que devem capitalizar recursos privados cujo rendimento futuro será garantido pela sociedade.

As escolas privadas não são mais eficientes que as escolas públicas por causa da qualidade transcendental da natureza da iniciativa privada. A escola pública, por sua vez, não está no Estado em que está simplesmente porque é mal gerenciada ou porque possui currículos ou métodos inadequados, mas porque a população a que serve está colocada numa posição subordinada em relação às relações dominantes de poder.

As mediações que se materializam por intermédio do Estado neoliberal faz com que os homens acreditem que são desiguais por natureza, porque não buscam o aperfeiçoamento profissional contínuo etc., e não porque se cristalizava como verdade na consciência alienada do proletariado moderno, a visão invertida do real provocada pelo capital. O Estado neoliberal fez com que

[...] a vida coletiva passasse a ser pensada como se estivesse na dependência exclusiva do acaso ou do esforço pessoal – quem sabe de alguma **janela de oportunidade** aberta pelo mercado ou pelo empreendedorismo – pouco importando se a resolução de problemas e de conflitos sociais pressupunha, pela lógica, uma dinâmica decisivamente social (NOGUEIRA, 2004, p.48).

O valor social, cultural e político do saber adquirido na escolarização dão lugar à descentralização, à padronização dos métodos e dos conteúdos, para o novo gerenciamento das escolas, para a profissionalização dos docentes, para dar conta da competitividade que a globalitarização neoliberalizada do capital exigiria até a crise do modelo de acumulação flexível (e do Estado neoliberal).

O fortalecimento dos sistemas de informação e a capacitação (preferencialmente a distância) dos trabalhadores da educação pública em assuntos administrativos são ações governamentais que, também, fazem parte desse processo de reestruturação dos aparelhos ideológicos do Estado capitalista. O que outrora servira como base de sustentação do capital rígido é agora negado pelo capital flexível.

O que se pode assegurar é que o gestor é colocado dentro de um processo pedagógico impregnado pelas idéias da teoria da **Qualidade Total** e, que, por sua vez, manifestar-se-ão na competência do mesmo em criar, por intermédio da construção sistêmica e atomizada, um ambiente de trabalho propício para institucionalizar novas práticas que se materializam segundo a lógica do capital flexível.

Porque entendemos assim? De acordo com Dourado (2001), um dos autores do estatuto epistemológico do **Progestão-AM**, o novo processo pedagógico promove, articula e envolve a ação dos sujeitos escolares no processo de gestão escolar e, por conseguinte, consolida a democracia na gestão escolar; e, por fim, envolve todos os segmentos interessados na construção de propostas de educação.

Só que quase tudo vem previamente decidido, logo, o que se tem como manifestação da cidadania e que deveria ser chamada de gestão democrática não passa de um processo de capitulação dos sujeitos escolares, pois a política neoliberal da **Qualidade Total** na educação escolar amazonense tem-se determinado historicamente como seu oposto: uma quantidade desqualificada de homens formados de modo acrítico.

A política neoliberal da **Qualidade Total** na educação configura-se a partir do ano de 1997 como a panacéia da educação amazonense, quando os então chamados **diretores** passam a incorporar em seu cotidiano escolar termos oriundos das empresas como clientes, índices de satisfação, gestão pela qualidade e tantos outros termos que com o passar dos anos mudam de roupagem, mas a essência continua a mesma.

A própria gestão anunciada como democrática, que pressupõe a horizontalidade do poder, ainda não se desvencilhou do processo de hierarquização (relacionada aos postos de trabalho), da verticalidade e, também, das regras rotineiras próprias da burocracia. O que é postulado como sendo gestão democrática (e participativa) nos cursos de formação continuada comprados pela SEDUC não passa de uma enganação.

A difusão da ideologia empresarial se fez progressivamente nas escolas da Rede Estadual de Ensino do Amazonas a mediada que os cursos de formação de gestores foram implantados no dia-a-dia do gestor escolar. Esses cursos tinham o apelo para imitar o setor privado, o que foi verdadeiramente absorvido, onde os ideais da gestão eficaz e eficiente são popularizados e a escola pública passa a ter um novo perfil.

Os chamados gestores escolares são tão mais autoritários do que aqueles antigos administradores escolares que eram denominados de diretores, na época em que se vivia a Ditadura Civil-Militar. A denominação ficou semanticamente mais requintada para encobrir a

grande farsa que repousa sobre o próprio conceito administração: não se admite o conceito gestão em processos previamente decididos.

Por meio da participação, os profissionais da educação deveriam garantir o processo democrático nas escolas, não fosse a dificuldade de se desvincular das relações de poder hierarquizado a que ainda estão presos. Na verdade, o espírito do lucro, da competitividade ronda os anseios da democracia e sublima a necessidade de ser democrático, o que dificulta o acesso a educação a todos os níveis sociais.

Para Demo (1988), a participação é condição para uma sociedade comprometida com a qualidade política e não somente com a qualidade técnica, permitindo que o homem seja capaz de construir, de colaborar, de decidir, na posição de ator consciente e organizado para a redução das desigualdades sociais. “**Não se pode fazer projeto de superação da pobreza política, sem superar também a pobreza socioeconômica**” (p. 56) (grifo nosso).

Não era somente o espírito da empresa que penetrava nas nossas escolas e constituía a grande mudança na gestão escolar; era um discurso de encantamento, de catequização, que pretendia mostrar aos atores do sistema educativo que as empresas conseguiam modelos de gestão e de organização eficazes capazes de reformar o sistema educativo e alcançar os indicadores pretendidos.

A Secretaria de Estado da Educação (1997) começa timidamente com a capacitação de dezenove (19) gestores Escolares e atinge sua totalidade em 2002, onde todas as Escolas da Rede Estadual de Manaus adotam os critérios da Qualidade no seu cotidiano. Embora os indicadores mostrem o contrário do discurso, os governantes insistem em afirmar que os cursos de formação de gestores (**GQT, PEGEAM, Progestão-AM**) são responsáveis pela melhoria da qualidade do ensino.

É preciso, no entanto, olhar de perto para essa argumentação e afirmar que os indicadores educacionais no Estado do Amazonas têm melhorado sim, mas não a custo dos incansáveis cursos de gestão oferecidos, mas sim pelo sistema de premiação, bem verdade que financeira e individual, negando assim o valor inefável que é o da educação: a formação do ser humano.

Este estudo sobre a perpetuação do projeto neoliberal nas Escolas da Rede Estadual do Amazonas, por intermédio dos cursos de formação de gestores, surgiu de um esforço para contribuir com a reflexão, através de uma análise teórico-metodológica das políticas públicas educacionais do Estado do Amazonas, materializado na ideologia e nos princípios da teoria da **Qualidade Total**.

Esta exposição científica representa, também, um esforço de síntese para entender as

diretrizes educacionais desenvolvidas pela **Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino do Estado do Amazonas** (SEDUC), no período de 1997 a 2007, situando-as no contexto dos programas de governo que orientam os projetos nacionais de educação para o utilitarismo alienado ao capital.

É fruto de uma pesquisa que vem se realizando desde um estudo em nível de pós-graduação *lato sensu*, relacionada às políticas educacionais nacionais e regionais, assim como uma vivência profissional relacionada à área da gestão escolar e que, por força do processo de alienação imposto pelo capital, tornou-se partícipe desse processo de enformação denominado de formação de gestores, ou capacitação de gestores.

Essa postura de interpretação da educação institucionalizada compreende a mesma como uma estratégia de formação de mão-de-obra dócil, como um processo pedagógico de reorganização da escolarização das maiorias que objetiva aumentar a produtividade da escola pública em detrimento da qualidade por meio da aplicação da teoria da **Qualidade Total** sobre os processos e os sujeitos escolares.

Esta é uma proposta da continuação de um processo de reconstrução da práxis ontológica iniciado no referido curso de especialização, com prosseguimento nos estudos de Mestrado em Educação, oportunidade na qual nos consorciamos ao Materialismo Histórico Dialético bem como aos outros conhecimentos para compreender a prática educacional como um movimento de ação-reflexão-ação.

O estudo da **Qualidade Total** neste trabalho não é uma mera repetição do que já fora analisado por outros autores⁵. É, pois, uma maneira de atestarmos que a GQT no Amazonas se apresenta nessa década com roupagens diferentes, mas com o mesmo conteúdo, e tão presente foram seus segmentos que é considerado um bom gestor, segundo a SEDUC, aquele que tem uma das ferramentas expostas na escola, o painel de **Gestão à Vista**.

O processo de enformação de gestores escolares é um programa de governo fundado no neoliberalismo. Esforçar-se por submeter à crítica o movimento histórico de transplantação

⁵ Referimo-nos aqui as contribuições de Cabral Neto e Silva (2001), Silva (2000), Gentili e Silva (1995), Oliveira (1998), Gentili (2002), Frigotto (1989), Frigotto (2003), Frigotto e Ciavatta (2001), Rios (2003), Frigotto (2002), Silva (2001), Haddad e Tommasi (2003), entre outros que adotam o materialismo histórico dialético como postura para compreender a transplantação ideológica da teoria da **Qualidade Total** do mundo produtivo-empresarial para o âmbito das políticas públicas educacionais e, por conseguinte, nas relações que ocorrem entre os sujeitos escolares. Essas críticas compreendem que a **Qualidade Total** passa a ser categoria que explica a translação da formação humana baseada no Capital Humano durante as décadas de 70/80, para o seu próprio rejuvenescimento, a partir da década de 90, como educação de **Qualidade Total** baseada na formação de competências e habilidades para a empregabilidade. O processo de transplantação ideológica para o âmbito das escolas públicas faz parte de uma pedagogia mais ampla que submete as estruturas e os mecanismos fundamentais da vida humana à ordem de âmbito monetário, que qualifica os indivíduos de maneira cada vez mais intensa, como seres impessoais, isolados, egoístas e indiferentes ao processo de banalização do mal. Nesse processo de banalização do mal imposto pelo capital, a consciência e a vida do homem são conduzidas pelos atrativos dos bens exteriores artificiais, tornando-as cada vez mais distantes da sua essência. Os resultados obtidos com a transplantação dos princípios de eficiência produtiva foram discutidos e comunicados a comunidade acadêmica em Cezário e Moreira (2006).

(e aplicação) dos fundamentos teórico-epistemológicos da **Qualidade Total** no âmbito das políticas públicas educacionais no contexto do neoliberalismo conservador, bem como suas múltiplas determinações, é o que pretendemos neste estudo.

Sem dúvida, os múltiplos processos de globalitarização neoliberalizada do capital flexível constituíram uma época histórica de difícil compreensão. Cada um de nós, com a sua própria sensibilidade, que vivemos um momento de mutação em todos os sentidos e que a transformação está em curso, modificando as relações (e mediações) dos indivíduos com o contexto natureza e sociedade.

O processo de globalização hegemônica do capital constitui uma nova força que intervém nos modos de gestão da mudança histórica o que gera um capitalismo extremo de regulação neoliberal. Não é um processo único de sistemas em grande escala, mas uma mistura complexa de processos que atua de maneira contraditória, produzindo conflitos e disjunções nos contextos amplos, locais e pessoais.

Se, para muitos, a globalização hegemônica do capital apresenta-se como sinônimo de progresso, desenvolvimento e novas fronteiras, para os críticos, esta seria uma invenção do capitalismo com complicações desastrosas para a humanidade e para todo o ecossistema. Inclusive, com conseqüências extremamente desumanas para a educação pública dos países de capitalismo periférico, como o Brasil.

Para nos contrapormos a esse paradigma, é necessário que pensemos numa nova convicção sobre a maneira de viver, no que concerne ao aspecto de produzir e a nos transformarmos, nós mesmos, e o meio em que vivemos a partir da afirmação de uma política educacional essencialmente cidadã, baseada num modo de produção de bens comuns que seja diferente daquele que repousa sob o capital.

É lógico que enquanto uma das coordenadoras do processo de implantação do **Projeto de Excelência da Gestão Escolar do Amazonas** (PEGEAM) nas escolas públicas estaduais no período que vai de 2000 a 2003, momento em que estávamos à frente da **Gerência de Monitoramento e Avaliação Escolar** (GEMAE) e diretora do **Departamento de Gestão Escolar** (DEGESC), não pensava assim.

O convívio profícuo com intelectuais orgânicos amazonenses, defensores históricos da pedagogia contra-hegemônica, e uma reflexão sobre a própria existência humana alienada ao capital, nos fizeram compreender que a intenção da SEDUC foi dar continuidade ao processo de implantação dos princípios e fundamentos da teoria da **Qualidade Total** no contexto administrativo e pedagógico das escolas.

O conceito de vivência crítica, sem dúvida, materializa-se pelo domínio de um saber capaz de lidar continuamente com as contradições da realidade alienada. É, por isso, que o supracitado convívio nos fez entender que a intenção da SEDUC foi adequar os processos escolares da rede pública do Estado do Amazonas aos novos paradigmas do neoliberalismo educacional vigentes naquela época⁶.

Naquela época, tínhamos uma consciência fetichizada do processo de escolarização. Hoje, sabemos que a escola pública pode, ao lado de outras instituições, se converter em uma das dimensões importantes para transformar o presente e o futuro dos indivíduos, sendo que o ponto central dessa transformação histórico-ontológica começa necessariamente pelo combate à mercantilização dos valores educacionais.

Mészáros (2006) afirma que a elaboração de uma resposta historicamente viável a esses desafios só será possível pela construção de uma alternativa radicalmente diferente do impulso do capital em direção à globalização hegemônica, no espírito do projeto socialista, corporificado num movimento progressista de massas. Os defensores da pedagogia contra-hegemônica materializam ações para essa transformação histórico-ontológica.

O autor afirma, ainda, que há uma urgente necessidade de um movimento radical de massa contra o controle da reprodução do metabolismo social (sociometabolismo) como saída para a crise estrutural do capital, para que a humanidade possa assegurar o seu futuro e, também, a preservação da natureza. Uma educação para além do capital deve estar associada a esse processo de superação.

O que nos propõe Mészáros (2006) é a necessidade essencial de ultrapassarmos os limites das mudanças educacionais, feitas às margens corretivas do capital, como condição para a transformação qualitativa da sociedade e a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente. Não há ingenuidade em acreditar que é possível viver em uma configuração social fundada na negação da propriedade privada.

⁶ Tomando o conceito de princípio educativo em Gramsci, percebe-se que a escola, ao lado de outras instituições educativas da sociedade civil, auxilia na consolidação da hegemonia dogmática da cultura capitalista. Porém, no interior das suas contradições, ela pode desenvolver um processo educativo na lógica oposta, se utilizar uma pedagogia contra-hegemônica. Essa pedagogia deve estar pautada em novas percepções e enfrentamentos com possibilidades de justiça social para todos. O convívio com os intelectuais orgânicos nos fez aprender, ainda, que o discurso da gestão democrática (e participativa) se generalizou de maneira a ser confundido com o de participação coletiva, fazendo do processo decisório um engodo, banindo da consciência do oprimido de que a gestão democrática das coisas relacionadas ao bem viver (que pressupõe a participação e responsabilização de todos os indivíduos nas decisões concernentes ao planejamento da economia solidária) tem aspectos teóricos e práticos essencialmente relevantes, relacionados não só à equalização do poder, mas também ao processo de “universalização das necessidades, capacidades, prazeres, forças produtivas etc. do indivíduo” (MARX, 1990, p. 489). A falta de consciência dos pressupostos ideológicos e políticos, que subjazem a este tipo de gestão (enquanto direção dada pela coletividade aos processos materiais e espirituais), podem comprometer o rumo das instituições públicas pelas implicações decorrentes do processo de deturpação do verdadeiro significado de gestão democrática. O cadafalso semântico entre o significado e o significante como categoria de compreensão do neoliberalismo educacional traduz esse processo enviesado de gestão democrática (e participativa) que ocorreu (e ocorre ainda hoje) nas escolas públicas amazonenses, tendo em vista a pouca criatividade dos técnicos da SEDUC e da SEMED.

As propostas de reformas educacionais de Adam Smith (1723-1790) e Robert Owen (1771-1858), por exemplo, embora revestidas de genuínas preocupações humanitárias, se apresentaram como remédios contra os efeitos alienantes e desumanizantes do capital e da procura do lucro, ambas, em sua perspectiva, não escapariam à auto-imposta camisa-de-força das determinações causais do poder do capital sobre os homens.

É por isso que Mészáros (2006) defende que as soluções devem ser essenciais e não meramente formais, pois considera que as determinações impostas pelo movimento de transformação do sistema produtivo fundado na propriedade privada afetam profundamente cada âmbito particular com alguma influência na educação e de maneira nenhuma apenas as instituições educacionais formais.

É certo que poucos homens compreendem sua contemporaneidade histórica e, por isso, não conseguem atuar de maneira determinante (e politicamente correta) no meio em que vivem. Não se atua sobre aquilo que não se conhece, a não ser de maneira inconsciente e despreziosa. Charles Chaplin (1970) nos brindou com uma crítica ao capitalismo desumano no discurso proferido no final do filme **O Grande Ditador**:

O caminho da vida pode ser o da liberdade e da beleza, porém, desviamos-nos dele. A cobiça envenenou a alma dos homens, levantou no mundo as muralhas do ódio e tem-nos feito marchar a passo de ganso para a miséria e os morticínios. Criamos a época da produção veloz, mas nos sentimos enclausurados dentro dela. A máquina, que produz em grande escala, tem provocado a escassez. Nossos conhecimentos fizeram-nos céticos; nossa inteligência, empedernidos e cruéis. Pensamos em demasia e sentimos bem pouco. Mais do que máquinas, precisamos de humanidade; mais do que de inteligência, precisamos de afeição e doçura! Sem essas virtudes, a vida será de violência e tudo estará perdido (cena final).

No processo de acumulação do capital, o trabalhador tem sido despojado do conjunto dos meios materiais de reprodução de sua existência e forçado a transformar sua força de trabalho em mercadoria, a serviço do próprio capital, em troca de um salário. O capital separa os homens da natureza, em seu processo de produção/reprodução e impõe que o ritmo do homem não seja mais o ritmo da natureza, mas o ritmo do próprio capital.

É fundamental que se continue com o processo de mobilização pela defesa da educação pública, como o direito de inscrever-se na luta dos contextos de vastos movimentos de idéias, de experiências e de iniciativas que favoreçam as dimensões formativas, culturais, sociais e científicas. Todavia, urge a necessidade de buscarmos processos de aprimoramento intelectual no espírito da pedagogia contra-hegemônica.

Enfim, é preciso fazer avançar o processo de reflexão e de ação compromissada com a superação do capital, um processo de ação-reflexão-ação que conduza ao desenvolvimento de uma mudança educacional que regulamenta de fato o direito à educação de **Qualidade Social**, em todos os níveis da escolaridade. O mestrado nos fez, cientificamente, convictos do processo de reflexão e de ação compromissada com a superação do capital.

É uma verdade filosófica que uma dissertação seria produzida sob os auspícios da ingenuidade se pretendesse se materializar como o produto acabado de uma discussão que ainda hoje se faz muito presente em nosso dia-a-dia e que, por isso, ainda se transformará em outras determinações que serão, quem sabe, investigadas por outros que intentarem na busca incessante da verdade.

A verdade filosófica, a verdade a que nos referimos anteriormente é aquela que se faz elucidada quando a consciência do pesquisador adentra intencionalmente na realidade ignorada dos núômenos sociais, ou seja, quando o pesquisador pensa corretamente a relação entre o homem e a natureza na contradição fundamental e que, ao mesmo tempo, é acobertada pelo fetichismo imposto pelo capital.

É preciso resgatar historicamente a unicidade orgânica entre o homem e a natureza, onde o ritmo de trabalho e da vida dos homens associa-se ao ritmo da natureza. No contexto do modo de produção capitalista, este vínculo é rompido, pois a natureza, antes um meio de subsistência do homem, passa a integrar o conjunto dos meios de produção do qual o capital se beneficia para transformar o homem numa caricatura de sua existência.

2. Delimitação do Objeto de Estudo.

Ao discutir a educação muitos problemas devem ser enfrentados: a qualificação dos professores, a prática pedagógica, o material didático, as condições de ensino e aprendizagem, a gestão escolar, os baixos salários, a repetência e a evasão, as condições físicas dos estabelecimentos de ensino, os recursos financeiros aplicados à Educação e outros mais que são fatores que sem dúvida implicam na qualidade da Educação.

Quando se fala de qualidade na educação, os primeiros problemas a serem enfrentados são as diversas visões que o termo qualidade suscita no meio educacional. O conceito é caracterizado por muitos como a apropriação de modernas tecnologias. Para outros a qualidade está no conteúdo. A concepção de educação de qualidade para alguns educadores é aquela que dá ênfase a criatividade, a pesquisa, a experiência e a descoberta.

Observa-se a variável conceitual dos preceitos da qualidade em educação e pelo que nos mostram todas as evidências empíricas até o momento, o que está sendo pensado e implementado na Rede Pública de Ensino são adequações às tendências gerais do capitalismo contemporâneo, com especial ênfase na reorganização das funções administrativas e de gestão escolar exercidas pelos sujeitos escolares.

O foco da investigação é a transição histórica dos conceitos e ações implementadas a partir da Lei 9.394/96 no aspecto da gestão escolar nas escolas públicas da Rede Estadual de Ensino do Amazonas e suas várias faces, consideradas novas, mas que só estão camufladas pelo discurso ideológico da qualidade, mediante estudo e análise da documentação oficial, fatos e dados a respeito do processo no período de 1997 a 2007.

Esse período histórico é marcado por programas e projetos que se propõem formar gestores escolares, que se camuflam de novos, mas que guardam a mesma essência. Recebem novos nomes (**GQT, PEGEAM, Progestão**), fazendo com que os trabalhadores da educação perpetuem o discurso ideológico da qualidade, o discurso da **Qualidade Total** nas escolas da Rede Estadual de Ensino do Amazonas.

Mudam os gestores nesse período histórico, nos dez anos estudados, sete secretários passaram pela SEDUC e todos, sem exceção, deram continuidade ao projeto da gestão pela **Qualidade Total**, este último denominado de **Progestão**, sendo considerado pelos técnicos ingênuos da SEDUC como algo novo. Na verdade o **Progestão** é a perpetuação do simulacro da **Qualidade Total** nas nossas escolas.

O neoliberalismo, como ideologia da globalização do sistema do capital, inculca na consciência do cidadão mais comum que as desigualdades sociais imputadas aos homens pelo efeito da propriedade privada são consequência da ausência de empenho dos indivíduos e do pouco espírito combativo, estimulando a competitividade sem dar as condições igualitárias para que estes indivíduos possam competir.

Os valores sociais voltados para o individualismo, para a aquisição de bens materiais, que a maioria da população dificilmente alcançará, produzem resultados cruéis como à baixa auto-estima o que gera um determinado conformismo, uma imobilidade frustrante. É isso que o neoliberalismo inculcou na consciência dos filhos dos trabalhadores amazonenses por meio dos **modelos de gestão escolar**.

A importância desta pesquisa reside no fato deste estudo possibilitar a crítica e a análise das mudanças que o programa de gestão escolar pela **Qualidade Total**, implantado na Rede Estadual de Ensino, e as consequências na mudança de comportamento do gestor

escolar, alterando toda a prática da gestão, transformando o discurso da competitividade no cotidiano da escola.

3. Importância do estudo para o avanço da educação.

Este estudo sobre os **modelos de gestão escolar** surgiu de um esforço para contribuir efetivamente com a reflexão crítica, por intermédio do materialismo histórico-dialético, das políticas públicas educacionais implantadas no Amazonas, materializando nesse campo de investigação social supracitado uma continuidade no estudo do uso da teoria da **Qualidade Total** como retórica do modelo neoliberal.

É, também, resultado de um estudo que vem se transformando em realidade desde a pós-graduação em **Gestão Escolar (*Latu Sensu*)**, relacionada às políticas públicas nacionais, regionais e que não são diferentes daquelas sugeridas antidemocraticamente pelos organismos internacionais de financiamento e cultura (Banco Mundial, UNESCO, FMI, USAID, UNICEF e regionais CEPAL, CINTERFOR).

Está ligada, da mesma maneira, a reflexão crítica sobre a nossa prática administrativa a frente da **Gerência de Monitoramento e Avaliação Escolar (GEMAE/SEDUC)** que, de uma maneira ou de outra, contribuiu coadjuvadamente para a implantação das ferramentas da **Gestão pela Qualidade Total (1997)**, depois regionalizada sob a denominação **Programa de Excelência na Gestão Escolar do Amazonas (2000)**.

O estudo sobre os **modelos de gestão escolar** não só expõem as contradições que angustiaram nossa prática administrativa, mas também se apresenta como um engajamento no estudo pormenorizado das políticas públicas para a educação, participando da fundação de um projeto educacional revolucionário comprometido com a transformação consciente do pensar e do agir sobre a problemática amazônica.

O processo investigativo sobre os **modelos de gestão escolar** ligados ao pensamento neoliberal por meio de outra interpretação viabilizou um processo, ainda em construção, que transformou nossa consciência sobre a realidade investigada, mas também nos possibilitou intervir politicamente na realidade transformando-a. Esse foi o motivo que nos fez solicitar transferência da SEDUC para a **Universidade do Estado do Amazonas**.

O esforço intelectual empreendido na elaboração deste estudo foi realizado para compreender que os modelos **de gestão escolar** ligados ao pensamento hegemônico são uma estratégia para materializar as políticas neoliberais de reestruturação e racionalização do

aparelho educacional do Estado, atrelando-o aos objetivos da expansão mercadológica do capital chamada de globalização.

O processo de expansão das empresas transnacionais, a nova divisão internacional do trabalho, o avanço tecnológico na informática e nos meios de comunicação (viabilizados pela Internet), as privatizações, o fim do socialismo de mercado e a conseqüente dissolução da ex-URSS, a formação dos blocos econômicos, tudo isso alterou significativamente a composição política de diversos países e sedimentou o processo de globalização.

O estudo **dos modelos de gestão escolar** neste trabalho não é uma mera repetição daquilo que fora analisado por outros intelectuais orgânicos. É, pois, um novo esforço para compreender que esses paradigmas introduziram nas escolas um processo de **quantificação fetichizada dos resultados escolares** no sentido de maximizar os indicadores estatísticos da qualidade (aprovação, reprovação e abandono).

Esse estudo sobre **os modelos de gestão escolar** contribui para a desopacização da concepção capitalista de educação pública, uma concepção de escolarização maximizada das maiorias que não contribui para a libertação do proletariado quanto à tomada de consciência de sua posição social e de suas necessidades, bem como a tomada consciente das condições concretas de sua emancipação.

4. Questões Norteadoras.

Ao analisarmos os mecanismos que levaram o Estado do Amazonas, em particular a SEDUC a adotar o projeto neoliberal da **Qualidade Total** como modelo de gestão escolar, nos deparamos com uma realidade consubstanciada ao fetiche da qualidade que acarretou profundas mudanças na organização da educação pública da rede estadual de ensino, evidenciadas no discurso sedutor da gestão de resultados.

Os resultados quantitativos que o gestor passa a buscar tornam-se a realidade do construto ideológico deste projeto, objeto deste estudo, transcrevendo através de uma análise histórico-crítica sobre o processo de implantação do projeto de gestão escolar nas escolas da Rede Estadual de Ensino do Amazonas a partir da implantação da Lei 9.394/96, surgindo assim os seguintes questionamentos:

- (1) De que maneira foi implantado o programa pela **Qualidade Total** nas escolas estaduais do Amazonas, sua trajetória histórica e suas conseqüências sobre os sujeitos e os processos escolares?
- (2) Qual a influência do programa neoliberal da **Qualidade Total** na educação sobre o trabalho dos sujeitos escolares, principalmente no trabalho do gestor escolar?
- (3) De que maneira os cursos de formação de gestores continuam comprometidos com as políticas neoliberais do menor custo?

Esses questionamentos são as matrizes desta pesquisa, que para construí-las se fez necessário o estudo dos documentos oficiais produzidos pela Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino (SEDUC) no período de 1997 a 2007, assim como o referencial pessoal e profissional vivenciado a frente do processo de implantação dos projetos de gestão escolar implementados na rede estadual de ensino do Amazonas.

As questões norteadoras, bem como a própria pesquisa sobre os **modelos de gestão escolar no Amazonas** partem da premissa que a sociedade contemporânea, consubstanciada numa dinâmica complexa e contraditória, possui uma organização interna, a qual representa um conjunto de mediações e relações fundamentadas no trabalho. Na contradição trabalho versus capital também se encontra a educação das massas.

5. Objetivos

Geral

- Dissertar sobre o processo de implantação da Gestão Democrática e pela **Qualidade Total** nas Escolas da Rede Estadual de Ensino do Amazonas a partir da implantação da Lei 9.394/96 e dos fundamentos do neoliberalismo na educação pública.

Específicos

- Avaliar a implantação do programa de gestão pela **Qualidade Total** nas escolas da Rede Estadual de Ensino;

- Refletir sobre a influência do programa da qualidade total na formação do gestor escolar.
- Analisar os cursos de formação de gestores escolares como continuidade do projeto neoliberal da educação pública no Estado do Amazonas.

6. Procedimentos Metodológicos

O trabalho de pesquisa é produto de idéias e representações, onde o caminho pelo qual se desvela o objeto é resultado de uma consciência interpelativa da realidade em que está inserido, por isso o método é o ato de intencionalidade do pesquisador na compreensão de sua realidade, numa dimensão interacionista e consciente conforme nos ensina Pinto (apud FREIRE, 2005):

[...] O método é, na verdade, a forma exterior e materializada em atos, que assume a propriedade fundamental da consciência: a sua intencionalidade. O próprio da consciência é estar com o mundo e este procedimento é permanente e irrecusável. Portanto, a consciência, é em sua essência, um caminho para algo que não é ela, que está fora dela, que a circunda e que ela apreende por sua capacidade ideativa. Por definição, a consciência é, pois, método, entendido este no seu sentido de máxima generalidade. Tal é a raiz do método, assim como tal é a essência da consciência, que só existe enquanto faculdade abstrata metódica (p.68).

A metodologia, sendo uma elaboração racional e estruturada nos conduz à reflexão sobre o tema abordado, consistindo na sistematização dos questionamentos do quadro teórico apresentado, numa justaposição de análise a qual se pretende chegar ao objeto de pesquisa desejado, utilizando-se de métodos científicos, propondo-se a fazer uso de documentação indireta de fontes primárias e secundárias.

O que aqui chamamos de fontes primárias referem-se à análise de documentos governamentais em relação às políticas públicas voltada para a gestão escolar, as fases em que o referido programa foi sendo implantado na Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino (SEDUC), numa análise histórico-crítica e suas conseqüências nessa lavagem cerebral ocasionadas nos gestores escolares.

As fontes secundárias referem-se à bibliografia existente sobre o tema, envolvendo assuntos relacionados à globalização, às políticas neoliberais para a Educação e as políticas metamorfoseadas da qualidade total no período de 1997 a 2007, suas conseqüências nas

mudanças estruturais e ideológicas na Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino.

A abordagem histórica da temática sobre os modelos de gestão escolar implantados na SEDUC nos permite afirmar que se trata de um projeto orientado pelos princípios da **Qualidade Total** que apenas são chamados por nomes diferentes em épocas diferentes, mas com a mesma essência. O capital determinando a reprodução das relações sociais no intuito de perpetuar o velho dualismo educacional.

Como etapa conclusiva, após as fases acima mencionadas, será feita uma reflexão histórico-crítica. O método de abordagem será o dialético, com a utilização de procedimentos de medição através de documentos oficiais, fatos e procedimentos adotados dentro do contexto histórico que se perpetua na Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino, conforme pensa Minayo (1999).

A dialética pensa a relação de quantidade como uma das qualidades dos fatos e fenômenos. Busca encontrar, na parte, a compreensão e a relação com o todo; e a interioridade como constitutivos dos fenômenos. Compreende uma relação intrínseca de oposição e complementaridade entre o mundo natural e social, entre o pensamento e a base material (p. 24-5).

A interlocução entre as chamadas fontes primárias e as fontes secundárias nos permitiram entender que os princípios da **Qualidade Total** transplantados para o chão da escola da Rede Estadual de Ensino do Amazonas ratificam os princípios, ao longo desses anos, que os cursos de formação de gestores existentes são simulacros da chamada gestão democrática, ideologizada, mas não aplicada.

Será que é possível materializar no chão da escola um processo democrático de gestão voltado para a qualidade se a próprio Estado está ancorado sob uma hierarquização antidemocrática? Se isso for possível que falsa democracia é essa? O que se tem conclamado pelos vários dirigentes da SEDUC como qualidade na **Educação Básica** dos amazonenses não passa de um processo de quantificação fetichizada dos resultados.

O processo de quantificação fetichizada dos resultados não só dá feições de fábrica a escola como mede sua produtividade pela proporção de seus discentes que ela consegue levar a se apropriar das competências exigidas pelo mercado de trabalho. Isto supõe dizer que a boa escola envolve ensino e aprendizagem ou, melhor ainda, supõe considerar que só há ensino quando há aprendizagem.

7. Estruturação do Estudo.

O estudo da gestão escolar nas escolas da Rede Pública do Estado do Amazonas está estruturado da seguinte maneira: Introdução, três capítulos e as considerações finais. Na introdução encontramos as questões norteadoras da pesquisa, a importância do estudo, a explicação do objetivo geral e dos específicos e a explanação dos aspectos teórico-metodológicos que orientaram essa pesquisa.

O primeiro capítulo apresenta o processo de reestruturação do sistema produtivo do capital e o discurso da gestão democrática e da qualidade total, baseando-se na corrente neoliberal e sua influência no processo de globalização voltado para a educação. A categoria de análise abordada é mister para a compreensão de como a educação é gerenciada e difundida e quais seus verdadeiros propósitos.

O segundo capítulo aborda a gestão pela **Qualidade Total** e sua transplantação para o cotidiano escolar, principalmente na metamorfose causada no perfil do gestor escolar, as etapas desse processo na construção dessa ideologia que se perpetua na gestão das escolas da Rede Estadual de Ensino do Amazonas, com a idéia de que é sempre algo inovador. Mudam os conceitos, as formas continuam as mesmas, camufladas e com um discurso sedutor.

A intencionalidade deste capítulo consiste em trazer à luz a nova ordem escolar que tende a se impor tanto pela reformas sucessivas quanto pelos discursos dominantes: tende a fazer aparecer à lógica que subentende as mudanças profundas do ensino. Sem dúvida já são conhecidos alguns dos elementos desse modelo e percebem-se melhor as tendências sociais, culturais, políticas e econômicas que modificaram o sistema escolar.

O terceiro capítulo nos remete às políticas de formação de gestores, que se apresentam camufladas em novos, vestidos de velhos conceitos de uma hegemonia predominante, onde a busca da qualidade passa a ser o oásis que os gestores escolares tentam construir dentro da escola, com um discurso cada vez mais convincente que a qualidade do ensino se constrói na sala de aula.

As coerências e as incoerências deste quadro na sua totalidade é o que propomos aqui, juntando as peças de um quebra cabeça, e nos atendo ao discurso dominante, perguntamos: qual a relação entre uma empresa privada e o gerenciamento educativo, um gestor competente e um profissional polivalente? Essas relações são pouco visíveis, mas a construção dessas figuras, suas lógicas e seus argumentos são diversas.

Alguma dessas concepções nesses trinta anos quer se trate da lógica gerencial, quer do consumismo escolar ou das pedagogias de inspiração individualista, relacionando-se tanto às transformações econômicas quanto as mutações culturais que afetaram as sociedades de mercado, são possíveis perceber por que e como a escola pública da Rede Estadual de Ensino do Amazonas se adapta sempre mais ao conceito de escola neoliberal.

1. O PROCESSO DE REESTRUTURAÇÃO DO SISTEMA PRODUTIVO DO CAPITAL E O DISCURSO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA E DA QUALIDADE TOTAL: A FARSA DA QUALIDADE NEOLIBERAL.

O cenário internacional, a partir da década de 90, foi caracterizado por profundas mudanças na configuração dos Estados nacionais, particularmente no que diz respeito a pedagogia das políticas públicas sociais, ficando a educação escolar pública como o centro das atenções para implantação e implementação de uma nova ideologia oriunda do processo imposto de globalização da base material de sustentação da economia.

1.1 A gênese da Gestão Democrática

O processo de reestruturação do sistema produtivo e a internacionalização do capital no seu modo flexível por meio da globalização da economia modificaram a configuração, bem como a superestrutura dos Estados nacionais, particularmente no que diz respeito às políticas sociais e sua estratégia de gerenciamento da educação e do trabalhador docente, metamorfoseando antigas maneiras de administração escolar.

A partir da Segunda Guerra Mundial o processo de internacionalização do capital acelerou-se em virtude da maior integração dos processos econômicos particulares e a expansão das empresas multinacionais para regiões de baixa resistência operária. Nesse momento histórico, se iniciou o imperialismo norte americano sob o pretexto da reconstrução das economias européias e japonesa devastadas pela guerra.⁷

⁷ O que se convencionou denominar por globalização da economia está vinculado ao processo de internacionalização do capital que se desenvolve desde a origem do capitalismo, haja vista que esse modo de produção e reprodução das necessidades do homem nunca foi um sistema com feições nacionais. A globalização da economia é o processo por intermédio do qual se expande o mercado onde as fronteiras nacionais dos países parecem mesmo desaparecer em decorrência do processo de internacionalização do capital, que se iniciou com a extensão do comércio de mercadorias e serviços, passou pela expansão dos empréstimos e financiamentos e, em seguida, generalizou o deslocamento do capital industrial mediante o desenvolvimento das multinacionais. O processo de globalização da economia se caracteriza por: (a) um deslocamento espacial das diferentes etapas do processo produtivo para regiões de mais baixa resistência humana a exploração do trabalho não-pago; (b) um desenvolvimento tecnológico nas áreas da telemática e da informática o que possibilitou o deslocamento espacial das fases de produção e reduzindo tempo e espaço no processo de comercialização; (c) simplificação do trabalho, para permitir o deslocamento espacial da mão de obra; (d) igualdade de padrões de consumo, para permitir aumento de escala; (e) uma mobilidade externa de capitais, buscando rentabilidades máximas em curto prazo; (f) uma difusão (embora desigual) dos preços e padrões de gestão e produção, mantendo, todavia, diferenças de condições produtivas que são aproveitadas no deslocamento da produção. O que se pode inferir é que o processo denominado de globalização põe em execução um decurso histórico que visa aumentar cada vez mais as condições de concorrência e de ampliação da esfera de circulação do capital (o mercado), institucionalizando nos países de capitalismo desenvolvido e, também, nos de capitalismo subdesenvolvido, práticas governamentais de um novo liberalismo econômico ancorado nos seguintes princípios: de desregulamentação dos direitos adquiridos pelos trabalhadores durante o período histórico no (e pelo) qual o sistema produtivo do capital se fez menos instável graças às mediações que constavam nas superestruturas do fordismo e do taylorismo; de privatização dos serviços outrora materializados pelo Estado do Bem-Estar Social (Welfare State); de flexibilização dos processos de produção de excedente de trabalho obtida, principalmente, pela aplicação da tecnologia no processo de trabalho; e, por fim, uma significativa diminuição da interferência da esfera de comando político do capital.

Isso significou na prática um processo de desnacionalização da indústria dos países destruídos provocado por um fluxo direto de crédito externo às empresas que deixaram em inferioridade de condições as fábricas de capital nacional. Os países latino-americanos, também, foram vitimados pela montagem dessa verdadeira rede de espoliação econômica capitaneada pelo Fundo Monetário Internacional.

O neoliberalismo surge como paradigma de organização da sociedade capitalista que privilegia as ações da esfera de circulação do capital (o mercado) como um regulador unilateral das relações sociais dos indivíduos, despolitizando e recentralizando as funções assistenciais do Estado capitalista elegendo a educação escolar pública como campo materializador de um novo constructo ideológico.

O constructo ideológico a que nos referimos, substitui o discurso da busca do lucro pelo discurso do prazer, da satisfação e da felicidade, muda o discurso, entretanto não muda o conteúdo do modo de produção, em tempo, que promove mudanças organizacionais consubstanciadas na gestão democrática e na gestão pela **Qualidade Total** que fundamentam tanto a finalidade da escola quanto a concepção de qualidade na educação (SILVA, 2001).

Historicamente entre o conceito de diretor – que de acordo com as pedagogias históricas era ditador, autoritário etc. – e o de gestor escolar da nova pedagogia neoliberal⁸ – é um funcionário flexível, democrata, autônomo – existe um abismo significativo criado sob os auspícios do novo reordenamento administrativo das funções de mediação do Estado-Nação causado pela transnacionalização das estruturas de poder.

O processo de despolitização de alguns Organismos Internacionais, bem como a mutação funcional de outros, ocasionada principalmente pelos representantes das empresas transnacionais quando na criação de uma rede unilateral de negociação entre o Fundo Monetário Internacional e Banco Mundial, materializam a recentralização da estrutura de poder do Estado. Nesse sentido, Bruno (1997) diz que:

[...] esta nova estrutura de poder constituída de múltiplos pólos esvazia o Estado Central de seus poderes e atribuições, limitando, de um lado, sua capacidade de ação, e, de outro, provocando sua desagregação mediante privatizações e cooptação de seus órgãos. A esta nova estrutura de poder político, Bernardo (1987; 1991; 1992) denomina Estado Amplo, em contraposição ao Estado Nacional, por ele definido como Estado Restrito. O sistema político que daí emerge, segundo o autor, é o neocorporativismo informal (p. 23).

⁸ Essa neopedagogia baseia-se no homem dotado de uma razão etnocêntrica e totalitária que vê o mercado como um simulacro onde ocorre à coordenação das ações individuais a partir da existência de um processo de aprendizagem por parte dos agentes, baseada na interação entre a mente e o cérebro à medida que eventos externos vão gerando uma memória fisiológica nos agentes.

Do ponto de vista do concreto real é lógico que a mudança nas estruturas de poder da superestrutura de comando político do capital também provocou uma mudança significativa no modo como ocorrerá à administração das políticas públicas educacionais e, em particular, no modo como os processos pedagógicos e administrativos escolares seriam norteados por princípios fundamentados num arroubo participacionista.

O que fica patente é que a partir desse instante todo e qualquer indivíduo se tornaria um cidadão responsável pelo resultado efetivo de suas ações e, por conseguinte, seria responsável por fiscalizar as ações do Estado. O processo administrativo da educação escolar muda semanticamente e com ele surge o discurso da gestão democrática na sua modalidade participativa e o da qualidade, ou seja, o da gestão pela **Qualidade Total**.

É como se de repente todas as mazelas causadas pela estrutura excludente do sistema do capital fossem resolvidas por um passe de mágica. Nesse passe de mágica está a força contagiante de um discurso sedutor moldado, de um lado, pela qualidade da educação escolar pública e de outro pela qualidade do trabalho docente entendido como participação em todas as atividades realizadas dentro e fora do ambiente escolar.

O discurso da gestão democrática da educação no Brasil passa a existir como norma jurídica superestrutural a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, tendo sua regulamentação sofrida várias e inequívocas interpretações que variam segundo o lugar e os agentes envolvidos na sua implementação, o que resgata e ressignifica antigas tensões da história da educação pública latino-americana.

Neste contexto, o gestor escolar é a materialização das políticas neoliberais, tendo em vista que esse administrador é um professor ou pedagogo que deslocado de suas funções originais, assume esse cargo de confiança, munido de uma pseudo-autonomia administrativa para gerenciar um quadro administrativo debilitado pela transferência, cada vez maior, de responsabilidades para os docentes e funcionários.

Os trabalhadores da educação e, em particular, os trabalhadores docentes se vêem obrigados a assumir papéis extremamente diferenciados no cotidiano escolar. Essa mudança provoca uma ressignificação da prática político-pedagógica dos homens-docentes que passam a materializar seu fazer pedagógico sem uma reflexão, tornando-os verdadeiros manipuladores de instrumentos pedagógicos.

Sob o discurso da qualidade do trabalho docente, da participação e da autonomia se escondem novos mecanismos de controle dos sujeitos, do processo ensino-aprendizagem e da própria educação escolar. Isso significa que a escola tal qual a conhecemos deve ser integrada

a um processo de reestruturação que combina os pressupostos do neoliberalismo e a aplicação do estatuto epistemológico da **Qualidade Total**.

Não se consegue perceber esse processo de controle justo porque ele se materializa num clima institucional voltado para um discurso ancorado sob um forte apelo emocional sobre uma coisa que todos almejam alcançar e que se traduz pelo conceito qualidade. O conceito não só define o alcance da prática educativa, mas também encobre o ajustamento dos processos escolares à lógica da produtividade.

Com isso a escola passa a ser administrada de modo que todos os indivíduos participem, efetivamente, de todas as decisões e ações, desde que essa participação não contrarie os interesses daqueles que definem a política educacional. Ou seja, todos devem cumprir os objetivos e as metas, definidas muitas das vezes pelos organismos transnacionais de financiamento e cultura, representantes costumazes da lógica do capital.

Creemos que nesse sentido a suposta participação se materializa como um ato que se molda, de um lado, pela aplicação do estatuto epistemológico da **Qualidade Total** que já se encontra pré-definido para dirigir o fazer pedagógico docente e, de outro lado, pela resistência dos trabalhadores diante da perda do controle sobre o processo. Bruno (1997) nos dá uma visão dessa nova estrutura de poder quando menciona que:

[...] as organizações dominantes numa dada rede são aquelas que controlam as informações, definem os canais de comunicação, transferem recursos e estabelecem padrões de ação para outras unidades constitutivas da rede. [...] Como estes mecanismos de controle são relativamente invisíveis e as hierarquias perdem a forma piramidal e monocrática características das formas convencionais de organização e exercício do poder, a aparência assumida por esse novo sistema é da participação e da autonomia. Trata-se, entretanto, de uma participação controlada e de uma autonomia meramente operacional, aliás, necessária, pois é o que garante o atendimento às condições locais sem ameaçar a estabilidade de toda a rede, sob o controle da organização focal (p.38).

O processo administrativo das escolas segue um tipo de pseudodescentralização administrativa cujo controle praticado pela SEDUC, se realiza por meio da distribuição de recursos, da definição e do controle dos meios de acompanhamento e avaliação dos resultados, do estabelecimento dos canais de informações, da definição dos padrões gerais de funcionamento das escolas baseados nos princípios da **Qualidade Total**.

No âmbito interno das escolas o novo administrador da escola, agora denominado de gestor escolar, é responsável pela promoção de modos consensuais de tomada de decisões, para minimizar ou extinguir toda e qualquer manifestação de conflito e resistência que possa

inviabilizar a implementação de medidas e programas dos governos neoliberais considerados necessários ao bom funcionamento dessas unidades.

Seria a estratégia de gestão escolar o prolongamento das modalidades de organização de poder estruturadas pelos princípios do Estado amplo? Os gestores escolares seriam os vilões do fim da história da democracia ou participantes conscientes (ou quem sabe ingênuos) de uma política regulamentada pelos representantes costumazes da lógica do capital para garantir a reestruturação do capitalismo globalitarizado e neoliberalizado?

Seria o gestor escolar eficaz, o homem-docente participativo e o homem-discente competente, habilidoso e empregável personificações da razão cínica da pós-modernidade? O projeto neoliberal imposto aos países latino-americanos é o marco dos limites ideológicos, epistemológicos, políticos, econômicos e culturais do fazer pedagógico? Com qual objetivo a teoria da **Qualidade Total** foi implantada na educação escolar?

O nosso ponto de partida para responder a estas indagações é a compreensão crítica de que a educação oferecida pela superestrutura de comando político do capital não pode ser entendida como neutra, nem tampouco como sendo a chave das transformações sociais. Isso significa que a educação escolar está tão condicionada ao movimento de expansão do capital flexível quanto está um botão produzido por operárias africanas.

Neste contexto, o interior da escola limita a participação efetiva dos funcionários administrativos, dos homens-docentes e dos homens-discentes a reprodução quase que velada dos ditames da neopedagogia mercadológica imposta pelos Organismos Internacionais na escolarização massificada do **Capital Humano** e na dilaceração dos princípios históricos que fundamentaram a luta de classes.

Não é que de repente os representantes costumazes da lógica do capital passaram a se importar com a qualidade da educação escolar por que entendem que só a qualidade é a chave para melhorar a produtividade de uma escola improdutiva. Antes fosse só isso. O que a burguesia capitalista quer é que os homens-discentes sejam inseridos no mercado de trabalho para se perpetuarem como força de trabalho.

Nem é só por falta de qualidade e nem é só por produtividade. Há muito mais nas modalidades de organização e controle das relações de poder, estruturadas pelos princípios do Estado amplo, do que a compreensão de que o futuro é algo inexorável, de que o futuro é algo que vem como está dito que ele virá. Essa é uma compreensão mecanicista da história do homem e da história da educação escolar.

O discurso ideológico da gestão democrática na educação escolar é algo dotado de um cinismo somente comparável como a proposição axiomática hobbesiana “cuja implacável

lógica nunca deixa de levar a argumentação até aos extremos em que o absurdo se torna óbvio” (ARENDDT, 2005, p. 284). O discurso ideológico da gestão democrática é um sofisma que intenciona dissimular, pela mentira, a condição concreta dos homens docentes, discentes e dirigentes engendrada pela propriedade privada.

Do mesmo modo que o axioma hobbesiano que doutrina que **“a verdade que não se opõe nem ao lucro nem ao prazer humano é a todos os homens bem-vinda”** (idem, p. 284) é a dissimulação de uma inverdade, também o é conceber que pode acontecer uma gestão democrática dos processos pedagógicos se desde o seu surgimento a escola pública está subordinada à infra-estrutura produtiva.

Onde repousa a contradição? Sabemos que a democracia como modo de organização do poder social no espaço público é inseparável do modo de produção e da estrutura social sobre a qual esse poder repousa. É uma verdade filosófica que sob a estrutura social imposta pelo sistema do capital não há condições de ocorrer a gestão democrática, de nada relacionado à educação escolar, pois

[...] a estrutura define limites intransponíveis para a democracia, pois repousa num sistema de relações sociais que gira em torno da exploração da força de trabalho, considerada como uma mercadoria. Isto coloca em situação de inferioridade os trabalhadores, que necessariamente devem vender sua própria força de trabalho para poder subsistir, ao passo que situa os que podem adquiri-la, os capitalistas, numa posição de predomínio não disputado na cúpula do sistema (BORON, 2004, p. 21).

O que é gestão? O processo cognominado gestão enquanto concepção de organização pode ser considerado como uma atividade segundo a qual são mobilizados os meios e os procedimentos para se conquistar os objetivos educativos, sociais e políticos da organização, consubstanciando, aspectos administrativos, gerenciais e técnicos. O processo cognominado gestão tem como princípio o atributo à direção⁹.

Do ponto de vista econômico, podemos inferir que a aplicação da causa primeira da gestão no mundo da produção material se materializa num espectro de mediações que ora se relaciona com a produção de algo com o mínimo de investimento possível, ora potencializa o

⁹ O significado do termo direção, no contexto escolar, além de significar a mobilização das pessoas (homens-docentes, homens-discentes e homem-dirigente) para a realização eficaz das atividades realizadas dentro e fora do ambiente escolar, pois implica intencionalidade; implica também a definição de um rumo educativo, uma tomada de posição diante de objetivos escolares sociais e políticos, em uma sociedade concreta, para que a escola cumpra sua função social de mediação entre sujeitos escolares e o meio social.

uso da força de trabalho numa determinada condição social para garantir que a unidade de capital do empregador possa ser ampliada.

É tanto mais certo que o uso do caráter inteligente e proposital que tem a força de trabalho para produzir algo (e, também, mais-valia) no processo de trabalho é dominado pelo empregador e modelado de acordo com a própria acumulação de capital. Só que para garantir que esse potencial se materialize na criação de um lucro é imprescindível que o processo de trabalho seja controlado pelo empregador.

Se o controle sistemático e minucioso por parte do explorador da força de trabalho (dirigente, diretor, gerente etc.) sobre o processo de trabalho é o próprio atributo da gestão. Portanto, quem utiliza os pressupostos da gestão para fins de controle do processo de trabalho não quer outra coisa senão administrar determinados aspectos sociais que foram introduzidos no processo, gerando novas relações de produção.

É bem verdade que o controle da força de trabalho de grandes turmas de escravos antecede de muito à época burguesa. O que a história do controle nos dá como certo é que os métodos coercitivos, outrora considerados modos de gerenciamento rígidos e despóticos de habituar o trabalhador às suas tarefas e mantê-los trabalhando, se transformaram ao ponto de elidir suas múltiplas aplicações.

O certo é que não foram leis escritas que garantiram que as pirâmides do Egito e a Muralha da China fossem construídas com o trabalho excedente de uma população escrava, mas a compulsão, a força e o medo sobre os próprios trabalhadores. Se outrora o objetivo do controle foi à maior glória dos grandes governantes daquela época e de seus sucessores, agora o é uma política de perpetuação do capital.

Se considerarmos que o campo da educação não possui estatuto epistemológico próprio, cabe uma pequena indagação: qual seria a direção dada à educação dos oprimidos? Quando se fala em direção é importante salientar que a direção dada à educação do oprimido, hoje, não difere muito daquela intencionada pela burguesia capitalista do século XVIII e que tão bem foi sintetizada por Marx e Engels (2004):

[...] o verdadeiro significado da educação, para os economistas filantropos, é a formação de cada operário no maior número de atividades industriais, de tal modo que, se é despedido de um trabalho pelo emprego de uma máquina nova, ou por uma mudança na divisão do trabalho, possa encontrar uma colocação o mais facilmente possível (p. 91).

Outro espectro do processo chamado gestão diz respeito à participação, ao diálogo e à discussão coletiva dos sujeitos escolares, o que culminaria na autonomia da escola em seus aspectos pedagógicos, administrativos, financeiros e culturais. O resultado de tal aplicação na escola seria a negação dos pressupostos e práticas que existia no modelo administrativo usado no período de vigência da pedagogia tecnicista dos anos setenta.

O impacto da referida superestrutura administrativa sobre a educação escolar pública pretendia a racionalização dos processos escolares por intermédio de princípios oriundos do âmbito produtivo-empresarial com o objetivo de reordenar o processo educativo de modo a torná-lo mais objetivo e operacional. Naquele período a estrutura administrativa da escola já começava a se assemelhar ao de uma fábrica.

Sejamos mais precisos. Os diretores, os administradores, bem como os orientadores, os inspetores e os supervisores escolares e outros tantos técnicos da pedagogia tecnicista da década de 70 significaram, tão somente, a materialização de um processo de racionalização da educação escolar pública que pretendia, entre outras coisas, que os docentes fossem meros transmissores de saberes.

Não podemos esquecer que nessa materialidade de plena Ditadura Civil-Militar nos países latino-americanos, os transmissores de saberes executavam o que fora decidido por eles mesmos, porém suas decisões se reduziam aos aspectos operacionais do ensino e, por isso, delas não podiam participar aqueles indivíduos que não possuíssem titulação de conhecimento especializado para isso, inclusive educandos e familiares.

O estudo crítico da história da educação institucionalizada pelo Estado capitalista a partir do século XVIII tem nos ensinado que os paradigmas administrativos utilizados para direcionar os métodos de funcionamento e as maneiras de organização interna da escola foram transplantados do mundo da produção material para o âmbito da produção espiritual não tanto por ingenuidade, mas certamente por astúcia.

O próprio processo de acumulação flexível do capital que ocorre pela apropriação de trabalho não-pago resultante da aplicação da tecnologia sobre as relações sociais de produção que ocorrem no processo de trabalho determina, em último exame, os contornos do novo nexo psicofísico dos trabalhadores que são formados a partir da educação escolar. Segundo Enguita (1993) isso significa que

[...] a escola e o serviço militar são para o capital eficazes máquinas de urbanização e de formação para o trabalho assalariado, doméstico, através da inculcação de hábitos de vida coletiva, de movimentos de conjunto e, sobretudo, de obediência que inoculam nos corpos

de cada um. [...] os métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que garantem a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, é o que se pode chamar as “**disciplinas**” (p. 191-2).

Considerando que a educação institucionalizada não possui estatuto epistemológico próprio, conseqüentemente, o processo de transplantação ideológica não ocorre sob o signo do mero casuísmo. O que nossas pesquisas bibliográficas demonstraram, indiscutivelmente, é que se trata de uma política fortemente relacionada com os momentos de crise do próprio sistema produtivo do capital.

Se compararmos a estrutura administrativa e organizacional das escolas públicas da década de setenta com a de qualquer unidade produtiva da (Era de Ouro) se vê uma semelhança esclarecedora, principalmente no que diz respeito à noção tayloriana de controle dos tempos de ócio e desocupação sistemática dos homens-discentes por intermédio da ação mediadora tanto do supervisor quanto do inspetor escolar.

O processo histórico de transplantação ideológica das mediações relacionadas à superestrutura taylorista para o âmbito da educação institucionalizada intentou, entre tantas coisas, eliminar qualquer vestígio de trabalho intelectual (concreto) ou funções de concepção realizadas na escola, para constituí-los em monopólios daqueles que pensavam a educação do oprimido, os comparsas do capital.

Outrora, o aumento do controle sobre o processo de ensino se materializou a partir da transplantação do taylorismo para a educação escolar. Esse foi o resultado do conluio entre a burguesia capitalista e os militares. Hoje é patente no discurso neoliberal um forte apelo aos vínculos entre educação escolar e a inserção dos países latino-americanos num processo de desenvolvimento econômico globalizado.

Ou seja, o conteúdo do discurso ideológico da formação e qualificação da força de trabalho enquanto um dos requisitos necessários à transformação do trabalhador rural em urbano-industrial é metamorfoseado na medida em que a classe opressora desenvolve determinadas condições sociais que promovam o uso produtivo do recurso mais abundante dos oprimidos: o trabalho sob condições de assalariamento.

A gestão democrática repousa sob uma contradição porque o próprio Estado que pertence à materialidade do sistema do capital, corporifica a necessária dimensão coesiva de seu imperativo estrutural orientado para expansão e para a extração de trabalho excedente (trabalho não-pago) absoluto e/ou relativo produzido pelo homem em quaisquer atividades mediadas pela generalização da mercadoria: o dinheiro.

O Estado na qualidade de superestrutura de comando político do capital regula, por intermédio do conjunto das superestruturas jurídicas (que caracterizam o suposto estado de igualdade subjetiva), as relações sociais em proveito das classes sociais que possuem o poder hegemônico (classes dominantes). Portanto, o Estado organiza a educação escolar de acordo com a concepção de mundo da classe dominante e dirigente.

Entre a manifestação coletiva dos indivíduos e a materialização do discurso da gestão democrática há um momento dialético de negação. Segundo Moreira (2007), historicamente o Estado capitalista

[...] vem realizando a adaptação do conjunto de indivíduos da sociedade a uma maneira particular de civilização, de cultura e de moralidade. Em última análise, a referida conformação difundida pelo Estado de classe sempre se renova posto que seja provisória, fazendo com que cada indivíduo singular do organismo coletivo pense neste como uma entidade estranha a si mesmo, ao ponto de transformá-lo num fantasma do intelecto, num fetiche, como nos ensina Gramsci (1991). Isto ocorre porque os núômenos sociais se manifestam ao indivíduo na relação prático-utilitário com as coisas. Eis o problema da consciência de classe (p. 93).

Se por um momento negássemos a compreensão dialética da totalidade e, por isso, a existência da estrutura antidemocrática da sociedade capitalista se chegaria à conclusão de que uma possível participação democrática na escola significaria a intervenção crítica dos sujeitos escolares na reconstrução de outro modo de produção e de outra estrutura social. Todavia, sabemos que castelos não podem ser construídos no ar.

Nem o otimismo ingênuo, nem o pessimismo acrítico mecanicista nos permitiram olhar a problemática do discurso da gestão democrática por este prisma. O esgotamento deste lapso de ingenuidade, antidialético por sinal, nos permite inferir que a simples mudança semântica das funções escolares não permite dizer que superamos as premissas do capital que condicionam a sobrevivência da raça humana.

O discurso ideológico da gestão democrática reproduz no interior das escolas, das secretarias e do Ministério da Educação o poder invisível do Estado Neoliberal no que diz respeito ao desenvolvimento de uma consciência coletiva mítica baseada na epistemologia hayekiana¹⁰. Isso quer dizer que os representantes da lógica do capital flexível pensam um projeto de educação escolar consubstanciado:

¹⁰ O intelectual orgânico Friedrich August Von Hayek postula que o mercado funciona como um mecanismo para comunicar informações sistematizando as informações particulares em dados sobre preços, sendo os mesmos, sinais de orientação dos agentes que embora carregados de alguma ambigüidade de significados, possibilitam o processo de coordenação dos

(a) a um processo de ensino que possibilite aos homens-discentes corrigir os planos de vida de modo sistemático na direção de ações apropriadas para evitar o erro (condição necessária à produção eficaz do capital), segundo uma pedagogia cunhada sobre um novo liberalismo político e econômico que tem no centro de suas ações criminosas a privatização de tudo e a transformação da educação em mercadoria;

(b) a um processo que muda semanticamente os termos relacionados à administração escolar com o intuito de forjar uma determinada cultura institucional participacionista que encobre um processo criminoso de desvalorização do fazer pedagógico dos homens-docentes, transformando-os em verdadeiros manipuladores de ferramentas pedagógicas sofisticadas, movidos por uma intencionalidade subsumida aos objetivos do capital;

(c) a um modelo de regulação da especialização e de gerenciamento do processo educacional fundado no discurso ideológico propugnado pelo currículo por competências. O referido modelo tenta controlar a atividade dos homens-docentes e discentes, como maneira de garantir a eficiência educacional a partir do controle de metas e resultados, quer dizer, o controle da entrada de insumos e da saída de força de trabalho;

(d) a um modelo de gestão cujo discurso ideológico é construído a partir de uma perspectiva participacionista e democrática dos homens-docentes e discentes nos processos decisórios da educação, mas que se põe ao nível do concreto como uma falsidade deliberada, uma ferramenta necessária e justificável a um projeto demagógico de educação escolar que visa somente perpetuar a condição social do oprimido.

(e) a um determinado conceito ideológico de qualidade que visa alienar o processo educacional a lógica da esfera da produção de mais-valia absoluta e relativa, o que em outras conjunções significa transformar a educação escolar em um bem de consumo, em uma mercadoria como outra qualquer, agravando ainda mais a situação daqueles indivíduos que já se encontram excluídos da riqueza da produção.

O processo de aproximação empírico às práticas de gestão democrática que ocorre na cotidianidade das escolas públicas nos permite reconhecer que se trata de um processo de falsificação de um falso consenso que pretende legitimar as políticas educacionais neoliberais

mesmos, o que torna mais fácil o controle social. A utilização da escola como “instrumento de produção de mais-valia” (SILVA, 2000, p. 290) é a demonstração insofismável de que burguesia capitalista não só tenta subordinar os processos educativos aos interesses da reprodução das relações sociais capitalistas, mas tenta, também, subtrair da subjetividade dos trabalhadores qualquer possibilidade de construção de um projeto de sociedade no qual a relação entre os indivíduos e os produtos de suas atividades não obedecem à lógica propugnada pelo capital, um projeto no qual a relação entre o trabalho, o Estado e o capital seja destruída e no lugar da mesma surja a relação entre produtores associados, pois os seres humanos não foram eficientemente projetados para um sistema capitalista de produção, como nos ensina Hobsbawm (2005).

por meio de um discurso participacionista que promove a materialização de mecanismos de flexibilização das relações laborais do setor educacional.

Outro aspecto relacionado ao discurso da gestão democrática ancorado às políticas educacionais de cunho neoliberal diz respeito ao processo de reformulação dos enfoques economicistas da teoria do **Capital Humano**. O projeto hegemônico neoliberal produz novos modos de dominação e reproduz modos anteriormente materializados durante o período de vigência do padrão de politização fordista.

Não é a toa que todo aquele discurso apologético fundado num suposto processo de preparação do homem-discente para o mundo do trabalho e, também, para o exercício de uma cidadania faz parte do próprio movimento histórico que explica as intenções da burguesia capitalista querendo se perpetuar no poder. Recordemos que as idéias dominantes de uma dada época nunca passaram de idéias da própria classe dominante.

O que antes servia como promessa de integração dos homens-discentes na esfera pública do capital e que, por isso, servia como base de sustentação para o discurso ideológico do desenvolvimentismo agora é ressignificado como farsa. Hoje a educação escolar serve para o desempenho do mercado e sua expansão potencializa o crescimento econômico dos países que investirem o mínimo possível com qualidade.

Segundo Gentili (1998), as políticas educacionais neoliberais entendem a educação escolar como uma mera atividade de transmissão dos conhecimentos e saberes que qualificam os homens-discentes para a ação individual competitiva na esfera econômica, no mercado de trabalho. O esgotamento das condições políticas e econômicas do regime de acumulação e regulação rígida do fordismo garantiu a reprodução deste discurso.¹¹

O investimento em educação escolar que fora proclamado no período de vigência do Estado de Bem-Estar Social pelos apologetas do **Capital Humano** como a chave para o desenvolvimento dos países latino-americanos se transforma em gasto e é paulatinamente transferido para a própria comunidade escolar interna e externa por meio da privatização de uma parcela significativa de gastos que permite subsidiá-la.

¹¹ Em síntese, um século depois da ascensão da burguesia ao status de classe dominante e, por conseguinte, o surgimento, por volta do século XV do assalariamento do trabalhador, o que resultou da “difusão das luzes” e do “ensino para todos” foi o surgimento de um conflito entre os interesses e os temores que a própria burguesia solucionaria “**dosando com parcimônia o ensino primário e impregnando-o de um cerrado espírito de classe, como para não comprometer, com o pretexto das luzes, a exploração do operário, que constitui a própria base da sua existência**” (PONCE, 2000, p. 150) (grifo nosso). Em outras conjunções, desde cedo o desenvolvimento das capacidades produtivas sociais foi o cerne do discurso pedagógico sobre a instrução técnico-profissional dentro da indústria ou oferecida pelo Estado à grande massa de proprietários da força de trabalho produtiva: os candidatos a assalariamento. Na realidade, desde os primórdios o capitalista já se interessava pelas competências e habilidades laborais do trabalhador, tendo em vista que sem elas o próprio capitalista não existiria como tal. É, por isso, que se verifica que todo o sistema educativo foi mudando à medida que ocorreu a aliança do saber com a indústria. Em suma: “**a revolução industrial muda também as condições e as exigências da formação humana**” (MANACORDA, 2001, p. 271) (grifo nosso).

É por isso que todos os processos de complementação ao repasse dos impostos para custear os gastos com a educação são demonstrações de que a nova pedagogia da hegemonia neoliberal impõe à comunidade escolar certo tipo de participação. Essa complementação se traduz muito mais num fetiche do que numa participação efetiva dos indivíduos no processo pedagógico de construção do saber.

Já no que diz respeito à autonomia – enquanto recentralização – evidencia-se que essa prática é uma dissimulação de um processo democrático que se limita à comunidade escolar interna, ancorada apenas na liberdade que a instituição escolar dispõe para resolver as questões práticas do dia-a-dia. O processo democrático se limita a avaliar as decisões que foram tomadas nas unidades focais.

No bojo do discurso ideológico da gestão democrática está uma nova organização pedagógica da educação que busca estabelecer uma relação interativa com o saber e o saber escolar e preocupada em ofertar à comunidade escolar, em geral, e aos discentes, em articular, um trabalho pedagógico que venha a formar indivíduos flexíveis que se responsabilizem pela sua inserção produtiva na sociedade do conhecimento.

O discurso ideológico reforça que é por meio da participação efetiva da comunidade escolar, da organização do trabalho pedagógico com ênfase no Projeto Político Pedagógico¹² e nos princípios da gestão democrática, que a escola poderá contribuir para a superação das contradições da sociedade capitalista em que se sobrevive e auxilia no processo contínuo de construção de uma sociedade mais democrática.

O discurso da gestão democrática é uma nova ideologia que inscreve a subjetividade dos sujeitos escolares a um processo a-histórico comprometido com a construção de um novo processo de alienação no qual o pensar e pelo qual o agir se fazem segundo a lógica dos conceitos operativos da superestrutura chamada sociedade do conhecimento, visando negar a possibilidade de construção de uma sociedade mais justa e fraterna.

¹² O processo histórico de análise do neoliberalismo tem demonstrado que o Projeto Político Pedagógico é uma superestrutura que se materializada num documento, geralmente copiado de outras escolas ou produzido por encomenda a outros profissionais, que versa sobre uma concepção de educação escolar utilitarista voltada para formar nos indivíduos escolares (docentes, discentes, dirigentes, administrativo e membros da comunidade escolar externa) determinados nexos psicofísicos que venham a adequá-los as necessidades do novo momento de reorganização do sistema do capital. O messianismo pedagógico que subjaz o discurso dessa superestrutura versa que a mesma se constitui numa das funções da própria escola cidadã que tende a contribuir efetivamente para o processo de democratização das relações de poder no âmbito escolar. Outra faceta da falácia burguesa. Uma aproximação empírica da realidade tem demonstrado inequivocamente que o Projeto Político Pedagógico é construído sem a participação e nem tampouco a colaboração dos homens-docentes, dos homens-dirigentes e, também, dos membros da comunidade escolar externa o que, sobremaneira, inviabiliza a materialização de um processo de construção coletiva e democrática de uma educação escolar comprometida com a condição humana dos oprimidos. Segundo Oliveira (2005) “o projeto político pedagógico de uma escola, para conseguir contemplar as referidas dimensões, precisa ter compromisso com a qualidade, enquanto um atributo que a leva a ser reconhecida, como uma instituição que se produz na tensão entre repetição e inovação, isto é, entre a transmissão de conhecimentos historicamente construídos e a produção de novos conhecimentos e saberes” (p. 41).

Segundo Gadotti (1997) a gestão democrática da escola faz parte da própria natureza do ato pedagógico, portanto ela exige que haja uma mudança de mentalidade de todos os membros da comunidade escolar. Essa mudança implicaria deixar de lado o velho preconceito de que a escola pública é apenas um aparelho burocrático do Estado capitalista e não uma conquista da comunidade.

Gadotti (1997) acrescenta, também, que a exequibilidade da gestão democrática ocorre quando os usuários passam a ser dirigentes e gestores e não apenas fiscalizadores, ou receptores dos serviços educacionais. Essa gestão democrática é atitude e método. A atitude democrática é necessária, mas não é suficiente. Ela também é um aprendizado, demanda tempo, atenção e trabalho.

O discurso ideológico nos induz a acreditar que a gestão democrática oportuniza aos usuários participar na tomada de decisões viáveis e cabíveis de acordo com o contexto ao qual a escola está inserida. Isso significa que a gestão democrática não só permite ultrapassar as práticas sociais alicerçadas e alienadas a uma educação verticalizada, mas também assegura a adequada percepção da realidade e do contexto social pertencente.

Nesse sentido proposto por Gadotti (1997), a gestão democrática (e participativa) se transforma num método de fundamental importância para superar as práticas oriundas da pedagogia da exclusão que inviabilizam a construção intencionalmente coletiva e consciente de uma sociedade de homens livres. Essa concepção falaciosa de gestão democrática também é postulada por Carneiro (1998) quando o mesmo afirma que

[...] na gestão democrática, a ideologia da burocracia, que tem como eixo a hierarquia autoritária, é substituída pela “**construção da hegemonia da vontade comum**” pela construção de um projeto político-pedagógico que caracteriza e singulariza, na sua execução, acompanhamento e avaliação, por todos os participantes. [...] A formulação coletiva deste modelo de gestão parte da definição de uma filosofia pedagógica referenciada à realidade social ampla, passando pelo entorno da escola, até adentrar o contexto imediato (p. 40) (grifo nosso).

Os intelectuais ingênuos ou astutos não conseguem elidir a verdade filosófica de que a humanidade não se divide em competentes e incompetentes. O uso do saber e do saber fazer para o bem ou para o mal do ser lhe foi dado pela sociedade, não pela natureza. Isso porque não é a consciência do homem que lhe determina o ser, mas, ao contrário, o seu ser social que lhe determina a consciência.

O simulacro da gestão democrática ensinado por Gadotti (1997) e Carneiro (1998) postula que a simples mudança de consciência dos homens-docentes, dos homens-discentes, dos homens-dirigentes e, também, dos indivíduos da comunidade externa tem a força de produzir a transformação na base material sobre a qual é construída a própria consciência alienada destes indivíduos.

Qual a condição para tal transformação? O processo de transformação da condição alienada dos oprimidos é um processo que só ocorrerá quando a própria propriedade privada for extinta, e com ela toda uma gama de sortilégios criados pela burguesia para se perpetuar no poder enquanto classe dominante. O processo de conquista do poder pelos oprimidos é um instrumento importante para a transformação da sociedade.

O certo é que a proclamada participação dos docentes, dos dirigentes e, também, dos indivíduos da comunidade externa em processos decisórios limitados pelo Estado neoliberal nunca foi e nunca será uma práxis social que leve estes mesmos indivíduos a transformar a organização e a direção da sociedade, ou a realizar certas mudanças mediante a atividade do Estado (em sentido estrito).

Isso ocorre porque o grau de consciência e de organização dos homens-oprimidos está consubstanciado a um determinado alargamento da cidadania político-social que impede que os indivíduos ultrapassem o segundo momento econômico-corporativo das relações de força política. O discurso neoliberal da gestão democrática (e participativa) está na base do processo pedagógico que amplia a nova cidadania dos oprimidos.

Nesse pressuposto, entendemos que o discurso falacioso da gestão democrática corrobora para que os agentes da educação contaminem os partícipes ingênuos, que são os gestores escolares, que o ideário da educação de qualidade deve ser alcançado mediante uma administração polivalente, que agregue valores e que seja considerada uma escola de resultados, perfil esse da escola neoliberal.

O discurso da gestão democrática não é de todo novo. O termo democrático vem sendo discutido no meio educacional, ao longo dos anos, sem que pudéssemos usufruir a efetivação desse processo nas escolas públicas. E isto só pode ser explicado pela dicotomia de forças, presente no que é dito, para ser coerente com o discurso hegemônico dos governos, e o não dito, que permeia o campo das idéias.

Os conceitos **autonomia** e **descentralização** são conceitos que aparecem vinculados ao termo democrático, no âmbito da educação, e perpassam os documentos governamentais oficiais desde 1930, sem, no entanto, se materializarem a partir dos seus respectivos conceitos

originais. O processo estava muito mais afeito à falácia da igualdade de oportunidades do que à permeabilidade de equalização do poder.

A Constituição de 1937, revogando a Constituição de 1934, veio modificar a obrigatoriedade da educação institucionalizada pelo Estado, tornando a sua ação meramente supletiva. Percebe-se, então, que o termo democrático surge como referência ao processo de democratização do ensino, mas sem abandonar o seu caráter elitizante, forçado pelas elites que ocupavam o poder.

De um lado, o **Manifesto da Educação**, elaborado por Fernando Azevedo e assinado por 26 educadores, reivindicava a democratização numa escola pública, gratuita, obrigatória e de caráter leiga. De outro lado, a **Reforma Francisco Campos** colocava a necessidade de se desenvolver no indivíduo, ao máximo, as suas capacidades vitais para preparar o cidadão para o desenvolvimento econômico.

Apesar de o Manifesto criticar o dualismo na educação, por separar a educação em dois subsistemas – o ensino primário e o profissional, para os pobres, e o ensino secundário e superior, para os ricos – a Constituição de 1937 oficializa o ensino profissional (SENAI, SENAC etc.) para os pobres, promovendo que a educação seja responsável pela discriminação social e, conseqüentemente, pela não democratização do ensino.

A Constituição de 1946, garantindo os direitos individuais se põe como democrática e liberal, abre a concessão da exploração à iniciativa privada, isentando o poder público do dever de proporcionar e garantir a educação escolar. Firma-se, assim, a dualidade educacional que contribui efetivamente para a desigualdade social, abrindo, cada vez mais, o fosso entre o conceito de democracia e a igualdade de oportunidades.

Com a Constituição de 1988, a história se repete com relação à educação. Dos longos debates da sociedade civil organizada sobre os temas educacionais até a promulgação da LDB (Lei 9.394/96) – oriunda do projeto apresentado pelo Senador Darcy Ribeiro à Comissão de Educação do Senado – transcorreu-se prolongados dez anos de espera por um projeto que não atenderia aos anseios democráticos.

Permanecem, ainda, como fins da educação, a qualificação para o trabalho, e surge o preparo para o exercício da cidadania, como necessário ao modelo político da **democracia mínima** instalada pelo **Estado neoliberal**, que surge para os interesses do grande capital, sobretudo na missão de preparar a mão-de-obra para a execução de tarefas que demandam novas competências exigidas pelo desenvolvimento tecnológico.

1.2 A vertente neoliberal da escola pública.

Para que possamos entender o que é a escola neoliberal é preciso que se conheça o significado de neoliberalismo e como a escola pública incorporou essa ideologia, que surgiu nas décadas de 30 e de 40 no contexto da recessão (iniciada com a quebra da bolsa de valores de Nova York, em 1929) e da Segunda Guerra Mundial (1939-1945) e que na década de 70 reaparece como modelo de governo na Inglaterra e nos Estados Unidos.

A partir desses governos, as idéias e propostas da ideologia Neoliberal passaram a influenciar a política mundial, em razão, sobretudo, de sua adoção e imposição do papel estratégico de organismos financeiros internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial, principalmente nos países em desenvolvimento como o Brasil.

E é nessa dependência forçada que nos encontramos, que a neopedagogia da Educação neoliberal pregada pelo Banco Mundial e dos mecanismos internacionais, estimulam a aplicação dos recursos públicos na melhoria da qualidade do ensino, focalizando no resultado estatístico do rendimento escolar a chamada Educação de Qualidade.

A análise dos resultados educacionais, institucionais e financeiros, decorrentes da cooperação técnica do FMI e do BIRD à Educação Brasileira, mostra que a experiência desenvolvida durante quase três décadas no âmbito do setor público, na forma de co-financiamento, foi um processo bastante complicado, numa visão administrativa e de eficiência quanto aos resultados educacionais (FONTES, 2005, p. 60).

As políticas neoliberais criticam a intervenção estatal e a crescente estatização e regulação social que atuam sobre as liberdades fundamentais do indivíduo por meio de interferências arbitrárias (governo limitado), pondo em risco a liberdade política, econômica e social (Hayek). A liberdade econômica é tida como condição para a existência das demais liberdades.

Desse modo, o mercado é tido como princípio fundador, auto-unificador e auto-regulador da sociedade, defendendo uma economia de mercado dinamizada pela empresa privada, a liberdade total de mercado, e ainda o governo limitado, o Estado Mínimo e a sociedade aberta e competitiva, numa visão cada vez mais acirrada de que a escola é o seu campo materializador ideológico.

É esse campo materializador que considera a Educação como um bem essencialmente privado e que cujo valor é, antes de tudo, econômico, que determina que são os indivíduos

que devem capitalizar recursos privados cujo rendimento futuro será garantido pela sociedade. Essa privatização afeta tanto o sentido do saber, as instituições transmissoras dos valores e dos conhecimentos quanto às próprias relações sociais.

A acumulação do capital repousa, cada vez mais, nas capacidades de inovação e de formação de mão de obra, portanto, em estruturas de elaboração, de canalização e de difusão de saberes ainda amplamente a cargo de cada estado nacional. Se a eficácia econômica supõe um domínio científico crescente e uma elevação do nível cultural de mão de obra, ao mesmo tempo, os custos consentidos pelos orçamentos públicos devem ser minimizados.

Com isso, define-se como teoria e prática tem se transformado neste período histórico, o que leva os estudos organizacionais a se reconfigurar em função destas mudanças. Neste cenário, identificadas as principais tendências e matrizes teóricas destes estudos, desenvolve-se a análise do impacto deles na prática da gestão escolar, objeto desta pesquisa.

O reconhecimento da natureza epistemológica implícita nessas articulações pode ser revelado na leitura crítica dos paradigmas sociais, enquanto uma reflexão dos pressupostos que se colocam na base dos saberes que os articulam. O desenvolvimento do capitalismo industrial cria as modernas organizações que se difundem e se ampliam, dominando às esferas econômica, social, política e ideológica.

A nova ordem seria regida não mais por homens, mas por “princípios científicos” baseados na natureza das coisas e, portanto, absolutamente independente da vontade humana. Desta forma, a promessa da sociedade organizacional era o predomínio das leis científicas sobre a subjetividade humana, o que levaria ao desaparecimento completo do elemento político (TEIXEIRA, 2000, p. 70).

A industrialização se materializa na sociedade organizacional e passa a representar o avanço da razão, da liberdade e da justiça e a vitória da ordem e do progresso da coletividade sobre a irracionalidade humana. É de fato, a primeira construção ideológica e que se coloca como mediadora no papel desempenhado pela ciência e pela técnica na produção das coisas.

O constructo ideológico permanece, sendo que ajustes importantes se fazem necessários nos estudos organizacionais e administrativos, uma vez que são frequentemente questionados por transformações intelectuais e institucionais, originadas no contexto social que se desvendam, não somente, no plano histórico, mas também na esfera política e ideológica.

É nesta trajetória que se insere este trabalho, buscando as interconexões das teorias organizacionais com o campo educacional e a gestão escolar, tendo em vista que a expansão da industrialização correspondeu ao da rede escolar, composta por numerosas organizações de cunho educacional, de natureza pública e privada, não fosse a escola um agente fundamental na preparação para o trabalho.

[...] se aceitarmos que uma função primordial da escola é a socialização para o trabalho- e assim o fazem não apenas a maioria dos estudiosos da educação, mas também seus agentes e seu público salta aos olhos a necessidade de compreender o mundo do trabalho para poder dar a devida conta da educação (ENGUIITA, 1989, p. 5).

A educação se tornou um fator de atratividade dos capitais, cuja importância cresce nas estratégias globais das empresas e nas políticas de adaptação dos governos, e com isso ela se torna um **indicador de competitividade** de um sistema econômico e social, onde as reformas pressionam para a descentralização, para a padronização do sistema, para o novo modelo de administração das escolas, fundamentados na competitividade.

Segundo Costa (1997) o processo de “**padronização assume especial significado quando se trata de redes ou sistemas de ensino. Neste caso, é fundamental o estabelecimento de padrões administrativos, técnicos e pedagógicos que garantam a harmonia em todo o sistema**” (p. 39) (grifo nosso). O próprio capital transformou o conjunto de escolas numa universidade de realização do capital.

Esta ruptura deve ser medida com preocupação, pois antes a Escola que encontrava seu núcleo, não somente, no valor profissional, mas também no valor social, cultural e político do saber, valor que era interpretado de maneira muito diferente, hoje se encontra voltado para objetivos de competitividade que prevalecem na economia globalizada.

Nesse passado já um tanto distante, já se vão quase 40 anos, a escola, era o lugar que contrabalanceava as tendências dispersivas da sociedade, cada vez mais marcada pela especialização profissional e pela divergência de interesses particulares e com isso, essas transformações sociais se deram no interior do ambiente escolar, por vezes considerado o chão da escola.

Desde a segunda metade do século XIX, os países desenvolvidos já vinham se preocupando com a implantação da escola pública, universal e gratuita, para atender às exigências do mercado imposto pelo capitalismo industrial. Não só para preparar a mão-de-

obra necessária as diversas funções requeridas por essa fase, mas também para aumentar o desejo de consumo que esta produção acarreta.

Não foi diferente nos países em desenvolvimento como o Brasil. A revolução de 1930 foi o resultado de uma crise que vinha pondo em xeque o monopólio do poder das velhas oligarquias. O capitalismo industrial promoveu uma demanda social, aumentando as aspirações por parte da população, principalmente as atingidas pela industrialização, sedentas por mais cultura e expansão do ensino.

O que antes era a essência, ou seja, a formação do cidadão, hoje se percebe que a escola é cada vez mais questionada pelas diferentes modos de privatização e que ela se reduz a produzir um **Capital Humano** para sustentar a competitividade entre os segmentos que a compõem, ou seja, percebe-se, nitidamente que o campo materializador dessa ideologia está no interior da Escola.

Não há dúvida de que as transformações nas estruturas produtivas e às mudanças tecnológicas colocam a educação novos problemas. Mas certamente algo se simplifica. Pela primeira vez existe clareza suficiente de que é sobre a base da formação geral e sobre patamares elevados de educação formal que a discussão a respeito da profissionalização começa e para obter tais objetivos, o consenso político nunca pode ser tão amplo, na medida em que unifica trabalhadores, empresários e outros setores sociais (PAIVA, 1989, p. 63).

Torna-se evidente a existência de um projeto político e econômico global, onde, os indivíduos sociais devem ser imbuídos de uma racionalidade afinada com a acepção weberiana¹³, entendidas como hábitos, atitudes, procedimentos e utilização de tecnologias que potencializam o lucro para a empresa. Trata-se do que os apóstolos do neoliberalismo chamam de busca da excelência.

A exigência da excelência, como padrão referencial, para os candidatos ao mundo do trabalho extrapola significativamente a aquisição de hábitos e atitudes do tipo instrumental.

¹³ A acepção weberiana de homem destaca a importância dos mecanismos de atribuição de sentido acionados pelos sujeitos face às suas práticas. Todavia, o privilégio analítico concedido ao ator social, diz respeito, apenas, ao sentido intencional da sua ação, não permitindo “prestar a atenção devida a dinâmicas de significação espontaneamente incorporadas nas práticas sociais” (PINTO, 1979a, p. 136). O sentido intencional da ação que Weber postula não abrange o largo espectro da ação não intencional, invocado pelo ator social de forma não consciente. Esta é, freqüentemente, mais relevante do ponto de vista da orientação e explicação dos comportamentos individuais. Partilhamos deste modo, da postura crítica de Pinto (1984b) à acepção weberiana da atribuição de sentido à ação quando afirma que “a lógica das práticas sociais transcende o cálculo racional dos agentes e exige como condição primeira, se bem que não exclusiva, a construção de uma rede de relações definidora da sua verdade objetiva (estrutural)” (p. 117). Essa acepção é “uma abordagem sociológica inteiramente centrada na interpretação por compreensão da componente subjetiva ou sentido dos fenômenos socioculturais, tomados na sua singularidade ou individualidade histórica” (PINTO, 1984a, p. 114). Portanto, entende o indivíduo como uma entidade auto-referenciada e como a unidade de análise fundamental para a compreensão da realidade social, recusando o pressuposto de que o indivíduo seria um produto das estruturas sociais.

Com isso, exige-se, do gestor escolar, além da competência técnica, uma visão de organização escolar, referindo-se aos princípios e procedimentos relacionados ao planejamento do trabalho da escola, visando à execução dos objetivos.

As organizações são unidades sociais (e, portanto, constituídas de pessoas que trabalham juntas) que existem para alcançar determinados objetivos. Os objetivos podem ser o lucro, as transações comerciais, o ensino, a prestação de serviços públicos, a caridade, o lazer, etc. Nossas vidas serão intimamente ligadas às organizações, porque tudo o que fazemos é feito dentro das organizações (CHIAVENATO, 1989, p. 3).

Os valores sociais voltados para o individualismo, para a aquisição de bens materiais, que a maioria da população dificilmente alcançará, produzem resultados cruéis como a baixa auto-estima o que gera um conformismo, uma imobilidade frustrante. Na educação, os efeitos do capital representam mais um rebatimento dos procedimentos da gestão gerencial, já adotada nas empresas, como sendo o caminho da renovação.

Silva (2000) critica a capacidade do pensamento neoliberal na educação pública em transformar questões políticas e sociais em questões técnicas. Defende a idéia de que se deve discutir a distribuição desigual dos recursos materiais e de poder, não tratando a distribuição como se fossem questões técnicas de eficácia/ineficácia na gerência e administração de recursos humanos e materiais.

É nesse contexto que se encontra inserido o profissional da educação pública que ocupa a função do gestor escolar. Cada vez mais polivalente, cada vez mais competitivo, cada vez mais atrelado aos interesses do seu mantenedor e conseqüentemente mais distante da verdadeira essência da escola, ou seja, formar cidadãos sociais. É esse profissional que se adequou ao sistema, que se metamorfoseou e que deu origem a chamada **gestão escolar**.

1.3. A Transposição da administração escolar para a gestão escolar.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, capítulo III, seção I, art. 205, preceitua que a Educação é direito de todos e dever do Estado e da família será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Visando atingir esse fim, inúmeros esforços vêm sendo feitos, onde os dispositivos legais sofrem alterações e em 1996 a Lei 4024/61 cede espaço para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), LEI 9.394/96, de 29 de dezembro de 1996, que em consonância com a Constituição Federal estabelece um vínculo entre a educação escolar, o mundo do trabalho e a prática social.

A nova lei, além de redefinir os papéis e as responsabilidades de cada sistema de ensino, concede maior autonomia à Escola, principalmente no que diz respeito a flexibilização dos conteúdos curriculares, objetivando criar o ambiente necessário à implementação de mudanças significativas no panorama educacional do país, haja vista as mudanças no contexto político da época.

Apesar das influências ideológicas, observam-se algumas mudanças positivas, embora ainda pouco percebidas, que o Brasil vem apresentando alguns avanços, principalmente quanto à autonomia da gestão escolar. A esta visão inserimos o repasse de recursos federais e estaduais, assim como a legitimidade da mesma através do seu projeto político pedagógico.

Mesmo assim, esses primeiros passos nos levam a pensar que a atual política educacional brasileira é concebida por um quadro de reformas marcado pela ênfase nas estratégias neoliberais que reforçam a idéia de **Estado mínimo**. Buscam-se perspectivas de educação de novos mecanismos de gerenciamentos pautados na redução da ação estatal em relação às políticas educacionais.

A partir do pressuposto de que o poder público é incapaz de gerenciar e financiar a Educação, e em nome de maior eficiência e produtividade do sistema educacional, assistimos as velhas, vestidas de novas, propostas governamentais que, visam ao aprimoramento da gestão escolar através de um discurso sedutor e envolvente que a solução dos problemas brasileiros está nas parcerias com o setor privado.

Essas perspectivas viabilizam esse novo enfoque de ação estatal, preconizando assim que, os gastos públicos devem ser banalizados por uma relação otimizada entre insumos e resultados. A descentralização financeira da Escola, conforme preceituava Paulo Freire, seria uma estratégia importante na concretização da ação da escola de maneira eficiente e eficaz.

Modelos de gestão são implantados e implementados na Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino do Amazonas visando à melhoria dos procedimentos da administração escolar, entre eles citamos: o **PEGEAM** (Programa de Excelência na Gestão

Escolar do Amazonas); o **Progestão-AM** (Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares)¹⁴ e o **Escola de Gestores** (INEP).

Nesse contexto queremos destacar aqui a qualidade da Educação, pois muitos estudiosos apontam um modelo de gestão do trabalho e organização da produção que vem sendo aplicado nas empresas como a panacéia da Educação. Esta transposição de critérios empresariais de eficiência através do modelo estabelecido pela **Qualidade total** tem influenciado as controvertidas reformas do Ensino em todos os níveis no Brasil.

A escola pública, que mediante a maneira como organiza seu trabalho pedagógico e administrativo, estabelece seus regulamentos, ritmos e rituais, ainda está longe de produzir o sucesso escolar e de alcançar a qualidade tão discutida (e mal interpretada) pelos paradigmas de gestão escolar, bem como de materializar os fins educacionais assegurados pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

A metamorfose conceitual que se opera hoje, no campo educacional aparentemente distante do chão da escola, constitui-se na realidade, orientadora de políticas aos níveis gerenciais, organizativos e nos processos de conhecimento. Por serem expressões superestruturais de relações sociais cuja base é marcada pela exclusão, contraditoriamente, estas mudanças conceituais funcionam como uma leitura invertida da realidade (FRIGOTTO, 1995, p.35).

Do mesmo modo, podemos inferir que o Estado neoliberal viabiliza a participação dos sujeitos escolares em algumas etapas concernentes aos processos decisórios escolares porque este grupo apresenta as condições objetivas para desestruturar o consenso burguês. Na gênese histórica do discurso ideológico da gestão democrática está o Estado neoliberal como provedor de serviços sociais para os excluídos.

Outra concepção de gestão democrática proclama-a como “uma atividade coletiva que implica a participação e objetivos comuns; e depende de capacidades e responsabilidades individuais e uma ação coordenada e controlada” (LIBÂNEO, 2005b, p. 64). Essa concepção entende a participação como um fator que propicia um clima favorável de trabalho e melhor envolvimento entre docentes, pais e discentes.

¹⁴ O que é o **Progestão-AM**? Segundo Moreira (2007) é uma estratégia coordenada nacionalmente pelo CONSED com o apoio da *The Ford Foundation* (Fundação Ford), da *Universidad Nacional de Educación a Distancia* (Uned) e das secretarias estaduais de educação da federação que é apresentado como um programa de formação continuada em serviço, organizado na modalidade à distância para gestores, pedagogos e professores que estejam trabalhando nas escolas públicas de Manaus. O programa tem como objetivo assegurar um padrão comum de qualidade na formação de gestores escolares, buscando elevar o desempenho das equipes de gestão escolar e, assim, garantir a qualidade de ensino, o sucesso e a permanência do docente na escola.

Segundo Libâneo (2005b), ainda, a participação proporciona melhor conhecimento dos objetivos e das metas da escola, de sua estrutura organizacional e de sua dinâmica, bem como de suas relações com a comunidade. Os instrumentos por intermédio dos quais se materializa a participação, viabilizando a construção de uma escola pública democrática, são o Projeto Político Pedagógico e os Conselhos Escolares.

Observamos que o conceito de gestão escolar, utilizado por Libâneo (2005b) em contrapartida ao de administração, contempla as dimensões política, técnica e pedagógica da administração escolar, passando a ser utilizada no sentido de gerência, a fim de garantir a eficácia dos indivíduos envolvidos com o processo educacional e, também, a eficiência do sistema oficial de educação escolar como um todo.

O processo de transformação da submissão do trabalho docente de subsunção formal para subsunção real faz com que o homem-docente seja transformado num tarefaista flexível e perca toda a potencialidade concreta e emancipatória do fazer pedagógico tendo em vista que este perde a capacidade de elaborar seus conteúdos, de planejar suas atividades, de escolher sua metodologia e sua postura teórica.

O messianismo pedagógico que subjaz o arroubo participacionista dos indivíduos escolares versa que o mesmo se constitui numa das funções da escola cidadã que contribui efetivamente para a democratização das relações de poder no âmbito da escola. Oliveira (2005), outro apóstolo da gestão democrática (e participativa) reduzida aos limites do Estado neoliberal, leciona que a dimensão pedagógica,

[...] presente no próprio “**saber fazer**” do processo ensino-aprendizagem, é imprescindível, pois a construção e sistematização do conhecimento e dos saberes se viabilizam através da ação pedagógica; a gestão, a organização do processo de trabalho, a prática docente, as ações coletivas, a cultura organizacional, o envolvimento da comunidade são espaços/instâncias pedagogizados (p. 41).

O saber pedagógico do trabalhador docente alcança grande centralidade no discurso participacionista da gestão democrática. Oliveira (2005) e Libâneo (2005b), ainda, postulam alguns pontos fundamentais que se constituem referenciais para o tema abordado, sendo a sua superação um fator primordial para a efetiva materialização da gestão democrática e melhoria na organização do trabalho pedagógico dos homens-docentes:

(a) mesmo ao se considerar que a autonomia da gestão dos processos escolares tenha de fato avançado, comparando-se com os paradigmas anteriores, ainda assim há a necessidade

de uma maior consolidação de seus princípios e um melhor entendimento por parte da comunidade escolar interna e externa;

(b) a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico, considerada e reconhecida por grande parte da comunidade escolar como aspecto fundamental para a melhoria da gestão e da organização do trabalho pedagógico, ainda necessita ser realmente internalizada na prática diária das escolas;

(c) a formação pedagógica do gestor escolar se apresenta como condição primordial para a efetivação de uma gestão comprometida tanto com a qualidade da educação quanto com as transformações sociais; então, a formação do gestor se torna um passo significativo para implementar o processo de gestão democrática.

Outras tantas afirmações como essas não levam em consideração que no Estado neoliberal não há exercício da cidadania para os oprimidos, justamente porque os mesmos não possuem autonomia na relação com os indivíduos da classe hegemônica. Isto nos leva a inferir que o paradigma tradicional de exercício do poder oferece hábitat pouco favorável para que a gestão democrática se materialize.

Chegamos, assim, à concepção de cidadania como o devir do ser – homem-docente, homem-discente, homem-dirigente e membros da comunidade externa – em processo de autoconstrução com o outro, ou melhor, de autonomia do ser enquanto (*auto-nomos*) se autorizar a ser e a exercer poder. O exercício da cidadania na escola só ocorre quando o sujeito se torna autor do próprio conhecimento.

Há um engano em se postular que a educação escolar prepara o homem-discente para o exercício da cidadania. O próprio fazer pedagógico se constitui práxis revolucionária porque se identifica com o agente que interage dialeticamente com ele, que não se esgota no processo pedagógico em si, mas que faz com que a própria educação escolar se materializa como o próprio exercício da cidadania.

O que não se pode perder do foco da crítica é que as dicotomias entre o significado e o significante que subjaz à gestão democrática e participativa da educação pública chegam ao ponto de se materializarem como verdades factuais. O que os homens-docentes se prestam a validar como diretriz em suas reuniões pedagógicas é o que já fora decidido pelos representantes da lógica do capital.

Oliveira (2005) ignora que a gestão verdadeiramente democrática (e participativa) depende da educação política dos próprios homens-docentes, cujo caminho está no exercício de práticas democráticas e não nos discursos coerentemente articulados com a pretensão de

serem convincentes. O que há na prática é o exercício da heteronomia sobre os docentes e a subserviência destes em relação aos dirigentes.

O falseamento dos postulados da gestão democrática admitidos por Gadotti (1997), Carneiro (1998), Libâneo (2005b) e Oliveira (2005) se estabelece pela prática de um modelo autoritário que cerceia a liberdade dos homens-docentes, dos homens-discentes e dos homens-dirigentes no exercício de suas práticas desde os níveis mais elementares até os mais complexos da ação escolar.¹⁵

Paradoxalmente, observa-se no uso do discurso ideológico da gestão democrática, o exercício de um modelo de gestão escolar que não reproduz o modelo considerado enquanto construção teórica e nem o recria sobre novas regras, mas simplesmente, recupera elementos de controle social do antigo modelo retrógrado usado na década de setenta em detrimento de um modelo teórico dito progressista.

O registro dessas atividades realizadas pelos trabalhadores docentes se faz segundo as normas tradicionalmente decretadas pela supervisão escolar, com um forte apelo à restrição dos direitos à liberdade docente, à livre manifestação e à crítica dos atores escolares, pela utilização de ações repressivas, inibidoras das iniciativas individuais e coletivas, da livre escolha e da articulação de movimentos reivindicatórios de classe.

O distanciamento entre as intenções explicitadas no texto dos documentos oficiais e no discurso do poder e as ações desenvolvidas no contexto da prática educacional nos faz inferir que a participação dos trabalhadores da educação passa a ser exigida como tarefa a ser cumprida, entendida enquanto mero comparecimento e sem considerar as especificidades da realidade da comunidade escolar.

O modo de participação predominante no processo estudado assume características definidas pelo critério da regulamentação, com enfoque no modo de controle do trabalho pedagógico que subjaz ao estatuto epistemológico da **Qualidade Total**. Isso significa que a participação dos homens-docentes se materializa dentro de uma situação definida por limites excludentes das possibilidades de uma gestão democrática.

¹⁵ As considerações postuladas por Gadotti (1997), Carneiro (1998), Libâneo (2005b) e Oliveira (2005) sobre gestão democrática são a manifestação da ingenuidade porque a ação do homem só tem sentido se for compromissada com a transformação da realidade. O que é postulado não soa nem de longe como práxis revolucionária, apenas reproduz aquilo que o discurso neoliberal toma como pedagogia. O intelectual orgânico que põe suas reflexões literárias a serviço da transformação da sociedade para além do capital deve distanciar-se daquilo que é posto como gestão democrática (e participativa) da educação para perceber que o seu conjunto está inserido num contexto que nega toda e qualquer possibilidade de partição igualitária de poder; esse é o início de um longo processo compromissado com uma escola a serviço da riqueza da produção. Isto é consciência crítica. E é, a partir desta visão crítica de realidade, que o homem se torna capaz de modificar o mundo em que vive. Ao contrário, a consciência ingênua conduz o a uma visão distorcida da realidade (não há gestão democrática na sociedade capitalista), o que não é o caso desses instrumentistas do capital literário.

Se, por um lado, o novo processo de trabalho abstrato imposto aos homens-docentes representa, na prática, a máxima utilização e o controle flexível e dinâmico do trabalho vivo numa estruturação tanto horizontal como vertical das jornadas de trabalho, de acordo com as exigências da auto-reprodução ampliada do capital, por outro, também condiciona os homens-discentes ao novo ciclo de mais-valia-relativa.

O discurso ideológico da gestão democrática (e participativa) é uma estratégia dos governos neoliberais para implantar no sistema oficial de educação escolar um determinado simulacro de gestão democrática que deveria, também, ser aplicado nas escolas da iniciativa privada (escolas denominadas de particulares). Segundo Castro e Silva (2003) o princípio da gestão democrática

[...] valeria tanto para a escola pública quanto para a escola privada, dentro do que definia o projeto de lei da Câmara Federal. Infelizmente esse princípio não foi efetivado para todo o “sistema educacional”, ficando restrito para as escolas públicas. Será que a proposta de gestão democrática materializada na LDB está, efetivamente, acontecendo na prática? A realidade educacional mostra que não, uma vez que herdamos uma tradição de centralismo, de autoritarismo; o patrimonialismo, o clientelismo e a burocracia enraizada no sistema social, político e econômico, continuam inviabilizando as transformações necessárias à democratização da educação (p. 7).

O que os supracitados autores nos sugerem é que o discurso da gestão democrática tem raízes históricas que, no contexto do capitalismo tardio, formam o imaginário e o senso comum gerando expectativas que possibilitam uma maneira de dominação. Isso significa que o **Estado neoliberal** atua como gerador de expectativas de participação que na realidade social burguesa não podem ser concretizadas.

O **Estado neoliberal** organiza políticas públicas geradoras de condições efetivas de participação ativa da classe trabalhadora por meio dos organismos privados de hegemonia, ao mesmo tempo em que impõe à educação escolar dos oprimidos uma organização política que não favorece a passagem dos grupos dirigidos ao grupo dirigente. Reside nessa contradição o entendimento da gestão democrática enquanto simulacro.

O processo de compreensão da possibilidade de construção histórica do verdadeiro processo de gestão democrática (e participativa) está consubstanciado na verdade filosófica de que no sistema do capital a própria idéia de democracia que só se sustenta à medida que alimenta a expectativa de participação igualitária dos homens e, ao mesmo tempo, só funciona fundada na desigualdade social e política.

Ser gestor requer muita responsabilidade do sistema de ensino e da comunidade escolar, podendo ser a mesma por intermédio de concurso público e a eleição pelo voto direto ou representativo, desde que nessa última seja observada no candidato a formação profissional específica e competência técnica, incluindo liderança, capacidade de gestão e conhecimento de questões didáticas e pedagógicas.

Qual seria então uma compreensão dialética da educação escolar e, por conseguinte, da escola? Ao contrário do que alguns pensam, mas que não podem criticar até mesmo porque não conseguiram se libertar do processo de alienação imposto pelo capital em suas novas manifestações de afirmação como sistema de produção e reprodução, concordamos com a afirmativa de (SILVA, 1998) quanto à precípua finalidade da escola:

[...] uma escola que tem como finalidade melhorar as condições intelectuais dos educandos para disputar uma vaga no mercado de trabalho é uma escola que busca construir a ½ cidadania. Acreditamos em uma escola que contribua com a construção da cidadania plena, que viabilize a vocação ontológica, mais do que isso, a vocação onto-crítica, ou seja, uma escola que, além de preparar para o trabalho, prepare para a compreensão da importância filosófica, sociológica, antropológica e política do trabalho dos seres (p. 233).

Obviamente, favorecer o acesso dos dirigidos enquanto oprimidos à posição social de dirigentes implica elaborar uma nova concepção de sociedade e, respectivamente, de modo de produção e reprodução da vida que venha a gerar as condições materiais necessárias para que se materialize um processo educativo que possibilite a todos serem conscientemente atuantes e donos de seu destino.

O que se pode concluir a partir da análise histórica do discurso ideológico da gestão democrática é que a administração escolar exercida pelo gestor possui relação com os três eixos de ação do processo de reorganização do sistema do capital que vem se desenvolvendo a partir dos anos setenta: a globalização da economia, a transnacionalização das estruturas de poder e a reestruturação produtiva do capital.¹⁶

¹⁶ Dentro deste período que se estende do pós-guerra até os anos 70 criam-se os Organismos Internacionais, tais como a ONU, o FMI, o GATT, o BIRD etc., para promover acordos entre os Estados-Nações com o intuito claro de bloquear econômica e cientificamente o capitalismo centralmente planejado da URSS. O movimento histórico de transplantação da filosofia da Qualidade Total do campo produtivo-empresarial para o âmbito da educação escolar como condição de eficiência e eficácia dos processos pedagógicos e administrativos é um momento que rompe com a lógica da subordinação do trabalho docente ao capital flexível? Se no âmbito da produção material a referida filosofia serve para racionalizar a produção de mais-valia relativa e absoluta a partir de uma epistemologia da técnica que rompe com a linha de maior resistência do capital, no campo da produção educativa qual objetivo teria? Os programas de governo fundados na qualidade neoliberal que surgiram sob o manto inofensivo da globalização da economia são demonstrações inofensivas de que a burguesia capitalista impõe a classe trabalhadora (e até mesmo que não está inserido formalmente no novo ciclo de acumulação flexível do capital) um novo processo de adaptação a um novo ciclo de produção e reprodução de relações desumanas direcionadas para (e pelo) lucro, independente de sua manifestação material. Nesse sentido, a transplantação ideológica do arroubo

Outro aspecto extraordinariamente contraditório em relação ao discurso ideológico da gestão democrática (e participativa) diz respeito à aplicação do estatuto epistemológico da **Qualidade Total** sobre o processo pedagógico para controlar os trabalhadores docentes e discentes por intermédio do controle de resultados. O estatuto subsume o fazer pedagógico do docente ao processo de valorização do desempenho profissional.

Ou melhor, o que a utilização da mediação produz sobre o fazer pedagógico do homem-docente é submetê-lo a uma espécie de *poiesis* pedagógica que realiza o resultado do trabalho docente ao mesmo tempo em que busca conformar o homem-discente aos fins pré-estabelecidos. O uso dessa racionalização sobre o processo pedagógico visa à fabricação de sujeitos-objetos.

O que empresta grandiosa plausibilidade às nossas considerações pode ainda ser resumido na verdade filosófica de que não existe o exercício do poder quando a eficiência e a eficácia do processo pedagógico estão subsumidas ao estatuto epistemológico da **Qualidade Total**. O conceito participação consorciado ao de autonomia assume significado específico no contexto da gestão democrática.

O que compreendemos por gestão democrática? Obviamente, não só o direito a voto no processo de eleição dos dirigentes escolares consegue abarcar a amplitude (a o alcance) de um processo de gestão escolar ancorado em princípios coerentes com sua premissa: construir coletivamente um clima organizacional que valorize a co-laboração e o compromisso amoroso de ser, conviver e transformar.

O que se materializa na escola pública é um segmento de núômenos sociais que subsume o fazer pedagógico docente a um conjunto de saberes técnicos previamente racionalizados à atividade de ensino e que, por conseguinte, concorre com um forte processo de valorização da eficácia do processo (relacionado à dimensão do ensino em detrimento da aprendizagem) e da eficiência social do discente.

Obviamente, não é a participação política efetiva dos homens-discentes no conjunto da estrutura política da sociedade que quer a pedagogia neoliberal fundada no discurso da gestão democrática (e participativa), mas que estes indivíduos desenvolvam determinadas competências básicas para se tornarem aptos a se inserirem, de maneira eficiente, na esfera de produção de trabalho excedente (mais-valia).

participacionista que subjaz o estatuto epistemológico da **Qualidade Total** para a educação escolar das maiorias é um subterfúgio para disciplinar a estrutura psíquica dos sujeitos escolares da educação pública, para que seu raciocínio desenvolva-se, primordialmente, consoante a cultura organizacional e, assim, formar novos hábitos e aptidões psicofísicas ligadas aos novos métodos de produção e de trabalho ancorados no paradigma do ohnismo. O que se põe ao nível da matéria como participação (sob forte coação da base material que aliena a força de trabalho) nada mais é do que o velho aforismo popular: ou fazes o que tua profissão exige que faças, ou procuras outro meio de ganhar a vida.

Não será a prática do homem-docente consubstanciada ao racionalismo imposto pela epistemologia da técnica da **Qualidade Total** que melhorará a qualidade da escolarização, pois a maior qualidade da educação escolar pública exige o investimento maciço do governo na ampliação das possibilidades culturais dos docentes e discentes. Os docentes há muito tempo não se sentem realizados socialmente.

É uma verdade filosófica que o processo que garante a coerência entre o falar, o fazer e o ser não é um produto da natureza, mas de uma intencionalidade comprometida com o processo de libertação e de hominização do homem-docente. O uso do estatuto da Qualidade Total sobre o processo pedagógico é tudo menos um princípio operacional que oportuniza uma participação efetivamente democrática.

O retorno a velhos simulacros para efeitos de ocultação e dominação é uma estratégia recorrente da burguesia capitalista para minimizar as contradições próprias das relações sociais de interesses antagônicos que se dão sob a égide do capital. O discurso ideológico da gestão democrática é uma mentira que os governos neoliberais inventaram para acomodar a consciência dos sujeitos escolares.

O processo de utilização da teoria da **Qualidade Total** no processo de formação dos sujeitos escolares representa, ao mesmo tempo, um sucesso dos que querem perpetuar a dependência da educação escolar ao projeto hegemônico burguês, e um fracasso para os educadores que compreendem a **Qualidade Social** como condição precípua de um projeto de educação comprometido com a liberdade do homem.

Segundo Moreira (2007), a educação de **Qualidade Social** se articula a um projeto mais amplo de reprodução da vida que visa emergir nos homens-discentes uma consciência social como expressão de um novo equilíbrio entre práxis produtiva e política, visando à construção de relações sociais verdadeiramente justas e igualitárias. Todavia, complementa o autor, dizendo que

[...] só é possível pensar em **Qualidade Social** em um sociometabolismo cuja associação entre os homens não permita a existência de classes. Isso significa que numa concepção radical de gestão democrática (e participativa) não haverá espaço para a materialização da figura fetichizada do administrador escolar (denominado de gestor), do secretário de estado da educação, do governador, quiçá do presidente da república. Por isso, salientamos também que a gestão democrática (e participativa) não pode estar circunscrita somente aos aspectos formais e informais relacionados à educação escolar. O contexto sócio-econômico no qual esta concepção radical de administração planejada dos recursos se materializa, compreende a autodeterminação e auto-realização dos indivíduos na totalidade dos processos sociais, inclusive a auto-atividade vital (p. 98).

Para contrapor a **Qualidade Social** ao paradigma produtivista da **Qualidade Total**, é preciso construir coletivamente outras propostas de desenvolvimento, que sejam viáveis e que possam suscitar outra cultura de mercado (e intercâmbio), que seja fundada na economia socialmente justa e num modo de ser, pensar e agir, a partir de valores que fundamentem um projeto emancipatório da sociedade.

Essa proposição exigirá, sem dúvida, uma consciência que estimule novas formas de consumir, pautada num novo desenvolvimento politicamente alternativo e com critérios de domínio ético que possam orientar as ações de produção, controle e consumo. Essa concepção **ética** deve estar alicerçada em uma política que intervenha na extrema vulnerabilidade de grande parte da população, dominada pelo consumismo improdutivo.

A **ética** da qual falamos deverá atribuir à economia um conceito carregado de sentido e só ela poderá orientar os consumidores para encontrarem esclarecimentos sobre o ponto de equilíbrio entre o excesso e a escassez, entre o supérfluo e o útil, entre o descartável e o durável, livrando grande parte dos consumidores, do estado de extrema vulnerabilidade e de descartabilidade exacerbada imposto pelo capital.

Essa premissa requer uma visão partilhada sobre os valores de base que ofereçam um fundamento moral a ser seguido, a fim de que homens e mulheres encontrem os princípios que transcendam o jogo de interesses mercantis imposto unilateralmente pelo processo de expansão do capital e desenvolvam a sua consciência, a fim de que encontrem o seu bem estar numa sociedade fundada na livre associação entre os homens.

Esse redimensionamento não se processa por acaso, fundamenta-se na necessidade de repensar a cultura econômica no que se refere à circulação de bens e de valores de consumo que nos últimos tempos tem regulado a vida de cada um, do meio ambiente e dos espaços sociais. Isso, certamente, não será alcançado sem que haja um planejamento coletivo e uma economia solidária.

A mudança de atitude, em face dessa realidade, requer a necessidade urgente de uma análise que estimule as mentalidades sobre os efeitos perversos dos componentes destrutivos do consumo e de todas as formas de mercantilização para que se possa semear a idéia da possibilidade de inverter essa lógica neoliberal, estimulando novos critérios de valores culturais que não reconheçam a mercadoria como centro de tudo.

É um grande antagonismo pensar que os indicadores de qualidade, presentes nos painéis de **Gestão à Vista** que avaliam a gestão escolar, demonstrem a satisfação de uma comunidade, que antes de tudo necessita de qualidade de vida. É uma camuflagem avaliar

sem oferecer o mínimo necessário. O que se vê realmente que qualidade é para poucos, sendo assim um privilégio. Bruno (1997) também pensa assim quando afirma:

[...] pelo que nos mostram todas as evidências empíricas até o momento, o que está sendo pensado e implementado na rede pública são adequações às tendências gerais do capitalismo contemporâneo, com especial ênfase na reorganização das funções administrativas e de gestão da escola, assim como do processo de trabalho dos educadores, envolvidos com a formação das futuras gerações da classe trabalhadora, tendo em vista a redução de custos e de tempo. Trata-se de garantir o que nas empresas denomina-se Qualidade Total. Entretanto, esta qualidade refere-se primordialmente à qualidade do processo, não do produto, já que, com relação a este, a qualidade é sempre referida ao segmento do mercado ao qual se destina. Qualidade do processo produtivo diz respeito à redução de desperdícios, de tempo de trabalho, de custos, de força de trabalho (p. 41).

O que se pode afirmar é que a partir da década de 90 discursos sedutores de educação com qualidade passaram a fazer parte dos planos governamentais, materializando a interferência do Banco Mundial, que alterou seu papel de financiador para elaborador das políticas educacionais do Brasil e dos demais países da América latina. É o discurso do **Capital Humano** com o título de **Qualidade Total**.

Nesse contexto, o consumismo, colocado como valor na sociedade atual tem alterado os sentimentos das pessoas, o que implica que o desejo seja compreendido e explicado como um estimulante eficaz na realização do prazer de busca de status coisificado, como se isso fosse a solução mágica para a felicidade. Só há felicidade quando o trabalho desalienado se constituir novamente um todo com o homem.

O estímulo dessa ilusão faz com que a relação entre o homem e o consumo produza, no nosso imaginário, uma subjetividade condicionada a uma conduta voltada para a valorização do prazer, da dependência da posse do que possuímos, do cargo que ocupamos no trabalho, do poder que exercemos e do número de pessoas que dominamos. Trata-se de uma ilusão que empobrece o homem.

Nessa corrida desesperada de satisfação do consumo, o homem procura ampliar, cada vez mais, o seu poder de aquisição e, com isso, acaba deixando para segundo plano, as fontes de satisfação humana proporcionadas pelo convívio com o outro, o que pode desencadear um sentimento de frustração e insatisfação e criar uma sensação de dependência de um modelo de vida que é estranho à vida de cada um.

Dessa situação resulta também a minimização do tempo consagrado às coisas que não pertencem à lógica do capital, como é o caso da dedicação à família, da dedicação aos

amigos, da dedicação à natureza e, principalmente, da dedicação que leva o próprio homem a uma reflexão sobre o conhecimento dos outros e de si mesmo. O homem é essencialmente um ser político, por estar fundamentado no coletivo.

Dessa maneira, as práticas cotidianas dos indivíduos vão se desvinculando das teias da interdependência do convívio com o outro, e acabam por propiciar uma ruptura nas fronteiras da sociabilidade entre os indivíduos, e a escola (também a escola pública), por sua vez, passa a fortalecer esse estilo de vida e de relacionamento fetichizado pela formação de comportamentos individualistas nos discentes.

O processo de reestruturação do sistema produtivo do capital, consubstanciado no discurso ideológico da globalização da economia, provocou um processo de individualização extremamente exacerbada nos indivíduos, ocasionando não só a desconexão subjetiva desses com os valores proporcionados pela família etc., mas também a ressignificação da função social da escola para esses indivíduos.

A escola pública institucionalizada pelo Estado neoliberal nem é gerenciada de modo democrático, nem é de **Qualidade Total** e, nem tampouco, de **Qualidade Social**. A escola pública fundada nas teses do neoliberalismo passa somente a se preocupar com a produção em massa do **Capital Humano**, necessário para a manutenção da competitividade imposta pelo processo de reestruturação do sistema produtivo do capital.

O processo de reestruturação do sistema do capital imposto pela globalização dos efeitos da economia que modificou a soberania dos Estados nacionais e, particularmente, o processo pedagógico de gerenciamento das políticas públicas sociais, inclusive, aquelas práticas de qualificação relacionadas à educação escolar oferecida pelo Estado capitalista é o que vamos estudar no próximo capítulo.

2. O DISCURSO NEOLIBERAL (E NEOCONSERVADOR) DA GESTÃO PELA QUALIDADE TOTAL: O CADAVALSO SEMÂNTICO ENTRE O SIGNIFICADO E O SIGNIFICANTE.

A sociedade contemporânea, ao longo dos anos, vem questionando o papel da escola como instituição social educativa em face das transformações sociais, políticas, econômicas e culturais, que ocorreram (e ocorrerão) devido aos avanços científico-tecnológicos na área da informação, da reestruturação do sistema produtivo do capital e, por conseguinte, da própria percepção e compreensão do papel do Estado.

2.1 O processo de reestruturação capitalista e o discurso da qualidade.

As políticas sociais voltadas para a educação escolar, numa visão neoliberal, restringe o conceito de qualidade à otimização do desempenho do sistema e às parcerias com o setor privado no que tange às estratégias da política educacional. A qualidade da Educação consiste em desenvolver o espírito de iniciativa e a autonomia para tomar decisões, objetivando sempre atender os interesses do mercado

Os processos adotados como programas de governos, no que se refere a formação de gestores escolares, vem ao longo desses anos demonstrando uma idéia pronta de gestão: a da **Qualidade Total** como sendo o modelo oficial adotado pela Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino, que ao longo desses anos, vem alienando os gestores escolares da verdadeira essência da gestão democrática.

O processo de reestruturação do sistema de produção do capital imposto pela globalização dos efeitos da economia modificou a configuração dos Estados nacionais e, particularmente, o processo pedagógico de materialização e gerenciamento das políticas públicas sociais, inclusive, aquelas práticas de qualificação relacionadas à educação escolar oferecida pelo Estado capitalista.

Uma dessas tantas práticas diz respeito à metamorfose da administração escolar, observados nitidamente nas décadas de 80 e 90, marcados por um discurso fundado nas categorias de formação polivalente e flexível, participação, autonomia e **Qualidade Total**, caracterizando uma materialidade na qual o papel do Estado, nesta política neoliberal, é responsável pela ineficiência das políticas públicas sociais.

Neste consenso, percebe-se, que se trata de uma questão ético-política, uma vez que se passa pelo discurso sedutor da satisfação e do lucro e é nesse ponto que surgem as questões: quais indicadores de qualidade estamos buscando? Qual qualidade está se falando? Certamente não a que os neoliberais pregam como diminuição do abandono e da repetência, mas às condições de cidadania que a escola deve promover.

O processo de transformação porque passa a educação escolar pública só pode ser comparado àquele que ocorre numa linha de montagem, onde a qualidade do produto final – o discente dotado de competências e habilidades básicas – é determinada pela excelência da repetição de um saber fazer único, sem erros, sem defeitos e com grande utilidade para o mercado de trabalho.

Sobre isso, Gentili (1995) nos ensina que “o discurso da qualidade já assume a fisionomia de uma nova retórica, conservadora, funcional e coerente com o feroz ataque que sofrem os espaços públicos (democráticos ou potencialmente democráticos), entre eles, a escola das maiorias” (p. 115). O discurso da qualidade se materializa na escola pública como práticas extremamente antidemocráticas.

A representação da educação numa perspectiva neoliberal pode parecer de uma simplicidade franciscana, mas como toda atividade, ela é assimilável a um mercado competitivo na qual as empresas, especializadas na produção de serviços educativos, vinculadas a imperativos de rendimento, possam satisfazer os desejos dos indivíduos pelo fornecimento de mercadorias.

Essa representação deve ser encarada como uma demanda social muito forte da educação, com o intuito de dotar os alunos de competência julgadas indispensáveis e a escola se transforma, mais do que nunca, em um campo vasto de competição. O neoliberalismo não cria esse nuômeno. Ele acentua e justifica ideologicamente a competição, cada vez mais presente nas nossas escolas.

A educação na visão capitalista referenda-se como força motriz para a transformação produtiva e de desenvolvimento econômico. São, portanto, bens econômicos necessários à transformação da produção, à ampliação do potencial científico-tecnológico e ao aumento do lucro e do poder, de competição em um mercado extremamente excludente que se pretende materializar como um mecanismo de regulação das relações sociais.

Na visão economicista e mercadológica, incorporada a atual reestruturação do sistema produtivo, o desafio essencial da educação institucionalizada consiste na formação da mão-de-obra e na requalificação dos trabalhadores, para satisfazer as exigências do novo

processo de acumulação do capital e moldar um consumidor exigente e sofisticado para um mercado diversificado, sofisticado e cada vez mais competitivo.

Essa relação entre educação escolar, economia, mercado e processo produtivo reflete as contradições que são próprias do modelo hegemônico de produção do capital. A educação busca responder satisfatoriamente às necessidades e exigências da sociedade de mercado, do processo produtivo vigente e, conseqüentemente, do modo de produção dominante, ou seja, da eterna luta entre os dominantes e os dominados.

O referido elo entre formação humana, trabalho assalariado e processo produtivo é algo indissociável dentro de uma sociedade que se determina no modo de produção do capital. É necessário considerar o homem como um ser histórico e social e a formação humana como um processo histórico contraditório resultante da relação entre o trabalho e a educação escolar pública dentro do contexto material e subjetivo do capitalismo.

Segundo Moreira (2007) a partir do momento histórico que a burguesia consolida-se no poder, instala-se uma nova concepção formal, jurídica e política de igualdade, de liberdade e de justiça, mediada pelo Estado, visando substituir a igualdade real por uma igualdade puramente abstrata. O Estado capitalista adapta os indivíduos da sociedade a uma maneira particular de civilização, de cultura e de moralidade.

O ideário dos representantes do capital para a educação das massas consiste em que os indivíduos possam escolher livremente entre as diferentes profissões e, portanto, entre os diferentes tipos de formação ou educação escolar pública, de acordo com as suas capacidades pessoais ou a sua vocação (MOREIRA, 2007). O papel substantivo do Estado no sistema do capital é coisificar os homens para depois explorá-los.

Moreira (2007) nos ensina, ainda, que esse

[...] processo de coisificação originado por este tipo de educação é extremamente danoso para a humanidade, pois inverte a relação de pertencimento que necessariamente tem de haver entre o homem, como criador, e o produto da transformação da realidade que é conseqüência de sua própria ação construtiva. Isso ocorre porque no sistema produtivo do capital o homem perde a liberdade de fazer para si a sua obra, de ter para si o seu produto, transformando-o pela condição de escravização ou assalariamento num homem que produz para outrem que se encontra numa posição social distinta. Se considerarmos que o “motivo que impele e o objetivo que determina o processo de produção capitalista é a maior expansão possível do próprio capital, isso é, a maior produção possível de mais-valia” (MARX, 2003, p. 384). Portanto, a condição de assalariamento (que é a versão moderna do homem escravizado) é uma condição social imposta pelo capital na qual o homem, reduzido à força humana de trabalho explorada, produz para outro homem que dispõe dos meios e em cuja consciência pessoal e social julga direito se apossar tanto do produto da ação construtiva quanto do valor excedente criado pela ação criadora (p. 106).

Ramos (2002) considera que a formação humana e a sua relação com o trabalho, dentro do modo de produção capitalista, deve ser considerada em sua totalidade para se compreender as relações sociais e sua possível transformação, uma vez que o homem produz sua existência por meio do trabalho, e por meio deste, entra em contato com a natureza e com o homem, desenvolvendo relações econômicas e sociais.

Observa-se, portanto, toda a intencionalidade de preparar a sociedade para os novos estilos de consumo da vida moderna. O cidadão eficiente e competitivo, nessa visão, é aquele capaz de consumir com eficiência e sofisticação e de competir com seus talentos e habilidades no mercado de trabalho, cada vez mais voltado para a plena satisfação do cliente e de um mercado cada vez mais consumista.

Não obstante, no campo educacional, essa ideologia projeta uma elevação da qualidade no ensino nos sistemas educativos com o objetivo de garantir as condições de promoção da competitividade, da eficiência e da produtividade de demandas exigidas pelo consumo, obviamente encarado como critério mercadológico e que passará a ser adotada como uma política pública na educação brasileira.

Segundo Frigotto (2003) as novas demandas de educação na América Latina seguiram as recomendações contidas nos documentos oficiais das agências transnacionais de regulação do capital (FMI, BM) e de seus representantes regionais (CEPAL, OERLAC). O conteúdo ideológico destes documentos redefine a teoria do **Capital Humano** por meio das categorias **Qualidade Total**¹⁵, educação para a competitividade.

E, nesse sentido, cabe à educação escolar pública dos países de capitalismo periférico (como o Brasil) se ajustar aos fundamentos teórico-epistemológicos de uma determinada concepção de qualidade (oriunda do mundo produtivo-empresarial) para formar discentes competentes e, devidamente ajustados às necessidades do novo processo de acumulação de riqueza imposto pelo capital flexível.

¹⁵ Segundo nos indica os estudos realizados por Moreira (2007) sobre o processo de institucionalização da educação do trabalhador a serviço do capital flexível: “a teoria da **Qualidade Total** foi historicamente se construindo aos poucos, materializando-se como um instrumento cultural num momento de crise do capitalismo. O cerne de seu discurso hegemônico é o controle da qualidade que surge, por sua vez, com a finalidade de obter o lucro mediante a produção em massa de valor e valor-excedente por meio das modificações ocorridas na base técnica do processo de produção. A nova base técnica da produção fundada no controle da qualidade produziu como nos ensina Silva (2001), não só a situação de classe dos trabalhadores, mas também dividiu as nações entre aquelas que pensam a tecnologia e as que executam os trabalhos e fornecem não só a mão-de-obra, mas também matéria-prima para o desenvolvimento tecnológico daquelas outras. Essa nova base técnica de produção de valor e valor-excedente distingue-se por possuir uma filosofia sistêmica fundada em características distintas daquelas que compunham os sistemas embasados no taylorismo, fayolismo e fordismo” (p. 64). O cerne da filosofia da **Qualidade Total** é o defeito zero. O que se convencionou cognominar de **Qualidade Total** extrapola os conceitos de qualidade dos produtos e serviços, estendendo-se desde a limpeza do local de trabalho, atenção no atendimento, apresentação e exposição dos produtos, funcionários bem vestidos, educados e bem treinados, trabalhando satisfeitos. Hoje, o discurso da **Qualidade Total** estende-se até as questões inerentes a qualidade de vida e a qualidade ambiental para obstruir os efeitos antrópicos ocasionados pelas ações humanas consubstanciadas a própria incontrolabilidade do capital flexível; é como se de repente os capitalistas decidissem não mais acompanhar as pulsões alienadas impostas pela condição do capital.

Na concepção hegemônica neoliberal, o sistema escolar público dos países latino-americanos sofre uma crise de eficiência, eficácia e produtividade, mais do que uma crise de universalização e de extensão dos serviços oferecidos. Nessa ótica, a crise de produtividade do sistema escolar público se instalou devido à ineficácia do modelo de Estado (interventor), a atuação política dos sindicatos dos trabalhadores e trabalhadoras da educação e a própria indisciplina da sociedade. Para sair da crise é necessário desenvolver um conjunto de programas em níveis macro e microinstitucionais fundados na filosofia da **Qualidade Total** (MOREIRA, 2007, p. 113).

O processo de reestruturação está vinculado ao uso sistemático dos métodos e técnicas que compõem a teoria da **Qualidade Total**. O concreto real dessa tecnologia ideologizada pelo capital aplicada ao desenvolvimento do sistema produtivo está sustentado na aplicação de métodos de controle da qualidade visando criar condições mais favoráveis para economizar tempo, espaço, energia, materiais e trabalho vivo.

Outro aspecto do processo de reestruturação do sistema produtivo do capital é o aumento da qualidade dos processos de fabricação, da produtividade, da taxa de lucro e da competitividade intercapitalista. Essa nova base técnica de produção fundada nos pressupostos da teoria da **Qualidade Total** é apresentada por Silva (2001) da seguinte maneira:

É a chamada filosofia de manufatura JIT – *just-in-time* –, ou seja, produção certa na hora certa. Ela é assim sintetizada: produção sem estoque; eliminação de desperdícios; manufatura de fluxos contínuos; esforço contínuo na resolução de problemas e melhoria contínua dos processos. As bases conceituais e lógicas desse modelo foram aplicadas na Toyota Motor CD e na Taiichi Ohno. É uma filosofia baseada nas novas tecnologias – microeletrônica, informática, química e genética – que se diferenciam das anteriores pelo domínio da informação sobre a energia (p. 36).

O processo de produção de valor e trabalho não-pago (mais-valia) JIT se diferencia das anteriores por ser uma produção que combina estratégia de produção com estratégia de mercado, o que permite aos representantes do capital o aproveitamento completo da jornada de trabalho pela diminuição de todos os poros de tempo e movimento, que porventura a linha fordista deixava escapar.

Essa nova base técnica mobiliza protocolos que garantem que cada tarefa realizada por cada trabalhador seja executada no menor tempo alocado, de modo que apresente a maior garantia quanto à qualidade do produto fabricado, conseqüentemente, a intenção é aperfeiçoar os tempos alocados de cada operação realizada na produção integrando os sobrecustos da ineficiência e os custos da não-qualidade ao preço final do produto.

O discurso da qualidade (consubstanciado pelo da teoria da **Qualidade Total**) forja-se como um paradigma de gerenciamento num momento em que a obtenção de lucro exigiu profundas modificações na base técnica do modo de produção do capital. Estas se baseiam numa filosofia de manufatura decorrente das novas tecnologias onde predomina o domínio da informação sobre a energia.

O processo de apropriação do esforço físico do trabalhador que ocorria desde a **Primeira Revolução Industrial** (meados do século XVIII), se faz agora incrementado pela apropriação “do pensamento, das idéias e das informações produzidas e acumuladas a partir das experiências advindas do cotidiano na produção” (WOLF, 2004, p. 357). Ou seja, é uma produção com zero-estoque, zero-defeito e zero-desperdício de material, tempo e espaço.

Segundo Moreira (2007), o regime de acumulação flexível é também caracterizado por um novo paradigma de organização do processo de produção que se baseia numa menor rigidez do processo de trabalho. Isso ocorre pela combinação da flexibilização do trabalhador com uma legislação que favorece ao capital em detrimento dos direitos destes adquiridos no período de acumulação e regulação fordista/keynesiano.

Isto significa que por detrás da utilização consciente do discurso da qualidade (consubstanciado pelo da teoria da **Qualidade Total**) na regulação do trabalho (realizado pelos sujeitos escolares) está um novo processo de trabalho no qual os novos saberes, os novos conhecimentos dos trabalhadores são expropriados e transformados em função das diretrizes do sistema do capital.

Nesse sentido, Moreira (2007) afirma que

[...] o processo de habituação, de educação do trabalhador à produção de resultado exteriorizado de sua ação produtiva (seja como mercadoria, serviço etc.) e ao processo de valorização sob o comando do representante do capital ocorre no interior de todo o processo social e, privilegiadamente, no processo de trabalho. Só que como no processo de trabalho a habituação do trabalhador a fator de produção acontece de maneira dialética e dialógica, a própria resistência da força humana de trabalho obriga o capital a reinventar, constantemente, novas estratégias para atingir sua finalidade (p. 72).

O discurso da qualidade (consubstanciado pelo da teoria da **Qualidade Total**) torna-se a base sobre a qual se erguem uma quantidade de outros conceitos-pontes (participação, cooperação, motivação etc.) aplicados sobre o processo de trabalho tornando-o mais eficaz. Isso significa que essa aplicação impõe a redução de força humana de trabalho e a produção

de mais-valia relativa.¹⁶

É notória a influência ou mesmo direcionamento que a ideologia neoliberal vem dando às políticas sociais no mundo e principalmente aos países periféricos. No âmbito da educação pública, a transplantação do discurso da qualidade serve somente para demonstrar as maneiras perversas de como o ideário do livre mercado assola a sociedade em diversos aspectos, sejam eles políticos, econômicos, sociais e culturais.

É por esse motivo que o âmbito da educação pública tem incorporado ao trabalho critérios como eficiência, eficácia e equidade para orientar a construção da suposta qualidade da educação. Estes dizem respeito, principalmente, ao conteúdo do que deve ser ensinado nas escolas, ao acesso, permanência e desempenho dos discentes, e à maximização dos recursos destinados a melhoria da qualidade.

O constructo ideológico que subjaz o discurso messiânico de que o desenvolvimento de habilidades e competências no sentido de atender às necessidades básicas dos sujeitos escolares, de acordo com suas especificidades e sua realidade, garantindo a sobrevivência desses indivíduos no mercado é o conteúdo da retórica neoliberal. Apple (2003) resume bem essa nova retórica da burguesia quando afirma que:

[...] a educação é entendida muitíssimas vezes como sendo apenas a transmissão de um conhecimento neutro aos alunos. Segundo esse discurso, o papel fundamental da escolarização é encher os estudantes com o conhecimento necessário para competir no mundo de hoje, que está em processo de transformação rápida. A isso se costuma acrescentar uma ressalva: façam tudo de maneira mais econômica e eficiente possível. árbitro supremo que vai decidir se conseguimos fazer isso é a média dos alunos nas provas. Um currículo neutro está ligado a um sistema neutro de avaliação, que por sua vez está ligado a um sistema de finanças escolares. Supostamente, quando funciona bem, estas ligações garantem a recompensa do mérito. “Bons” alunos assimilam “bons” conhecimentos e conseguem “bons” empregos (p. 6).

¹⁶ Segundo Moreira (2007), a partir do momento histórico em que, na produção capitalista, o valor-de-uso do produto acabado tornou-se impiedosamente subordinado aos imperativos do valor-de-troca, o conceito de qualidade adquiriu status de corpo teórico-cultural de um projeto hegemônico comprometido não só com a reestruturação do modo de produção em si, mas com o processo no qual é ultrapassado o ponto em que o valor da força de trabalho pago pelo capitalista é substituído por um equivalente. Assim, o espectro de aplicações do conceito de qualidade, no mundo da produção material, torna-se uma nova tecnologia de extração da mais-valia. Mas, onde está a relação entre os conceitos de qualidade e o processo de produzir mais-valia? O próprio espectro de aplicações do conceito de qualidade ao modo de produção capitalista é essencialmente, na economia política, a própria prática dos fundamentos da teoria do valor. Este valor, no processo de produção capitalista, está ligado tanto ao valor-de-uso da força de trabalho – que, por sua vez, só tem valor capital no processo no qual esta é consumida como valor-de-troca, como capacidade de produzir mercadorias (forma abstrata dos valores-de-uso); como a capacidade de produzir valor excedente, isto é, de produzir mais-valia. A prática dos fundamentos da teoria contidos no espectro de aplicações do conceito de qualidade é a própria epistemologia da técnica voltada, unilateralmente, para a produção de valores-de-troca (mercadorias) e, também, produção de mais-valia relativa. Essa nova tecnologia assume feições distintas justamente porque o próprio conceito de qualidade possui como vimos, anteriormente, relação com as premissas de realização do próprio capital. Daí, a razão pela qual a qualidade, no contexto das relações de produção, estar associada à eficiência da força de trabalho na execução de determinadas tarefas envolvidas com o produto acabado.

Os objetivos impostos pela ideologia neoliberal à educação escolar pública que se resumem na formação de cidadãos competitivos, flexíveis e polivalentes, e que os conceitos de eficiência e eficácia devem orientar a prática pedagógica e a gestão das escolas para que a qualidade da educação possa ser medida por intermédio dos resultados alcançados pelos discentes é outra dimensão dessa falaciosa promessa integradora.

No Brasil, estas orientações foram seguidas à risca pelo governo FHC e podem ser identificadas por meio da criação de instrumentos no campo da formação e do conhecimento tais como: os Parâmetros Curriculares Nacionais; as Diretrizes Curriculares Nacionais; o FUNDEF (hoje FUNDEB); o FUNDESCOLA (PDE, PDDE, PAPE); o SAEB; o ENEM e o Exame Nacional de Cursos (Provão) para o ensino superior.

Ao mesmo tempo em que a receita neoliberal dispõe sobre qualidade na educação escolar e empregabilidade, preconiza a necessidade de menos emprego para fins de controle inflacionário, a terceirização de serviços, empregos temporários, o aumento do setor informal, enfim, demonstra que a adaptação dos indivíduos é uma consequência de decisões políticas sobre como acumular mais capital.

Dupas (2000) esclarece bem esta realidade ao afirmar que

[...] a flexibilidade conseguida pelo atual modelo racionaliza o uso do capital, colocando-o onde as melhores condições do mercado apontam. É cada vez menor a simetria entre a flexibilidade das condições de produção e as exigências de sobrevivência dos trabalhadores. Pode-se produzir mais ou menos, aqui ou ali, pois, a programação da produção por meio da informática e a transmissão de dados em tempo real o permitem. Mas o trabalhador vive a instabilidade de poder estar ora dentro, ora fora do mercado de trabalho (p. 54).

Outra questão de importância crucial é o fato de o conceito de necessidades básicas de aprendizagem, muito utilizado nas orientações neoliberais às reformas educacionais, ser ideologicamente compreendido como o ensino diferenciado para as diferentes classes sociais, reforçando o histórico dualismo entre a educação para a população mais empobrecida e para a população mais abastada.

Por fim, a relação construída entre escola e empresa, nega a diversidade cultural que permeia os espaços escolares, em uma tentativa de uniformização de medidas que objetivam solucionar problemas históricos da educação, como por exemplo, os problemas de estrutura

da escola, os baixos salários dos trabalhadores da educação, os problemas de violência a que são submetidos a comunidade escolar, entre outros.¹⁷

Pode-se afirmar que a teoria da **Qualidade Total** trata a questão da aprendizagem como um produto, a avaliação se baseia nos resultados, sem questionar os processos sociais vividos pelos docentes e discentes. Os poucos recursos devem ser disputados entre as escolas, como em uma concorrência, com fins de incentivar a busca da qualidade, contradizendo o discurso da universalização da educação.

Do ponto de vista dos trabalhadores da educação, neoliberalismo não quer dizer somente insegurança socioeconômica e precarização do trabalho dos escolares, mas um fator que está presente historicamente tanto nos modelos de êxito quanto nos que representaram o paradigma do fracasso do processo de adaptabilidade dos indivíduos ao sistema do capital: o aumento da pobreza e da desigualdade.

É por pertencer à lógica estrutural da mundialização do capital, que não está voltada para o crescimento do pleno emprego, que a teoria da **Qualidade Total** e sua ideologia de formação para a empregabilidade tende a frustrar qualquer promessa integradora ao mundo do trabalho, tão comum na Era de Ouro do desenvolvimento capitalista. É um claro retorno àquilo que nunca ocorreu.

O cerne central do discurso da qualidade é com o controle do elemento subjetivo no processo de produção capitalista, isto é, a captura da subjetividade do trabalho pela produção do capital e com a manipulação do consentimento do trabalho por intermédio de um conjunto amplo de inovações organizacionais, institucionais e relacionais que visam o envolvimento do trabalhador no processo produtivo (CORIAT, 1994).

¹⁷ Segundo Moreira (2007), a expansão dos sistemas escolares a partir da segunda metade do século XIX tem sido produto do que se convencionou cognominar de a **promessa da escola como entidade integradora**. Os sistemas educacionais foram considerados pelos grupos dominantes e pelas massas que lutavam por sua democratização como um poderoso dispositivo institucional de integração social num sentido amplo. Esse caráter integrador foi reconhecido nas perspectivas teóricas como uma das peculiaridades centrais das instituições escolares, destacando-se, em tal sentido, os efeitos positivos ou negativos da mesma. Em termos cronológicos, a natureza integradora da escola na dimensão econômica foi a última a ser destacada. A ênfase e as demandas nesta esfera se difundiram amplamente durante a segunda metade do século, coincidindo com aquilo que Eric Hobsbawm identificou como a Era de Ouro do desenvolvimento capitalista. Tão importante será o suposto impacto econômico da educação (e, conseqüentemente, a contribuição da escola à integração econômica da sociedade e das pessoas) que durante os anos cinqüenta e sessenta surgirá uma disciplina específica dedicada ao estudo de tais questões e uma teoria oficial destinada a fornecer coerência às reflexões produzidas nesse campo: a economia da educação e a teoria do Capital Humano. A crise capitalista dos anos setenta marcará o início de uma profunda desarticulação dessa promessa integradora em todos os seus sentidos. No que se refere à sua dimensão econômica, questão que nos preocupa nesta dissertação, o processo tem sido, no mínimo, paradoxal, pois a ruptura da promessa integradora da escola começou a produzir-se de maneira definida nos anos oitenta, justamente num contexto de revalorização do papel econômico da educação (um novo discurso para a velha teoria do Capital Humano), da proliferação de discursos que começaram a enfatizar a importância produtiva dos conhecimentos (um novo trabalhador que pense e materialize suas ações em restrito acordo com as premissas do processo de produção de mais-valor e mais-valia), inclusive a configuração de uma nova conformação social fundada no discurso apologético da Sociedade do Conhecimento como conseqüência da Terceira Revolução Industrial, e de uma crescente ênfase oficial nos aportes supostamente fundamentais que as instituições escolares deviam realizar para a competitividade das economias na era da globalização do sistema capitalista de produção de riqueza.

O discurso da qualidade reconstitui no âmbito produtivo-empresarial e, também, no âmbito produtivo-espiritual o que era fundamental no processo de manufatura: o “**velho nexo psicofísico do trabalho profissional qualificado – a participação ativa da inteligência, da fantasia, da iniciativa do trabalho**” (GRAMSCI, 2001, p. 59) (grifo nosso). É por isso que é tão importante a participação do docente.

As políticas neoliberais e o complexo midiático-cultural que sustenta essa pedagogia da hegemonia neoliberal instituíram um poderoso mecanismo de produção da consciência e de construção de um novo consentimento social às necessidades da produção orgânica do capital flexível centradas num certo arroubo participacionista, que atinge e seduz ganhadores e perdedores, incluídos e excluídos.

O desenvolvimento de habilidades e competências para a empregabilidade que é tão-somente uma nova promessa, tal como a promessa da inclusão social do capitalismo do pós-guerra (Era de Ouro do sistema do capital), que historicamente demonstrou ser incapaz de ser materializada, e principalmente ampliada, em virtude da própria lógica destrutiva¹⁸ do capital (MÉSZÁROS, 2005).

2.2. A política de gestão escolar pela Qualidade Total.

Os críticos do sistema produtivo do capital compreenderam a **Qualidade Total** como uma filosofia sistêmico-administrativa cuja fundamentação está norteadas por princípios que foram sendo construídos ao longo do processo histórico evolutivo do próprio capitalismo, cuja produção em pequena escala caracterizou os séculos XVIII e XIX e se solidificou no século XX. O cerne da filosofia da **Qualidade Total** é o defeito zero.

¹⁸ As habilidades cognitivas e comportamentais do trabalhador em sua dimensão instrumental pertencem ao mundo do capital, o capital social total, que as apresenta como necessidades íntimas de sua própria produção e reprodução material. Elas tendem a perpetuar a existência do indivíduo como instrumentalidade, que pode ser substituída a qualquer momento por outra do mesmo tipo. O capital como contradição viva é, em si, por um lado, poder social desenvolvido do ser humano-genérico, e por outro lado, representação perversa (e invertida) do estranhamento incontrolável e expansivo dos produtores diante de seu próprio poder social. Por isso, objetivações sociais (e coletivas), como as objetivações intangíveis das novas qualificações/habilidades da força de trabalho, assumem formas fetichizadas, se impondo a todos e a todas, e frustrando suas expectativas de realização humano-genérica. O fetichismo da mercadoria é um modo de representação ideológica que inverte e oculta a natureza da mercadoria como produto do trabalho social. Em última instância decorre da perda de controle social. Por isso, na perspectiva clássica de Marx, o socialismo é, por princípio, a re-apropriação do controle social da produção, o autogoverno dos produtores, capaz de abolir o fetichismo em suas múltiplas formas sociais. Deste modo, as novas habilidades cognitivas e comportamentais, as novas qualificações do trabalho ao serem reapropriadas pelo ser humano-genérico, desenvolverão novas atividades omnilaterais, deixando de ser objetos-fetiches do capital. A ampliação de novas qualificações, por meio da extensão massiva da formação profissional, ao invés de garantir emprego a todos e a todas, cria, por um lado, a possibilidade do capital afirmar (e perpetuar) a existência de homens e mulheres como instrumentalidades para si (como é o caso da lógica do treinamento profissional). Mas por outro lado, explicitar, de modo candente, as contradições do sistema sócio-metabólico do capital.

Nossas pesquisas nos mostraram que a partir da última década do século XX até os dias atuais, adotou-se um conjunto de programas de governo fundados na lógica neoliberal, principalmente no que tange aos modelos administrativos transplantados do mundo produtivo-empresarial para o mundo da produção educativa. Estes programas se põem ao nível do concreto por meio da pedagogia da **Qualidade Total**.

Neste sentido, Mészáros (2005) leciona que as instituições de educação tiveram de ser adaptadas no decorrer do tempo, de acordo com as determinações reprodutivas em mutação do sistema do capital. Vem daí nossa compreensão de que as teorias hegemônicas vinculadas às políticas educacionais relacionam-se com o desenvolvimento histórico das determinações gerais do capital.

Por isso, a **Qualidade Total** em educação escolar expressa na gestão democrática (e participativa) é uma estratégia de adequação do sistema público de ensino às necessidades do capital flexível, de maneira que os determinantes atuem sobre os determinados de maneira a trazer para o seio da escola os valores que o capital preceitua, ou seja, os bens de consumo, considerando-se que os alunos passam a ser clientes dessa política.

A política fundada na **Qualidade Total** se apresenta, ainda, como uma contribuição inovadora no processo de formação continuada dos dirigentes escolares, integrando-se ao esforço que o Estado neoliberal vem desenvolvendo para a melhoria da gestão educacional por intermédio de iniciativas para assegurar um padrão comum de qualidade na formação de gestores das escolas públicas estaduais e municipais.

E essa contribuição busca elevar o desempenho dos trabalhadores da educação e, em conseqüência, a qualidade dos serviços e dos resultados das instituições escolares que eles dirigem. Resultados esses, muitas vezes, camuflados em caráter meramente quantitativos, dando como positivo o processo da gestão educacional, que hoje se mantém no sistema como gestão de resultados.

Na perspectiva da **Qualidade Total** a construção da gestão escolar dar-se-á mediante o controle sistemático do trabalho, dos tempos escolares, dos espaços e, por último, o envolvimento das equipes de gestão na coordenação de ações inovadoras. Isso ocorre porque o constructo ideológico da **Qualidade Total** parte da premissa que há um vínculo entre a organização dos horários das atividades e as relações pessoais.

Nessa visão, o trabalho coletivo bem organizado tem como resultado a otimização do tempo e nesse contexto sistêmico a função da equipe de gestão escolar é dupla: motivar e integrar os que procurarem se afastar dos ideais de trabalho em equipe, fator primordial da

ideologia da Gestão pela **Qualidade Total**, ou seja, o ser social não tem o direito de agir ou pensar sozinho, tudo tem que estar atrelado à equipe (time).

O discurso neoliberal da qualidade na educação pública surge para assegurar um padrão comum de qualidade na formação de gestores e, conseqüentemente, “a qualidade dos serviços e dos resultados das instituições escolares” (MACHADO, 2001, p. 11). Nesse sentido, compreendemos que esse modelo de gestão assemelha-se ao modo particular de organização do processo produtivo fundado na filosofia da **Qualidade Total**.

Ou seja, essa filosofia sistêmica molda-se em estratégias do tipo participativa que, em quase nada, se diferenciam dos Círculos de Qualidade, designados aqui equipes de gestão escolar, também chamados de time de qualidade, linguagem essa empresarial, adaptada ao cotidiano escolar, fazendo com que os homens-discentes se tornem clientes, professores em colaboradores e gestores em gerentes.¹⁹

Com isso, cabe à equipe de gestão: ‘organização dos tempos e do trabalho coletivo a formação de lideranças’, ‘as novas estratégias de organização’, ‘a decisão coletiva sobre o que fazer como e com quem fazer’ e ‘a otimização do tempo’ são especificidades de uma tecnologia voltada para fins específicos, mas são também aplicações dos 14 pontos do Método Deming de administração e dos sete princípios administrativos de William Glasser.

¹⁹ Neste sentido é-nos esclarecedor uma passagem do **Progestão-AM** no qual Dourado (2001) ressalta que a organização dos tempos e do trabalho nas escolas constitui uma referência concreta para o gestor avaliar e organizar seu tempo e suas ações, estimulando a formação de lideranças e identificando novas estratégias de organização. Reconhecer a existência de situações-problema, buscar soluções, identificar um horizonte comum e construir coletivamente os múltiplos caminhos para atingirmos os resultados desejados são habilidades necessárias a lideranças democráticas. Considere o efeito na vida da escola se formos capazes de combinar e compartilhar conhecimentos situacionais com sonhos e esperanças. Ações inovadoras contribuem para o desenvolvimento do ambiente de trabalho e produzem alterações significativas na organização dos tempos escolares. Existe uma grande vinculação entre a organização dos horários, das atividades e as relações sociais. Atuando em equipe podemos dividir, somar, multiplicar ou mesmo dilatar as seqüências de atividades estabelecidas. Essas possibilidades se iniciam ao decidirmos coletivamente sobre o que vamos fazer como e com quem fazer. O primeiro passo do trabalho em equipe é estabelecer o objetivo desejado, para em seguida definirmos os meios necessários para atingi-lo. Quando o gestor é capaz de manter equipes coesas e comprometidas, torna-se possível dividir tarefas e responsabilidades, somar esforços individuais e multiplicar alternativas de ação. O trabalho coletivo bem organizado tem como resultado a otimização do tempo. Não temos dúvida que a qualidade em uma escola é gerada, mantida e aumentada pelas pessoas que participam dos processos escolares. Se os sujeitos escolares podem livremente escolher os meios para alcançar seus fins estarão se construindo com a escola, conseqüentemente, sua autonomia, sua liberdade, é liberdade de engajamento, de criatividade, de superação, de busca de perfeição enquanto materialização da qualidade humana. O homem é muito mais e plenamente melhor, com autonomia, com liberdade do que sob pressão ou coação. É por isso que a autonomia é não só ocasião, mas condição para o crescimento qualitativo da escola. O **Progestão-AM** nada mais materializou do que as premissas de um processo de reestruturação do aparelho educacional do Estado que já havia ocorrendo segundo o discurso neoliberal da **Qualidade Total**. Segundo Moreira (2007) o discurso neoliberal e neoconservador da **Qualidade Total** em educação postula uma qualidade como se a escola fosse composta por pessoas dotadas de uma condição social de liberdade que lhes permite escolher os fins últimos do processo pedagógico e, por conseguinte, a concepção filosófica e os meios pedagógicos para fazê-lo. A reestruturação do capitalismo, a partir do constructo ideológico da Sociedade do Conhecimento (e seus conceitos operativos), desencadeou estratégias de gerenciamento e organização dos processos administrativos e educativos que se materializaram como expressões superestruturais hegemônicas do globalitarismo neoliberalizado do capital na sua fase flexível. Estas políticas invadiram o mundo da produção educativa impondo modelos de administração escolar orientados para a produção da mais-valia (pois nunca na história da educação pública os trabalhadores da educação trabalhassem tanto sem que a eles fossem dadas as mínimas condições materiais e espirituais de recomposição orgânica) e, em segundo plano, acelerando o processo de coisificação dos sujeitos escolares.

A interlocução com os estudiosos que analisaram a transplantação ideológica da **Qualidade Total** do mundo da produção material (empresarial) para o da produção educativa (linguagem pedagógica) fez-nos compreender que o novo paradigma administrativo contido no discurso neoliberal da qualidade oculta uma tecnologia refinada de produção de excedente de trabalho não-pago.

Desse modo, o neoliberalismo (enquanto superestrutura do capital) tenta dominar o mundo da produção educativa por meio de uma tecnologia onde o que parecia velho é ressignificado como novo, de acordo com as necessidades atuais do modo de acumulação e regulação flexível do capital, conforme preceitua Moreira (2007):

De um modo geral, a perspectiva neoliberal de qualidade na educação tenta resolver a luta selvagem pela acumulação a custa de trabalho excedente por intermédio de uma mudança significativa na administração do sistema público de educação e do próprio Estado. É justamente aí que a referida ideologia torna-se um sofisma que desvia a atenção da questão essencial: a quem o Estado neoliberal serve? É, portanto, uma política fundada na desregulamentação, flexibilização, descentralização, reestruturação produtiva e na privatização. Em linhas gerais, a pedagogia do Estado neoliberal é a redefinição do Estado capitalista através de novas estratégias da pedagogia da hegemonia que, por intermédio de uma nova relação entre o Estado em sentido estrito e a sociedade civil, consolida e aprofunda um projeto de retratação da participação popular aos limites de um novo pacto social no qual capital e trabalho procuram humanizar as relações sociais de exploração, expropriação e de dominação próprias do sistema do capital. Portanto, é uma pedagogia que privilegia uma determinada qualidade em detrimento da quantidade (p. 125).

A busca da qualidade supõe uma organização particular do processo produtivo que conduz a um tipo específico de controle que tem variado historicamente, mas sempre voltado para aperfeiçoar custos e aumentar a acumulação de capital. Neste aspecto, Silva (2000) entende que a organização dos processos no âmbito escolar tem como objetivo central a acumulação ampliada do capital por meio da produção de mais-valia relativa.

Nesta totalidade, os modelos transplantados do mundo produtivo-empresarial para o mundo da produção educativa não são fruto do casuísmo histórico, nem tampouco de uma ação ingênua dos homens de negócios. Estes são concebidos e construídos como uma concepção ideologizada da tecnologia no intuito de atender às necessidades históricas do sistema de reprodução do capital.

Em outros termos, no sistema histórico do capital seus representantes trocam sempre uma ideologia por outra, mantendo a essência, a substância (o capital) para materializar um novo simulacro. Moreira (2007) concorda com isso quando nos ensina que

[...] a referida e estudada pedagogia neoliberal da Qualidade Total constrói nas mentes dos sujeitos sociais envolvidos no processo educativo um imaginário fatalístico que fragiliza a idéia dos entes serem os construtores de sua própria história. Esta pedagogia tenta reduzir a complexidade do processo educativo às questões técnicas de eficiência/ineficiência e de eficácia/ineficácia, ressignificando a qualidade para despolitizar e naturalizar as relações sociais que ocorrem na escola através de estratégias fundadas no envolvimento, mas que escondem seu objetivo central: a produção de mais-valia (p.130).

A partir das descobertas das novas tecnologias do século XX, com as transformações ocorridas nas técnicas de produção, a **Qualidade Total** adotou quatro etapas distintas no processo produtivo, que se caracterizam a partir das seguintes visões: (a) a inspeção; (b) o controle estatístico da qualidade; (c) a garantia de qualidade e (d) a gestão estratégica da qualidade.

A prática da gestão pela Qualidade Total (GQT) veio com o intuito de melhorar o processo de ensino e aprendizagem à luz da teoria empresarial – implementada pelos EUA e no Japão, maximizando o refugo (discente que abandona a escola) e o retrabalho (discente que repete a série letiva) em substituição ao discurso da gestão democrática. Neste sentido, Cabral Neto e Silva (2001) nos ensinam que

[...] o discurso da qualidade total referente ao campo educacional na América Latina começou a se desenvolver na década de 90 em substituição ao discurso da democratização. Essa transformação foi possível, basicamente, devido ao fato de os discursos hegemônicos sobre qualidade terem assumido o mesmo significado que possuem no campo produtivo, conferindo a tais políticas conteúdo mercantil. O primeiro foco de transplantação é o discurso de que agora o ser humano é prioridade – com o paradigma da qualidade total – um modelo com o seu conjunto de princípios e idéias e práticas que propõe uma visão holística, integrada e orientada para as pessoas, para a qualidade humana de todos os profissionais da escola, dos agentes que, direta e indiretamente atuam no processo educacional (p. 14).

Nessa análise, Cabral Neto e Silva (2001) consideram que a transplantação da gestão pela qualidade total se deu em quatro focos diferentes que se inter-relacionam para dar consistência ao modelo: o ser humano como prioridade (o ser holístico), qualidade dos processos organizacionais (atividades-meio e atividades-fim), ferramentas de controle da qualidade dos processos e a qualidade da integração das equipes de trabalho escolar.

O processo chamado gestão pela Qualidade Total implantada nas escolas públicas considera que somente é possível chegar à determinação dos objetivos de uma instituição escolar quando se constrói um conjunto de todas as prioridades do serviço como resposta às

necessidades da clientela. O próprio paradigma reduz o momento dialético relacionado ao ensinar e ao aprender a um ato fenomenológico.

É nessa visão que Mezomo (1997, p. 178), aborda a qualidade na educação sob os seguintes aspectos na visão da qualidade: a) adequação do ensino à missão da escola, b) uso racional de recursos, c) a segurança dos ensinamentos (confiabilidade), d) a ética do relacionamento; professor-aluno, aluno-sociedade, e escola-sociedade, e) a satisfação das necessidades dos clientes.

Esses processos de medição passam a ser adotados como ferramenta do processo pedagógico, com os métodos e procedimentos estando acima das relações que se estabelecem entre o homem-docente, o homem-discente e o conteúdo dos componentes curriculares, estabelecendo na educação, como em qualquer organização, padrões de excelência que serão usados para controle e medida para uma avaliação.

Os propagandistas da **Qualidade Total** em educação revelam em suas definições que uma escola de qualidade deve estar centrada nas exigências de mercado e desconsideram fatores peculiares à educação, tratando a escola como uma organização empresarial, voltada para a obtenção de maiores resultados no mundo competitivo. Segundo Ramos (1992), a mais influente propagandista da Engenharia da Instrução e da GQT no Brasil:

[...] o sucesso da escola decorre do bom funcionamento dos diversos subsistemas que estão interligados como uma rede de conexão onde impera o trabalho integrado e cooperativo, que devem ser constantemente planejados, executados e avaliados a fim de buscar o padrão de qualidade pré-estabelecido (p. 75).

Ramos (1992) afirma que desde a década de 50 a sociedade passou a viver mudanças ocasionadas pela valorização do conhecimento ligado à informação, tendo como símbolo o computador. Nessa sociedade, a atividade que remunera a pessoa é a atividade cerebral, relacionada com o talento e o alto conhecimento. Essa sociedade valoriza a cooperação, a qualidade e a inovação dos indivíduos.

Essa valorização, por sua vez, demanda outra educação escolar que desenvolva projetos inteligentes, relacionados a um processo de aprendizagem que desafie o cérebro dos discentes, desenvolvendo neles competências e habilidades, cada vez mais voltadas para o espírito da competitividade, com o discurso que só os melhores, só quem apresentar melhores indicadores estarão aptos para o mercado de trabalho.

O que se pode afirmar, sem medo de cometer exageros, é que a transformação que se requer exige mudanças políticas, institucionais, técnicas e culturais de grande envergadura e profundidade, demandando tempo, vontade e competência por parte de todos os indivíduos escolares. O objetivo principal da transformação sistemática induzida pela superestrutura da **Qualidade Total** é a elevação do nível global de competitividade da economia²⁰.

O processo de transposição ideológica dos conceitos e princípios desta nova roupagem de administrar as metas e os fins, advinda do meio produtivo-empresarial para o âmbito da educação escolar é contestada em face às especificidades não-positivistas que envolvem o processo dialético ensino-aprendizagem e que dizem respeito às particularidades dos serviços educacionais.

Ishikawa (1994)²⁰, outro apóstolo da **Qualidade Total**, quando fala do controle da qualidade à maneira nipônica, apresenta a essência do controle da qualidade, afirmando que o primeiro passo no controle da qualidade total é conhecer as demandas do consumidor. Não se pode definir qualidade sem tomar as medidas necessárias, sem conhecer os custos, antecipar os defeitos e as reclamações potenciais do consumidor.

Os governos neoliberais vêem a modernização da gestão pública como algo contínuo, sob a orientação dos princípios da qualidade. Propõem uma metodologia que envolve a sensibilização inicial, a realização do planejamento estratégico, o momento de transformar objetivos em resultados e verificar o cumprimento do planejado. Há distinções, porém, entre o setor público e o setor privado quanto à implantação da qualidade.

Essa nova metodologia expressa às materializações e o conteúdo do capital flexível que alcança sua expansão máxima no mercado mundial, possibilitando a globalização de uma nova ordem política que permite acelerar a tendência de homogeneizar-se a economia política e a cultura, tanto nos países hegemônicos como nos países periféricos, apesar de suas condições de desenvolvimento histórico diferenciado.

²⁰ O que são competências? Os governos neoliberais postulam por competências os esquemas mentais, as ações e operações mentais de caráter cognitivo, sócio-afetivo ou psicomotor, que mobilizadas e associadas a saberes teórico ou experiencial geram habilidades: um saber fazer. Segundo os especialistas destes governos as competências são modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer, operações mentais estruturadas em rede que mobilizadas permitem a incorporação de novos conhecimentos e sua integração significada a essa rede, possibilitando a reativação de esquemas mentais e saberes em novas situações, de forma sempre diferenciada. Já as habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do saber fazer. É por intermédio das ações que as habilidades se aperfeiçoam e se articulam entre si, possibilitando uma nova reorganização das competências. O conceito de esquemas mentais vê-se traduzido como uma operação, uma ação, uma habilidade, um comportamento a ser realizado, um saber fazer necessário ao exercício profissional. As competências não têm um conteúdo em si de direito: são dispositivos para regulamentar o conteúdo localizado em outros grupos de conhecimento especializado. Assim, as competências agem, traduzindo determinado conteúdo em uma habilidade. Por isso, o controle da formação nas competências é freqüentemente exercido por meio dos resultados obtidos, e não por intermédio de conhecimentos e atributos culturais adquiridos na socialização profissional. Do ponto de vista teórico, podemos afirmar que o discurso neoliberal (e neoconservador) das competências parece ser uma hominização enviesada: o homem deve pensar e agir de acordo com as necessidades do capital.

Na perspectiva de funcionamento de um Estado Mínimo (para o povo e máximo para o mercado), segundo a lógica neoliberal (e neoconservadora), configura-se uma escola pública administrada de maneira democrática com a participação da comunidade escolar interna e externa em processos decisórios periféricos, que deve materializar uma produção ancorada aos fundamentos e protocolos da teoria da **Qualidade Total**.

O processo de racionalização dos governos neoliberais é tão sofisticado que chega ao ponto de diferenciar o conceito de qualidade no âmbito das instituições públicas (mantidas pelo erário oriundo da cobrança dos impostos) e privadas (mantidas pelo confronto direto entre capital e trabalho). É como se qualidade fosse um conceito-ponte inerente ao tipo de contrato social que se estabelece entre indivíduos (v. Quadro 01).

Quadro 01 – Diferenças entre Setor Público e Setor Privado.	
Setor privado	Setor público
Preocupação em satisfazer o cliente baseado no interesse.	Preocupação em satisfazer o cliente está alicerçada no dever.
O cliente atendido remunera diretamente a organização, pagando pelo serviço recebido ou pelo produto adquirido.	O cliente atendido, paga diretamente, pela via do imposto, sem qualquer simetria entre a quantidade e a qualidade do serviço recebido e o valor do tributo que recolhe.
As políticas voltadas para a qualidade se referem a metas de competitividade no sentido da obtenção, manutenção e expansão de mercado.	A meta é a busca da excelência no atendimento a todos os cidadãos, ao menor custo possível.
Livre autonomia estabelecida pela legislação e perfil da clientela.	Limite de autonomia estabelecida pela legislação e o perfil da clientela.

Fonte: elaboração própria a partir dos parâmetros do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, criado em 1996 no governo Fernando Henrique Cardoso.

No âmbito mais geral da neoliberalização do Estado (enquanto superestrutura de comando político do capital), foram se introduzindo os parâmetros da teoria da **Qualidade Total** e, de certa maneira, esse processo era validado levando-se em conta o que ocorria no âmbito produtivo-empresarial, em que a produtividade, a eficiência e a racionalidade se concretizavam materialmente no resultado da produção.

O processo de divisão do trabalho pedagógico se materializou como a maneira mais concreta dessa progressiva homogeneização entre o trabalho no setor público e o trabalho no setor privado, entretanto, poder-se-ia dizer que a internalização da perspectiva empresarial não havia alcançado seu grau mais elevado entre os docentes e os administradores, tendo em vista a dificuldade de internalização.

Os propagandistas da **Qualidade Total** costumam postular a escolarização como um privilégio e não como um compromisso social. É nesse sentido que compreendemos que o discurso da filosofia da gestão pela **Qualidade Total** é tanto o aumento de distância social

entre os excluídos e a riqueza da produção quanto o reforço de privilégios de uma pequena minoria. O discente não é o cliente da escola, mas sim o homem que faz parte dela.

Em função dos padrões de excelência, continuamente devem ser feitas mensurações, relacionando os dados encontrados com tais padrões que indicarão o nível de qualidade da unidade escolar. Para Ramos (1992) a sala de aula é como um subsistema que faz parte de um sistema escola. Subsistema este que parte de um conjunto de elementos inter-relacionáveis do processo de ensino aprendizagem.

O sucesso da escola decorre do bom funcionamento dos diversos subsistemas que estão interligados como uma rede de conexão onde impera o trabalho integrado e cooperativo, que devem ser constantemente planejados, executados e avaliados a fim de buscar o padrão de qualidade pré-estabelecido (idem, p. 75).

Obras científico-literárias como as de Mezomo (1997) e de Ramos (1992) revelam em suas conceituações que uma escola de qualidade deve estar centrada nas exigências de mercado e desconsideram fatores peculiares à educação escolar, tratando a escola como uma organização empresarial, voltada para a obtenção de maiores resultados no mundo competitivo, na satisfação do cliente e na visão de mercado.

A simples transposição ideológica dos conceitos e princípios desta nova roupagem de administrar, advinda dos meios empresariais para a educação escolar pública é contestada em face às especificidades que envolvem o processo ensino-aprendizagem. Especificidades estas que dizem respeito às particularidades dos serviços educacionais, que envolvem a relação homem-docente e homem-discente.

O processo de transplantação destes conceitos e princípios viabilizadores do processo de inculcação não só redefinem as relações sociais que ocorrem entre o docente e o discente, transformando-as em relações mercantilizadas, como também faz com que os problemas administrativos e gerenciais sejam de exclusiva responsabilidade dos espaços escolares. É neste contexto que a educação escolar pública vê sua legitimidade contestada.

Ou seja, todo o processo ensino-aprendizagem na perspectiva de formar cidadãos partícipes, capazes de compreender e superar os conflitos inerentes à vida em sociedade e com a possibilidade concreta de contribuir efetivamente para sua transformação, no sentido de torná-la verdadeiramente justa e igualitária, se transforma em questões técnicas deslocadas para a dimensão estritamente quantitativa.

O docente se vê coagido a aprovar um número cada vez maior de discentes para um mercado de trabalho que só existe na cabeça dos economistas filantropos do Banco Mundial e de seus comparsas regionais. Tudo ocorre como se o docente fosse um operário de uma das fábricas do PIM executando várias tarefas (pelas quais ele, certamente, não é pago) para dar conta de sua cota de produção diária.

O que acontece se isso não ocorrer? Na eventual negação desse processo de produção de corpos dóceis imputa à educação escolar pública a responsabilidade pela falta de ocupação nos postos de trabalho e, conseqüentemente, pelo não desenvolvimento da economia do país. É por isso que esses conceitos e princípios são viabilizadores de certo tipo de inculcação que se irradia para a comunidade escolar externa.

É, sem dúvida nenhuma, um constructo ideológico de uma importância estratégica para alicerçar as transformações de ordem política, econômica e cultural provocadas pela nova organização burguesa que se convencionou chamar no senso comum de globalização. Segundo Cabral Neto e Silva (2001) a **Qualidade Total** é

[...] uma idéia administrativa de origem americana, implantada no Japão após a Segunda Guerra Mundial. Os principais formuladores da referida idéia, os precursores, são Philip B. Crosby, Juran J. M. e William Edwards Deming. Alguns entendem que esse modelo foi responsável pela reconstrução e ascensão nipônica entre as maiores potências mundiais. É conhecida, também, como *modelo japonês*, *modelo kaizen* ou *toyotismo* e o Japão é colocado como exemplo de qualidade. Dentro dessa perspectiva, gradativamente a qualidade foi ganhando espaço no campo empresarial até alcançar a destaque dos dias atuais. O controle da qualidade total, como é conhecido, não se fazia necessário durante os séculos XVIII e XIX, porque não existia uma produção de elevado porte. Nesse período a produção era realizada em pequena escala, não havia produção em série. Ganha ênfase numa evolução histórica gradual (p. 9).

Ishikawa (1993), quando fala do controle da **Qualidade Total** à maneira japonesa, apresenta a essência do controle da qualidade, afirmando que o primeiro passo no controle da qualidade é conhecer as demandas do consumidor. Não se pode definir qualidade sem conhecer custo, antecipar os defeitos e as reclamações potenciais; sempre se devem tomar as medidas apropriadas (NETO e SILVA, 2001, p. 9).

O discurso da **Qualidade Total** no âmbito da educação escolar pública dos países latino-americanos começou a se desenvolver a partir da década de 90 em substituição ao discurso da democratização. Essa mudança se deu pelo fato dos discursos hegemônicos sobre qualidade terem assumido o mesmo significado que possuem no campo produtivo do capital, conferindo-se, assim, o caráter mercantil.

Segundo Paiva (1989):

[...] não há dúvida de que as transformações nas estruturas produtivas e as mudanças tecnológicas colocam à educação novos problemas. Mas certamente algo se simplifica. Pela primeira vez existe a clareza suficiente de que é sobre a base da formação geral e sobre patamares elevados de educação formal que a discussão a respeito da profissionalização começa. E para obter tais objetivos, o consenso político nunca pode ser tão amplo, na medida em que unifica trabalhadores, empresários e outros setores sociais (p. 63).

Na gestão pela **Qualidade Total**, o critério de análise da educação é meramente técnico e desvincula a escola de seus determinantes sociais e econômicos, ficando a mesma destinada às camadas de baixa renda, sempre fadadas a um baixo padrão de produtividade, e que segundo tais critérios, serão cada vez mais inviabilizadas do ponto de vista das condições objetivas de seu funcionamento.

A administração escolar passa a ser realizada como um ato que se molda, de um lado, pelas influências das mudanças ocorridas no mundo capitalista com o advento da chamada terceira revolução tecnológica e, de outro, pela resistência oferecida pelos trabalhadores em educação em relação a tais mudanças, ou seja, nem foi democrática quando deveria ter sido e nem foi de **Qualidade Total**.

O projeto de educação fundado no estatuto epistemológico da **Qualidade Total** está intrinsecamente comprometido com os interesses da classe dominante chamada capitalista e isso dificulta seriamente a construção de uma educação escolar pública como direito social de todos e instrumento de democracia e cidadania. Só a **Qualidade Social** viabiliza um processo de construção da gestão democrática da educação.

É público que os interesses históricos da burguesia capitalista nunca foram e nunca serão garantir uma educação de qualidade para todos e o acesso a ela como meio de acesso aos demais direitos sociais, incluindo o direito ao trabalho. O conteúdo do constructo ideológico e o projeto da educação de **Qualidade Total** caminham exatamente na direção contrária, como bem ressalta Gentili (2005), ao dizer que

[...] nos discursos dominantes, a qualidade da educação possui, também, o status de uma propriedade com atributos específicos. Com efeito, para neoconservadores e neoliberais, a qualidade não é algo que – inalienavelmente – deve qualificar o direito à educação, mas um atributo potencialmente adquirível no mercado dos bens educacionais. A qualidade como propriedade supõe em consequência, diferenciação interna no universo dos consumidores de educação (que em nossos países já não são tantos), tanto como a legitimidade de excluir outros (as maiorias) de seu usufruto (p. 246).

Os interesses com a política da qualidade na educação escolar pública elevando-a a condição de não-direito se consolida pelo fato de o Estado se desresponsabilizar pela falta de qualidade, ficando o mercado como único responsável de corrigir naturalmente a questão, pois de outra maneira, estar-se-ia ferindo o direito de propriedade dos indivíduos. Acerca disso Gentili (1995) menciona que a

[...] implacável e selvagem lógica social que figura o conhecido cenário de minorias “ganhadoras” e maioria “perdedoras” característico em nosso continente. Os satisfeitos elaboram teorias e doutrinas que lhes permitam legitimar e neutralizar sua posição de privilégio. Possuem explicações políticas relativamente coerentes, teorias econômicas mais ou menos sofisticadas e sua própria retórica acerca do campo educacional. A teoria educativa dos satisfeitos reconhece que o Estado e a intervenção pública geram condições de ineficiência estrutural que se volta contra os excluídos (p. 113).

A construção de uma educação escolar de qualidade para todos não pode ficar na dependência das condições oferecidas pelos governos neoliberais. A luta por conquistar os espaços da educação é necessária para que aconteça um salto qualitativo para que a formação do homem-docente venha a contribuir para o verdadeiro processo de desenvolvimento da humanidade.

Isto posto, os projetos educacionais da **Qualidade Total** financiados pelo Banco Mundial na década de 90 se diversificam pelo Brasil, destacando-se a influência da Escola de Engenharia da Universidade de Minas Gerais e da Fundação Christiano Ottoni (FCO), esta última responsável pela implantação do projeto GQT nas Escolas da Rede Estadual do Amazonas em 1997.

O processo imposto pela neopedagogia neoliberal sugerida pela reforma educativa do Banco Mundial (e consortes) para os países em desenvolvimento é “**a redução da distância entre a reforma educativa e a reforma das estruturas econômicas**” (TORRES, 2003, p. 131) (grifo nosso). Esse processo está voltado para às necessidades do novo processo de acumulação capitalista: a acumulação flexível.

É, portanto, uma política que privilegia o discurso da **Qualidade Total** e abandona o compromisso com a quantidade, isto é, renuncia educação de qualidade para uma minoria da sociedade e reconhece a dificuldade em distribuir esse benefício com todos os segmentos da organização societal, como nos ensina Silva (2000). Seu cunho fatalístico e apologético desqualifica qualquer outro projeto social e político.

Segundo Moreira (2007), a **Qualidade Total** é a máxima do discurso ideológico neoliberal que se manifesta na educação rerepresentando a perspectiva do adestramento e do

treinamento dentro do modelo de produção fordista/taylorista baseado na teoria do Capital Humano (algo de velho) como Educação de **Qualidade Total** (vestido de novo), uma cultura de massas da sociedade do conhecimento.

Por conseqüência, a pedagogia neoliberal é uma pedagogia da exclusão justamente porque reduz o pedagógico ao estritamente demagógico, buscando retirar da pedagogia a sua dimensão essencialmente política. Uma pedagogia que ao transformar a educação escolar pública das maiorias e, também, os escolares em um produto, joga-a aos auspícios do fetiche mercadológico imposto pela qualidade.

O neoliberalismo educacional conforma a problemática da educação das maiorias – conseqüência das contradições entre burguesia e proletariado – em temas técnicos de eficácia e ineficácia da administração de recursos humanos e materiais. Nesse contexto, a educação pública é alçada a condição de mercadoria por uma política que se revela como uma estratégia que dissimula a verdade.

Como produto dessa materialidade o gestor assume um papel de construtor de uma estrutura organizacional extremamente diferenciada que busca integrar a escola segundo as necessidades decorrentes da globalização do sistema capitalista de produção, ao mesmo tempo em que transforma os sujeitos escolares em vítimas de um processo economicista que visa à competitividade e a rentabilidade.

No nuômeno da globalização, o Banco Mundial impõe um processo ideológico de democratização e melhoria da qualidade da educação escolar nos países latino-americanos por intermédio, principalmente, da “reestruturação orgânica dos ministérios, das instituições intermediárias e das escolas; do fortalecimento dos sistemas de informação e a capacitação à distância de pessoal em assuntos administrativos” (TORRES, 2003, p. 135).

Dupas (2000) esclarece bem esta realidade ao afirmar que

[...] a flexibilidade conseguida pelo atual modelo racionaliza o uso do capital, colocando-o onde as melhores condições do mercado apontam. É cada vez menor a simetria entre a flexibilidade das condições de produção e as exigências de sobrevivência dos trabalhadores. Pode-se produzir mais ou menos, aqui ou ali, pois, a programação da produção por meio da informática e a transmissão de dados em tempo real o permitem. Mas o trabalhador vive a instabilidade de poder estar ora dentro, ora fora do mercado de trabalho (p. 54).

Esse processo histórico de alinhamento entre a educação escolar e o processo de produção capitalista inviabiliza o exercício da gestão, muito menos da gestão democrática, pois falta aos sujeitos escolares a condição precípua da verdadeira autonomia do homem: sua

liberdade incondicional enquanto condição que possibilita verdadeiramente o exercício pleno da cidadania.²¹

2.3. A gestão pela Qualidade Total na Rede Estadual de Ensino do Amazonas.

Não diferente do cenário internacional e nacional o Estado do Amazonas começa a entrar timidamente no projeto neoliberal da **gestão pela Qualidade Total** no ano de 1997 quando na gestão do secretário José Melo de Oliveira foi adquirido um projeto de implantação da **Gestão pela Qualidade Total** junto à Fundação Christiano Ottoni (FCO) para 19 escolas estaduais do município de Manaus (Tabela 01).

Tabela 01 – Escolas Estaduais com Projeto de Gestão da Qualidade Total (GQT, 1997).		
	Escola Estadual	Endereço
1	Antonio Encarnação Filho	Av.Des João Machado 211, Lírio do Vale.
2	Benjamin Magalhães Brandão	Rua Belo Horizonte, Compensa.
3	Berenice Martins	Rua Encontro das Águas, Mauzinho.
4	Brigadeiro João Camarão	Rua Nova, nº 1000, São Lázaro.
5	Colégio Brasileiro Pedro Silvestre	Rua 10 de Julho, nº 843, Centro.
6	Colégio Amazonense D. Pedro II	Av Sete de Setembro, Centro.
7	Diana Pinheiro	Av Pres. Kennedy, Educandos.
8	Djalma da Cunha Batista	Av. General Rodrigo Otavio, 1600, Japiim.
9	Flávio da Costa Brito	Rua Armando Conj Rio Xingú, Compensa II.
10	Getulio Vargas	Rua Prof Marciano Armond, Cachoeirinha.
11	Instituto de Educação do Amazonas	Rua Ramos Ferreira, Centro.
12	João Bosco Pantoja Evangelista	Rua Pe. Agostinho, Compensa.
13	Jose Ribamar da Costa	Rua 06, Q 06, Conj Augusto Montenegro.
14	Julia Bittencourt	Av. Brasil, Compensa I.
15	Nathália Uchôa	Av. Perimetral D, Japiim II.
16	Raimundo Gomes Nogueira	Rua B, nº 28, Conjunto Ajuricaba, Flores.
17	Rosina Ferreira da Silva	Des. João Machado Alvorada I
18	Thomé de Medeiros Raposo	Rua 03, Hiléia I.
19	Waldomiro Peres Lustosa	Rua T 06, 33B, Compensa III.

Fonte: elaboração própria.

²¹ Feita esta lembrança, retoma-se a questão levantada acima, já anunciando que a qualidade estará voltada ao alcance dos objetivos a que se propõe a nova ordem no plano da educação: a formação de cidadãos competitivos, flexíveis e polivalentes. Para isto os sistemas educacionais têm adotado critérios como eficiência, eficácia e equidade para orientar à construção da qualidade da educação, estes dizem respeito, principalmente, ao conteúdo do que deve ser ensinado nas escolas, ao acesso e desempenho dos alunos, e à maximização dos recursos a serem destinados. Pode-se afirmar, então que a qualidade da educação poderá ser medida através da conjugação de tais elementos. Sendo assim, alguns mecanismos têm sido adotados, a partir das reformas desencadeadas na década de 90, para tornar a educação esta ferramenta do ideário neoliberal: a idéia de que conhecimentos mínimos precisam ser aprendidos, com o desenvolvimento de “habilidades” e “competências” no sentido de manter a sobrevivência das pessoas no mercado de trabalho; o ensino deve atender às necessidades básicas dos sujeitos de acordo com suas especificidades e realidade; o conhecimento científico e tecnológico deve ser a prioridade das escolas; conceitos de eficiência e eficácia passam a orientar a prática pedagógica e a gestão das escolas; a avaliação deve ser pautada a partir dos resultados alcançados nas provas; a formação dos professores/as deverá capacitá-los a transmitir de forma eficiente os tais conhecimentos necessários. Do mesmo modo, a definição do custo-aluno, dos critérios de cálculo para o repasse dos recursos para os estados e municípios, nenhum desses aspectos estará sendo administrado ou supervisionado pelos setores sobre os quais se produz o impacto dessas medidas, pelas dificuldades concretas de exercer controle efetivo sobre os grupos políticos que detêm o domínio dos órgãos oficiais federais.

Essas 19 escolas foram selecionadas, segundo os números estatísticos da SEDUC, que apresentavam resultados positivos dentro da média pretendida pelo sistema de ensino. Com isso, começa um período longo, de cursos de capacitação em gestão pela qualidade total, de formação de times, de inaugurações de painéis, de aplicação de ferramentas, da aplicação dos 5S, enfim, surge o GQT na Rede Estadual de Ensino do Amazonas.

No ano de 1997, destacam-se outros projetos denominados de Centros de Excelência Profissional e os barcos Luz do Saber. Esses projetos ofereciam uma educação diferenciada, profissionalizante, de qualidade; mas tanta qualidade, tanta seleção, tornou-se excludente, posto que qualidade para poucos não se materializa²² como qualidade, mas como privilégio, como nos ensina Gentili (1997).

As pesquisas elaboradas em nosso estudo nos proporcionaram a compreensão e a crítica de que mesmo depois de implantada a **Gestão pela Qualidade Total** nas escolas da Rede Estadual de Ensino, os resultados estatísticos não foram suficientes para mostrar se o modelo de gestão teria proporcionado aos processos pedagógicos a excelência proclamada e difundida como a panacéia da educação nos anos 90.

²² Quando se contrapõe qualidade à quantidade se estabelece uma política do mínimo possível dentro de uma organização social onde poucos homens têm acesso às coisas que garantem a esses a qualidade em todas as dimensões de sua existência como um ser uno (um indivíduo) e como um ser social (um sujeito). Quando pensamos em qualidade estamos nos referindo às múltiplas materializações que a qualidade assume numa concepção ontológica de totalidade de existência do ser humano; quer dizer a qualidade ambiental, a qualidade social, a qualidade política, a qualidade educacional, a qualidade do Estado etc., pois a qualidade se estabelece como determinação da quantidade de coisas produzidas pela artificiosa mão do homem em sua atividade vital. Qualidade e quantidade são dimensões essenciais da existência do homem. Se o homem tem o que comer, mas não tem as mediações necessárias para comer, a qualidade de sua dimensão biológica (aquela relacionada à correta maneira de ingerir os alimentos necessários aos processos biológicos) está comprometida porquanto a extensão dessa precisa de ter o alimento e, também, precisa do prato, do colher, do garfo, da faca para que os alimentos possam ser ingeridos da maneira correta. Quando se contrapõe a qualidade a quantidade da educação pública, ambas assumem características bastante peculiares. Para compreendermos isso, basta que pensemos que se todos pagam impostos na sociedade capitalista porque ainda há tantas crianças, jovens e adultos que não possuem as condições mínimas de acesso a uma educação pública de qualidade (aquela que ofereça as melhores condições de alimentação; uma melhor localização da escola em relação a casa do discente; um esquema de segurança pública que assegure não só o patrimônio da escola, mas também a integridade física e moral dos sujeitos escolares; uma melhor ergonomia das carteiras para que possa minimizar os diversos tipos de dores que os discentes sofrem nas costas durante sua estada na sala de aula; um melhor fornecimento de água potável para que os sujeitos escolares possam gozar de saúde; um sistema de refrigeração que minimize os impactos ambientais ocasionados pela emissão de CFC's no meio ambiente e que, também, contribua efetivamente para a melhoria do conforto térmico em todos os ambientes escolares; um sistema de transporte escolar público que garanta a frequência e a assiduidade do discente durante todo o ano letivo, tendo em vista os atrasos corriqueiros dos discentes provocado pelo péssimo estado de funcionamento do tanto do trânsito de Manaus quanto dos ônibus; um melhor acompanhamento pedagógico, psicológico etc. aos discentes para minimizar os múltiplos fatores que podem vir a dificultar o processo de aquisição de conhecimento; uma melhor relação entre a quantidade de discentes por turma e por professor, tendo em vista que é muito difícil imprimir uma determinada qualidade ao processo educacional quando o docente possui mais de trinta discentes por turma, uma carga horária de vinte horas e, também, uma tripla jornada de trabalho; uma melhor concepção de educação voltada para uma formação básica que viabilize o compromisso do discente com todos e com a preservação das coisas da natureza amazônica etc.). O antagonismo que ocorre entre o discurso da qualidade da educação pública e a prática do estado neoliberal acontece não só porque o governo fala de qualidade e não garante as condições mínimas de trabalho para os sujeitos escolares, mas porque não há sentido em oferecer uma educação pública com pouca qualidade se essa mesma educação pública não atende as necessidades impostas pelo próprio capital flexível e, por conseguinte, nem consegue ser oferecida para todos como um direito consagrado pela Constituição de 1988. O que podemos dizer é que a primeira condição que venham a propiciar qualidade e quantidade à educação pública é que o Estado garanta as várias condições necessárias para que os sujeitos escolares (o educador e o educando) possam dar a educação escolar o status de educação de qualidade. Garantir que todos tenham acesso à educação de qualidade é a segunda condição para que se dê a educação sua segunda dimensão essencial: a quantidade. Qualquer contraposição a qualquer das dimensões anteriormente mencionadas se reduz a privilégio.

No caso específico de algumas escolas, não significou nem democratização, nem descentralização, nem autonomia administrativa e pedagógica, significou um processo de expropriação da subjetividade do trabalho para a lógica da flexibilização, das novas maneiras de gerenciar a escola, apropriando os docentes, discentes e dirigentes de uma metamorfose conceitual denominada de **Gestão pela Qualidade Total (GQT)**.

O processo de expropriação da subjetividade é alvo de especial interesse quando se discute o trabalho docente e as interações sociais envolvidas no processo pedagógico. Opacizadas pelo fetiche do valor que subordina as atividades humanas ao capital, esses indivíduos não percebem as reais intenções da **Gestão pela Qualidade Total**: explorar o tempo disponível dos trabalhadores da educação.

Dando continuidade a política da GQT, o então secretário Sr. Darcy Humberto Michilles expandiu para mais 26 escolas (v. Tabela 02), instituiu o Grupo de Monitoramento e Avaliação Escolar (GEMAE) e tão presente foi o modelo da **Qualidade Total** na SEE que por meio da Lei n.º 2.600 de 4 de fevereiro de 2000, o então governador Amazonino Armando Mendes altera a estrutura organizacional da SEDUC.

Tabela 02 – Escolas com Projeto de Excelência na Gestão Escolar do Amazonas – 2000.		
Escola Estadual		Endereço
1	Dom João de Souza Lima	Av. Timbiras, Cidade Nova II.
2	Dom Milton Correa	Av. Perimetral, Núcleo XI, Cidade Nova II.
3	Engenheiro Arthur Soares Amorim	Rua Cariré, núcleo XVI, Cidade Nova.
4	Francisca Bottineli	Av. Pedro Teixeira.
5	Helena Araújo	Rua Carvalho P. de Andrade, São Francisco.
6	Inspetora Dulcinéia Varela	Rua Aimoré, n° 2220, Novo Israel II.
7	Jose Bentes Monteiro	Rua 07 Huascar Angelim Aleixo.
8	José Bernadino Lindoso	Rua Ramos D, Cidade Nova V.
9	Juracy Batista Gomes	Rua 40, Q 33, Armando Mendes.
10	Lenina Ferraro	Rua K, n° 30 Conjunto Canarana, Flores.
11	Manoel Severiano Nunes	Rua 07 de abril, n° 12, Alvorada II.
12	Marcio Nery	Rua Marciano Armond, São Francisco.
13	Maria Arminda Gonçalves de Andrade	Rua Pedro Teixeira, n° 500, Coroado III.
14	Maria da Luz Calderaro	Rua XVIII, Conjunto Hiléia.
15	Maria do Céu V. de Oliveira	Rua 05, Manôa I.
16	Maria Madalena Santana de Lima	Rua J, Q 33, Armando Mendes.
17	Maria Rodrigues Tapajós	Rua Goiânia, n° 701, Redenção.
18	Maria Teixeira Góes	Rua Dra Dídida, Zumbi III.
19	Melo e Povoas	Rua Cmte. Matos Areosa, Santo Antônio.
20	Olga Falcone	Rua Cmte. Theófilo Matos, n° 770, Bairro da Paz.
21	Padre Agostino Martin	Rua Alfredo P Barreto, São Francisco.
22	Padre Pedro Gislandy	Rua Belo Horizonte, Compensa I.
23	Petrônio Portela	Av. Bartolomeu Bueno, D.Pedro I
24	Sollon de Lucena	Av. Constantino Nery, São Geraldo.
25	Vasco Vasques	Rua Nova Esperança, Jorge Teixeira.
26	Vicente Telles de Souza	Av. Constantino Nery, São Geraldo.

Fonte: elaboração própria.

O ponto central desse processo de transplantação é que essas escolas possuíam um perfil administrativo-pedagógico fundado nas concepções produtivas taylor-fordistas, ou seja, ao final de cada período letivo produziam uma determinada quantidade de alunos aprovados com algumas capacidades que lhes possibilitavam tanto ser inseridos no mercado de trabalho do PIM quanto pelo prosseguimento de estudos.

O invólucro fora tanto eficiente quanto eficaz que o passo seguinte dos dirigentes da SEDUC foi dar outra denominação para o modelo da **Gestão pela Qualidade Total**, vindo a se chamar de **Programa de Excelência da Gestão Escolar do Amazonas** (PEGEAM). O recurso de dar outro nome para um processo de exploração do trabalho só nos comprova que a história se repete ora por tragédia, ora por farsa.

Qual movimento nós estamos falando? Historicamente quando mais o povo brasileiro queria que os valores da democracia se materializassem com a extinção do período de exceção imposto pela Ditadura Civil-Militar, mais fomos oprimidos por um movimento de distensão política que, concebido em doses homeopáticas, fez calar várias vozes, fez parar várias atitudes (algumas para sempre). Eis a tragédia.

Quando os regentes truculentos do Estado de exceção não conseguiram mais aglutinar os vários interesses para manter o mínimo de hegemonia sob os grupos que se opunham a tirania da Ditadura Civil-Militar, surge um período de abertura política como reposição dos direitos políticos perdidos (com uma especial ênfase no mercado como regulador eficiente dos conflitos sociais provocados pelo capital). Eis a farsa.

Qualquer análise crítica das políticas públicas que concluir que a educação pública no período da Ditadura do Capital trouxe grandes conquistas para os filhos trabalhadores em relação àquela que se materializou durante a Ditadura Civil-Militar, engana-se redondamente. O processo de transição do discurso da universalização para o discurso da qualidade nem de longe representa uma transição essencialmente dialética.

A partir, então, dessa decisão visivelmente influenciada pelo discurso da qualidade da educação, a Secretaria de Estado da Educação, passa a ser denominada de Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino, fato que demonstra a minimização de uma secretaria de tão grande importância, tendo em vista que ensino (ato de ensinar) é menor que educação (ato de educar).

A partir de 1997, a comunidade escolar passa a ter uma nova realidade no seu cotidiano; além das mudanças estruturais, o gestor escolar tinha a incumbência de dividir sua carga horária de trabalho com os cursos de capacitação oferecidos pela Fundação Cristiano

Otoni²³, no total de nove (9) cursos pontuais com carga horária de 40 horas, pois esse era o primeiro passo para alcançar a excelência.

Os resultados do Rendimento Escolar (Aprovados, Reprovados e Abandono) da Educação Básica – Rede Estadual de Manaus – Série Histórica (1997 a 2002) nos conduziram a inferir que tanto a repetência quanto a evasão escolares tiveram uma melhoria oscilante significativa após implantação da gestão pela **Qualidade Total**, embora, coisa nenhuma tenha sido feita até os dias de hoje para melhorar, efetivamente, a qualidade da Educação.

No ano de 2000 assume a pasta da SEDUC Vicente de Paulo Queiroz Nogueira com a promessa de alcançar a qualidade gradativamente nas escolas até atingir a totalidade em 2001, ano em que foi lançado o manual de procedimentos de gestão escolar. Um marco positivista no modelo de gestão marcado pelo autoritarismo e reprodução velada das políticas oligárquicas que se revezam no poder sob o comando de caciques históricos.

Este manual foi concebido para ser prático, de fácil leitura e tem por objetivo auxiliar a equipe escolar na construção e operação da Escola eficaz e de qualidade. Faz-se oportuno afirmar que a autonomia da escola não se faz pela imposição e criação de normas, mas pelo efetivo trabalho de conquista, onde as situações adversas devem ser percebidas como desafios. É um instrumento que contribuirá para a excelência na Gestão Educacional representando um novo paradigma de gerenciamento do trabalho escolar das Escolas Públicas do Amazonas (NOGUEIRA, 2001, p.7).

Ao final do mandato do governador Amazonino Armando Mendes, a SEDUC tinha atingido cento e noventa e seis escolas estaduais da capital e em oito municípios do interior, a saber: Itacoatiara, Manacapuru, Tabatinga, Tefé, Coari, Maués, São Gabriel da Cachoeira, Parintins, com os cursos de capacitação da FCO, onde o que se verificava era que o discurso da qualidade no cotidiano escolar crescia homericamente.

²³ Segundo Moreira (2007), a Fundação Christiano Otoni, representante da JUSE (*Union of Japanese Scientists and Engineering*) no Brasil desde 1989, coube preparar todas as ações relacionadas ao primeiro programa e, por conseguinte, elaborar e institucionalizar no sistema educacional público estadual e federal do estado de Minas Gerais os fundamentos que subjaz o estatuto epistemológico da **Qualidade Total** e depois em outros estados da federação, inclusive o estado do Amazonas em 1997. Quando o estatuto fora implantado nas escolas públicas amazonenses percebeu-se a transposição semântica dos termos oriundos do âmbito produtivo-empresarial para o âmbito escolar; o aluno era, ao mesmo tempo, cliente e produto do trabalho escolar; o professor passou a assumir as feições trabalhistas de um colaborador, um trabalhador que deve fazer de tudo um pouco para que a escola possa funcionar sob condições mínimas; o professor passou, também, a assumir as feições de um profissional que deve saber de tudo um pouco para que ao aluno seja fornecido o mínimo de conhecimento mesmo na ausência de um determinado profissional da educação (o caso mais gritante dessa pedagogia é o caso de professores licenciados em arte que estão ministrando aulas de matemática, química e física etc. nas várias escolas públicas estaduais dos municípios mais distantes da capital); o diretor passou a administrar os processos escolares para que os mesmos possam produzir muito com o menor gasto possível de insumos necessários. O processo pedagógico se reduziu ao seguinte postulado: não pode haver uma boa aula se não houve aprendizado por parte do discente (quer dizer cliente), pois a produtividade da escola pública mede-se pela máxima realização de seu produto, ou melhor, pela proporção de discentes que ela consegue levar a concluir o Ensino Médio sem que isso signifique, necessariamente, que os mesmos tenham se apropriado do saber produzido historicamente.

Com esse discurso, a competitividade ganha um podium destacável entre as Escolas. Gestores são convidados a participar de premiações e pela primeira vez em 2002, a SEDUC/AM, se inscreve para participar do PQA (Prêmio Qualidade Amazonas), promovido pela Federação das Indústrias do Estado do Amazonas, onde já como iniciantes as Escolas Estaduais de Manaus tiveram posição de destaque.

A partir de então, torna-se mais comum a participação das escolas Estaduais do Amazonas em premiações, sejam em nível Estadual (Prêmio Estadual de Gestão Escolar, PQA) como também em nível nacional, leia-se Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar-RENAGESTE, promovido este pelo CONSED (Conselho de Secretários de Educação com sede em Brasília-DF).

Através dessas práticas de modelo de gestão pela qualidade total e sua eficácia, torna-se então, Secretária de Estado da Educação e Qualidade do Ensino, a então consultora da FCO Rosane Marques Crespo Costa, assumindo em 2003, com o argumento ideológico de reestruturação, baseado em pressupostos empresariais, tendo em vista que dos cinco departamentos da SEDUC/AM, apenas um foi ocupado por um técnico da própria Secretaria.

Os cinco departamentos citados anteriormente foram ocupados por técnicos oriundos da empresa privada, o que anularia ferozmente o caráter administrativo-pedagógico do quinto departamento (DEGESC) negando assim, os princípios pregados pela secretária enquanto consultora, eternizado na frase de um funcionário desta mesma secretaria: é a **flexibilidade do discurso e a rigidez da prática**.

As ações desta gestão centravam-se no **Controle Estatístico da Qualidade Total** (CEQT), na centralização das decisões administrativas, na avaliação institucional por meio do ADESC (Avaliação do Desempenho Escolar) criado por especialistas em educação da própria SEDUC, negando a primeira premissa da **Qualidade Total** para a educação: o ser humano é a prioridade.

Os vários momentos de embate desta administração com os interesses políticos dos diversos segmentos da estrutura do Estado resultaram num processo de desgaste irreversível que culminou com a saída da secretária em menos de um ano de mandato, assumindo então a Sra. Vera Lúcia Marques Edwards com o intuito de reduzir a folha de pagamento da SEDUC que chegava a 70% do seu orçamento anual.

Com o discurso de resgatar a gestão democrática e romper com o modelo de gestão pela qualidade total implantado desde 1997, a então secretária Vera Edwards retoma o projeto denominado **Progestão-AM**. Projeto este em parceria com o CONSED, por meio do sistema

de ensino a distância (EaD), com uma carga horária de duzentas e setenta horas e que atendeu inicialmente mil e quinhentos cursistas.

Observa-se, por meio de fatos vividos, que a SEDUC, a partir de 1997, adota como programa de governo a formação do perfil do gestor escolar, massificando a pedagogia da gestão pela **Qualidade Total**, negando os princípios da gestão democrática, cabendo ao gestor escolar aceitar e somente acatar esse modelo imposto pela SEDUC, adequando o sistema público de ensino às necessidades do capital flexivo.

O **Progestão-AM**, segundo Machado (2001) representa uma contribuição inovadora no campo da formação continuada de dirigentes escolares, buscando assegurar um padrão comum de qualidade na formação de gestores de escolas públicas, elevando o desempenho desses profissionais e, em consequência, a qualidade dos serviços e dos resultados das escolas públicas que por eles estão sendo administradas.

O que é postulado pela Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino (SEDUC) como uma verdade de caráter inquestionável é que o estatuto epistemológico do **Progestão-AM** não possui nenhuma relação nem com o estatuto epistemológico do modelo intitulado **Gestão pela Qualidade Total** (1997), nem como o do **Programa de Excelência da Gestão Escolar do Amazonas** (2000).

O discurso oficial da SEDUC afirma categoricamente que o **Progestão-AM** é uma nova concepção de gestão escolar implementada para qualificar os aspectos pedagógicos e administrativos das escolas públicas amazonenses, dotando-as de uma qualidade planificada. Segundo Moreira (2007):

O **Progestão-AM** se põe ao nível do concreto como ressignificação do movimento de transplantação da teoria **Qualidade Total** para o âmbito do sistema oficial de educação escolar como modelo de eficiência, produtividade e rentabilidade para atender as necessidades e demandas por trabalhadores polivalentes provenientes do novo regime de acumulação de trabalho e no modo de regulamentação social e política a ele associado que surgiu em co-determinação com a crise do bloco histórico estabelecida durante o período histórico do fordismo. Moreira (2007), afirma categoricamente que “o estatuto epistemológico da **Qualidade Total** expresso no **Progestão-AM** se enquadra na divisão entre concepção e execução, pois sua aplicação sobre o processo de trabalho docente reduz o fazer pedagógico a uma quantidade expressiva e significativa de ações fenomênicas que o próprio trabalhador da educação materializa ao construir um processo de ensino-aprendizagem com base em princípios e ferramentas que não foram concebidos nem por ele e nem, tampouco, pelos homens-discentes (p. 185).

Moreira (2007) conclui dizendo que a utilização do estatuto epistemológico do **Progestão-AM** sobre as relações pedagógicas que ocorrem no âmbito escolar (e até mesmo

fora dele) priva o trabalhador docente da consciência plena sobre o processo de trabalho pedagógico e captura a subjetividade do docente e do discente para o projeto hegemônico consubstanciado ao discurso da qualidade.

Nesse contexto, marcado por idéias neoliberais, a qualidade de ensino que dantes estivera ligada à luta para a obtenção da cidadania durante o processo de transição da Ditadura Civil-Militar, assume agora caráter estritamente mercantil. O homem-docente é transformado na combinação de muitos trabalhadores parciais e o processo de ensino e aprendizagem torna-se um verdadeiro imperativo tecnológico (MOREIRA, 2007).

Em 2005, assume a SEDUC Gedeão Timóteo Amorim. Com isso, o projeto que foi aderido em 2002 junto ao CONSED (Conselho de Secretários de Educação) entra em funcionamento efetivo em 18 de março de 2006, e os gestores escolares de Manaus e de oito municípios do interior são mais uma vez forçados a aderir e aceitar mais um curso de formação em gestão escolar, e que segundo o guia de introdução do projeto:

O **Progestão-AM** é apresentado como um curso de formação continuada e em serviço, organizado na modalidade à distância para a equipe escolar. O programa tem como objetivo assegurar um padrão comum de qualidade na formação de gestores escolares, buscando elevar o desempenho da gestão escolar e, assim, garantir a qualidade de ensino, o sucesso e a permanência do docente na escola (COORDENAÇÃO DO PROGESTÃO/SEDUC/CEPAN, p. 3).

Esta proposta está dividida em nove módulos, conforme Quadro 1. O atrativo deste curso refere-se à futura parceria com a Universidade do Estado do Amazonas- UEA, pois a SEDUC pretendia retomar em seus processos de formação, a proposta de oferecer pós-graduação em gestão escolar aos dirigentes das escolas públicas, sendo a última turma em 1997 em parceria com o ISAE (representante da Fundação Getúlio Vargas).

Quadro 1 – Disciplinas da Primeira Fase do Progestão-AM (2006).		
Fase	Disciplina	Carga horária
Fase I Modalidade EaD.	1. Função Social da Escola	30 h
	2. Gestão Participativa	30 h
	3. Planejamento Estratégico e Projeto Político Pedagógico	30 h
	4. Organização, Trabalho e Educação	30 h
	5. Escola e Cidadania	30 h
	6. Gestão Econômica e Legislação	30 h
	7. Gestão do Patrimônio Público	30 h
	8. Gestão de Pessoas e Legislação	30 h
	9. Avaliação de Desenvolvimento Institucional	30 h

Fonte: elaboração própria a partir das informações do material didático do Progestão-AM.

Como mencionado anteriormente, a SEDUC inicia um novo período de formação dos gestores da Rede Pública de Ensino, onde o mesmo se apresenta com uma carga horária extensa (270 h) na modalidade EaD, com encontros presenciais aos sábados, distribuídos em nove módulos, material esse sem uma caracterização própria, ou seja, totalmente copiado do CONSED/MEC.

Com a promessa sedutora, mais uma vez, embora que camufladamente, os princípios da **Qualidade Total**, invadem as escolas públicas amazonenses. Gestores escolares, partícipes ingênuos, desse projeto neoliberal da educação escolar, chamada de qualidade, se encantam, afirmando que se trata de uma idéia inovadora. Quando na verdade é somente o velho conceito, que se apresenta vestido de novo.

Sobre isso é importante a pesquisa documental realizada por Moreira (2007):

A proposta pedagógica do **Progestão-AM** está direcionado sobre dois eixos: o currículo e o trabalho pedagógico. A reforma do currículo toma explicitamente como base os quatro pilares da educação para o século XXI elaborados pela UNESCO, as orientações sobre gestão democrática e de avaliação contidas na Lei N.º 9.394/96. O trabalho pedagógico é re-orientado porque “é questionável pensar que a competência em uma única área educacional seja suficiente para o melhor preparo profissional” (p. 24).

O Centro de Treinamento Padre José de Anchieta (CEPAN), departamento da SEDUC responsável pelos cursos de formação continuada, percebendo a carga horária extensa do curso, busca parceria com a Universidade do Estado do Amazonas (UEA), surgindo assim uma roupagem nova²⁴ para o **Progestão-AM**. Os alunos ao término do curso teriam o título de especialistas em Gestão Escolar.

²⁴ Nesse sentido, Fontes (2005) nos ensina que a expropriação da subjetividade tem a ver, sobretudo, “com o fato de a consciência efetiva (conhecimento, escolha, afetividade) da dinâmica do processo deve ser cuidadosamente separada do conjunto de trabalhadores que realiza tal processo. Assim, procedimentos de gestão chamados de **democráticos** que exigem do trabalhador vestir a camisa da empresa [e da escola] e se investirem exaustivamente no processo de trabalho em nada reduzem a expropriação da subjetividade dos trabalhadores. Ao contrário, reforçam-na por reduzir o mundo vivido pelos trabalhadores ao âmbito de uma atividade segmentada, isolada do universo social, no qual encontra seu sentido. Ao aprofundarem a vinculação íntima e exclusiva àquele processo produtivo, esfuma-se a conexão gigantesca entre trabalhadores exigida para que cada atividade singular tenha lugar. A contradição entre sua função singular e a forma social na qual a realiza habita o próprio trabalhador. A expropriação da subjetividade corresponde às imposições reiteradas para ocultar tal contradição, o que gera crescentes problemas, dificuldades e sofrimentos, inclusive de ordem psicológica, para enormes massas de trabalhadores (p. 12). Como isso se materializa na educação institucionalizada? No âmbito da educação escolar Apple (2003, p. 6) resume bem essas medidas quando afirma que: a educação é entendida muitíssimas vezes como sendo apenas a transmissão de um conhecimento neutro aos discentes. Segundo esse discurso, o papel fundamental da escolarização é encher os estudantes com o conhecimento necessário para competir no mundo globalizado, que está em processo de transformação rápida (como se fosse uma educação bancária ancorada aos fundamentos materiais da incontrolabilidade do capital). Ao cerne desse discurso apologético se costuma acrescentar uma ressalva: façam tudo de maneira mais econômica e o mais eficiente possível. O árbitro supremo que vai decidir se conseguimos fazer isso é a média dos discentes nas provas internas realizadas pelos professores e, também, nos exames nacionais (Enem). Um currículo neutro está ligado a um sistema neutro de avaliação, que por sua vez está ligado a um sistema de finanças escolares. Supostamente, quando funciona bem, estas ligações garantem a recompensa do mérito. Bons alunos assimilam bons conhecimentos e conseguem bons empregos. (mesmo sabendo que castelos não podem ser construídos suspensos no ar)

Em março de 2006, com uma logística envolvendo cerca de 50 profissionais, o CEPAN- centro de Treinamento Padre José de Anchieta inicia esse processo que dura quinze (15) meses, acontecendo simultaneamente em Manaus e mais oito (8) municípios do interior, com 1500 cursistas inscritos, com a expectativa de terem a titulação de especialistas; atrativo este que os motivou a concluir o curso.

No mês de junho de 2007, a SEDUC conclui a primeira fase com um índice insignificante de desistentes, que a partir de então, passam a aguardar a fase II que será desenvolvida pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Convém explicar que essa foi uma idéia específica do Estado do Amazonas, pois em outros Estados as SEE o adotam somente como formação continuada de gestores escolares.

O convênio celebrado com a UEA previa uma complementação de carga de 180 horas, onde seriam incluídas mais cinco disciplinas por meio do sistema mediado, sendo esse o primeiro curso de especialização da UEA nesta modalidade. Em 17 de novembro de 2007, acontece a primeira aula simultaneamente em Manaus, Coari, Tefé, Parintins, São Gabriel da Cachoeira, Tabatinga, Maués, Itacoatiara e Manacapuru.

Nesta fase, a Universidade do Estado do Amazonas insere no programa disciplinas de cunho científico voltadas para a pesquisa a ser abordada pelos gestores, ou seja, nesse momento o curso passa a ser chamado de Especialização em Gestão Escolar, através da Resolução 003/2008, cujas disciplinas (v. Quadro 02) são ministradas por meio de um professor titular, pelo sistema presencial mediado.

Quadro 02 – Disciplinas da Segunda Fase do Progestão-AM (2007/2008).		
Fase	Disciplina	Carga Horária
Fase II Mediado	1. Metodologia da Pesquisa	45 h
	2. Comunicação e Marketing	45 h
	3. Gestão Escolar e Tecnologias	30 h
	4. Ética e Formação Docente	30 h
	5. Transversalidade e Áreas Convencionais	30 h

Fonte: Elaboração própria a partir das informações do projeto básico/UEA.

Sabe-se, entretanto, que até o momento permanecem as condições fundadas nos indicadores de qualidade (quantidade de discentes aprovados, indicadores do IDEB etc.), de trabalho docente extremamente precarizado pelo acúmulo de novas funções administrativas e pedagógicas (por exemplo, administrar o abando escolar e outras variáveis exógenas ao

processo educacional) e de desqualificação da gestão escolar (dado pelo processo de escolha dos gestores por indicação de apadrinhamento político).

O processo de formação e aperfeiçoamento continuado dos professores, do ponto de vista crítico, deve articular o sistema educacional de maneira orgânica, portanto, demanda a elaboração de um **Projeto Político Pedagógico** que perpassa a concepção bancária de ensino, permitindo alterar a qualidade da escola, tanto em termos de conteúdo, como em termos metodológicos, na perspectiva de um processo de democratização integrado em suas dimensões política, pedagógica e técnica.

Sabe-se que, de um modo geral, a esses projetos estão atrelados diversos grupos de técnicos, que detêm a hegemonia dos sistemas de assessoramento e de consultoria, cuja articulação, desde o âmbito federal até o municipal, vem garantindo reproduzir-se um segmento de burocratas e tecnocratas que trabalham de maneira aparentemente técnica, supostamente “neutra”, sendo alguns desses identificados, desde o período da ditadura militar, com os objetivos de fortalecimento da burocracia estatal²⁵.

Doravante, a idéia da perpetuação do ciclo da **Qualidade Total** torna-se mais uma vez evidente, pois a escolha dos municípios acima citados afirma mais uma vez o interesse nesse modelo de gestão. São os mesmos municípios que foram escolhidos e onde os cursos de formação seqüencialmente denominados: GQT, PEGEAM e, hoje, o **Progestão-AM** foram evidentemente implantados.

²⁵ É claro que esse nuômeno, ocasionado pela transplantação ideológica dos pressupostos do mundo produtivo-empresarial para o universo da educação escolar pública, não se circunscreve apenas no sistema educacional brasileiro, mas tem correspondência na maioria dos países da América Latina em que se desenvolveu e continua se realizando a formação de quadros a serviço do Banco Mundial e de todas as agências internacionais, que têm condicionado, em última instância, as políticas educacionais dos países subalternizados neste continente, às políticas econômicas definidas por essa e outras instituições que exercem o papel de guardiães dos interesses da burguesia e do capital em todos os continentes. O nuômeno social da globalização da economia e da política, que não é recente, tem permitido, a partir das duas últimas décadas do século XX, que os setores progressistas, intimidados com um sem-número de derrotas em termos da defesa dos seus projetos no âmbito do Executivo, do Legislativo e do Judiciário, criem certas resistências ao processo de contestação dessas políticas, considerando até mesmo que as forças nacionais e internacionais articuladas são extraordinariamente poderosas. Segundo Moreira (2007) o que ocorreu no âmbito mais amplo desse projeto hegemônico foi, de maneira sintética, o fracasso da globalização (muito dinheiro investido no processo para tão pouco retorno financeiro) e o rápido esgotamento das mediações materializadas pelo processo de acumulação flexível do capital consubstanciadas as superestruturas do Estado mínimo (o Estado mínimo para os pagadores de impostos e máximo para o processo de acumulação do capital se mostrou ineficaz mesmo para aqueles que se diziam os verdadeiros controladores da situação posta pelas premissas incontroláveis do processo de acumulação, pois o próprio capital se materializa como um sistema metabólico e sociometabólico de trocas e intercâmbios que não admite nenhum tipo de controle). O Estado mínimo se mostrou ineficiente no que diz respeito ao controle da qualidade e da quantidade dos serviços oferecidos a população. O que se materializou desse nuômeno no âmbito da educação pública foi, em primeiro lugar, a transformação das escolas municipais e estaduais em uma verdadeira universidade do sistema produtivo do capital; e, em segundo lugar, posto que se ponha como decorrência do primeiro, a minimização do processo de formação continuada dos docentes (tendo em vista que na maioria das vezes seus cursos são esvaziados de conteúdos que mostram a verdadeira face da escola pública ante ao processo de transplantação da teoria da **Qualidade Total** para o âmbito das políticas de formação: produzir mercadorias com baixo custo é uma coisa; outra coisa é viabilizar momentos pedagógicos comprometidos com a aquisição do conhecimento historicamente acumulado) e a formação básica dos discentes (que na conjectura anteriormente mencionada, se traduz como um processo que fabrica homens-discentes com competências e habilidades básicas para inseri-los num processo de competição baseado numa categoria cognominada de empregabilidade).

Seria por acaso? Evidentemente que não. Trata-se do que chamamos de perpetuação do simulacro da **Qualidade Total** nas escolas públicas amazonenses, onde os partícipes ingênuos, os gestores escolares, acreditam e afirmam que o **Progestão-AM** trouxe algo de novo nos processos de gestão. É um discurso tão encantador que os atores, como a **Qualidade Total** os denominam, não percebem sua verdadeira intenção.

É como se de repente, aqueles cursos de formação (1997 a 2002) sejam algo ultrapassado e o que se ouve no discurso dos gestores durante os concursos de premiação (RENAGESTE) é que eles ainda estão buscando a excelência. De qual excelência estamos falando? Os gestores escolares, em sua maioria, não reconhecem ou relacionam o discurso do **Progestão-AM** com os cursos outrora realizados pela SEDUC.

Embora tantos recursos tenham sido empregados neste processo de formação de gestores, cerca de R\$ 1.646.000,00, o que se observa nitidamente é a ausência de uma caracterização na realidade escolar. Os gestores escolares são profissionais polivalentes, que se submetem aos processos implantados pelo macro sistema tendo que absorvê-los, sob o pretexto da busca da qualidade e da excelência.

O processo de precarização se dá na medida em que a aplicação dos fundamentos da **Qualidade Total** (que subjaz o estatuto epistemológico do **Progestão-AM**) sobre o processo de trabalho da gestão escolar produz uma quantidade de trabalho excedente (não-pago). Os gestores ao mesmo tempo em que são explorados num processo mediado pela SEDUC, também exploram seus próprios colegas de trabalho.

A concepção teórica de gestão escolar, na verdade está muito distante da realidade vivenciada pelos gestores, que segundo a linguagem da **Qualidade Total**, desenvolvem a habilidade de transformar divergências em convergências a serviço da qualidade do ensino. Qual é o papel do gestor? Segundo Calderaro (2006):

Seria o de agente inibidor de possíveis conflitos existentes dentro do grupo docente, discente e administrativo da escola, assim como, dos possíveis conflitos que venham a se estabelecer com estes e com as entidades mantenedoras do serviço público. Tomado por todas essas características o diretor ganha uma nova roupagem, transforma-se em animador da equipe, responsável por estimular os diferentes grupos (p. 215).

Então de que valem os cursos de formação de gestores aplicados na SEDUC desde 1997, se os mesmos não permitem a construção coletiva da realidade existente? Se o sistema só os vê como agentes inibidores de conflitos. Qual a função social do gestor escolar? Qual a

sua participação na formação de uma comunidade? Essas respostas certamente não se encontram no material didático dos cursos outrora oferecidos.

É no contexto desse entendimento crítico, que emerge o papel do gestor escolar, que ultrapassa os muros do teórico, para abranger uma série de concepções administrativas (e pedagógicas) não discutidas nos manuais de procedimentos, no material didático dos cursos e nos discursos sedutores da busca incansável pela qualidade da educação²⁶ e pela excelência da escola pública cada vez mais mínima para os trabalhadores.

Enfim, os resultados pretendidos que outrora faziam parte das metas governamentais foram alcançados? O processo de busca da qualidade da educação foi atingido? O processo de excelência foi alcançado? O processo de materialização da gestão democrática na educação escolar pública e, por conseguinte, suas implicações nos processos de formação de gestores é o que pretendemos analisar no próximo capítulo.

²⁶ Esta concepção da administração enquanto mediação traz, inicialmente, duas conseqüências importantes. Em primeiro lugar, ela nos possibilita identificar como não-administrativas todas aquelas medidas ou atividades que, perdendo de vista o fim a que deveriam servir, se constitui em fins em si mesmas, se degradando no que Sánchez Vázquez (1977) denomina de práticas burocratizadas. De passagem, pode-se ressaltar que o que há de odioso, comumente, nas atividades assim chamadas de burocráticas não é a papelada que costuma acompanhá-las, mas sim o fato de que são práticas inúteis aos fins, pois que se tornam fins em si. Em política educacional, essa burocratização dos meios tem prestado, muitas vezes intencionalmente, para se evitar que se alcancem os fins declarados. Uma segunda decorrência do caráter de mediação da gestão ou postura administrativa de cunho participativo é que, não sendo fim em si, ela pode articular-se com uma variedade infinita de objetivos, não precisando estar necessariamente articulada com a dominação que vige em nossa sociedade. Mas isto não deve servir a qualquer pretexto de imputar-lhe uma neutralidade que não existe. Embora toda administração tenha a característica básica de mediação, não significa que toda administração seja idêntica. Precisamente por ser mediação a determinado fim, a administração tem que adequar-se (nos métodos e nos conteúdos de seus meios) ao objetivo que pretende alcançar, diferenciando-se, portanto, à medida que se diferenciam os objetivos. Se estiver envolvida a educação, é importante, antes de qualquer coisa, levar em conta os objetivos que se pretende com ela. Então, na escola básica, esse caráter mediador da administração deve dar-se de forma a que tanto as atividades-meio (direção, serviços de secretaria, assistência ao escolar e atividades complementares, como zeladoria, vigilância, atendimento de alunos e pais), quanto à própria atividade-fim, representada pela relação ensino-aprendizagem que se dá predominantemente (mas não só) em sala de aula, estejam permanentemente impregnadas dos fins da educação. Se isto não se dá, burocratiza-se por inteiro a atividade escolar, fenômeno que consiste na elevação dos meios à categoria de fins e na completa perda dos objetivos visados com a educação escolar (PARO, 1998).

3. O PROCESSO DE MATERIALIZAÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR PÚBLICA: ENTRE O DITO E O FEITO.

A escola constitui-se no lócus para o qual flui toda a comunidade escolar que aspira a formação e a instrumentalização para a vida em sociedade, sendo a mesma um canal responsável por fornecer os meios que os conduzam à cidadania e ao mundo do trabalho, oferecendo uma formação que contemple as dimensões científica, técnico, ética e humana, por meio de aspectos de liberdade de ação e expressão dos sujeitos que a compõem.

3.1 A escola como espaço para o exercício da democracia e da participação.

Embora sejam muitas as concepções sobre a relação educação e sociedade, educação e produção da existência ou educação e atividade econômica, todas elas partilham de algumas questões indubitáveis a esta condição humana que constitui a razão de ser de toda instituição escolar: a formação do ser humano em sua ampla dimensão pessoal e profissional, sendo a escola um instrumento que possibilita o acesso a essa formação.

Essa formação abrange as dimensões que contemplam as sociedades modernas contemporâneas, sendo constituídas de elementos cognitivos como aprendizagem, ensino, habilidades, conhecimentos, capacitação e qualificação, como também de elementos atitudinais no comportamento humano, destacando-se a socialização, disciplina, conduta e disposições.

A passagem pela escola, assim como o desempenho desta com os homens discentes, isto é o êxito ou o fracasso escolar, tem influência relevante sobre o acesso às oportunidades sociais da vida em sociedade. A escola sendo o lócus de reprodução e produção de políticas, orientações e regras, está inserida na sociedade do conhecimento, onde provocam transformações no mundo do trabalho e das relações sociais.

Essas transformações vêm causando impactos desestabilizadores a toda humanidade, e conseqüentemente exigindo novos conteúdos de formação, mudanças nos currículos tanto da **Educação Básica** quanto do **Ensino Superior**, novas formas de organização e gestão da educação pública, ressignificando conceitos e possibilidades, assim como o valor da teoria e da prática da administração da educação.

Percebe-se que de uma boa ou má gestão da educação dependerá a vida futura de todos que pela escola passarem. Essa gestão exercerá uma influência relevante sobre a possibilidade de acesso às oportunidades sociais da vida em sociedade, pois a organização da escola (e sua gestão) revela seu caráter excludente ou incluyente, caracterizando, assim os questionamentos sobre o verdadeiro significado de qualidade do ensino.

A gestão da educação, diante dessas questões, defronta-se com a responsabilidade de avançar na construção de seu estatuto teórico/prático a fim de garantir que a educação se faça com a melhor qualidade para que a escola cumpra sua função social e seu papel institucional na formação do homem discente, construindo assim, cidadãos críticos capazes de fazer mudanças significativas na sociedade.

Nesse contexto, situa-se a imensa responsabilidade da escola pública quanto à implementação da gestão em assegurar a exequibilidade dessa formação, onde sabemos que a escola não se encontra arbitrariamente desvinculada, e sim integrada a uma política educacional que lhe fornece direções, colocando em prática diretrizes emanadas pelas políticas públicas.

Essas diretrizes não só determinam a formação do homem discente, como também interpreta e subsidia as políticas públicas na trama conturbada das relações econômicas, políticas e sociais globais que atravessamos e que se refletem no espaço escolar alterando significativamente a postura e o desenvolvimento dos discentes no processo de ensino e aprendizagem.

Como se não bastassem às grandes transformações pelas quais passam o mundo do trabalho, resultando em crise de emprego estrutural, de distribuição de renda, o surgimento de classes sociais cada vez mais desfavorecidas e, conseqüentemente, um aumento da miséria e da marginalidade social, a educação escolar continua a ser invocada como panacéia para o progresso e equilíbrio social.

Há na educação uma expectativa de que esta possa, por meio da mobilidade social, melhorar os mecanismos de distribuição de renda e inserção produtiva, mediante o preparo de indivíduos para o mercado de trabalho. A eficácia da educação como meio de obtenção do desenvolvimento econômico, como mecanismo de equalização social, ainda está fortemente presente nos documentos oficiais para a educação em âmbito nacional e internacional.

Na esfera nacional é importante ressaltar que a Constituição Federal de 1988, ao incorporar a gestão democrática da educação como demanda dos movimentos sociais, mostra novas maneiras de organização e gestão do sistema de educação, tendo como prioridade a

universalização do ensino a toda a população brasileira. Este é o aspecto quantitativo do conceito constitucional de gestão democrática.

É sabido que a construção de um projeto educativo coletivo constitui a identidade de cada escola e é, sem dúvida, o instrumento primordial que permite uma gestão democrática da educação, principalmente uma gestão escolar que materialize procedimentos participativos no processo de tomada de decisões, a partir de reconsiderações acerca da função e autonomia da própria escola no contexto social da qual ela faz parte.

Todavia, o que se percebeu (e se percebe) com relação aos anseios por autonomia financeira, administrativa e pedagógica da educação escolar que se materializou durante a Ditadura Civil-Militar é uma tentativa de interpretação do conteúdo deste dispositivo e

[...] com isso, diferentes políticas se efetivam sob o discurso da gestão democrática, aonde o processo de regulamentação do art. 206 da Constituição Federal vem se transformando numa arena onde diferentes projetos disputam sua mais adequada interpretação. Por isso a garantia de um artigo constitucional que estabeleça a gestão democrática não é suficiente para sua efetivação (OLIVEIRA, 1997, p. 90).

Não há autonomia financeira, nem todas as verbas do MEC vêm diretamente para a escola, e quanto à autonomia administrativa, o diretor é controlado em tudo o que faz e, não há nenhuma autonomia pedagógica, pois tudo é imposto pela SEE. Cumpra-se! O sistema postula que para haver gestão democrática, basta ter a participação dos sujeitos escolares na elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola.

O que o sistema de educação postula por intermédio de seus técnicos é a vontade de fazer escola pública, de fazer uma educação transformadora, uma educação progressista, uma educação voltada para todos. Na prática os professores se desviam de suas funções, o que acarreta uma situação de **perda dos referenciais e a alternância entre apatia e revolta**, o que faz com que a ação democrática sofra enfraquecimento.

Nessa visão, a gestão democrática da escola se insere, ainda que não seja a realidade da Rede Estadual de Ensino do Amazonas, na medida em que lhe é atribuída à oportunidade de utilizar instrumentos que conduzam ao debate, à co-participação e ao comprometimento dos segmentos da escola e da comunidade, que se evidencia mediante eleições diretas para diretores e na utilização dos conselhos escolares como instâncias deliberativas e consultivas.

A Constituição de 1988 e a LDB (Lei N.º 9.394/96), compuseram o cenário político, legal e constitucional ao determinarem a gestão democrática como normatização das políticas

públicas voltadas para a educação. Tal prática vem sendo implantada de maneira gradativa, causando muitos conflitos de ordem ideológica, pois a escola pública continua vinculada a um sistema, ou seja, o seu mantenedor.

Esse mantenedor, responsável pelas políticas públicas, é quem determina o nível de democracia que a escola pública pode e deve conquistar. Especificamente falando do Estado do Amazonas, essa realidade se depara com uma gestão de coronelismo, onde os gestores escolares ainda são escolhidos e conduzidos ao cargo mediante indicação política e pessoal por parte dos dirigentes.

Considerando-se que essa é uma condição da nossa região, pois ambas as Secretarias de Educação do nosso estado (SEDUC e SEMED) ainda não adotam o critério de eleições diretas para gestores e muito menos a existência dos conselhos escolares, cada vez mais o simulacro da gestão democrática se faz presente nos discursos ideológicos da gestão pela **Qualidade Total** de que os indicadores educacionais vêm melhorando.

Esse discurso promovido pelo estado neoliberal organiza políticas públicas geradoras de condições efetivas de participação ativa da classe trabalhadora por meio dos organismos privados de hegemonia, ao mesmo tempo, em que impõe à educação escolar dos oprimidos uma organização política que não favorece a passagem dos grupos dirigidos ao grupo dirigente. Reside nessa contradição o entendimento da gestão democrática enquanto simulacro.

O processo de compreensão da possibilidade de construção histórica do verdadeiro processo de gestão democrática (e participativa) está consubstanciado na verdade filosófica de que no sistema do capital a própria idéia de democracia, que só se sustenta à medida que alimenta a expectativa de participação igualitária dos homens e, ao mesmo tempo, só funciona fundada na desigualdade social e política.

Ser gestor requer muita responsabilidade do sistema de ensino e da comunidade escolar, podendo ser a mesma por intermédio de concurso público e a eleição pelo voto direto ou representativo, desde que nessa última seja observada no candidato a formação profissional específica e competência técnica, incluindo liderança, capacidade de gestão e conhecimento de questões didáticas e pedagógicas.

Qual seria então uma compreensão dialética da educação escolar e, por conseguinte, da escola? Ao contrário do que alguns pensam, mas que não podem criticar até mesmo porque não conseguiram se libertar do processo de alienação imposto pelo capital em suas novas formas de afirmação como sistema de produção e reprodução, concordamos com a afirmativa de (SILVA, 2000) quanto à precípua finalidade da escola:

[...] uma escola que tem como finalidade melhorar as condições intelectuais dos educandos para disputar uma vaga no mercado de trabalho é uma escola que busca construir a ½ cidadania. Acreditamos em uma escola que contribua com a construção da cidadania plena, que viabilize a vocação ontológica, mais do que isso, a vocação onto-crítica, ou seja, uma escola que, além de preparar para o trabalho, prepare para a compreensão da importância filosófica, sociológica, antropológica e política do trabalho dos seres (p. 233).

Obviamente, favorecer o acesso dos dirigidos enquanto oprimidos à posição social de dirigentes, implica elaborar uma nova concepção de sociedade e, respectivamente, de modo de produção e reprodução da vida que venha gerar as condições materiais necessárias para que se materialize um processo educativo que possibilite a todos serem conscientemente atuantes e donos de seu destino.

O que se pode concluir, a partir da análise histórica do discurso ideológico da gestão democrática, é que a administração escolar exercida pelo gestor possui relação com os três eixos de ação do processo de reorganização do sistema do capital, que vem se desenvolvendo a partir dos anos setenta: a globalização da economia, a transnacionalização das estruturas de poder e a reestruturação produtiva do capital.

Outro aspecto extraordinariamente contraditório em relação ao discurso ideológico da gestão democrática (e participativa) diz respeito à aplicação do estatuto epistemológico da **Qualidade Total** sobre o processo pedagógico para controlar os trabalhadores docentes e discentes por intermédio do controle de resultados. O estatuto subsume o fazer pedagógico do docente ao processo de valorização do desempenho profissional.

Não podemos perder de vista que o discurso ideológico da gestão democrática (e participativa) na educação institucionalizada, na maneira específica de racionalização do fazer pedagógico dos sujeitos escolares, se circunscreve ao contexto da conformação do Estado moderno aos fundamentos do neoliberalismo e, por conseguinte, ao processo de instituição das modernas democracias.

O Estado neoliberal, ao exercer a sua função efetiva de por em execução um projeto econômico e político, também realiza a sua função educativa de adequar os indivíduos às exigências da produção flexível de trabalho excedente, assim como às condições sociais de um momento histórico no qual o próprio capital impõe um profundo processo de exclusão social aos indivíduos. Segundo Bruno (1997):

[...] pelo que nos mostram todas as evidências empíricas até o momento, o que está sendo pensado e implementado na rede pública são adequações às tendências gerais do capitalismo contemporâneo, com especial ênfase na reorganização das funções administrativas e de gestão da escola, assim como do processo de trabalho dos educadores,

envolvidos com a formação das futuras gerações da classe trabalhadora, tendo em vista a redução de custos e de tempo. Trata-se de garantir o que nas empresas denomina-se Qualidade Total. Entretanto, esta qualidade refere-se primordialmente à qualidade do processo, não do produto, já que, com relação a este, a qualidade é sempre referida ao segmento do mercado ao qual se destina. Qualidade do processo produtivo diz respeito à redução de desperdícios, de tempo de trabalho, de custos, de força de trabalho (p. 41).

Ou melhor, o que a utilização da referida mediação produz sobre o fazer pedagógico do homem-docente é submetê-lo a uma espécie de *poiesis* pedagógica que realiza o resultado do trabalho docente ao mesmo tempo em que busca conformar o homem-discente aos fins pré-estabelecidos. O uso dessa racionalização sobre o processo pedagógico visa tão-somente à fabricação de sujeitos-objetos.

O que empresta grandiosa plausibilidade às nossas considerações pode ainda ser resumido na verdade filosófica, de que não existe o verdadeiro exercício do poder quando a eficiência e a eficácia dos sujeitos do processo pedagógico estão subsumidas ao estatuto epistemológico da **Qualidade Total**. O conceito participação consorciado ao de autonomia assume significado específico no contexto da gestão democrática.

O que compreendemos por gestão democrática (e participativa)? Obviamente, nem só o direito a voto, nem só o processo de eleição dos administradores escolares conseguem dar conta da amplitude de um processo democrático de gestão escolar assentado em princípios coerentes com a missão da educação do homem-oprimido que é a de se fazer desveladora dos fetiches, desocultadora das tramas sociais.

O que se materializa na docência é um segmento de nuômenos sociais que subsume o fazer pedagógico do docente a um conjunto de saberes técnicos previamente racionalizados à atividade de ensino e que, por conseguinte, concorre com um forte processo de valorização da eficácia do processo (relacionado à dimensão do ensino em detrimento da aprendizagem) e da eficiência social do homem-discente.

Obviamente, não é a participação política efetiva dos homens-discentes no conjunto da estrutura política da sociedade que quer a pedagogia neoliberal fundada no discurso da gestão democrática (e participativa), mas que estes indivíduos desenvolvam determinadas competências básicas para se tornarem aptos a se inserirem de maneira eficiente na esfera de produção de trabalho excedente (mais-valia).

Não será a prática do homem-docente consubstanciada ao racionalismo imposto pela epistemologia da técnica da **Qualidade Total** que melhorará a qualidade da escolarização, pois a maior qualidade da educação escolar pública exige o investimento maciço do governo

na ampliação das possibilidades culturais dos docentes e discentes. Os docentes há muito tempo não se sentem realizados socialmente.

É uma verdade filosófica que o processo que garante a coerência entre o falar, o fazer e o ser não é um produto da natureza, mas de uma intencionalidade comprometida com o processo de libertação e de hominização do homem-docente. O uso do estatuto da **Qualidade Total** sobre o processo pedagógico é tudo menos um princípio operacional que oportuniza uma participação efetivamente democrática.

O retorno a velhos simulacros, para efeitos de ocultação e dominação, é uma estratégia recorrente da burguesia capitalista para minimizar as contradições próprias das relações sociais de interesses antagônicos que se dão sob a égide do capital. O discurso ideológico da gestão democrática é uma mentira que os governos neoliberais inventaram para acomodar a consciência dos sujeitos escolares.

Indispensavelmente, a crítica ao discurso neoliberal da gestão democrática tem que ver com a problemática do exercício do poder na sociedade capitalista e, por isso mesmo, com a questão do conflito de classes. Uma práxis fundamentalmente justa e ética em oposição ao processo de exploração dos indivíduos deve se constituir numa objetivação (e subjetivação) em favor da vocação de ser mais do próprio homem.

O que se deve entender por formação não pode ser reduzido ao aspecto puramente acadêmico. Embora a formação deva compreender e, até mesmo é complementada com a aquela recebida na escola (na academia etc.), aquela não depende única e exclusivamente desta. É por isso que a práxis intencionalmente revolucionária – oposta diametralmente ao trefismo induzido pela teoria da **Qualidade Total** – deve:

(1) estabelecer o discente como o âmago da educação e, por conseguinte, a escola como uma parte de um sistema de ensino que valoriza as vivências e as experiências dos homens-discentes como momentos de aprendizagem que instituem a cultura do querer fazer, no lugar do dever fazer;

(2) estabelecer o docente como educador, comprometido com a proposta pedagógica da libertação da humanidade, um artífice da cidadania compromissado com a sabedoria, com a coerência entre o falar, o fazer e o estar fazendo, um mestre da práxis ontológica que cultiva a efetividade, tornando a escola um lugar de ser feliz;

(3) deslocar os limites do poder decisório para os conselhos escolares enquanto fóruns da verdadeira gestão democrática, privilegiando a decisão plural e coletiva voltada para o bem comum de todos. Isso significa ouvir, acolher e defender a pluralidade das vozes e das maneiras de ser que afeta as coisas em si mesmas;

(4) assumir um compromisso radical com a não-discriminação, a defesa dos direitos humanos e a preservação da natureza. Isso significa dar um sentido público à prática social da educação e agir com suavidade nos modos e firmeza na ação, praticando a tolerância com as pessoas e a intransigência nos princípios;

(5) construir um clima organizacional positivo, desafiador, valorizando as pessoas e a postura filosófica usada no trabalho coletivo, ressaltando mais os sucessos do que as falhas, ou seja, um clima que valoriza o compromisso amoroso de ser, conviver e transformar que dá transparência às ações eliminando as dissimulações;

(6) favorecer o acesso dos oprimidos a dirigentes o que implica elaborar uma nova concepção de mundo, gerando as condições de um processo educativo que possibilite a todos serem conscientemente atuantes e donos de seu destino, o que significa a participação política efetiva de todos no conjunto da estrutura política da sociedade;

(7) ser uma ação-reflexão-ação que contribua efetivamente para o longo e penoso processo de transição para uma consformação social diferente daquela que vem objetificando o homem a ponto de reduzi-lo a carcaça do tempo, o que significa suprimir a propriedade privada do seu conceito fetichizado;

Isso significa que a dimensão teoria-prática da ação-reflexão-ação revolucionária vai sinalizando os objetivos sociais aos sujeitos intensamente ativos que aspiram uma vida coletiva em instituições mais justas e fraternas. Na obra *Grundrisse der Kritik der Politischen Ökonomie* (escrita no período que vai de 1857 a 1861), Karl Marx (apud MÉSZÁROS, 2003) no ensina o verdadeiro significado de propriedade privada:

Originalmente, **propriedade** não significava mais que a relação de um ser humano com suas **condições naturais** de produção como **pertencentes a ele**, como suas, e pressupostas junto com o **seu próprio ser**; relações com tais condições como pressupostos naturais de seu eu, que formam apenas, por assim dizer, **seu corpo ampliado**. Ele realmente não se relaciona com suas condições de produção, mas antes tem uma **dupla existência**, tanto **subjetivamente**, como ele próprio, como **objetivamente** nestas **condições naturais não-orgânicas de sua existência**. Propriedade originalmente significa – em sua forma asiática, eslava, clássica antiga, germânica – a relação do **sujeito** que trabalha (que produz ou que se auto-reproduz) com as **condições** de sua produção ou reprodução enquanto **pertencentes a ele**. Ela terá diferentes formas, portanto, dependendo das condições de sua reprodução. A própria produção visa à reprodução do produtor dentro de suas condições objetivas de existência em conjunto com elas (p. 611).

(8) observar os condicionamentos do Estado e as formas ideológicas dominantes, bem como as relações dialéticas ou sistêmicas imbricadas a um processo social que se opõe “a

universalidade das necessidades, das capacidades, prazeres, forças produtivas etc. do indivíduo” (MÉSZÁROS, 2003, p. 613).

Portanto, a práxis revolucionária, a ação-reflexão-ação do educador intencionalmente engajado na desopacização das nefastas mentiras criadas pelos representantes da pedagogia da exclusão (os opressores costumazes que ocupam os cargos públicos de elevada significância e abrangência), deve ser o oposto daquilo que se põe ao nível da matéria como determinação da aplicação da **Qualidade Total** sobre o trabalho docente.

Só a materialização de um novo Estado agregado a um novo processo de educação pode gerar as condições concretas de uma verdadeira gestão democrática, não mais enraizada na individualidade nem na propriedade privada, mas construída sob novas relações coletivas de solidariedade e de consciência, a fim de viabilizar a efetiva liberdade de cada homem no conjunto da vida coletiva.

O processo de transposição do conhecimento historicamente produzido e acumulado, de modo que assuma a responsabilidade da formação cultural do homem para um modo de pensar autônomo, base efetivamente concreta para qualquer experiência democrática efetiva é uma problemática relacionada a manifestação política da liberdade do homem já assinalada por Aristóteles (2003) quando o mesmo ensinava que

[...] toda a sociedade política constitui-se de homens que ordenam e de homens que obedecem, é necessário examinar se os chefes e os comandados precisam ser sempre os mesmos, ou se precisam mudar de função. É claro que a educação precisa responder essa grande divisão. A igualdade é a identidade de funções entre seres que são semelhantes, e difícil é ao Estado continuar existindo quando age contra as leis da justiça (p. 142).

Portanto, a existência de uma nova manifestação do homem coletivo se apresenta, no mínimo, como um meio necessário e suficiente para que o homem seja capaz de se gerir, vale dizer, para que ele goze de liberdade. Se a qualidade é requisito, condição *sine qua non* para a obtenção da autonomia, conseqüentemente, qualidade implica consciência crítica e capacidade de ação, saber e mudar.

A escola pública e a educação escolar que os trabalhadores (os reais produtores da riqueza produzida dessa nação) querem deve ser bem diferente daquela que está atualmente materializada sob o signo dos indicadores da **Qualidade Total** do mais novo instrumento de controle dos trabalhadores da educação pública pela via do controle estatístico dos resultados criado pelo INEP em 2007.

O **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica** (chamado pela sigla IDEB) é essencialmente uma ferramenta estatística que repousa sobre uma grande contradição: mostra tudo, mas esconde o principal. O IDEB jamais mostrará as condições precárias nas quais se encontram as crianças da **Educação Infantil** dos municípios mais distantes da capital e que, geralmente, não são assistidas pela SEDUC.

Não precisamos ir muito longe para mostrar tamanha falácia. Numa escola da Rede Estadual, localizada no bairro Cidade Nova, encontramos discentes do nono ano do **Ensino Fundamental** que obtiveram excelente resultado na Prova Brasil (em 2007) e simplesmente não sabiam utilizar a regra de três simples para resolver um problema envolvendo raciocínio matemático. É essa escola que queremos?

Foi-se o tempo que somente a paralisação do trabalho docente era uma arma eficaz para combater os ditames autoritários dos representantes costumazes do capital. Entendemos que na atual conjuntura do capitalismo neoliberal, nossa melhor greve é adentrarmos a sala de aula e compartilharmos com os homens-discentes nossa melhor aula. Sermos melhores a cada dia é nossa melhor práxis revolucionária.

3.2 A gestão pela Qualidade Total como motivo da transformação dos sujeitos escolares.

Os programas de governo fundados na qualidade neoliberal que surgiram sob o manto insofismável da globalização são demonstrações cabais de que a burguesia capitalista impõe a classe trabalhadora um novo processo de adaptação. Nesse sentido, a transplantação da gestão empresarial para a gestão escolar é um subterfúgio para disciplinar a estrutura psíquica do trabalhador docente, discente e dirigente.

O processo de utilização da **Qualidade Total** na transformação dos sujeitos escolares representa ao mesmo tempo, um sucesso dos que querem perpetuar a dependência da educação escolar ao projeto hegemônico burguês, e um fracasso para os educadores que compreendem a **Qualidade Social** como base e condição precípua para a construção de um projeto de educação comprometido com a liberdade do homem.

Que a educação forma o homem para um determinado conformismo, muitos estão de acordo. Essa afirmação, entretanto, se mostra genérica ou desprovida de todas as suas possibilidades filosóficas. Gramsci (2004) defendia que o trabalho do docente estimula e disciplina a formação dos discentes a determinados graus de capacidade para criação intelectual e prática e autonomia na orientação e na iniciativa.

O grande marxista italiano também reconhece que a consciência do dever, pelo homem-docente, e do conteúdo filosófico deste dever se constitui num processo complexo, relacionado ao exercício crítico da atividade e ao grau de consciência civil de toda a nação, da qual “o corpo docente é apenas uma expressão, ainda que amesquinhada, e não certamente uma vanguarda” (GRAMSCI, 2004, p. 43).

Segundo Gramsci (2004) as escolas públicas (ou da rede privada), relacionadas às necessidades do sistema produtivo do capital, são antidemocráticas não pelos conteúdos técnico-profissionalizantes (interessados), ou desinteressados (acadêmicos), mas por sua função, a de preparar diferentemente os intelectuais segundo o lugar que irão ocupar na sociedade e, portanto, segundo sua origem de classe, como dirigentes ou como trabalhadores.

O processo histórico do capitalismo oportunizou a criação de uma educação voltada para as necessidades das áreas de ocupação do homem. Esse tipo de educação, preocupada em satisfazer os interesses práticos imediatos da esfera de circulação do capital, foi louvada como democrática, quando, na realidade, não só foi destinada a perpetuar as diferenças sociais como ainda a cristalizá-las, como nos ensina Gramsci (2004).

Durante o século XVI as enormes massas de camponeses, antigos serventes, diaristas e pequenos meeiros foram subtraídos do processo de hominização que se materializava no convívio com suas terras somente para constituírem a nova base humana para a revolução industrial, o futuro proletariado, novos trabalhadores livres, tão livres quanto de qualquer forma de propriedade a não ser sua própria força de trabalho.

É de conhecimento de todos, que no início da formação econômica capitalista, a incorporação da população como mão-de-obra à industrialização nascente foi introduzida por intermédio da recompensa monetária, tanto quanto por meio da compulsão, como da força e do temor, o que nos leva a concluir que o processo de submissão do homem a relações sociais de dominação e exploração não é de modo algum espontâneo.

Se o processo de submissão do homem ao capital não é espontâneo. Qual a condição histórica para o conformismo se materializar? Segundo Gramsci (1995), isso ocorre porque as ideologias historicamente necessárias possuem uma validade psicológica: “elas organizam as massas humanas, formam o terreno sobre o qual os homens se movimentam, adquirem consciência de sua posição, lutam etc.” (p. 62) (grifo nosso).

Gramsci (1991) esclarece, também, que existem ideologias arbitrárias, racionalistas, desejadas. Estas ideologias arbitrárias não criam senão movimentos individuais, polêmicas, etc. “(nem mesmo estas são completamente inúteis, já que funcionam como o erro que se

contrapõe à verdade e a afirma)” (p. 63). Entre as ideologias e as forças materiais existe uma relação dialética de causa e efeito.

O que se pode afirmar, seguramente, a partir da concepção gramsciana de ideologia é que a educação escolar, hoje, é, por um lado, entendida como a grande culpada pelo atraso e pela pobreza; e, pelo outro, como a principal responsável pela promoção do desenvolvimento econômico, pela distribuição de renda e pela ascensão dos padrões mínimos de qualidade de vida dos indivíduos escolarizados.

Afirma-se que a educação agora é para a vida. Essa afirmação é feita com base numa concepção da identidade entre as capacidades demandadas pelo exercício da cidadania e pela atividade produtiva. Essa identidade permitiria superar a dicotomia entre os ideais de formação humana, que perderiam seu caráter abstrato, e as demandas da produção, que por sua vez se tornariam mais humanas.

O processo impositivo de equivalência entre o exercício da cidadania e a atividade produtiva do capital (atividade desprovida de intencionalidade, trabalho abstrato) pode ser considerado não só um processo de banalização das competências e habilidades humanas, mas também uma maneira de manter intactas certas determinações estruturais fundamentais do intercâmbio social imposto pelo capital.

Quando se equivale práxis política (exercício da cidadania plena, enquanto acesso a riqueza produzida conforme a necessidade e de acordo com a capacidade) a práxis produtiva do capital sem alterar as condições materiais sob as quais se dão os intercâmbios sociais, não se quer outra coisa senão manter determinadas condições onde uns são pura quantidade, enquanto outros usufruem da riqueza produzida pelos primeiros.

Se a formação da personalidade implica a conquista de uma consciência superior, compreendendo a função, o valor e, também, os determinantes históricos da atividade humana essencial, como nos ensina Gramsci (2004), conseqüentemente, a suposta ampliação do acesso às competências e habilidades que a atividade nos postos de trabalho que não se precarizaram exige não passa de uma nova conformação.

A esse nuômeno de equivalência entre práxis política e práxis produtiva relacionada ao capital como banalização das competências, não só no sentido da desqualificação e da rotinização do trabalho, mas como ampliação do acesso às competências que a atividade que não se precarizaram exige. Não há mais monopólio de competências, e todos podem aprender a fazer muitas coisas.

O que se coloca hoje como uma abertura de perspectivas para a efetivação dessa possibilidade de inserção do homem na esfera pública depende da nossa capacidade de forjar

uma coesa vontade política capaz de transpor os limites que marcam a conjuntura presente, para adequar a educação às necessidades e aspirações de todos os indivíduos, e não de uns poucos em detrimento da maioria.

É, por isso, que se faz necessário suprimir tanto a estrutura econômica sobre a qual se materializam as condições sociais que dão existência a abstração das necessidades do homem (*homo oeconomicus*) quanto à superestrutura que garante, por intermédio da legislação e da coerção, a adequação dos indivíduos ao sociometabolismo imposto pela propriedade privada. Sem que isso ocorra o que se tem é uma nova retórica.

O discurso ideológico da gestão pela **Qualidade Total** no âmbito da educação escolar pública é considerado por nós uma nova retórica usada pelos governos neoliberais (e neoconservadores) para materializar entre os sujeitos escolares um determinado conformismo que os faz crer que a participação consubstanciada aos limites do capital flexível é um avanço para concretizar relações mais justas e fraternas.

O processo de conformação que se materializa mediante a aplicação da nova retórica neoliberal da participação nos processos escolares não corresponde ao verdadeiro processo de aprofundamento da tomada de consciência dos sujeitos escolares objetivando a práxis social (atividade que leva a transformar a organização e direção da sociedade) que modificará a base de sustentação do capital sob a qual se ergue a penúria do mundo.

O processo revolucionário que modificará as relações de exploração do trabalho humano impostas pelo movimento de expansão e acumulação do capital deve ultrapassar ao plano político geral, transcendendo o imediatismo econômico corporativista que transforma os homens em carcaça do tempo. Gramsci (1995) já havia apontado essa direção para superação, quando dizia que no sistema capitalista existem aqueles indivíduos que apenas

[...] “vivem”, obrigados a um trabalho serviu e extenuante, sem os quais determinadas pessoas não poderiam ter a possibilidade de se exonerarem da atividade econômica para filosofar. Sustentar a “qualidade” contra a quantidade significa, precisamente, apenas isto: manter intactas determinadas condições de vida social, nas quais uns são pura quantidade, outros pura qualidade (p. 50).

Isso significa que para que o processo de objetivação, essencialmente consciente e revolucionário, dos sujeitos escolares no âmbito da participação política (esfera pública) se materialize como uma práxis social se faz imprescindível que a mesma seja uma “**atividade**

material do homem que transforma o mundo natural e social para fazer dele um mundo humano” (VÁZQUEZ, 2007, p. 3) (grifo nosso).

O verdadeiro processo de participação democrática é diferente daquela proclamado pela nova retórica neoliberal, pois se trata de uma atividade intencional que, para se tornar mais humana, precisa ser realizada por um sujeito mais livre e mais consciente. É a atividade que precisa da teoria revolucionária socialista. E como bem coloca Vázquez (2007), “toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis” (p.185).

É necessário que o processo de participação, que se põe ao nível da matéria como consequência e como necessidade da reprodução ampliada das relações de produção de mais-valia fundadas no capital flexível, ultrapasse a condição social de preocupação imposta pela aplicação do estatuto epistemológico que subjaz a teoria da **Qualidade Total** como mediação das relações sociais que ocorrem no processo de trabalho pedagógico.

Como a mediação se manifesta no processo de trabalho pedagógico? Seguramente o trabalhador docente está determinado pelo sistema de relações humanas fetichizadas, mas se comporta como indivíduo preocupado não só com a qualidade que o multifuncionalismo lhe impõe, mas com a inserção que se põe como consequência das práticas consubstanciadas ao discurso neoliberal da gestão democrática (e participativa).

No cenário amazônico, retratando o Amazonas em especial, a transformação pela qual passaram os servidores da educação que compõem o chão da escola, foi o que podemos chamar de uma lavagem cerebral. De uma hora pra outra, a escola passa a chamar seus alunos de clientes, seus professores de colaboradores e a busca da melhoria dos resultados é exposta no que chamam de painel da escola.

Esse painel acima mencionado, instrumento ou ferramenta da Gestão pela **Qualidade Total**, exprime oportuna e precisamente a maneira de controle dessa nova estratégia de gestão do processo produtivo educacional que perpassa acentuadamente pelo professor e pela gestão da escola. Não é a toa que toda escola da Rede Estadual de Ensino do Amazonas possui o painel de gestão a vista.

Essa metamorfose alienante começa como já mencionada no capítulo anterior, timidamente em 1997, atingindo sua totalidade em 2002. Os conceitos de qualidade passam a ser o tônus do trabalho pedagógico da escola, embora sem saber, o que se esconde por trás dessas intenções encantadoras dos cursos de formação oferecidos pela SEDUC. A perpetuação do discurso camuflado da **Qualidade Total**.

Os cursos oferecidos pela SEDUC por meio da Fundação Cristiano Ottoni (FCO), em especial aquele chamado de 5S, se tornam o marco das mudanças estruturais no

pensamento do homem docente e discente na escola pública do Estado do Amazonas. Os conceitos de competitividade e sobrevivência, aliados a melhoria de qualidade de vida de seus agentes passam a ser o discurso diário dentro da escola.

Nesse discurso sedutor, professores, gestores, pedagogos e alunos absorvem o 5S, atendendo assim os interesses dos agentes do capital, uma vez que a proposta original tem o funcionamento de que o chão da escola se altere, adquirindo um novo layout, no qual se destacam as denominadas células do trabalho, conforme preceitua Oliveira (1998) quando diz que :

[...] as equipes semi-autônomas se responsabilizam pela gestão, controle de tempo, qualidade e produtividade. Nesse cenário, resgatam-se princípios tayloristas, ligados à padronização, ao mesmo tempo em que exige do trabalhador um maior nível de qualificação que o capacite para o desempenho de múltiplas funções simultâneas, conexas e com poder de cambialidade (p. 49).

A partir do curso 5S, os profissionais da educação e os homens discentes passam por outras etapas de cursos de formação, a saber: conceitos para aprender, conviver e liderar, excelência no atendimento (nesta concepção a educação é considerada um serviço prestado ao público), gestão administrativo-financeira da escola e critérios de excelência na educação. Todos voltados para o desenvolvimento da competitividade e premiação.

O cenário mudou, isso se tornou evidente. Arraigados aos princípios de busca pela qualidade e competitividade, professores participam de prêmios nacionais de melhores experiências, alunos de olimpíadas escolares e gestores de prêmios de gestão escolar. Nunca se buscou tantos prêmios como hoje no cotidiano escolar. Esses profissionais foram manobrados e induzidos a perpetuação deste programa capcioso chamado **Qualidade Total**.

No entanto, os intelectuais ingênuos ou astutos não conseguem elidir a verdade filosófica de que a humanidade não se divide em competentes e incompetentes. O uso do saber e do saber fazer para o bem ou para o mal do ser lhe foi dado pela sociedade, não pela natureza. Isso porque não é a consciência do homem que lhe determina o ser, mas, ao contrário, o seu ser social que lhe determina a consciência.

As equipes de gestão tornam-se as unidades catalisadoras para instalar, criar e reproduzir as condições institucionais da qualidade neoliberal. A ‘organização dos tempos e do trabalho coletivo’, ‘a formação de lideranças’, ‘as novas estratégias de organização’, ‘a

decisão coletiva sobre o que fazer como e com quem fazer' e 'a otimização do tempo' são especificidades de uma tecnologia voltada para fins específicos.

A interlocução com os estudiosos que analisaram a transplantação ideológica da **Qualidade Total** do mundo da produção material para o da produção educativa fez-nos compreender que o paradigma administrativo contido nos discurso neoliberal da qualidade oculta uma tecnologia refinada de produção de excedente. Desse modo, o neoliberalismo tenta dominar o mundo da produção educativa.

Essa tentativa de dominação, por meio de uma tecnologia, onde o que parecia velho é ressignificado como novo de acordo com as necessidades atuais do modo de acumulação e regulação flexível do capital, onde as políticas públicas voltadas para a Educação se camuflam com um discurso sedutor da eterna busca pela qualidade do ensino e da melhoria dos indicadores educacionais a qualquer custo.

No mundo produtivo-empresarial, assinala Gentili (2001), a busca da qualidade supõe uma organização particular do processo produtivo que conduz a um tipo específico de controle que tem variado historicamente. Neste aspecto, Silva (2000) nos ensina que a organização dos processos no âmbito escolar objetiva a acumulação do capital por meio da produção de mais-valia relativa.

A transplantação pauta-se na lógica da ocultação. Dentro desta lógica, compreender gestão democrática (o novo, o objeto) é reduzi-lo à **Qualidade Total** (o velho), pois toda realidade deve ser “interpretada não mediante a redução a algo diverso de si mesma, mas explicando-a com base na própria realidade, mediante o desenvolvimento e a ilustração das suas fases, dos momentos do seu movimento” (KOSIK, 1995, p. 35)

Nesta totalidade, os modelos transplantados do mundo produtivo-empresarial para o mundo da produção educativa não são fruto do casuísmo histórico, nem tampouco de uma ação ingênua dos homens de negócios. Estes são concebidos e construídos como uma concepção ideologizada da tecnologia no intuito de atender as necessidades históricas do sistema de reprodução do capital.

Os representantes do capital sempre trocam uma ideologia por outra, mantendo a essência, a substância (o capital) para materializar um novo simulacro, potencializando teorias colocadas em prática no cotidiano escolar que imputam determinadas mutações ao fazer pedagógico dos docentes e discentes, anulando assim a verdadeira essência da escola: formar cidadãos em sua plenitude.

Essas teorias servem para atender as necessidades da nova configuração imposta pelo capital flexível, uma configuração na qual o mercado se manifesta como o mecanismo que

dita os padrões de qualidade dos modos de produção de valor e valor excedente. É por isso que a teoria da **Qualidade Total** e a gestão democrática são compreendidas como expressões superestruturais usadas para o processo de acumulação do capital.

Lembra-nos Pinto (2005) que o acúmulo das técnicas de produção, o surgimento da exigência do trabalho racionalizado e o aparecimento da produção mecanizada deram origem à expressão tecnologia. É por isso que a tecnologia possui um forte componente ideológico, podendo, portanto, ser compreendida como a utilização sistemática da ciência na concepção de um conjunto de técnicas de produção.

O processo de sistematização do trabalho do docente pelo uso do discurso da gestão democrática se materializa como aplicação do estatuto epistemológico da **Qualidade Total** e tem como objetivo dividir, somar, multiplicar ou mesmo dilatar as seqüências de atividades estabelecidas, otimizando o tempo de execução das tarefas, onde cada vez mais a escola exige profissionais polivalentes.

Para que o método inovador seja eficaz e chegue à meta pretendida, aos objetivos proclamados, é necessário que os trabalhadores da educação estejam motivados e se sintam responsabilizados pela melhoria da qualidade da educação, do desempenho dos discentes e, particularmente, assegurem o acesso e a permanência daqueles homens-discentes portadores de necessidades especiais.

Sobre o modo singular como a superestrutura da gestão democrática (e participativa) orienta a racionalização e organização do trabalho docente voltado para a qualidade dos serviços e das instituições escolares pela via do trabalhador participativo, é-nos esclarecedor um trecho que se encontra no texto do módulo VII do **Progestão-AM**, hoje o objeto de formação dos gestores escolares na rede estadual de ensino do Amazonas.

com o planejamento sistemático do uso do tempo, dos espaços, dos equipamentos e dos diversos recursos humanos e materiais. É uma atividade determinada, portanto, pelo estabelecimento de relações entre o tempo, os espaços e as pessoas. Essas relações devem estar muito bem caracterizadas e previstas no projeto pedagógico escolar. [...] O conjunto dessas relações entre tempo e recursos humanos e materiais é o que define a forma como se adquire, mantém e conserva o patrimônio (MARTINS, 2001, p. 73).

Os referidos documentos demonstram, explicitamente, como a nova organização do trabalho docente é afetada pelo processo de desespecialização da força de trabalho pela utilização de um conceito cognominado de tempo partilhado. A partir da aplicação desse conceito os profissionais da educação se tornam trabalhadores polivalentes e o trabalho

executado por estes são multifuncionais.

O conceito da organização do tempo partilhado faz parte do conjunto de métodos, técnicas e protocolos que compõem o arcabouço tecnológico da teoria da **Qualidade Total**. Seu desenvolvimento revolucionou, a partir da multifuncionalidade da força de trabalho, o aspecto qualitativo e quantitativo do processo de produção de mais-valia relativa por meio da otimização das taxas de ocupação de cada trabalhador.

O modelo de gestão pela **Qualidade Total** implantado na Rede Estadual de Ensino do Amazonas alterou significativamente as estruturas de funcionamento das escolas. Percebe-se que não há espaço para os docentes que não sejam e se comportem como trabalhadores polivalentes, haja vista, a miscelânea das distribuições das cargas horárias aos mesmos, onde o profissional ou aceita ou é remanejado para outro lugar.

Isso não é só um privilégio dos docentes, os gestores escolares, que na sua maioria são pedagogos e que durante a graduação não receberam a formação para serem gestores públicos, fazem da experiência empírica e dos cursos de formação oferecidos pela SEDUC, a bíblia de como devem conduzir os processos. Prova concreta que hoje para ser gestor das escolas de Manaus o pré-requisito é ter feito o **Progestão-AM**.

3.3 A escola como espaço para formação de gestores escolares.

No que concernem as limitações intrínsecas ao processo pedagógico de formação docente, cabe ressaltar a apropriação do conhecimento divorciado da sua realidade, o distanciamento da prática efetiva no processo institucionalizado de formação, a não construtividade do conhecimento no processo de aprendizagem, a desintegração dos saberes, o desconhecimento histórico-social de sua sociedade real.

A formação do educador, à luz de uma concepção comprometida com o processo social, exige que ele seja pensado como um profissional com tudo o que isso implica no plano científico e técnico. O que o mercado quer? Um profissional com capacidade de inovação e de criação, com capacidade de participação nos processos de reconstrução da sociedade, via implementação da cidadania.

Por isso, espera-se que sua formação lhe forneça subsídios para que constitua competência técnico-científica, sensibilidade, ética e política e solidariedade social. Que seja um profissional qualificado, consciente do significado da educação, capaz de estendê-lo aos homens discentes. Espera-se dos cursos de formação continuada (em serviço como determina

o Banco Mundial) que dotem os professores dessas perspectivas.

Espera-se que os docentes, sob essa análise, passem a compreender os contextos nos quais se dará sua atividade docente, sejam eles institucionais ou comunitários, aonde venham a exercer liderança pedagógica e intelectual, interna e externa às instituições nas quais são lotados. Sua formação e atuação profissional devem ocorrer desenvolvendo um processo de construção do conhecimento.

Os conteúdos formativos devem abranger temas pertinentes às diversas áreas do saber e do ensino, especialidades e instrumentos científicos, tecnológicos, culturais para compreensão do mundo; conteúdos relacionados aos saberes mais amplos, cultura mais abrangente relacionadas aos processos educacionais no contexto do processo social abrangente e conteúdos referentes às competências pedagógicas e didáticas.

No Brasil, a questão da gestão do sistema educacional ganhou maior relevância no processo de formulação no **Plano Decenal de Educação para Todos** (1993-2003), ocasião em que os problemas concernentes à profissionalização dos gestores escolares estiveram em foco. Com isso programas e projetos do Banco Mundial (e consortes) reproduzidos pelo MEC passam a ser adotados em todo território brasileiro por meio de

[...] ações de capacitação dirigidas aos profissionais já engajados que deveriam se integrar às políticas de qualidade da educação, visando mudar os padrões de conduta e de desempenho no processo de ensino e na gestão da escola, levando à participação qualificada e coletiva na administração e no planejamento curricular (p. 95).

Sob esse prisma, foram propostas linhas de ação, inclusive voltadas para a formação continuada dos profissionais em educação. Assim começam os cursos de formação para dirigentes escolares, considerando-se que a qualidade da educação básica estava a exigir competências gerenciais para promover, de forma eficiente a integração dos esforços das equipes de trabalho em função de determinados objetivos.

Relevante afirmarmos que nesse período, inicia-se um processo de discussão com as Universidades, Faculdades, Centros de Educação e as entidades no campo educacional (ANPED, ANPAE, ANFOPE, entre outras), que permitiu a obtenção de consensos sob aspectos fundamentais na formação dos pedagogos, mudando assim a estruturação dos cursos de pedagogia.

No âmbito das reformas, a gestão escolar possui um valor estratégico. As orientações advindas do MEC e das instâncias estaduais de educação básica, bem como os mecanismos

administrativos, vêm sendo submetidos a uma lógica onde reina o discurso da busca pela eficiência, pela eficácia e pela produtividade da escola, conceitos esses arraigados no modelo de gestão pela **Qualidade Total**.

O discurso do **Progestão-Am** surge com a proposta de assegurar um padrão comum de qualidade na formação de gestores e, conseqüentemente, “a qualidade dos serviços e dos resultados das instituições escolares” (MACHADO, 2001, p. 11). Nesse sentido, o modelo de gestão posto em prática pelos programas de formação adota o modo particular de organização do processo produtivo fundado na filosofia da **Qualidade Total**.

O gestor passa a ser um mero agente do processo de precarização do trabalho do homem-docente, o que inclui necessariamente a exploração do tempo disponível daqueles sujeitos escolares que não se encontram em posição de estabilidade profissional (os docentes selecionados no Processo Seletivo Simplificado) e, por isso mesmo, se sujeitam ao processo de precarização do trabalho pedagógico.

Geralmente, os trabalhadores multifuncionais (chamados carinhosamente de PSS's) fazem parte de uma grande maioria de contratos temporários que a SEDUC tem a contragosto (inclusive legal) do sindicato e das associações de trabalhadores da educação do estado do Amazonas. Nesse sentido, a SEDUC se mostra incondicionalmente não comprometida com a qualidade da educação.

Os PSS's (denominação que usaremos para designar os professores do Processo Seletivo Simplificado) são obrigados a assumir várias disciplinas e, às vezes, disciplinas nas quais eles não foram graduados. É como se bastasse à presença desses trabalhadores flexíveis na sala de aula para executar a chamada dos nomes a partir de um Diário de Classe para que a qualidade da educação fosse alcançada.

Geralmente, os PSS's são obrigados a desempenhar determinadas funções que não fazem parte da histórica do exercício da docência, dentre as quais podemos destacar com muito pesar: buscar material de expediente nos depósitos da SEDUC, transportar o gestor escolar para as reuniões organizadas pelo DEPPE, DEGESC etc., ou até mesmo representá-lo noutras que são marcadas no mesmo dia e horário.

Os técnicos da SEDUC (e até mesmo os Secretários de Educação) não aprenderam dois fundamentos da Física: o primeiro, dois corpos não podem ocupar o mesmo lugar no espaço; segundo, um corpo não pode estar no mesmo momento em lugares equidistantes, portanto, diferentes entre si. O que se percebe é que a política da SEDUC nunca se mostrou comprometida com a qualidade, sequer a qualidade da educação.

Outro fato importante é que geralmente esses trabalhadores flexíveis são chamados a

assumir componentes curriculares que não fizeram parte da estrutura curricular do curso de graduação, ou não possuem nenhuma afinidade com as linhas gerais do curso de graduação. Há professores licenciados em matemática nos municípios do estado do Amazonas lecionando Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, dentre outras aberrações.

Onde está a qualidade tão proclamada pelo **Progestão-Am**? Quando olhamos o estado físico deplorável em que se encontram as escolas de Educação Básica nos sessenta e dois municípios do estado do Amazonas é que percebemos o que de fato representa a qualidade no discurso e na prática dos secretários que historicamente ocuparam a pasta administrativa da SEDUC.

Qualidade para poucos não é qualidade. É privilégio. O que a história nos mostra é que os secretários que assumiram a pasta da SEDUC fazem parte de grupos políticos que sequer sabem o que estão fazendo com a educação pública dos filhos dos trabalhadores. O que eles fizeram (e ainda fazem) e reproduzir sem nenhuma originalidade as diretrizes centrais das políticas públicas do Banco Mundial (e consortes).

Os secretários de educação copiam as diretrizes, os gestores escolares as reproduzem de modo velado, os docentes obedecem (até porque obedece quem tem juízo), e a educação pública dos filhos daqueles que realmente constroem a riqueza no Brasil fica como se fosse parte integrante do refrão da música do roqueiro brasileiro Lulu Santos: “**e assim caminha a humanidade, com passos de formiga e sem vontade**”.

Quando criticamos **com passos de formiga**, queremos dizer na verdade que tudo em termos de políticas públicas educacionais no Brasil é implantado no estado do Amazonas com certo atraso e, muitas das vezes, de maneira a representar uma cópia mal feita em relação a política original, o que quer dizer **sem vontade**, pois quando estamos fazendo qualquer coisa sem vontade, fazemo-la de qualquer jeito.

É inquestionável o fato de que o **Progestão-AM** postula um padrão de qualidade na formação dos gestores escolares, quando o próprio processo de formação dos administradores escolares não alcançou a todas as escolas dos sessenta e dois municípios do Amazonas. O aspecto quantitativo da política entra em contradição com sua dimensão qualitativa, pois não há qualidade sem quantidade, nem vice-versa.

Onde se encontra a qualidade da educação pública (a educação de **Qualidade Total**) tão propagandeada pelo GQT (1997), pelo PEGEAM (2000)? Onde se encontra a qualidade da educação pública e, também, o processo de participação democrática dos sujeitos escolares nos processos decisórios periféricos tão propagandeadas pelo **Progestão-AM**? Talvez tudo isso esteja só na cabeça de quem pensa que castelos podem ser construídos no ar.

Nem qualidade, nem educação. O que se tem como consequência do processo de transplantação ideológica da **Qualidade Total** do campo produtivo-empresarial para o campo da educação pública é um processo de precarização da vida do homem-docente que o leva a desistir de todos os ideais progressistas revolucionários, levando a pensar que não há mais solução para a miséria imposta pelo neoliberalismo.

Nem qualidade, nem democracia. O que se tem como consequência do processo de transplantação ideológica da teoria da **Qualidade Total** para o campo da educação pública como um suposto arroubo participacionista é um processo de desvalorização do docente consubstanciado a desumanização do homem no docente, pois vê sua sobrevivência associada a estruturas materiais e relações igualmente fetichizadas.

O que interessa para o discente é a máxima facilitação da nota para sua aprovação. O que interessa para o docente é o aumento do salário e melhores condições de trabalho. O que importa para o gestor é contar vantagem para seus colegas nas reuniões dizendo que na sua escola manda quem pode, obedece quem tem juízo. **“E assim caminha a humanidade, com passos de formiga e sem vontade”**.

O neoliberalismo impôs a escola pública um *status quo* na qual a mesma passou a se constituir numa instituição social diferente da que conhecíamos nos anos da Ditadura Civil-Militar. Uma instituição de caráter produtivo cujo clima institucional se vê imbricado pelas diretrizes da pedagogia das competências, com especial ênfase nas competências **aprender a aprender e aprender a ser**.

O uso dessa pedagogia no processo de trabalho pedagógico não só se apropria da racionalidade instrumental, mediante a gestão do conhecimento, para institucionalizar a lógica da mais-valia relativa, como também nos mostra como historicamente a tecnologia deslocou a extorsão do componente físico da força de trabalho para o componente intelectual. Nesta dimensão insere-se a lógica capitalista de apropriação.

Os questionamentos sobre o Estado e a sociedade civil são fundamentais para demarcar posições relativas ao campo educacional e à escola. Propõe-se que, nesses programas de formação, haja espaço para o exame crítico das teorias que embasam a visão do campo educativo, embora se admita que o seu aprofundamento venha a se efetivar em nível de especialização.

A inclusão desses itens no currículo é fundamental, haja vista, que estão em plena vigência orientações paradigmáticas diversas, cuja apreensão de maneira crítica pelos profissionais que atuam nas diversas instâncias do setor educacional, se tornam indispensáveis e indissociáveis do processo de formação que os gestores escolares, como dito anteriormente,

são na sua maioria pedagogos, e que se tornam dirigentes escolares.

Importante ressaltar, que este é um aspecto importante, tendo em vista a perspectiva neoliberal que tem marcado a definição das políticas educacionais no Brasil, com repercussão no âmbito escolar por meio de várias mediações. Não há como desconhecer que as novas normatizações e instrumentos legais nesse campo sinalizam desde o processo de formulação da LDB/96 uma nova visão de gestão.

O que se pode afirmar passados treze anos da aprovação da Lei N.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996 enquanto uma superestrutura do Estado neoliberal é o um distanciamento entre os pressupostos da gestão democrática da educação, presentes nos discursos oficiais e o que realmente ocorre no contexto em que se desenvolve a ação educativa nas escolas públicas estaduais e municipais do estado do Amazonas.

Paradoxalmente, observa-se na ação, o exercício de um modelo de administração que não reproduz o modelo considerado enquanto construção teórica e nem o recria sobre novas regras, mas simplesmente, recupera o antigo modelo retrógrado (e autoritário que existia no período da Ditadura Civil-Militar) em detrimento de um modelo estritamente dito progressista e inovador.

O controle pormenorizado das ações dos sujeitos escolares e as fortes pressões sobre a eficiência da escola posta como responsabilidade de seu corpo docente fazem com que os discentes se tornem cada vez mais céticos sobre as possibilidades de consolidação da escola igualitária e democrática que almejam. O que os técnicos da SEDUC propõem como gestão democrática (e participativa) não passa de uma mentira.

No contexto da supervalorização ideológica do conhecimento, o discurso neoliberal da gestão democrática (e participativa) é uma maneira de controle e dominação do trabalho escolar por meio das competências do docente e da integração ideológica deste trabalhador em algumas instâncias de decisão. Esse enganoso participacionismo se apóia numa concepção puramente individualista das motivações.

O processo demarcado pela deterioração das relações entre as escolas e os sujeitos dirigentes se intensifica na medida em que a materialização do discurso não se consolida, gerando o desânimo dos trabalhadores da educação que não vêem os efeitos das promessas na realidade imediata. O discurso ideológico da gestão democrática dissimula pela mentira a condição ademocrática imposta pelo Estado neoliberal.

Segundo Moreira (2009):

[...] **a democracia como modo de organização do poder social no espaço público é inseparável do modo de produção e da estrutura social sobre a qual esse poder repousa.** É uma verdade filosófica que sob a estrutura social imposta pelo sistema do capital não há condições de ocorrer à gestão democrática de nada relacionado à educação escolar, muito menos dissolver os antagonismos de classe (p. 325) (grifo nosso).

Após essas tratativas históricas sobre a formação dos gestores escolares, o Estado do Amazonas por intermédio da SEDUC (1996), atrelada, como já dito anteriormente às políticas nacionais, oferece por meio da Fundação Getúlio Vargas (FGV), simultaneamente em nível de atualização e de especialização *Lato Sensu*, o curso de gestão escolar para cerca de duzentos profissionais em educação em Manaus.

Considerando-se que na época nem todos os gestores escolares possuíam licenciatura plena, a SEDUC se viu na necessidade de ajustar o curso acima referenciado para sua realidade do quadro de dirigentes escolares; com isso havia dois grupos: os graduados (nas mais diversas áreas, quando o mínimo era de pedagogos) e os não graduados (que possuíam licenciatura curta e cursos adicionais).

O período de 1996 a 2006 foi uma trajetória histórica marcada de cursos de formação de gestores. Pode-se afirmar com convicção que nenhum segmento na área da gestão educacional recebeu tantos investimentos e ofertas de cursos quanto na gestão escolar, ao ponto de em 2000 se instituir o Departamento de Gestão Escolar (DEGESC) dentro da Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino.

Departamento este que emanava os programas e projetos na área da gestão escolar implantando massificadamente os cursos de gestão pela **Qualidade Total**, forçando os administradores (agora chamados de gestores) a praticar discursos oriundos da empresa, a se comportar como colaboradores e agentes dos processos que a empresa privada exige de seus colaboradores, ou seja, uma mudança consubstancial.

Uma consultoria mineira foi contratada nessa época para treinar os gestores escolares a esse novo modelo de gestão. Timidamente as escolas começam a conhecer o 5S. Uma verdadeira febre se alastra nas nossas escolas. Todos passam a ser colaboradores. Mutirões de trabalhos voluntários são realizados, onde o melhor funcionário é aquele que está disponível fora do seu horário de trabalho. Surgem os **Amigos da Escola**.

Durante dois anos (2000 a 2002) a SEDUC treinou todos os seus gestores da capital e de oito municípios do interior do Estado do Amazonas nos cursos de padronização da gestão pela **Qualidade Total**. Não havia um só gestor que não possuísse o seu kit de primeiros passos. Material didático esse utilizado pela Fundação Cristiano Ottoni (FCO) durante os

curso de **enformação de Gestores**.

Em 2003, quando não havia uma só escola em Manaus que não possuísse o **Painel de Gestão à Vista**, a SEDUC considera que seus gestores já estão doutrinados na teoria da gestão pela **Qualidade Total** e incentiva a participação dos gestores escolares nos prêmios instituídos pelas empresas privadas. Começa o período de competitividade entre os dirigentes escolares de Manaus. Realidade essa que permanece até os dias de hoje.

Em 2005 a SEDUC retoma mais um projeto de formação de gestores, instituído pelo **CONSED**, denominado **Progestão-AM**. Este projeto torna-se a manifestação da lógica dialética de continuidade e ruptura de fatores e tendências já existentes em formatos anteriores da aplicação da **Qualidade Total** em educação, bem como pela recriação de tais componentes em novas condições.

Substitui, aparentemente, o **PEGEAM (2003)**, mas com o pretexto de assegurar um padrão comum de qualidade a educação pública do Estado do Amazonas por meio, inclusive, da qualidade dos serviços e dos resultados destas instituições, conserva os mesmos princípios do GQT (1997) que sustentavam aquele projeto neoliberal que alcançou sua totalidade nos cursos para gestores escolares em 2002 no Estado do Amazonas.

Contudo, só no decorrer da administração do atual secretário Gedeão Timóteo Amorim é que foi implantado o Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares – **Progestão** (coordenado pelo CONSED com o apoio da *The Ford Foundation*, da *Universidad Nacional de Educación a Distancia* (Uned)) – nas escolas públicas de Manaus e do interior do Estado.

O **Progestão-AM** submete os gestores escolares a um processo de encantamento pedagógico impregnado pelas idéias diretivas da teoria da **Qualidade Total** e que, por sua vez, manifestar-se-ão na competência dos mesmos em criar, por intermédio da construção sistêmica e atomizada, um clima institucional propício para a filosofia da qualidade neoliberal proposta aos sistemas educacionais.

O processo de qualificação dos sujeitos escolares por meio da filosofia da qualidade neoliberal se materializa como uma conseqüência da nova concepção produtivista e, por isso, ocorre mediante um processo de formação o domínio das competências e habilidades que assegura a submissão desses indivíduos à ideologia dominante e, por esse motivo, ao processo de valorização do capital. Segundo Moreira (2007):

[...] o processo de transplantação ideológica da tecnologia ideologizada pelo capital denominada de teoria da **Qualidade Total** para o âmbito das políticas públicas educacionais tem conseqüências funestas sobre a totalidade do processo de formação do trabalhador, o que vem a acarretar o redirecionamento do processo de interdependência tecnológica do Brasil em relação aos países onde a educação escolar amplia os limites de formação da força de trabalho para além dos gestos maquinais e da empiria cega. O processo de qualificação da educação escolar somente pela utilização consciente da teoria da **Qualidade Total** sobre as relações sociais de produção do processo de trabalho docente se coaduna tanto com o processo de formação de competências e habilidades no homem-discente para a empregabilidade quanto com o novo nexos psicofísico do homem-docente proposto pela LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/96). É um processo de qualificação direcionado para uma nova concepção produtivista (p.161).

Essa nova concepção produtivista expressa as maneiras e o conteúdo do avanço do sistema do capital que alcança sua expansão máxima no mercado mundial, possibilitando a globalização de uma política que permite acelerar a tendência de homogeneizar-se a economia e a cultura, tanto nos países hegemônicos como nos países de capitalismo periférico, apesar de suas condições de desenvolvimento histórico diferenciado.

Na perspectiva de funcionamento de um **Estado Mínimo**, segundo a lógica neoliberal, configura-se uma escola pública (e seu respectivo processo pedagógico de ensino-aprendizagem) administrada de uma maneira supostamente democrática com a participação da comunidade escolar, que deve ser responsável, juntamente com docentes e discentes, pela produção da **Qualidade Total**.

Também sob a mesma lógica, ao processo de globalização da economia deve corresponder um processo de descentralização, portanto o **Ensino Fundamental** deve ser municipalizado e a escola é imputada à condição de autônomas, de modo que se viabilize, ao mesmo tempo, um processo de concentração de recursos no governo central, destinado às operações financeiras de expansão do capitalismo financeiro.

Enquanto isso, os investimentos nos setores dos serviços públicos se tornam cada vez mais restritos (que outrora eram segundo os pressupostos do Estado do Bem-Estar Social), que, na realidade, vão progressivamente sendo privatizados, sob diferentes modalidades de terceirização, de convênios, de parcerias (público-privadas), de sistemas de cooperativas etc. que no final das contas visam o lucro.

Do mesmo modo, a definição do custo/aluno, dos critérios de cálculo para o repasse dos recursos para os estados e municípios, a definição do piso salarial, nenhum desses aspectos será administrado ou supervisionado pelos setores sobre os quais se produz o impacto dessas medidas, pelas dificuldades de exercer controle efetivo sobre aqueles que detêm o domínio dos órgãos oficiais federais, estaduais e municipais.

Apesar dessa centralização do gerenciamento dos recursos globais, o governo adota a medida de descentralizar parcelas do recurso do salário-educação para as escolas de **Ensino Fundamental**, anunciando essa medida como podendo garantir a autonomia da escola, a partir de uma gestão que deve necessariamente produzir resultados satisfatórios em termos do rendimento escolar e realizar a **Qualidade Total**.

O neoliberalismo se materializa como uma expressão histórica de recomposição política, econômica, jurídica e cultural do sistema do capital para atender aos interesses das minorias. É na esteira dessa recomposição que surgiram novos conceitos associados a ela: Qualidade Total, flexibilidade, trabalho participativo em equipe, formação flexível abstrata e polivalente (MOREIRA, 2007).

A ideologia da **Qualidade Total** substitui o discurso da busca do lucro pelo discurso da satisfação do cidadão-cliente (etc.), entretanto não muda o conteúdo do modo de produzir e impõe mudanças às instituições do Estado Moderno, para legitimar e esconder, por meio do discurso sedutor da **Qualidade Total**, as reais intenções da reestruturação produtiva do sistema do capital que exigiu

[...] profundas mudanças na organização produtiva e também na organização da educação escolar. Os produtos terão de ser fabricados em séries mais curtas. Em síntese, essa flexibilidade do mercado exigirá que a produção também seja organizada de maneira flexível. Nesse sentido a escola passa a formar indivíduos com suposta capacidade para atender à referida flexibilidade do mercado (idem, p. 202).

O Progestão-AM é uma velha experiência mostrada com outras feições e com novas tendências pedagógicas (o velho vestido de novo), mas que mantêm a essência do tipo de perfil de gestão que o sistema necessita e premia: aquele que melhora os indicadores, nem que seja por premiação financeira e pessoal, negando a essência da escola pública: a oferta da educação na sua totalidade, na formação de cidadãos.

Em 2007, a SEDUC conclui a primeira fase do curso a distância para 1.500 cursistas (como dito anteriormente, nunca se investiu tantos numa área) com uma carga horária de duzentas e setenta (270) horas. Trata-se de mais um curso visando à melhoria dos processos de gestão escolar. Para o sistema mantenedor, esse gestor é responsável em conseguir motivar a equipe de funcionários para a melhoria dos resultados.

Até que ponto esses cursos realmente motivam? Alguns profetas ingênuos da educação afirmam que o **Progestão-AM** traz algo de novo. Ledo engano. Todo o discurso

apologético da **Qualidade Total** está camuflado nos nove manuais (material didático), assim como no material da **Escola de Gestores** (enquanto próximo projeto de formação de gestores escolares da SEDUC).

Segundo Moreira (2007) o tarefismo induzido fez com que a subjetivação do docente fosse atrelada a ter competências e colocá-las a serviço das múltiplas dimensões do processo de acumulação flexível do capital. O docente que se tornaria um intelectual orgânico em potencial incorpora a consciência do homem-quantidade como consequência do novo perfil de trabalhador instituído pelo **Progestão-AM**.

O projeto educativo do **Progestão-AM** junto aos docentes significa na prática a um processo de formação continuada do trabalhador de acordo com o movimento “que saiu da mais-valia absoluta – fundada na exploração do trabalhador desqualificado – para a mais-valia relativa, que se aproveita da competência técnica do trabalhador” (SILVA, 2000, p. 211). O mesmo raciocínio se aplica aos discentes (MOREIRA, 2007).

O processo de formação continuada dos docentes da **Educação Básica** deve articular o sistema educacional de forma orgânica, portanto, demanda a elaboração de um projeto pedagógico que perpassasse o discurso da **Qualidade Total**, permitindo alterar a qualidade da escola em termos de conteúdo e em termos metodológicos, na perspectiva de um processo de democratização integrado em suas dimensões política, pedagógica e técnica.

Um grande número de trabalhos de qualidade comprovada, na área de pesquisa, extensão e pós-graduação *stricto sensu* da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), já permitem um acúmulo de conhecimento científico capaz de subsidiar a elaboração de projetos de currículo para as escolas básicas e para os cursos de formação de magistério que estejam mais relacionados à problemática da educação amazonense.

O referido conjunto de conhecimentos, na perspectiva de se superar o Plano Estadual de Educação e as demais propostas neoliberais de educação pública, deve centrar-se nos eixos da interdisciplinaridade enquanto uma proposta de indissociabilidade entre os níveis de ensino (e associada com a realidade concreta do homem amazônico), no debate constante com as Secretarias de Educação do estado e municípios.

Em outros termos, uma proposta que deve superar a de formação de quadros a serviço do Banco Mundial e de todas as agências internacionais, que têm condicionado, em última instância, as políticas educacionais dos países subalternizados neste continente, às políticas econômicas definidas por essa e outras instituições que exercem o papel de guardiães dos interesses da burguesia e do capital em todos os continentes.

O processo de formação continuada do docente deve superar qualitativamente a pedagogia do aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver, tendo em vista que isso desqualifica a ação do docente como um processo ultrapassado ou que pode ser substituído pelos sistemas de ensino à distância que, ao invés de ser uma ferramenta na mão do professor, transforma-se em um fim em si mesmo.

Essa estratégia requer que estejam organizados os blocos históricos dos intelectuais orgânicos articulados em todos os níveis do sistema educacional e em todos os espaços de atuação no âmbito dos movimentos sociais, independente de terem que debater as filigranas das suas concepções, estabelecendo, portanto, os consensos possíveis no campo da produção de um pensamento e uma prática de caráter crítico e transformador.

Moreira (2007) nos dá as diretrizes desse processo de formação continuada (como superação tanto da pedagogia das competências quanto da teoria da **Qualidade Total**) ao criticar o processo de formação de gestores escolares proposta pelo estatuto epistemológico do **Progestão-AM**.

O referido processo pedagógico deve, necessariamente, se encontrar ancorado numa concepção de educação fundamentada numa perspectiva permanentemente crítica à condição social histórica criada e, historicamente superável, imposta pelo capital a totalidade da raça humana e que, por conseguinte, viabilize um processo de reflexão coletiva contínua para que os indivíduos se tornem conscientes a ponto de concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente. O processo pedagógico a que nos referimos aqui é o único que conduz a mudança radical e consciente da situação do homem e da realidade concreta a qual pertence. Portanto, trata-se de um processo pedagógico que, consubstanciado por uma ordem social metabólica radicalmente diferente, supera a concepção burguesa de educação escolar que impõem aos homens-discentes um processo de formação voltado para um trabalho concebido e organizado independente da vontade dos produtores. O que se quer afirmar é que de nada adianta um processo pedagógico pensado para outra ordem social metabólica se esta concepção pedagógica não for construída coletivamente em conjunção a um processo de mudança das condições objetivas de reprodução da sociedade na qual a vocação ontológica do homem se materialize como uma atividade produtiva e social qualitativamente diferente daquela obscurecida e mistificada pelo fetichismo que subjaz ao processo de produção das mercadorias (idem, p. 224).

O processo de gestão democrática da educação pública deveria estar adequado às deliberações de um Fórum Nacional de Educação que pudesse definir, a partir de amplo debate nacional, as diretrizes político-pedagógicas, as prioridades educacionais, a garantia de recursos para todos os níveis de ensino considerados como um todo, e as formas de avaliação dos mesmos, com a participação de diversos setores sociais.

A escola que temos subsidia uma boa formação de gestores escolares? O processo de formação ancorado na pedagogia das competências não garante o exercício da cidadania, pois reduz os discentes à condição de mercadoria roubando-lhes a possibilidade de desenvolver os esquemas cognitivos que os possibilitarão resolver, por meio da técnica, as contradições que subjaz a sobrevivência da raça humana.

O processo que forma os discentes para o trabalho alienado (ao desenfreado processo de acumulação flexível do capital) impede a realização integral do ser destes homens, pois lhes tira a condição essencialmente vital que só o trabalho desalienado concede: a liberdade. Sem liberdade o homem não é capaz de gerir suas próprias ações, quiçá aquelas relacionadas às necessidades individuais e coletivas da humanidade.

O controle das metas (objetivos com prazos) e dos resultados que se expressa, a rigor, pelo controle da entrada de alunos (insumos) e a saída destes com uma determinada certificação para a inserção na fantasmagoria do mundo globalizado do trabalho (produtos) é uma das diretrizes centrais da **política neoliberal de qualidade** que vem se perpetuando no estado do Amazonas desde a implantação do GQT (em 1997).

A política **neoliberal de qualidade** estabelece na educação pública amazonense um conjunto de procedimentos de gestão da qualidade muito parecido com aquele utilizado no âmbito produtivo-empresarial. Como a qualidade proposta pela sua superestrutura envolve os resultados estatísticos do rendimento escolar e a precarização do trabalho docente, a diferença é quase imperceptível, o que a torna um simulacro.

Segundo Moreira (2007) o currículo do **Progestão-AM** é um currículo prescrito que traz respostas prontas para os problemas administrativos e pedagógicos da educação o que, por conseguinte, induz na equipe de gestores escolares uma postura administrativa voltada para a produtividade educacional a partir do controle da entrada de insumos e da saída de homens-discentes com habilidades flexíveis.

O currículo por competências é um currículo prescrito que fragmenta as diversas atividades didático-pedagógicas realizadas pelos sujeitos escolares em supostos elementos componentes denominados de habilidades. Como essas habilidades são parte integrante da dimensão quantitativa do homem, controla-se o mesmo (na condição de executor de tarefas) pela quantidade de habilidades que este põe em prática.

O verdadeiro processo de formação que se materializa como consequência da ação-reflexão-ação é aquele em que o docente domina a técnica, o saber científico, o método e a postura política relacionados especificamente ao seu fazer de educador (MOREIRA, 2007).

Os cursos de formação de gestores se apropriaram de conceitos progressistas para ocultar um processo de formação que em nada contribuiu para a melhoria da qualidade da educação²⁷.

Dessas constatações infere-se, portanto, que o processo dialético entre a teoria e a prática da gestão democrática (e participativa), enquanto permanecem as organizações sociais administradas sob a égide do capitalismo, permite que se evidencie dentro do mesmo contexto um avanço teórico e prático, embora as políticas governamentais tentem descaracterizar as concepções mais avançadas para o desenvolvimento da Educação Básica.

Se pretendermos, com a educação escolar pública, concorrer para a emancipação do indivíduo enquanto cidadão partícipe de uma sociedade democrática e, ao mesmo tempo, dar-lhe meios, não apenas para sobreviver, mas para viver bem e melhor no usufruto de bens culturais que hoje são privilégio de poucos, então a gestão escolar deve fazer-se de modo a estar em plena coerência com esses objetivos (PARO, 1998).

²⁷ Segundo Paro (1998) como permanência dos ideais da escola tradicional que se materializou no século XX, quando a população usuária da escola pública se restringia aos filhos das camadas mais ricas da sociedade, a escola pública de hoje continua a ter como propósito apenas preparar o discente para um possível ingresso no mercado de trabalho ou para o prosseguimento de estudos na universidade. Além disso, na falta de objetivos socialmente relevantes e humanamente defensáveis a dirigir a ação escolar, a competência desta continua a ser pautada pela capacidade de aprovar os alunos em exames, como se as crianças e os jovens devessem frequentar a instituição educativa não para apreenderem a cultura acumulada historicamente, de modo a formarem suas personalidades enquanto cidadãos conscientes e autônomos e enquanto pessoas aptas a aproveitarem a rica herança cultural da história, mas apenas para “tirarem nota” e se treinarem para responder aos testes que compõem os estúpidos vestibulares, “provões” e assemelhados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste trabalho científico por nós realizado sobre os **modelos de gestão escolar no Amazonas** representou um esforço pessoal de aprofundar o entendimento da natureza específica e contraditória das políticas neoliberais para a educação escolar no Brasil ancoradas na teoria da **Qualidade Total**, em especial àquelas implantadas no Amazonas e as mudanças no perfil do gestor escolar.

O neoliberalismo surge como um paradigma de organização da sociedade capitalista que privilegia o mercado como um *regulating mechanism* da existência dos indivíduos, despolitizando e recentralizando as funções assistenciais do Estado capitalista para com os pagadores de impostos, elegendo a educação escolar pública como campo materializador de um novo constructo ideológico.

O constructo ideológico a que nos referimos, substitui o discurso da busca do lucro pelo discurso da satisfação e da felicidade, mas não muda o conteúdo do modo de produção, em tempo, que promove mudanças organizacionais consubstanciadas na **gestão democrática** e na gestão pela **Qualidade Total** que fundamentam tanto a finalidade da escola quanto a concepção de qualidade na educação (SILVA, 2001).

O que se pode constatar que esses modelos de gestão escolar têm como propósito conformar os docentes, discentes e dirigentes escolares do sistema público de educação escolar do estado do Amazonas ao presente contexto histórico do sistema do capital (flexível) que compõem a essência da qualidade expressa na educação de **Qualidade Total** imposta no chão das escolas públicas.

Esses modelos impõem aos sujeitos escolares uma nova condição social na qual a construção democrática da convivência se dá por meio do controle sistemático do trabalho pedagógico, dos tempos, dos espaços escolares e, por fim, do envolvimento de todos em ações reflexas produzidas com base nas regras de organização e funcionamento que subjazem a teoria da **Qualidade Total**.

É um novo tipo de subsunção real das ações (e, por vezes, das intenções) dos sujeitos escolares aos múltiplos fins impostos pelo novo processo de acumulação de trabalho não-pago pelo capital. O homem-docente não pode ser simplesmente mais um professor. Ele é obrigado a assumir, por força da superestrutura jurídica imposta pelo discurso da qualidade neoliberal, vários papéis no contexto escolar e, até mesmo, fora dele.

É o professor que faz de tudo um pouco. Ele não só tem que ministrar aulas em três horários diferentes para poder ter o mínimo de condições de subsistência social. Ele precisa, também, ajudar o gestor a administrar os conflitos sociais que subjaz o contexto da educação das maiorias, inclusive aqueles referentes ao próprio processo de precarização do trabalho no qual estão inseridos como indivíduos precarizados.

A gestão democrática, modelo que seria usado nas escolas públicas após a Ditadura Civil-Militar, foi substituída a partir de 90 pelo modelo da gestão pela **Qualidade Total**, sendo esse fundamentado na lógica do campo produtivo e, conseqüentemente, a escola passa a ser compreendida com uma empresa que precisa a todo custo atingir a excelência por meio do trabalho coletivo dos trabalhadores da educação.

Esses trabalhadores da educação, não são só os docentes, mas também os dirigentes escolares, que agora subsumidos realmente ao movimento de expansão do capital são responsabilizados pelo baixo rendimento escolar dos discentes. Essa responsabilidade lhes é atribuída, onde se esquecem os dirigentes que qualidade na educação não se restringe somente há sala de aula.

O projeto da **Qualidade Total**, sendo referência para medições da eficácia das unidades escolares por meio dos instrumentos de coleta de dados estatísticos usados como pretexto para a recentralização da educação (agora produto) na conclamada eficiência do sistema de mercado é o famoso enxugamento da máquina por intermédio da recentralização do público (direito) no privado (privilégio).

O Estado mínimo e o mercado máximo materializam um discurso ideológico (e apologético) da qualidade por intermédio de relações sociais. Todas as múltiplas funções mencionadas se coadunam ao discurso das competências para materializar a exploração dos trabalhadores da educação, e a produção de trabalho excedente não-pago. O Estado recebe mais trabalho do que paga.

O processo de interação social entre os seres humanos conhecido por educação é um desdobramento da teoria política e, por conseguinte, implica a compreensão dos projetos sociais que as classes sociais pretendem conservar ou instaurar. Implica todo o processo de conhecimento produzido historicamente, porque a história se constitui como um processo contraditório de construção das sociedades.

Segundo Moreira (2007) o processo de compreensão da alienação imposta pelas práticas fundadas no discurso ideológico da gestão democrática (e participativa), bem como de sua superação histórica por intermédio da práxis revolucionária nos suscita a inferir que só

a liberdade absoluta concedida por intermédio do trabalho desalienado possibilita ao homem o exercício pleno da verdadeira cidadania, pois só

[...] **o homem é o ser que hominiza a natureza, [...] porque tal é a solução que encontra para o problema.** O homem só sobrevive graças à invenção intelectual, pela propositura de metas objetivas, que são os projetos da transformação do mundo natural para fazê-lo tal como imagina que poderá ser, para nele viver melhor e resolver os desafios e agressões que dele recebe (PINTO, 1979, p. 433) (grifo nosso).

Segundo Gramsci (2004) a educação é um desdobramento da teoria política e implica necessariamente a compreensão dos projetos de sociedade que as classes sociais antagônicas pretendem conservar ou instaurar (sob nova roupagem) no processo de dominação de uma sobre a outra. É por isso que compreendemos que o processo de implantação do discurso da gestão democrática na educação escolar pública se constitui num processo contraditório de construção da realidade.

O que se pode assegurar é que o gestor é colocado dentro de um processo pedagógico impregnado pelas idéias diretivas da teoria da **Qualidade Total** sobre docência e que, por sua vez, manifestar-se-ão na competência do mesmo em criar por intermédio da construção sistêmica e atomizada, um ambiente propício para a filosofia da qualidade baseada em estratégias participacionistas.

Essas estratégias institucionalizam novos modelos de gestão, um novo profissional da educação, cada vez mais polivalente e competitivo, buscando se aperfeiçoar continuamente de acordo com as exigências do Banco Mundial. Características essas que se materializam segundo a lógica do capital, pois a “política da qualidade determina quase sempre seu oposto: uma quantidade desqualificada” (GRAMSCI, 2001, p. 261).

O neoliberalismo conforma a problemática da educação das maiorias – consequência das contradições das relações sociais estabelecidas entre os proletários e a burguesia – em temas técnicos de eficácia e ineficácia da gerência e administração de recursos humanos e materiais. É a neopedagogia da educação neoliberal. Nesse contexto, nos deparamos com a vertente da escola neoliberal.

Nesse segmento, a educação escolar pública é alçada a condição de mercadoria por uma política que se revela como estratégias que dissimulam a verdade, ao mesmo tempo em que transforma os sujeitos escolares em vítimas de um processo economicista que visa à competitividade e a rentabilidade; fato atrativo ao capital, cuja importância cresce nas

estratégias globais das empresas e nas políticas de governo.

A educação se tornou esse fator de atratividade dos capitais, e com isso se torna indicador de competitividade de um sistema econômico e social, onde as reformas pressionam para a descentralização, para a padronização dos sistemas escolares em face do novo modelo de administração das escolas fundamentado na competitividade. Daí haver tantos prêmios instituídos com essa finalidade.

Essa mudança deve ser analisada com preocupação, pois antes a escola que encontrava seu núcleo, não somente, no valor profissional, mas também no valor social, cultural e político do saber, valor que era interpretado de maneira muito diferente, hoje se encontra voltado para objetivos de competitividade que prevalecem na economia globalizada e atuante.

Como produto dessa materialidade o gestor assume um papel de construtor de uma estrutura organizacional extremamente diferenciada e dinâmica que busca integrar a escola segundo às necessidades decorrentes da globalização, e isso “leva ao reforço e à diversidade dos mecanismos de controle, através dos quais se desenvolvem as políticas de prevenção de conflitos e a construção do consenso” (BRUNO, 1997, p. 31).

É sob esse diagnóstico da escola neoliberal que se encontra atuando o profissional da educação que ocupa a função de gestor escolar. Cada vez mais polivalente, cada vez mais competitivo, cada vez mais atrelado aos interesses dos governantes e conseqüentemente, mais distantes da verdadeira essência da escola. Formar cidadãos sociais. É esse profissional que foi subsumido pelo capital que chamamos hoje de gestor escolar.

A educação escolar é um dos desdobramentos da teoria política e, por isso, implica a compreensão dos projetos sociais que as classes sociais pretendem conservar ou instaurar. Implica todo o processo de conhecimento produzido historicamente, porque a história se constitui como um processo contraditório de construção dos arranjos sociais em que o passado é um elemento essencial na construção das novas relações sociais do presente.

Os diretores escolares tiveram que passar por mutações ideológicas impostas pelo capital, o cenário da administração escolar também se adequou às premissas neoliberais, conforme já mencionado por meio da escola neoliberal. Essas mudanças ocorreram a partir dos anos 70 em virtude da globalização da economia, da transnacionalização das estruturas de poder e da reestruturação produtiva do capital.

Num contexto histórico marcado por transformações ideológicas, pode-se afirmar que discursos sedutores de educação com qualidade passaram a fazer parte dos planos governamentais, materializando a interferência de organismos internacionais, que alteraram

seus papéis de financiador para elaborador das políticas educacionais no Brasil. É o discurso do **Capital Humano** com o título de **Qualidade Total**.

Uma das estratégias neoliberais para orientar a educação para as necessidades do capital é a chamada gestão da **Qualidade Total**. Para Silva (2001b) é uma estratégia que visa reorganizar o próprio interior da educação de acordo com esquemas de organização do campo produtivo-empresarial. O paradigma neoliberal da **Qualidade Total** parte da premissa de que os problemas da educação pública se devem à má administração das escolas.

Oliveira (1998) também pensa dessa maneira ao afirmar que o paradigma conhecido como gestão da **Qualidade Total** é uma tecnologia ideologizada pelo capitalismo que visa somente aumentar a “**qualidade e produtividade da escola por meio das técnicas e ferramentas do CQT**” (p. 73). O neoliberalismo transformou as escolas públicas em fábricas de pessoas com poucas competências e habilidades.

Os indicadores estatísticos da **Qualidade Total** (IDEB, ENEM) estão indicando que a educação escolar pública amazonense precisa ser repensada sob pena de transformarmos os discentes em cidadãos despolitizados, gerações sem nenhuma capacidade crítica acerca dos efeitos do sistema capitalista de produção sobre o próprio homem. O ser humano não foi criado para viver sob a égide desumanizadora do capital.

A qualidade proposta nessa organização particular do processo produtivo torna-se um elemento que contribui para aperfeiçoar a acumulação do capital (GENTILI, 1997). É um modelo estruturado sob um tipo específico de controle dos trabalhadores: a participação. Cabral Neto e Silva (2001) entendem que tal participação é alcançada através de técnicas mais requintadas do que as do taylorismo e do fordismo.

O paradigma da **Qualidade Total** baseia-se no CQT, e é aí, como nos ensina Oliveira (1998), que a categoria qualidade ganha um sentido de técnica empresarial provocada por uma gestão estratégica do trabalho, transcendendo o âmbito da planta produtiva, indicando outros significados e objetivos sociais, onde a qualidade é uma filosofia que, por defender uma visão holística e sistêmica, abarca todos os setores das organizações.

A materialidade histórica do globalitarismo neoliberalizado vem impondo mudanças nos planos político e econômico por meio do conceito ideológico de qualidade com forte impacto nos processos de produção educativa das escolas públicas, principalmente no que diz respeito à organização racionalista (e positivista) das relações sociais entre os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem.

Nesse novo momento do sistema do capital, o conceito-ponte qualidade é assentado as teses do neoliberalismo econômico e político e, em seguida, generalizado como conceito

ordenador do trabalho e da vida para concretizar o movimento de adaptação dos seres humanos às novas relações sociais de exploração do trabalho. É um regime que subsume o conhecimento ao processo de valorização do capital.

Em outras palavras, a estrutura de mercado universalmente difundida nada mais é do que a transformação da sociedade em um gigantesco mercado tanto de trabalho (enquanto práxis produtiva do capital) como de mercadorias e, por conseguinte, a conquista pelo capital flexível de uma gama crescente de serviços e sua conversão em mercadorias, como nos ensina Braverman (1987).

O processo de globalização do capital fez com que a práxis produtiva do capital deixou de constituir um todo com os indivíduos sob quaisquer aspectos. Segundo Mészáros (2003) **“o minúsculo fragmento com o qual o trabalhador está condenado a contribuir para o trabalho total da sociedade está completamente subsumido e dominado pela ubíqua estrutura de mercado”** (p. 627) (grifo nosso).

Isso significa que o trabalho que se efetiva no setor público da educação passa a ser considerado uma atividade tão produtiva quanto aquele aplicado à produção de mercadorias e que, por conseguinte, toda a aplicação consciente, tecnológica, da ciência sobre o processo de trabalho posto em ação pelos trabalhadores assalariados deste setor na produção de serviços torna-se um modo de produzir trabalho excedente.

Neste sentido, Silva (2000) corrobora com a nossa apreensão intelectual da realidade do trabalho e do trabalhador docente, pois compreende o globalitarismo neoliberalizado como um processo totalitário do sistema produtivo do capital que

[...] representa a continuação da expansão originariamente inerente ao capitalismo. Continuação que é, contudo acentuação e aceleração, com manifestações na economia, na política, nas atividades culturais e nos comportamentos sociais. Nesse sentido, Marx (1983, p. 222) elucida que [...] o trabalho tornou-se não só no plano das categorias, mas na própria realidade, um meio de criar a riqueza em geral e deixou, enquanto determinação, de constituir um todo com os indivíduos, em qualquer aspecto particular (p. 307).

Nossas pesquisas nos mostraram que a partir da última década do século XX até os dias atuais, vem se adotando um conjunto de programas de governo fundados na lógica neoliberal, principalmente no que tange aos modelos administrativos transplantados do mundo produtivo-empresarial para o mundo da produção educativa. Estes programas se põem ao nível do concreto por meio da pedagogia da **Qualidade Total**

Neste sentido, Mészáros (2005) leciona que as instituições de educação tiveram de ser adaptadas no decorrer do tempo, de acordo com as determinações reprodutivas em mutação do sistema do capital. Vem daí nossa compreensão de que as teorias hegemônicas vinculadas às políticas educacionais relacionam-se com o desenvolvimento histórico das determinações gerais do capital.

O que se pode dizer é que a **Qualidade Total** em educação escolar que se materializa como gestão democrática (e participativa) é uma estratégia de adequação do sistema público de ensino às necessidades do capital flexível. O processo de globalização neoliberalizada do capital transformou o quantitativo de escolas públicas (principalmente no aspecto referente aos gastos) numa universidade do capital.

A política fundada na **Qualidade Total** se apresenta, ainda, como uma contribuição inovadora no processo de formação continuada dos dirigentes escolares, integrando-se ao esforço que o Estado neoliberal vem desenvolvendo para a melhoria da gestão educacional por intermédio de iniciativas para assegurar um padrão comum de qualidade na formação de gestores das escolas públicas estaduais e municipais do Estado do Amazonas.

A **Qualidade Total** na construção da gestão democrática dar-se-á mediante o controle sistemático do trabalho, e no envolvimento das equipes de gestão na coordenação de ações inovadoras. Há um vínculo entre a organização dos horários das atividades e as relações pessoais, visando à otimização do tempo. Nesse contexto sistêmico a função da equipe de gestão escolar é dupla: motivar e integrar os que procurarem se afastar.

A proposta da gestão democrática se dá sobre quatro eixos: controle, envolvimento, motivação e integração. Estes eixos, por sua vez, articulam-se, como leciona Dourado (2001) “para promover a formação cidadã de todos os envolvidos no processo de construção de um sentimento de co-responsabilidade, tornando-se meios adequados para atingir objetivos comuns, ou seja, as pessoas possam nutrir maiores esperanças” (p. 109).

O discurso neoliberal instituiu na educação das majorias um momento episódico que legitimou, por meio do discurso da co-responsabilidade e da prática participativa, uma política de adaptação funcionalista dos discentes a ideologia da empregabilidade (MOREIRA, 2007). É uma concepção de qualidade mutante que perpetua a adaptação dos discentes à condição de mercadoria (enquanto força de trabalho).

É nesse contexto que as equipes de gestão escolar (instituídas pelo **Progestão-AM**) se transformam nas unidades humanas usadas para instalar, criar e reproduzir as condições institucionais da qualidade neoliberal, uma qualidade que só tem significado e serventia para

aqueles que a implantaram no sentido de precarizar o homem-docente. O neoliberalismo é um modelo que não serve para a educação pública.

O **Progestão-AM** postula vários conceitos-ponte para precarizar o trabalho docente, tais como: ‘**organização dos tempos e do trabalho coletivo**’, ‘**a formação de lideranças**’, ‘**as novas estratégias de organização**’, ‘**a decisão coletiva sobre o que fazer como e com quem fazer**’ e ‘**a otimização do tempo**’. Os conceitos são especificidades de uma tecnologia voltada para a desqualificação da educação pública.

Os estudiosos que analisaram a transplantação da **Qualidade Total** do mundo produtivo-empresarial para o da produção educativa fez-nos compreender que o paradigma administrativo contido nos discurso neoliberal da qualidade oculta uma tecnologia refinada de produção de excedente. Desse modo, o neoliberalismo tenta dominar o mundo da produção educativa por meio de uma tecnologia camuflada.

Gentili (2001) afirma que a busca da qualidade no processo produtivo conduz a um tipo específico de controle que variou historicamente, voltando-se sempre para aperfeiçoar custos e aumentar a acumulação de capital. Silva (2000) entende que a organização dos processos no âmbito escolar tem como objetivo central a acumulação ampliada do capital por meio da produção de mais-valia relativa.

Dentro desta lógica, que também é dialética, compreender gestão democrática (e participativa) (o novo, o objeto) é reduzi-lo à **Qualidade Total** (o velho), pois toda realidade deve ser “interpretada não mediante a redução a algo diverso de si mesma, mas explicando-a com base na própria realidade, mediante o desenvolvimento e a ilustração das suas fases” (KOSIK, 1995, p. 35).

É assim que entendemos as materializações históricas por que passa a administração escolar nas escolas públicas, onde os modelos transplantados do mundo produtivo-empresarial para o mundo da produção educativa não são fruto do casuísmo histórico, nem tampouco de uma ação ingênua dos homens de negócios. Leiam-se os diversos cursos de formação de gestores escolares promovidos pela SEDUC.

Esses cursos são concebidos e construídos como uma concepção ideologizada da tecnologia no intuito de atender as necessidades históricas do sistema de reprodução do capital. Em outros termos, no sistema determinado e determinístico do capital, onde seus representantes trocam sempre uma ideologia por outra, mantendo a essência, a substância (o capital) para materializar um novo simulacro.

Não diferente do contexto internacional e nacional, o Estado do Amazonas, por meio da SEDUC adota como modelo de gestão os princípios da **Qualidade Total** e tão forte foi

essa concepção que esta Secretaria de Educação passa a ser denominada Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino a partir de 2000, negando que a educação é um processo superior ao ensino.

E de qual qualidade estamos falando dentro dessa maior Secretaria do Estado do Amazonas, com cerca de 37.000 servidores, 572 escolas distribuídas em 62 municípios? Os discursos nos últimos dez anos de implantação da gestão pela **Qualidade Total** mudaram bastante. Uns dizem que a qualidade está no aspecto físico (salas climatizada, laboratórios de informática), outros na formação de professores e outros que está na sala de aula.

O que se observa nos últimos dez anos? Todas as escolas estaduais são climatizadas. Todas possuem laboratórios de informática e nunca se investiu tanto na formação de professores, leia-se o PROFORMAR (UEA) e o PEFD (UFAM) e os indicadores do IDEB só começaram a melhorar a partir de 2008 quando o estado passou a premiar financeiramente professores e gestores escolares.

Deparamos-nos com uma realidade absurda, tanto o docente quanto o dirigente das escolas públicas do Amazonas absorveram significativamente os princípios do mercado, ou seja, se vender bem receberá uma comissão. No entanto, se esquecem os dirigentes públicos que não estamos falando de clientes, estamos falando de alunos. Não estamos falando de produto, estamos falando de educação.

O que podemos afirmar é que as mudanças ocorridas nas relações sociais escolares propugnadas pela lógica do valor-de-troca agravaram a desigualdade na educação, pois segundo a lógica do mercado, a conquista da qualidade requer recursos, o que inviabiliza a concorrência da educação pública no mercado, reforçando o discurso privatista que em si expressa o êxito das políticas neoliberais no campo da educação escolar.

Em outras conjunções, metamorfosear a educação escolar em um bem de consumo, em uma mercadoria, agrava muitíssimo a situação daqueles indivíduos que já se encontram excluídos da riqueza social produzida. Outro fato que afirma a exclusão ocorre quando o discente da escola pública ingressa na Universidade do Estado do Amazonas (UEA) por força das políticas afirmativas, como por exemplo, a Lei Estadual 2.894/2004.

Em princípio, as **políticas afirmativas** são ações do governo pautadas num conjunto de normas jurídicas que estabelecerem critérios diferenciadores entre as pessoas. Os critérios parecem tentar materializar o princípio constitucional da igualdade entre as pessoas, mas na verdade justificam o processo social de exclusão e de inclusão, levando em consideração as questões relacionadas à raça, ao gênero etc.

Estes aspectos trazem para o campo educacional uma série de condicionamentos e lutas por direitos, particularmente, o direito à diferença. Embora a Constituição de 1988 declare ser a educação dever do Estado e direito de todos, no Brasil a educação pública não se materializa como um direito constitucional e um fundamento da cidadania para grande parte da população brasileira.

O que o povo brasileiro precisa é que todos tenham acesso a uma educação pública de qualidade. O que o povo brasileiro precisa reivindicar são ações governamentais concretas para melhoria da qualidade do ensino público e não por um sistema de cotas como uma política afirmativa. É imprescindível construir um acesso verdadeiro e adequado à educação para todo e qualquer brasileiro.

Uma política social só está completa quando visa também uma mudança de atitude, permitindo que a sociedade, e cada cidadão, se tornem sujeitos da transformação histórica, única maneira de construir um Brasil mais justo. Sociedade e Estado deveriam ser uma só realidade na solução dessa questão porque é só uma a nação que sofre a exclusão que já não devemos tolerar.

O que se pode inferir é que as **políticas afirmativas** (o sistema de cotas para negros, estudantes de escola pública, PROUNI etc.) não foram concebidas para superar a educação neoliberal transplantada no Brasil nos anos 80 em diante. Hoje, está evidente que o Estado neoliberal é bom para o capital e ruim para o proletariado moderno porque não apresenta resposta eficiente para as questões sociais.

Neste contexto social de negação dos direitos fundamentais, é que surgem projetos como o Projeto da Escola Cidadã do Instituto Paulo Freire que visa formar as pessoas para a cidadania ativa e para um desenvolvimento sustentável que se projeta coletivamente para além do capital. O desenvolvimento sustentável só ocorrerá à medida que as pessoas forem sujeitos históricos da construção coletiva de uma sociedade sustentável.

A reestruturação educativa feita sob a égide da teoria da **Qualidade Total** engendrou uma quantidade de programas de formação continuada de administradores escolares que se materializam como expressões superestruturais do neoliberalismo educacional. O currículo dos referidos cursos compreende um movimento dialético entre a formação e a enformação de administradores ao processo de precarização do homem.

Os diretores passam a ser denominados gestores escolares. Nesse sentido, o currículo caminha seguindo *pari passu* as experiências formativas e organizacionais próprias do campo produtivo-empresarial, cuja tônica é vincular as atividades escolares critérios de

eficiência e de eficácia entendidas como qualidade, num processo que transita a nível amplo na SEDUC até o chão da escola.

A educação pública de **Qualidade Total** mostrou-se um verdadeiro fracasso para os filhos dos homens que produzem a riqueza do país. Queremos sim reafirmar, categoricamente, que a qualidade só deve ser relacionada às obras de arte individuais e não reproduzíveis, pois tudo que pode ser fabricado em série entra no domínio da quantidade, como nos ensina Gramsci (2001).

Os discentes são submetidos à educação de **Qualidade Total** e saem das escolas públicas com quase nenhuma competitividade no mercado de trabalho. Portanto, afirmar que eficiência e qualidade são conceitos equivalentes é um contra senso, pois o conceito de eficiência, quando relacionado ao mundo empresarial, significa tão somente a melhoria dos modos de extração de mais-valia absoluta e relativa.

Por isso, podemos afirmar que não há sequer um resto de ingenuidade e neutralidade quando se transplanta pressupostos científicos de organização do trabalho, do mundo da produção material, para o campo da educação pública e, sucessivamente, para organizar o processo de precarização dos profissionais da educação. O zênite da produção de mais-valia relativa repousa sobre o arroubo participacionista.

Segundo Gramsci (2001) a qualidade só deveria ser atribuída às coisas feitas pelos homens a partir de um planejamento (e, também, de um processo concebido por eles mesmos) para que esses possam suprir todas as suas necessidades, tanto individuais quanto coletivas. O homem que produz a partir das suas capacidades e das suas necessidades é um homem que se qualifica como ser humano ao produzir (a hominização).

Esta qualidade humana seria e se aprimoraria na medida em que os homens se sentem plenamente realizados, isto é, quando estes satisfazem um número maior de necessidades ao ponto de se tornarem independentes delas (ou seja, desalienados do valor para si), considerando-se que a quantidade de necessidades satisfeitas é a extensão dos homens em sua plenitude (MOREIRA, 2007).

Já para Silva (2001), com quem concordamos, “só existe qualidade numa totalidade que abrange técnica, humanismo, salário, hermenêutica social e meio ambiente saudável” (p. 32). Este autor defende, ainda, que nesta totalidade esteja inserida “**a qualidade de vida e a denúncia ao culto, à produtividade e à eficiência, deterioradoras contumazes do homem e do meio ambiente**” (p. 55) (grifo nosso).

Com isso, qualidade e quantidade são, ao mesmo tempo, conceitos primordiais e dimensões essenciais próprios dos homens enquanto produtores associados por uma condição

de liberdade concreta. E aí surge um antagonismo. Como se pode falar em qualidade na escola se falta qualidade de vida, qualidade social para os docentes, discentes e dirigentes? Como esperar deles, se lhes falta a essência da realização humana?

Em tais circunstâncias, a totalidade onde os númenos sociais se erguem sob a égide do vínculo imanente e dialético entre técnica, produção e conhecimento, é a negação da negação das relações sociais impostas pelo “controle sociometabólico exercido pelo capital” (MÉSZÁROS, 2002, p. 96). Assim, práxis produtiva e educação escolar se manifestam como mediações que guardam em si e para si a unidade dialética entre qualidade e quantidade,

O conjunto de questões relacionadas ao trabalho e a educação na especificidade das relações sociais movidas e organizadas pelo capital é um dilema histórico. Neste aspecto, a própria substituição do regime feudal pelo burguês significou tão-somente materializar uma política educacional imposta pelo Estado para formar indivíduos aptos para a competição do mercado de trabalho.

Esse cenário vem se materializando pelo próprio movimento de expansão do capital. Isso acontece porque a história se repete como sustentava o corifeu da práxis: primeiro o faz como tragédia e logo em seguida como farsa. Primeiro se exige, se cobra, se pune. É assim que o gestor da escola se sente perante seu mantenedor. Ele tem que mostrar resultados, mesmo sem nenhuma condição para tal.

O intelectual orgânico comprometido com a revolução social para além do capital compreende que é preciso tempo histórico para que os homens docentes e dirigentes mediatizados pelo mundo aprofundem seu conhecimento sobre os discentes e sobre o que (e como) estão aprendendo. É preciso tempo histórico para acompanhar, avaliar e meta-avaliar o projeto político-pedagógico no qual estão consubstanciadas todas as ações da escola.

É preciso tempo histórico para que os homens discentes, docentes e dirigentes se organizem e criem seus espaços de atuação crítica para além da sala de aula. Qualidade e resultados em educação não pode ser imediatista, são processos construídos por meio de ações de mão dupla. O governo cobra, mas no fundo não oferece como anteriormente, condições para essa melhoria na educação.

Só a **Qualidade Social** viabiliza um processo de construção da gestão democrática dos processos inerentes a educação progressista, uma educação que entende o discente como sujeito comprometido com o próprio desenvolvimento de competências e, por conseguinte, intencionalmente empenhado com o desenvolvimento de uma sociedade para além do capital em sua totalidade.

Sabe-se que discutir as questões relativas à administração da educação pública hoje exige abordar mudanças estruturais que viabilizem um processo de transição ao capitalismo, bem como atentar para suas repercussões internas relacionadas à superação do Estado tal qual o conhecemos (OLIVEIRA, 2000). Uma revolução pedagógica dessa envergadura exige uma educação pública para além do capital.

O fortalecimento da cidadania passa necessariamente pelo fortalecimento da escola pública (GORODICHT, 2002). Não há como negar a necessidade premente de agir sobre as especificidades da gestão escolar de forma qualificada e abrangente, no intuito de que todos tenham acesso ao conhecimento sistematizado que as escolas deveriam oferecer. O segundo aspecto é a universalização do trabalho.

Pode-se constatar no Brasil, após dezenove anos da implantação do neoliberalismo, uma expansão do número de crianças brasileiras matriculadas na escola. Todavia, os dados relativos à exclusão educacional são ainda preocupantes. Se 97% das crianças brasileiras entre sete e quatorze anos estão na escola, os 3% que estão fora correspondem a 1,5 milhões de crianças (BRASIL, 2006).

Garantir o direito básico ao acesso e à permanência das crianças, jovens e adultos à escola é uma questão estratégica para a educação pública para além do capital. Sem a conquista desse direito impossibilita-se a prática da cidadania, o que traz um prejuízo enorme para toda a sociedade, que deixa de prosperar e crescer reduzindo injustiças. Consolidar direitos efetivos para todos implica à participação de todos os cidadãos (FREIRE, 2003).

Uma política educacional dessa abrangência se configura por meio da elaboração e execução de programas de educação que visem aprimorar o sistema de ensino, considerando a realidade social, econômica e cultural dos municípios. O processo de análise de informações para subsidiar essa política deve ser feito junto a universidades, visando à cooperação mútua para o desenvolvimento local e regional.

Uma educação de **Qualidade Social**, que visa ao exercício de uma prática educativa cidadã, deve ter uma política de graduação e pós-graduação (**mestrado, doutorado e pós-doutorado**) que vise à qualificação permanente dos trabalhadores da educação. Nesse sentido, compreendemos que são oito as diretrizes de uma política educacional de **Qualidade Social** para a o estado do Amazonas:

(1) articulação permanente das ações técnico-pedagógicas da SEDUC (e também da SEMED) com a Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e as demais instituições de Educação Superior, visando à cooperação mútua para o desenvolvimento local e regional numa perspectiva de sociedade sustentável.

(2) definição da função sócio-política das intenções educativas das Secretarias de Educação para com as necessidades dos cidadãos que moram na capital do estado e, também, daqueles que habitam os municípios mais distantes e que, conseqüentemente, precisam de atendimento adequado às suas especificidades;

(3) diagnosticar a realidade educacional de cada município, levando em consideração os múltiplos aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais de cada região, assim como a realização de concursos públicos para o provimento dos cargos vinculados às atividades educacionais sob sua responsabilidade;

(4) priorização dos problemas encontrados, considerados fundamentais para dar início à melhoria da educação, viabilizando a implantação das propostas político-pedagógicas, como maneira de garantir a autonomia administrativa e pedagógica das escolas, de modo integrado ao Sistema Municipal de Ensino;

(5) elaboração coletiva de um plano de ação para enfrentar o problema educacional selecionado, cabendo ao gestor da educação pública desenvolver a política educacional em permanente articulação com o Conselho Estadual de Educação (CEE), em consonância com o Sistema Municipal de Educação.

(6) oferecer às crianças, aos adolescentes e aos adultos uma educação escolar que fortaleça sua cidadania, possibilitando-lhes participação ativa e aquisição de conhecimentos e habilidades socialmente significativos, visando à construção de uma sociedade mais justa, com menos exclusão e menos violência;

(7) avaliar de maneira constante a realização das ações definidas no plano de ação educativa, acompanhando sistematicamente os resultados esperados e os obtidos e o processo de realização do plano. É o processo de avaliação²⁷ constante que permite ao grupo ajustar o rumo e identificar necessidades de novas ações;

²⁷ Nesta etapa é fundamental buscar a opinião das pessoas envolvidas no processo educativo para saber como os diferentes setores entendem o problema, que causas apontam que ações já foram realizadas e o que pensam que é necessário fazer. Para o êxito dessa etapa é importante definir os instrumentos de coleta de dados e as estratégias de ação. Os instrumentos de coleta de dados quantitativos podem ser organizados em tabelas e obtidos em censos educacionais e populacionais feitos por instituições de pesquisa, em estatísticas disponíveis na prefeitura, nas secretarias municipais ou em outras esferas de governo, em mapas de rendimento escolar elaborado pelas escolas ou pela Secretaria, ou ainda em relatórios elaborados por organizações governamentais e não governamentais. Já os dados qualitativos são coletados por meio de entrevistas realizadas com as mães, os pais, os estudantes, os professores, os funcionários e outros cidadãos. Por isso, é preciso refutar, de modo veemente, a tendência atualmente presente no âmbito do Estado (na sua configuração mínima) e de setores do ensino que consiste em reduzir a gestão escolar a soluções estritamente tecnicistas importadas da administração empresarial capitalista voltada para a produção enxuta de mercadorias, serviços e outros fetiches que interessam somente ao processo de acumulação de capital. Segundo essa concepção, basta a introdução de técnicas sofisticadas de gerência próprias da empresa comercial nos processos escolares, aliada a treinamentos intensivos dos diretores e demais servidores das escolas para se resolverem todos os problemas da educação escolar. É preciso considerar que os problemas que inerentes a educação nacional têm sua origem, fundamentalmente, não na falta de esforços ou na incompetência administrativa de nossos trabalhadores da educação de todos os níveis, mas no descaso do Estado no provimento de recursos de toda ordem que possam viabilizar um ensino escolar com um mínimo de qualidade. Não se podem administrar de maneira competente os recursos que são necessários para prover uma educação de qualidade se faltam recursos para serem administrados.

(8) programar uma política de remuneração dos trabalhadores da educação por intermédio de um salário que possa prover as necessidades qualitativas e quantitativas desses indivíduos, aumentando o grau de satisfação e, por conseguinte, o rendimento dos mesmos enquanto sujeitos do processo de produção socialmente realizado.

Há as necessidades essenciais à sobrevivência da pessoa (aqui por nós denominadas quantitativas) e aquelas necessidades emocionais que surgem à medida que essa amadurece, variando de acordo com o tempo e as circunstâncias concretas da vida do indivíduo (aqui por nós denominadas qualitativas). É a existência que determina a consciência do homem. É por isso que

[...] as organizações são solicitadas a adotar uma forma de gestão que apóie e incentive o profissional, oferecendo para isso benefícios e incentivos alternativos, capazes de atrair e manter uma força de trabalho qualificada, motivada e comprometida. Contudo, é importante ter o conhecimento de que a satisfação no trabalho representa apenas uma parte da satisfação total do indivíduo (CHIAVENATO, 1999, p. 78).

Dessa maneira, fica evidente que a proposta da política de **Qualidade Social** tem por objetivo desenvolver uma atitude curiosa, investigativa e propositiva dos indivíduos em relação aos problemas educacionais. Utiliza-se de um processo permanente de pesquisa, de reflexão, de planejamento, de ação, de avaliação e de um novo agir, com o intuito de construir coletivamente uma sociedade para além do capital.

Essa estratégia requer, evidentemente, que estejam organizados os blocos históricos dos intelectuais orgânicos de todos os níveis da educação brasileira e em todos os espaços de atuação no âmbito dos movimentos sociais, dos sindicatos e dos partidos, independentemente de terem que debater as suas concepções, estabelecendo, portanto, os consensos possíveis no campo da produção de uma prática transformadora.

O governo do estado do Amazonas começa timidamente a reestruturar as políticas públicas a partir das premissas do neoliberalismo no ano de 1997, quando na administração do Secretário de Estado da Educação José Melo de Oliveira foi adquirido junto à Fundação Christiano Ottoni (FCO) um projeto piloto de implantação do paradigma da Gestão pela **Qualidade Total**.

Os resultados oriundos da gestão pela **Qualidade Total** não foram suficientes para mostrar se o paradigma de mediação proporcionou aos processos pedagógicos escolares a excelência tão proclamada pelos técnicos da SEDUC. Em algumas escolas não significou nem

democratização, nem descentralização, nem autonomia administrativa e pedagógica e sim de expropriação da subjetividade.

Moreira (2007) nos ensina que o processo de expropriação da subjetividade do trabalhador assalariado é alvo de especial interesse quando se discute o trabalho docente e as especificidades das interações humanas envolvidas no processo pedagógico, opacizadas pelo fetiche do valor-de-troca que subordina o conjunto de atividades humanas mediadas pelo dinheiro ao imperativo categórico do capital.

O processo de expropriação da subjetividade materializa o trabalho abstrato para configurar o processo de produção de mais-valia. Nesse sentido, Fontes (2005) nos ensina que a expropriação da subjetividade tem a ver, sobretudo,

[...] com o fato de a consciência efetiva (conhecimento, escolha, afetividade) da dinâmica do processo deve ser cuidadosamente separada do conjunto de trabalhadores que realiza tal processo. Assim, procedimentos de gestão chamados de “democráticos” que exigem do trabalhador vestir a camisa da empresa [e da escola] e se investirem exaustivamente no processo de trabalho em nada reduzem a expropriação da subjetividade dos trabalhadores. Ao contrário, reforçam-na por reduzir o mundo vivido pelos trabalhadores ao âmbito de uma atividade segmentada, isolada do universo social, no qual encontra seu sentido. Ao aprofundarem a vinculação íntima e exclusiva àquele processo produtivo, esfuma-se a conexão gigantesca entre trabalhadores exigida para que cada atividade singular tenha lugar. A contradição entre sua função singular e a forma social na qual a realiza habita o próprio trabalhador. A expropriação da subjetividade corresponde às imposições reiteradas para ocultar tal contradição, o que gera crescentes problemas, dificuldades e sofrimentos, inclusive de ordem psicológica, para enormes massas de trabalhadores (p. 12).

O que se observou na SEDUC nos anos seguintes fora a implantação de programas metamorfosados que deram continuidade ao processo de perpetuação da **Qualidade Total** na educação pública do estado do Amazonas, massificando a pedagogia das competências e a competitividade entre os homens docentes e dirigentes. O **GQT**, **PEGEAM** e o **Progestão-AM** são exemplos desse processo.

Embora tantos cursos tenham sido feitos, os resultados do Rendimento Escolar da Educação Básica – Rede Estadual de Manaus – Série Histórica (1997 a 2002) nos conduziram a inferir que tanto a repetência quanto a evasão escolares tiveram uma melhora oscilante significativa após implantação da gestão pela **Qualidade Total**, embora, coisa nenhuma tenha sido feito até os dias de hoje para melhorar efetivamente a qualidade do ensino.

Essa melhoria do Rendimento Escolar (Aprovados, Reprovados e Abandono), como mencionada anteriormente, foi alcançada com a institucionalização da premiação financeira no valor de trinta mil reais oferecida aos docentes e dirigentes por intermédio da SEDUC a

partir do ano de 2008 por ocasião da melhoria dos indicadores do IDEB. Isso provocou uma espécie de competitividade entre os docentes.

Os discentes sofreram um processo de competitividade espacial, no sentido de conseguir matricular-se naquelas escolas estaduais que obtiveram os melhores indicadores do IDEB. Uma das escolas estaduais localizadas no bairro da Cidade Nova que obteve bons resultados realiza uma espécie de processo seletivo dos discentes que alcançaram as melhores notas nos anos anteriores a matrícula.

O impacto desse processo seletivo (inconstitucional) obriga os pais (e os discentes) a enfrentar horas de filas ao final de cada ano letivo para conseguir uma vaga na tão sonhada escola. Geralmente, essas famílias moram em bairros mais afastados da Cidade Nova, o que obriga os pais a abrir mão do ócio produtivo devido ao aumento dos gastos com as despesas de deslocamento dos filhos para freqüentar regularmente as aulas.

O processo de competitividade espacial provoca uma verdadeira mudança de hábitos familiares. Os pais precisam vender sua força de trabalho por mais tempo para garantir que os filhos não só cheguem no horário, mas também contribuem para a exposição dos adolescentes aos vários perigos que representa ter que estudar em escolas públicas localizadas distantes da residência onde moram.

O movimento de circularidade do modelo de gestão pela **Qualidade Total** foi tão marcante na região amazônica que a consultora da FCO Rosane Marques Crespo Costa, assumiria em 2003 a SEDUC com o argumento ideológico de reestruturação baseado em pressupostos empresariais, voltados para a busca da excelência profissional e da visão empresarial voltada para a educação.

O **Controle Estatístico da Qualidade Total** (CEQT) baseia-se na recentralização das decisões administrativas e pedagógicas tomadas na escola, na avaliação institucional por meio do instrumento regional chamado de ADESC (Avaliação do Desempenho Escolar), ao mesmo tempo em que nega uma das primeiras premissas da teoria da **Qualidade Total**: o ser humano como prioridade.

O que podemos afirmar é que a implantação da gestão pela **Qualidade Total** nas escolas públicas e, depois, na SEDUC, institucionalizou a mais-valia relativa por meio de um processo de administração do conhecimento intimamente relacionado ao advento da racionalidade instrumental que utiliza a lógica produtivista da relação meio-fim, mediante o cálculo utilitário de conseqüências (MOREIRA, 2007).

O discurso de igualdade de oportunidade aos gestores escolares (legitimadores da idéia da gestão democrática) – a começar pela criação da **Associação dos Gestores Escolares**

do Estado do Amazonas – e a maior autonomia do **DEGESC** quanto às decisões voltadas à melhoria da estrutura e organização da rede, começa a se deteriorar quando a consultora da FCO se torna Secretária de Estado da Educação do Amazonas.

Podemos afirmar seguramente, na qualidade de ex-diretora do **DEGESC**, que a partir do ano de 2003 o **Departamento de Gestão Escolar da SEDUC** vem perdendo sua função pedagógica, considerada como articuladora entre a estrutura macro e as escolas, e passa a ser meramente consultora no processo de competitividade entre as escolas, esquecendo a verdadeira essência da tão idealizada gestão democrática (e participativa).

A flexibilidade do discurso e a rigidez da prática transformaram a aplicação do estatuto epistemológico da **Qualidade Total** sobre as ações administrativas da SEDUC numa verdadeira ficção, numa verdadeira falácia. Reuniões pedagógicas constantes e extremamente prolongadas tornavam-se enfadonhas e sem nenhum resultado. Os funcionários sequer podiam almoçar na hora certa.

O DEGESC deixou de se fazer presente nas escolas e se tornou apenas uma parte figurativa da estrutura física da SEDUC, sem uma função determinada, haja vista, que as ações de gestão da educação eram desenvolvidas tanto pelas Secretarias Adjuntas da Capital e Interior como pelos Coordenadores Escolares, cargos esses criados por apadrinhamentos e pagamentos de dívidas políticas.

O que não se pode deixar de afirmar que esse processo de formação pelo qual passaram os gestores escolares da Rede Estadual de Ensino do Amazonas deixou como matriz que a gestão pela qualidade deve ser alcançada a qualquer custo. Seja mediante cursos de formação, seja por meio da participação em prêmios, seja pela recompensa por intermédio de bônus financeiros.

Ao longo desses últimos dez anos o discurso pela busca da qualidade substituiu o discurso propagado pela LDB (9.394/96). A essência da gestão democrática foi se distanciando do chão da escola. E com isso ao questionarmos os gestores escolares sobre o que é democracia e sob quais aspectos da educação a gestão democrática pode ser exercida em sua plenitude, certamente muitos não saberiam responder.

O que não deixa de ser natural, considerando-se que se partirmos da democracia enquanto um sistema político cujas ações atendem aos interesses do povo, concluiríamos que sob determinados aspectos administrativos não haveria condições de se exercer a plenitude da democracia (p.ex. horário, calendário escolar etc.), pois os interesses individuais de cada

trabalhador seriam colocados acima dos interesses coletivos.²⁸

Não há possibilidade de existir no chão da escola o exercício da gestão, muito menos da democrática, se falta aos sujeitos escolares a condição precípua da verdadeira autonomia do homem: sua liberdade incondicional. Só a liberdade incondicional enquanto negação do processo de subsunção do homem às premissas do capital viabiliza a materialização da práxis política voltada para o bem comum dos seres humanos.

O que se pode afirmar é que ao longo de sua história, a escola pública tem assumido diferentes funções, em relação ao mundo do trabalho e como espaço para o exercício da democracia e da participação. Desde ser uma simples fornecedora de mão-de-obra adestrada a se tornar um espaço destinado à educação integral, ou, ainda, atendendo à montagem de um sistema dual de formação.

Essa formação abrange as dimensões que contemplam as sociedades modernas contemporâneas, sendo constituídas de elementos cognitivos como aprendizagem, ensino, habilidades, conhecimentos, capacitação e qualificação, como também de elementos atitudinais no comportamento humano, destacando-se a socialização, disciplina, conduta e disposições.

²⁸ Embora estas práticas de democracia representativa tenham sido conquistadas no bojo dos movimentos de democratização do Estado e da Sociedade, a sua eficácia, a partir de 1995, no contexto das políticas neoliberais de educação, está sofrendo críticas dos governos e desconfiança dos educadores. No âmbito da gestão, a mais recente Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é omissa em relação à participação popular e tímida quanto à participação dos professores, funcionários, pais e alunos. No cenário nacional, os governos embalados pelas políticas neoliberais alardeiam que esta escola pública está falida, porque não há verbas capazes de mantê-las, e a escola do futuro deverá ser uma escola em parceria com as empresas e com a comunidade. Em contrapartida, os focos de resistência em cenários regionais querem pela iniciativa de sindicatos, de administrações municipais e/ou estaduais de partidos de oposição e de grupos ativos do **Movimento dos Sem Terra** (MST) vêm produzindo um número expressivo de escolas públicas que assumem o compromisso de fortalecer a idéia da construção de uma sociedade democrática de massas. Nestas escolas a participação popular é intensa. O que vem ocorrendo nas escolas públicas amazonenses desde a primeira tentativa de transplantação dos fundamentos da **Qualidade Total** é um processo antidemocrático de administração tanto dos processos administrativos quanto dos inerentes ao processo de aprendizagem do conhecimento historicamente acumulado. O que ocorreu na verdade? Faz-se necessário desmistificar o enorme equívoco que consiste em pretender aplicar, na escola, métodos e técnicas da empresa capitalista como se eles fossem neutros em si. O princípio básico de toda teoria administrativa é a coerência entre meios e fins (o fordismo, o taylorismo, o fayolismo e, por fim, o ohnismo são modelos administrativos cujos estatutos epistemológicos se basearam nessa premissa básica). Como os fins da empresa capitalista, por seu caráter de dominação, são, não apenas diversos, mas **antagônicos** aos fins de uma educação emancipadora, pois não são possíveis que os meios utilizados no primeiro caso possam ser transpostos acriticamente para a instituição que viabilizaria esse processo, sem comprometer irremediavelmente os fins humanos que aí se buscam. Segundo Paro (1989) se os fins sociais da educação se relacionam com a liberdade, então é necessário que se providenciem as condições essenciais para que aqueles cujos interesses a escola deve atender participem democraticamente da tomada de decisões que dizem respeito aos destinos da escola, bem como a administração de suas mediações. Entendida a democracia como mediação para a realização da liberdade em sociedade, a participação dos usuários na gestão da escola inscreve-se, inicialmente, como um instrumento a que a população deve ter acesso para exercer seu direito de cidadania. Isto porque, à medida que a sociedade se democratiza, e como condição dessa democratização, é preciso que se democratizem as instituições que compõem a própria sociedade, ultrapassando os limites da chamada democracia política e construindo aquilo que Norberto Bobbio chama de democracia social. A fragilidade da democracia fundamentada na participação política da população apenas no momento de eleger seus governantes e representantes legislativos em âmbito municipal, estadual e federal está em que, assim, a população fica privada de processos que, durante os períodos de mandatos parlamentares ou governamentais, permitiriam controlar as ações dos eleitos para tais mandatos no sentido de atender aos interesses das camadas populares. Por isso, o caminho para a real "democratização da sociedade", de que fala Norberto Bobbio, precisa passar pela ocupação "de novos espaços, isto é, de espaços até agora dominados por organização de tipo hierárquico ou burocrático" (BOBBIO, 1989, p. 55)

Nesse contexto, situa-se a imensa responsabilidade da escola pública quanto à implementação da gestão em assegurar a exequibilidade dessa formação, onde sabemos que a escola não se encontra arbitrariamente desvinculada, e sim integrada a uma política educacional que lhe fornece direções, colocando em prática diretrizes emanadas pelas políticas públicas.

Essas diretrizes não só determinam a formação do homem discente, como também interpreta e subsidia as políticas públicas na trama conturbada das relações econômicas, políticas e sociais globais que atravessamos e que se refletem no espaço escolar alterando significativamente a postura e o desenvolvimento dos discentes no processo de ensino e aprendizagem.

A imposição dessas diretrizes traz a luz novas contradições do tipo ético e político porque ela não ocorre sem tocar nos valores fundamentais da escola. O sistema escolar é forçado a passar do reino dos valores culturais à lógica do valor econômico, a busca dos resultados, ao profissional polivalente, ao sentido da competitividade, a busca incansável pela qualidade.

A luta de todos contra todos no mundo escolar, a qual conduz a concorrência entre os estabelecimentos de ensino, divide os professores e gestores escolares em ganhadores e perdedores. Cada um, sejam quais forem suas convicções e seus engajamentos, é chamado a participar e a fazer valer seu interesse pessoal mais do que o coletivo, surgem aí a crescente participação em prêmios instituídos pelos sistemas de ensino.

Os homens docentes e dirigentes entram, a diversos títulos, na lógica da concorrência e aceitam de bom grado ou mal grado participarem de um jogo que permite às melhores escolas recrutar os melhores alunos, leiam-se os processos de seleção existentes para as escolas de tempo integral no Estado do Amazonas, onde os alunos são selecionados por terem as melhores notas durante o ensino fundamental.

O processo de utilização da **Qualidade Total** na transformação dos sujeitos escolares representa ao mesmo tempo, um sucesso dos que querem perpetuar a dependência da educação escolar ao projeto hegemônico burguês, e um fracasso para os educadores que compreendem a **Qualidade Social** como base e condição precípua para a construção de um projeto de educação comprometido com a liberdade do homem.

Nesse aspecto, as transformações da organização do trabalho, por um lado reais, por outros idealizados no discurso neoliberal, explicam em grande parte o tipo de modificações no chão da escola reclamadas pelas forças econômicas e políticas dominantes. O ideal da escola pública brasileira, a escola de excelência é aquela que possui colaboradores atuantes e

profissionais flexíveis.

A escola pública não encontra mais sua razão de ser na distribuição o mais igualmente possível, mas sim na lógica de produtividade e rentabilidade do mundo industrial e mercantilista. Essas lógicas não são axiologicamente neutras, como dizem os gerentes dos sistemas. Elas não são somente técnicas, pelo contrário, são profundamente políticas e culturais.

Com isso, a escola pública conheceu, com uma intensidade excepcional, uma verdadeira transferência tecnológica que preparou os trabalhadores em educação para o exercício da competitividade e para os resultados. Todo o léxico que acompanha o pensamento gerencial pode ser supostamente aplicado a ação de educar em todas as suas dimensões e esferas.

Essa redefinição da instituição escolar como empresa educativa foi massificado no final da década de 90 nas escolas da Rede Estadual de Ensino do Amazonas, concomitante com um excessivo número de cursos de formação de gestores. Esse fenômeno tem vida longa, diga-se de passagem, que nunca houve tanto investimento por parte da SEDUC na formação de gestores quanto nessa última década (1997 a 2007).

Esses processos de formação fixam-se precisamente na adoção pelo discurso interno da escola de uma ideologia dócil às lógicas de mercado, ao ponto de por uma operação de metaforização eficaz, assimilar a escola a um grande negócio. Rentável para os dirigentes e docentes que recebem premiações financeiras e para os discentes que recebem bolsas em Universidades Privadas por meio do sistema de competitividade excludente.

Com isso, a escola pública deve possuir uma ordem mercadológica, onde é convidada a empregar técnicas mercantis para atrair o cliente, devendo desenvolver a inovação e esperar um retorno de imagem ou financeiro, e assim se posicionar no mercado competitivo que se enraizou de maneira abissal, leiam-se os diversos prêmios instituídos (RENAGESTE, PQA e Prêmio Estadual de Gestão Escolar).

É esse espaço que se tornou a escola que forma gestores. Através dos cursos de formação, os docentes que se transformam em gestores, são catequizados por uma ordem de valores inversos ao que se chama de essência da educação. A de formar cidadãos. Os futuros gestores já trazem a idéia que o **Progestão-AM**, atual curso de formação que a SEDUC vem oferecendo é algo novo.

Percebemos nesse processo histórico, vivenciado empiricamente, que os modelos de gestão escolar implantados na SEDUC estão muito distantes da realidade que há no chão da escola, ou seja, o discurso não condiz com a prática, como já dito anteriormente, é a

flexibilidade do discurso contra a rigidez da prática. Falta a condição precípua da verdadeira autonomia aos sujeitos escolares: sua liberdade incondicional.

Só a liberdade incondicional enquanto negação do processo de subsunção do homem às premissas impostas pelo capital viabiliza o processo de materialização da práxis política voltada para o bem comum dos seres humanos, a verdadeira postura que pode ser considerada o exercício pleno da cidadania. O exercício da cidadania só ocorrerá quando o trabalho tornar-se desalienado e for universalizado.

O caráter autoritário, burocrático e antidemocrático da administração da educação escolar não é apenas conjuntural, mas estrutural, pois depende de políticas públicas que por sua vez decorrem de uma desigual correlação de forças entre as elites que dominam o poder e a população. Administrar a educação e a escola é muito mais programar decisões políticas já tomadas do alto do que produzir decisões relacionadas à educação.

A primeira tentativa de romper com a lógica autoritária no campo da administração educacional no Brasil foi em 1935, quando Anísio Teixeira (1900-1971) então Secretário de Educação e Cultura do Distrito Federal, ao entregar o cargo ao Prefeito Pedro Ernesto, publicou o relatório de seu trabalho, sob o título de “**Educação para a democracia: introdução à administração educacional**”.

O relatório considerava a educação escolar a base de uma sociedade democrática. Escola e democracia constituíam uma unidade indivisível. Por outro lado, Anísio Teixeira convivia com uma realidade social profundamente desigual: o sistema educacional dualista, uma escola erudita para a burguesia e outra profissionalizante e em número reduzido para os filhos dos trabalhadores.

O mais destacado dos signatários do **Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova** postulava uma administração democrática e uma educação pautada no desenvolvimento do intelecto e na capacidade de julgamento, em detrimento da memorização, mas sua formação liberal e o pensamento de John Dewey (1859-1952) como suporte ideológico não garantiram a consolidação de um projeto educacional democrático.

A segunda tentativa de romper com a lógica autoritária foi no contexto das greves do magistério público na segunda metade da década de 1970, em pleno regime da Ditadura Civil-Militar, quando o capitalismo se encontrava na fase de expansão continental, materializada pela rede de bancos e de empresas estrangeiras que se implantava no país, época denominada pela mídia como a do **milagre brasileiro**.

A questão democrática se tornou uma questão de soberania. Os movimentos sociais desencadearam amplas lutas pela democratização do Estado e da Sociedade, suscitando a

criação de partidos de esquerda, de sindicatos e da **Central Única dos Trabalhadores**, culminando com a proclamação da Constituição Cidadã em 1988 e as eleições gerais. A democracia constituía a grande esperança de emancipação.

O movimento de democratização fortaleceu as reivindicações dos sindicatos em três dimensões: a) organização política dos trabalhadores; b) enfrentamento do arrocho salarial produzido pelo esgotamento do fordismo e do *Welfare State*; c) eleição direta para dirigentes de escolas, universidades e associações científicas, controle das verbas destinadas e aplicadas na educação e participação na elaboração das políticas públicas de educação.

No âmbito da sociedade civil, a CUT em seu 4º CONCUR apresenta uma concepção gramsciana de educação escolar, a qual adota a tese do trabalho como princípio educativo. Tal concepção admite a necessidade de “adaptação psicofísica do trabalhador/cidadão com o emprego de formas mais racionalizadas de organização da produção, do trabalho e do seu cotidiano” (NASCIMENTO, 1995, p. 90).

Contudo, observa O’Donnell (1982), esse processo de transição democrática esteve o tempo todo, sendo controlado pelos governos do regime burocrático-autoritário. Isso foi possível devido ao bem sucedido plano econômico aplicado durante a **Ditadura Civil-Militar** e ao restrito e sistemático poder de repressão do sistema, que não chegou a afetar a segurança da classe capitalista e, nem tampouco, da classe média.

O governo passa, então, a criar a sua própria agenda dentro da denominada abertura política. Recomeça a neutralizar a oposição liberal, afrouxa o regime de censura, substitui o Ato Institucional Nº 5 (AI-5) e, paulatinamente, vai realizando mudanças no setor político, como o fim do bipartidarismo, por exemplo. Busca-se, então, unir novamente o econômico ao processo ensino-aprendizagem.

Isso tudo vai cair como uma ducha fria no processo de democratização. Atualmente, e com o alinhamento da educação a reestruturação produtiva mundial, onde temos um papel a exercer na divisão internacional do trabalho, que é a de fornecedor de mão de obra qualificada e barata e a de consumidores para os países desenvolvidos, a democracia nas escolas ficou postulada a um papel secundário.

Colado nesse processo de transformação ideológica e de postura econômica, surge outro em pleno desenvolvimento, na década de 80, que influenciará no desmantelamento da redemocratização nas escolas públicas: a crise do Estado de Bem-Estar Social (*Welfare State*). O novo Estado defende um modelo de Estado mínimo, em que os cortes de verbas sociais passam a ser o mote principal dessa nova postura estadista.

O Estado passa a ser regulado pelas grandes instituições econômicas (BID, BIRD e FMI) que impulsionam políticas de cunho neoliberal, no sentido de estreitarem a dependência do país a globalização produtiva e de capitais (NEVES, 1995). As principais bandeiras desse Estado neoliberal serão a abertura comercial, a desregulamentação do estado de bem-estar social e a das privatizações.

A reengenharia do Estado se associa a reestruturação produtiva: maior robotização na produção fabril, trabalho polivalente, trabalhador multifuncional, jornadas de trabalho *full-time*, **Qualidade Total** etc. O Estado acompanha essa reestruturação produtiva garantindo a sua expansão. Daí a necessidade de alinhar a proposta educacional do Estado moderno na década de 90 aos parâmetros da economia mundial.

As primeiras iniciativas para esse alinhamento se deram no governo Itamar Franco, porem já no governo Fernando Collor podia se observar “**os contornos da nova divisão internacional do trabalho, subjacente a revolução científico-tecnológica em processo no mundo contemporâneo**” (NEVES, 1995, p. 120) (grifo nosso).

Durante o primeiro ano de governo, Collor impulsionou um projeto educacional inspirado no **Projeto Brasil Novo**, em que o papel da educação seria a de resgate da dívida social. Logo depois, o governo adota a postura liberal-modernizante e a educação assume, a partir do **Projeto de Reconstrução Nacional e Programa Setorial de Educação**, o papel de formador de mão-de-obra qualificada para as grandes empresas multinacionais.

Os especialistas em educação redimensionaram os seus focos de discussão. Diz com mais propriedade Neves (1995) que, o foco de discussão acadêmica,

[...] passou do tema da cidadania para o da melhoria da qualidade de ensino, tentando estabelecer novos vínculos entre ciência e trabalho, educação e produção e educação e trabalho para a educação do Brasil no século XXI. Sua ação política concentrou-se no processo de tramitação da nova lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, integrando-se ao Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na LDB, juntamente aos demais sujeitos políticos coletivos da sociedade civil – inclusive a CUT e CNTE – defensores da proposta educacional democrática de massas (p. 200).

O Estado neoliberal e a política do Banco Mundial (e de outros organismos) para a educação brasileira transformaram-na numa promessa. Não é de se estranhar, então, que atualmente que não só o processo democrático esta ferido de morte pela postura educacional do modelo neoliberal, como também, toda a educação vinculada à formação de uma sociedade democrática, qualitativa, laica e fraternal.

As lutas dos habitantes de Cochabamba pelo controlo da água em 2002 (conhecida como a guerra da água), as reivindicações dos indígenas equatorianos contra a pilhagem dos *trusts* petrolíferos nas zonas da sua pertença histórica, a mobilização continental em defesa da Amazônia e tantos outros representam tanto uma resistência histórica contra a colonização como uma faceta radical da luta ecológica.

O desgaste das idéias neoliberais confirma as dificuldades do sistema produtivo do capital²⁹, que está cada vez mais hipertrofiado, sob controle da ditadura financeira. O aumento da produtividade, fruto dos avanços tecnológicos, não serve ao bem-estar social dos homens que a produziram, mas é apropriado por uma minoria de correntistas, que especula com as riquezas produzidas.

Diariamente, circulam pelo mundo virtual da internet *on-line* mais de três trilhões e quinhentos bilhões de dólares (US\$ 3.500.000.000) na especulação financeira. Confirma-se também a tendência da concentração de riquezas no sistema capitalista, com as megafusões de empresas e a privatização das estatais. Na ambição do lucro, esta minoria coloca em perigo a própria existência do planeta, devastando o meio ambiente.

Neste processo de desgaste das idéias neoliberais e, também, de perda crescente de hegemonia dos Estados Unidos da América, novas potências econômico-militares surgem no cenário mundial e tentam romper o poder unipolar do imperialismo estadunidense. A China, com todas as contradições do seu socialismo de mercado, desponta como uma rival poderosa, ocupando o terceiro lugar na economia globalizada.

Hoje a China já é a maior credora da dívida pública dos Estados Unidos da América, o que dificulta suas ações agressivas, e a principal locomotiva da economia. Já a Índia, com todo um cenário de miséria, passa a ocupar papel de relevo no planeta. O Brasil, Rússia, Índia e China constituem hoje os países que resistem estrategicamente às investidas expansionistas do imperialismo ianque e europeu.

²⁹ Segundo Borges (2007) uma prova da alteração da correlação de forças é a crise que atinge o maior inimigo da humanidade, os Estados Unidos. Após décadas de hegemonia esmagadora no planeta, agredindo e saqueando as nações para impor seus interesses, os EUA dão evidentes sinais de fraqueza - o que não significa que estejam à beira do colapso. Na didática síntese do sociólogo Emir Sader, a força de um império se mede por dinheiro, armas e palavras. Nestes três quesitos, os EUA estão em dificuldades. No tocante à economia, ao dinheiro, o país enfrenta uma grave crise. O recente colapso do seu mercado imobiliário revelou que esta economia é virtual, sem base no real. Os EUA são hoje um país endividado, totalmente parasitário. Seu déficit gêmeo - importa mais do que exporta (déficit comercial) e gasta mais do que arrecada (déficit fiscal) - não pára de crescer e já supera a casa de US\$ 1.300.000.000,0 (1,3 trilhões de dólares). O país precisa atrair cerca de três bilhões de dólares ao dia para sustentar os seus déficits. A dívida das famílias estadunidenses atinge a cifra recorde de US\$ 11,5 trilhões e a das empresas já supera os US\$ 8,4 trilhões. Segundo o renomado economista Osvaldo Martinez, “**a crise econômica dos EUA é estrutural e insolúvel**”. Os trabalhadores são as maiores vítimas do processo do declínio da economia, um processo que se caracteriza pelo esgotamento das mediações impostas pelo sistema produtivo do capital. O imperialismo dos países de capitalismo desenvolvido força a criminosa abertura das economias periféricas, em especial nas áreas da indústria e dos serviços, mas não aceitam mudar a política protecionista nas atividades agrícolas. Defendem, cinicamente, o ‘**façam o que eu falo não o que faço**’, mas já não conseguem impor os seus ditames. Graças à ação conjunta do Brasil, Rússia, Índia e China, a **Rodada de Doha**, que visa definir as regras do comércio internacional.

No dia 16 de fevereiro de 2009, o presidente **Barack Hussein Obama** lançou, sem apoio do partido republicano, o maior pacote de estímulo fiscal da história estadunidense, de US\$ 787 bilhões, ou o equivalente a 5% do PIB do país em dois anos. Todavia, o boletim da economia dos EUA do mês de março apontou cento e vinte e cinco milhões (125.000.000) de desempregados só na classe média.

O Pacote deveria somar-se ao plano de auxílio ao sistema financeiro anunciado no final de janeiro do mesmo ano e, apesar de seu fundamento keynesiano – o Estado incentiva o investimento e à economia real – caiu na contradição original da teoria econômica da bolha³⁰: verter moeda fiduciária na economia sem corresponder ao valor real, ao trabalho humano efetivamente acrescentado à sociedade.

O cenário de crise do processo de globalitarização neoliberalizada do capital flexível tem conseqüências diretas sobre a educação pública. Bill Gates, co-presidente da Fundação Bill & Melinda Gates, pediu ao Governo e ao Congresso dos Estados Unidos da América que renovem seu compromisso com as políticas de investimento em educação e desenvolvimento, apesar da crise financeira internacional.

O Pacote do governo **Barack** Obama assemelha-se ao *New Deal* de Roosevelt, no pós-crash de 1929, ao priorizar o investimento estatal como forma de ação anticíclica – fórmula que remonta aos pressupostos keynesianos e reflete a agudização das contradições fundamentais do capitalismo consubstanciadas, no início do século XX, pelo liberalismo e, ao fim do XXI, por sua ampliada edição neoliberal.

Os efeitos da crise do capital flexível já se fazem presentes no mundo do trabalho. O processo de falência de várias empresas e a diminuição do crédito em circulação reduz os níveis de consumo e o investimento, o que gera, conseqüentemente, a queda no nível das atividades econômicas. O resultado mais imediato deste ciclo econômico descendente é o aumento do desemprego dos trabalhadores.

No velho continente europeu, os mais recentes indicadores quantitativos da crise do processo de globalitarização neoliberalizada do capital flexível indicam estagnação e recessão

³⁰ Até o presente momento, apenas a bolha do setor de crédito de longo prazo (hipotecário) dos EUA estourou de fato, manifestando a crise de superprodução no mercado imobiliário. Foi suficiente, no entanto, para impactar a economia mundial mais que a crise de 1929. As ações continuam a cair – as do Citibank foram de US\$ 56 a US\$ 3,65 – e a economia real despenca. Nos EUA, o desemprego atingiu os 7,2%, com 2,6 milhões de postos perdidos em 2008, principalmente na indústria; as previsões são de queda de 4,6% do PIB no 1º trimestre e de pelo menos 1,5% no 2º, configurando recessão. Nos últimos meses, o Tesouro transferiu quase 1,5 trilhões de dólares para as instituições financeiras, sem resultado. A economia dos EUA chega beira a armadilha da liquidez proposta por Keynes, quando nem as taxas de juros próximas do zero são suficientes para reanimá-la: a política monetária já não funciona. O pacote fiscal tenta, portanto, conter os danos e evitar a generalização da crise para mais setores da economia e outras esferas da formação social. Todavia, a **moeda fiduciária** é um tipo de moeda que circula na confiança dos bancos, e que é conversível em metal (ouro etc.) por um valor parcial ao total do metal. É constituída principalmente por cheques, ordens de pagamentos, títulos de crédito, entre outros.

das economias da Alemanha, Itália, Espanha e o Reino Unido. O desequilíbrio conjuntural provocado pelo sistema produtivo do capital traz consigo o aumento do desemprego estrutural e a diminuição dos investimentos em políticas públicas.

O relatório da OIT (2008) estima que mais de dez mil trabalhadores sejam demitidos diariamente na Europa. Na Inglaterra, um dos berços do neoliberalismo, o desemprego já atinge cerca de dois milhões de pessoas, a pior marca desde 1997. A taxa de desemprego da ilha é de 5,8% e a tendência apontada pelo *Central Bank of the United Kingdom* (Banco Central) é de aumento nos próximos meses.

Os defeitos estruturais do sistema do capital (provocados pela fragmentação entre produção e controle, produção e consumo, produção e circulação) acarretam uma onda de falências, o aumento do desemprego estrutural e a desorganização dos compromissos com a **questão social**. O caráter classista do Estado se demonstra por meio da morosidade na tomada de decisões e a parcimônia dos provimentos.

O individualismo e localismo, construídos na mente dos indivíduos desde a Guerra Fria, uma visão do mundo somada ao ditado popular *'me first'* (primeiro eu), não acabará com a crise do capital flexível. O repasse do dinheiro dos contribuintes para o setor privado na tentativa de salvar a economia política capitalista é um investimento que absolutamente em nada contribui para o bem comum.

O que ocorrerá com a educação pública? No Brasil, a educação escolar ancorada à teoria do **Capital Humano** – que refletia por um lado, as relações de poder consorciadas aos ditames da **Ditadura Civil-Militar**, e por outro lado, o processo de adaptação da educação a implantação das teses desenvolvimentistas – tornou-se uma mera lembrança na consciência daqueles que a ela foram submetidos.

A transposição ideológica da teoria da **Qualidade Total** para a política de gestão da educação institucionalizada transformou as escolas públicas amazonenses em verdadeiros simulacros dos novos microcosmos do sistema do capital, e fez com que a força de trabalho do homem-docente (e dos demais trabalhadores da educação) se sujeitasse aos imperativos alienantes do sistema do capital global.

O cenário é bastante negativo para os homens-docentes: produzem mais trabalho do que o equivalente recebido (salário) ao final de cada mês do ano fiscal, independente do nível de arrecadação de impostos obtido pelo governo. O processo ensino-aprendizagem não reflete os indicadores proclamados pelo governo federal e estadual. O processo de individualização e enfraquecimento da categoria assume feições alarmantes.

Os defensores do neoliberalismo, que defendiam com toda a convicção e empáfia o Estado mínimo, que desregulamentaram a carreira dos educadores, que reduziram a oferta e a qualidade do ensino público na capital e nos municípios do estado. Hoje, privatizam também o fracasso social provocado por transferir para a esfera escolar os métodos e as estratégias de controle de qualidade próprios do campo produtivo.

Segundo Gentili (1997), a pedagogia da **Qualidade Total**, que subjaz os **modelos de gestão escolar no Amazonas**, se inscreve numa dinâmica paradoxal de reforma educacional que articula lógicas de **descentralização-centralizante** e de **centralização-descentralizada**. O Estado neoliberal é mínimo quando deve financiar a escola pública e máximo quando define de maneira centralizada o conhecimento oficial

O Estado neoliberal é máximo quando estabelece mecanismos verticalizados e antidemocráticos de avaliação do conjunto de escolas públicas e quando retira autonomia das instituições e dos sujeitos escolares, entre eles, principalmente, os docentes. Centralização e descentralização fazem parte da dinâmica autoritária que caracteriza as reformas educacionais implementadas pelos governos neoliberais.

Neste contexto, o cotidiano da escola limita a participação efetiva dos funcionários administrativos, dos homens-docentes e dos homens-discentes a reprodução quase que velada dos ditames da neopedagogia mercadológica imposta pelos Organismos Internacionais na escolarização massificada do **Capital Humano** e na dilaceração dos princípios históricos que fundamentaram a luta de classes.

O discurso ideológico da **Qualidade Total** na educação pública é um sofisma que dissimula pela mentira a condição humana de precariedade imposta pela propriedade privada. O comportamento moderado dos trabalhadores da educação pública amazonense em aceitar com certa simplicidade os problemas educacionais do Brasil (em relação aos países mais desenvolvidos) se revela como manifestação da consciência ingênua.

Quando o governo impõe certa concepção ideológica de qualidade por intermédio das políticas públicas, o que se observa na cotidianidade das escolas é a produção de uma grande quantidade de trabalho não-pago, por parte dos docentes, e, de outro lado, um processo de escolarização que produz uma grande quantidade de discentes formados com poucas competências e algumas poucas habilidades.

Quando se vê algum tipo de movimento oriundo do descontentamento do corpo de docentes (e alguns dirigentes mais corajosos em enfrentar a SEDUC), o que a história nos tem mostrado são ações consubstanciadas ao nível econômico-corporativo (greves) que intentam

apenas modificar a melhoria do salário. Não há, por exemplo, uma discussão qualificada sobre qual proposta pedagógica se quer para a educação do oprimido.

O **GQT** (1997), o **PEGEAM** (2000) e o **Progestão-AM** (2005) são momentos da história do neoliberalismo educacional que formam um conjunto ideológico no qual nunca se discutiu sobre qual qualidade queremos para a educação escolar do povo amazonense. Ao mesmo tempo em que os trabalhadores da educação se insurgiram contra, contribuíram para a não materialização de uma proposta democrática de educação.

O mercado não pode ser postulado como o espaço apropriado para a definição dos parâmetros norteadores para materialização do conceito para qualidade, nem tampouco como o espaço para a efetivação dos serviços sociais. O mercado capitalista impossibilita que a ação do homem ocorra como consequência do distanciamento do mesmo para admirar o mundo a ponto de poder modificá-lo.

Segundo Freire (1983):

A ação do homem só tem sentido se for compromissada com a realidade, uma vez que, diferente do animal, o ser humano é capaz de reflexão. O homem existe. Está inserido no mundo. Toma conhecimento deste mundo, sendo até capaz de modificá-lo. Esta ação modificadora, entretanto, torna-se impossível, se ele estiver imerso e acomodado a este mundo e for incapaz de distanciar-se dele para admirá-lo e perceber o seu conjunto. Daí, a necessidade que tem o homem de contínua coexistência do **viver a realidade** com o **distanciar-se dela para refleti-la**, a fim de que possa, realmente, assumir seu compromisso. Isto é **consciência crítica**. E é, a partir desta visão **crítica** de realidade, que o homem se torna capaz de modificar o mundo em que vive. Ao contrário, a **consciência ingênua** leva a uma visão distorcida da realidade.

É, por isso, que afirmamos que as proposições neoliberais implantadas por meio dos **modelos de gestão escolar no Amazonas** podem ser traduzidos pela letra de uma música de grande sucesso na década de 70/80: **aparências nada mais, sustentaram nossas vidas**. Isso só nos leva a concluir que a promoção dos direitos sociais não pode ficar à mercê de alguns poucos indivíduos que têm sérios conflitos de interesses.

Sabemos que a educação escolar não possui estatuto epistemológico próprio cabe uma pequena indagação: qual seria a direção dada à educação dos oprimidos? Quando se fala em direção é importante salientar que a direção dada à educação do oprimido hoje não difere muito daquela intencionada pela burguesia capitalista do século XVIII e que tão bem foi sintetizada por Marx e Engels (2004):

[...] o verdadeiro significado da educação, para os economistas filantropos, é a formação de cada operário no maior número de atividades industriais, de tal modo que, se é despedido de um trabalho pelo emprego de uma máquina nova, ou por uma mudança na divisão do trabalho, possa encontrar uma colocação o mais facilmente possível (p. 91).

O objetivo central nas políticas públicas imputadas aos oprimidos pelo Estado neoliberal é o fortalecimento da mercantilização dos serviços sociais, sob o argumento de que as políticas sociais causam distorções nas regras do livre funcionamento do mercado. Os direitos sociais precisam se qualificar como um fim em si mesmo e, também, ser colocados a serviço da realização da cidadania plena.

A lógica mercantilista de submeter às estruturas e os mecanismos fundamentais da vida humana ao ordenamento proveniente do âmbito monetário é um reflexo brutal da cultura de mercado, que age sobre os valores sociais e individuais, porém, essa cultura nem sempre é compatível com as preocupações humanas. O processo de globalização não universalizou o provimento às necessidades humanas.

O que podemos afirmar é que a organização neoliberal da sociedade vista, sobretudo, no contexto das relações sociais mediadas pelo capital, qualificando os indivíduos de modo cada vez mais intenso, como seres impessoais, isolados, egoístas e indiferentes. Nelas a consciência e a vida interior são conduzidas pelos atrativos dos bens exteriores artificiais, tornando-as cada vez mais distantes da sua essência.

Nessa direção, lamentavelmente, a ideologia de mercado, representada pelos novos heróis culturais da mobilidade social, da riqueza, do sucesso e do discurso do lucro, alerta a sociedade para que, se não estiverem enquadradas no tipo de racionalidade baseada na lógica do homem enquanto eterna força de trabalho estará fadada a imergir na crise profunda de seu próprio sistema cultural e social.

Os **modelos de gestão escolar** imputados ao processo de escolarização fizeram com que o proletariado amazonense fosse enquadrado num novo tipo de racionalidade baseada na lógica do homem enquanto força de trabalho multifuncional. Isso fez com que se adaptassem ao estilo de vida capitalista imposto pela relação compra e venda, uma relação regulada pelas determinações da gestão e do controle dos investimentos.

O Estado neoliberal impôs aos amazonenses por meio das políticas educacionais foi transformar tudo relacionado ao processo de escolarização do proletariado em ativos produtivos direcionados exclusivamente para a eficácia econômica, até mesmo o serviço de reprografia de documentos internos das escolas públicas de Manaus (certificado, declarações, memorandos, ofícios etc.) fora terceirizado.

Enfim, o **Estado neoliberal** transforma as escolas em espaços de acesso a um tipo de saber esvaziado de compromisso político e social e com métodos pedagógicos voltados para um disciplinamento da nova base produtiva. O novo modelo de ensino, pautado na autonomia e na integração ao mundo produtivo-empresarial, consiste em instrumentalizar os currículos dos cursos para maximizar a eficácia do lucro.

Em conseqüência dessa realidade, as competências e habilidades mais amplas, tão necessárias para criar uma participação mais democrática na sociedade, têm se transformado em objeto de valores de mercado. Respondendo apenas ao lucro, a cultura empresarial invade as instituições educativas de modo desenfreado, transformando-as em locais de investimentos comerciais, reafirmando assim a primazia da mercantilização.

Se de um lado a globalização da economia provoca inquietação, por desenvolver a concepção mercantilista do homem e da sociedade, retirando aos poucos as condições de mobilidades para o alcance da cidadania plena, nessa mesma proporção, a educação, vista da ótica neoliberal, dificulta ao indivíduo, a apropriação do conhecimento pleno da realidade do trabalho, do mundo e do sentido da sua própria existência.

Diferentemente das décadas anteriores, nas quais o capital promoveu uma verdadeira destruição dos estados nacionais, atualmente os direitos sociais fazem parte de um movimento que tenta transitar, com suas limitações e ritmos diferenciados, da resistência à construção de alternativas ao neoliberalismo. É neste contexto que o proletariado moderno deve lutar, com maior ousadia, por seus interesses imediatos e futuros.

Sob o discurso da qualidade do trabalho docente, da participação e da autonomia se esconde novos mecanismos de controle dos sujeitos, do processo ensino-aprendizagem e da própria educação escolar. Isso significa que a escola tal qual a conhecemos deve ser integrada a um processo de reestruturação que combina os pressupostos do neoliberalismo e a aplicação do estatuto epistemológico da **Qualidade Total**³¹.

³¹ O novo modelo que se impõe na tentativa de superar a superestrutura fordista na maneira de manter a acumulação tem recebido o nome de flexibilidade, tendo algumas formas que se destacam: a) os equipamentos flexíveis na produção, que permitem grande adaptabilidade da organização produtiva; b) a aptidão dos trabalhadores para mudar de posto de trabalho no interior de uma dada organização de conjunto, isto é, para controlar diversos segmentos de um mesmo processo produtivo; c) ela se mede também pela fraqueza das coações jurídicas que regem o contrato de trabalho e em particular as decisões de licenciamentos; d) a flexibilidade para designar a sensibilidade dos salários à situação econômica, própria a cada firma ou geral referente ao mercado de trabalho; e) o termo é entendido também como a possibilidade, para as empresas, de se subtrair a uma parte dos saques sociais e fiscais e, mais geralmente, de se libertar das regulamentações públicas que lhes limitam a liberdade de ação. A mudança de modelos surge como forma de superar as crises econômicas, que segundo a economia clássica seria um desequilíbrio entre produção e consumo, localizado em setores isolados da produção, ou conforme a teoria marxista, cuja noção está associada ao conceito de mais-valia devido à tendência do capital concentrar-se cada vez mais em poucas mãos e proporcionar a pauperização relativa da classe trabalhadora. Com a redução do consumo de nada adianta o aumento da produção e formação de estoques, quando estes produtos não são acessíveis ou não interessam ao consumidor. A necessidade de agilidade em substituir produtos na linha de produção e que possam atender rapidamente o mercado, sinaliza a aplicação de um modelo mais flexível em relação ao fordista (COSTA, 2008).

A participação na vida social, segundo Gramsci (1995), requer ser alimentada por uma educação que não seja reprodutora de uma ordem que se realiza a partir de princípios orientados por interesses particulares, ações individuais e objetivos competitivos, e sim por uma educação que ao mesmo tempo em que transforma o conhecimento, instrumentaliza o indivíduo para uma vivência crítica na coletividade.

O esgotamento do neoliberalismo é um sinal de que estamos num novo momento na história, incentivando-nos a construir alternativas radicais que vão de encontro às aspirações do proletariado moderno. A frase de Rosa Luxemburgo ‘**Socialismo ou Barbárie**’ está em voga, na medida em que depois dos fracassos das terceiras vias e consensos neoliberais³², a única alternativa possível é o socialismo.

O século XXI exige que a educação, dentro ou fora das instituições, não exerça uma função restrita a transmissão de informação, de conhecimentos utilitários e desconectados da subjetividade. É extremamente contraditório que uma sociedade plena de informação e com diversidade de conhecimento fortaleça as iniciativas educacionais restritas ao modelo de conhecimento utilitarista de mercado.

Hoje, precisamos ser suficientemente melhores do que já fomos a outros momentos de nossa existência. Portanto, entendemos que resolver os nossos desafios, inclusive o da educação pública, implica uma responsabilidade para com o nosso povo e para com todos os povos do mundo. Queremos uma política revolucionária sem fronteiras, que articule os caminhos da emancipação entre todos os povos.

³² Num passado não muito distante, os EUA, mediante o seu poder financeiro e de órgãos alinhados, como o FMI e o Banco Mundial, pregavam e induziam ao famoso Consenso de Washington e ao neoliberalismo. Diziam os “especialistas”: reduzam as regulamentações e controles sobre as atividades da área privada, eliminem subsídios, deixe a “mão invisível” guiar o mercado. Existe lógica no argumento. O Estado é lento e burocrático demais para liderar o mercado, sempre em estado de mudança. Mas, até que ponto se pode confiar no mercado para se auto-regular? A promoção dos direitos sociais não pode ficar à mercê de alguns poucos indivíduos, principalmente quando esses indivíduos têm sérios conflitos de interesses. A decisão entre fazer milhões de dólares para si versus proteger o interesse público exige uma força de caráter gigantesca, ou então supervisão forjada sobre princípios essencialmente contrários ao sistema do capital. O capital separa os homens da natureza, em seu processo de produção/reprodução, e impõe que o ritmo do homem não seja mais o ritmo da natureza, mas o ritmo do próprio capital. O corifeu da práxis (Karl Friedrich Marx) conhecia seu tempo e o processo que trazia à mendicância deplorável a toda humanidade. Muito mais do que conhecer, ele se propôs a ensinar, por meio de sua obra ontológica, aquilo que pôde conhecer e desvendar. Mais do que qualquer tese, foi um homem disposto a mudar o mundo em que vivia. É em memória dos princípios defendidos por ele que nos propomos contribuir para a construção coletiva de uma sociedade para além do capital.

REFERÊNCIAS

APLLE. Michael, **Cultura Política e Educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Traduzido por: Roberto Raposo. 10 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004, p. 149-87. Tradução de: The condition human.

ARISTÓTELES. **A ética**. Traduzido por: Cássio M. Fonseca. Rio de Janeiro: Editora Tecnoprint Ltda, s.d. (Coleção Universidade)

AZEVEDO, Janete Moreira Lins. **A educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 2004.

BEZERRA, Aldenice Alves. **A escola pública no Amazonas: as políticas de 1987 a 1994**. Manaus: EDUA, 2003.

BORON, Atílio A. **Os “novos leviatãs” e a polis democrática: neoliberalismo, decomposição estatal e decadência na América Latina**. In: GENTILI, Pablo A. A. SADER, Emir (Orgs.). Pós-neoliberalismo II: que Estado para que democracia? 4 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004, p. 7-67.

BORGES, Altamiro. **A crise do império e do neoliberalismo estadunidense**. 2 ed. Venezuela: Anita Garibaldi, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. INEP. Brasília, 2006. **Sistema de estatísticas educacionais**. Disponível na internet: <http://www.edudatabrasil.inep.gov.br>.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. Traduzido por: Nathanael C. Caixeiro. 3 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987. Tradução de: Labor and monopoly capital: the degradation of work in the twentieth century.

BRUNO, Lúcia. **Poder a administração no capitalismo contemporâneo**. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org). **Gestão Democrática da Educação: desafios contemporâneos**. 5 ed. São Paulo: Vozes, 1997, p. 15-45.

CABRAL NETO, Antonio. SILVA. Jorge Gregório da. **A Construção Histórica do Paradigma da Qualidade Total no Campo Empresarial e a sua Transplantação para o Campo Educacional**. In: Contexto e Educação. Ijuí: UNIJUÍ, ano 16, nº 62, Abr./Jun., p 6-27, 2001.

CALDERARO. Kátia Cilene Lopes. **Currículo e Práticas Pedagógicas**. Rio de Janeiro: MEMVAVMEM, 2006.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil**. Petrópolis: Vozes, 1998

CASTRO, Rubens da Silva. SILVA, Jorge Gregório da. **Novos Comentários a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº. 9.394/96**. Manaus: Edua, 2003.

CEZÁRIO, Alexander Lacerda. MOREIRA, Elizeu Vieira. **O fazer pedagógico, o método e a metodologia no contexto da sociedade globalitarizada e neoliberalizada**. In: SILVA,

Jorge Gregório. LIMA, Osmarina Guimarães de. MOREIRA, Elizeu Vieira (Orgs.). O fazer pedagógico: entre o método e a metodologia. Manaus: Editora Nilton Lins, 2006, p. 13-76.

CHAPLIN JR., Charles Spencer. **O grande ditador**. 1940.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **O que é Ideologia?** 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 2001.

CHIAVENATO, Idalberto. **Iniciação à organização e controle**. São Paulo: McGraw-Hill, 1989.

CHIAVENATO, Idalberto. **Gestão de Pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações**. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

COORDENAÇÃO DO PROGESTÃO/SEDUC/CEPAN. **Estrutura organizacional do Progestão/CONSED/SEEDUC/UEA**. Manaus (mimeo), 2005.

CORIAT, Benjamim. **Pensar pelo avesso: o modelo japonês de trabalho e organização**. Traduzido por: Emerson S. da Silva. Rio de Janeiro: Revan, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1994. Tradução de: Penser à l'envers.

COSTA, Rosane Marques Crespo. **A Qualidade na Educação Tecnológica**. Belo Horizonte: Fundação Christiano Ottoni, Escola de Engenharia, 1997.

COSTA, Eder Dion de Paula. **A sujeição do trabalhador na atividade flexível e multifuncional – a aplicação do sistema de controle do trabalhador**. 2008. (mimeo)

DEMO, Pedro. **Ciência, Ideologia e Poder: uma sátira às ciências sociais**. São Paulo: Editora Atlas, 1988.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Progestão: como promover, articular e envolver a ação das pessoas no processo de gestão escolar?** Brasília: CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2001.

DUPAS, Gilberto. **Ética e Poder na Sociedade de Informação**. São Paulo: Unesp, 2000.

ENGUITA, Mariano Fernández. A face oculta da escola: Educação e Trabalho no Capitalismo. Porto Alegre, Artes Médicas, 1989.

ENGUITA, Mariano Fernández. **Trabalho, Escola e Ideologia: Marx e a crítica da educação**. Traduzido por: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. Traduzido de: Trabajo, Escuela e Ideología: Marx y la crítica de la educación.

FONTES, Virgínia. **Interrogações sobre o capitalismo na atualidade: trabalho e capital, economia e política**. Campinas: CEMARX. 2005.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção Questões da Nossa Época; Volume 23).

_____. **Educação e mudança**. 6 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) Exame das Relações entre Educação e estrutura Econômico-Social Capitalista**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. **Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática**. In: GENTILI, Pablo A. A. SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs). Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: visões críticas. 3 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995, p. 31-92

_____. **Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo da educação**. In: GENTILI, Pablo A. A. SILVA (Org.). Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação. 10 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002, p. 77-108.

_____. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GADOTTI, Moacir. **Autonomia da Escola: princípios e propostas**. São Paulo: Cortez, 1997.

GENTILI, Pablo A. A. **Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática**. In: GENTILI, Pablo A. A. SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.). Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: visões críticas. 3 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995, p. 31-92.

_____. **Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo da educação**. In: GENTILI, Pablo A. A. SILVA (Org.). Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação. 10 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002, p. 77-108.

_____. **Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio**. In: CIAVATTA, Maria. FRIGOTTO, Gaudêncio. RAMOS, Marise Nogueira (Orgs.). Ensino médio integrado: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005, p. 57-82.

GENTILI, Pablo A. A. SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. 3 ed. Petrópolis, São Paulo: Vozes, 1995.

GENTILI, Pablo A. A. **Escola S.A.** 2 ed. Petrópolis, São Paulo: Vozes, 1997.

_____. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

_____. (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 10 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002a.

_____. **Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século. 6 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002b, p. 76-92.

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a Política e o Estado Moderno**. Traduzido por: Luiz Mário Gazzaneo. 8 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991. Tradução de: Note sul

Machiavelli sulla Política e sullo Stato Moderno.

_____. **Concepção Dialética da História**. 10 ed. Traduzido por: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995. Tradução de: *Il Materialismo Storico e la Filosofia di Benedetto Croce*.

_____. Traduzido por: Carlos Nelson Coutinho, Luiz Sérgio Henrique. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. Tradução de: *Quaderni del cárcere*.

_____. **Cadernos do Cárcere, Volume 1: Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce**. Traduzido por: Carlos Nelson Coutinho, Luiz Sérgio Henrique e Marco Aurélio Nogueira. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. Tradução de: *Quaderni del cárcere*.

GORODICHT, Clarise. **Trajetória por uma Educação Cidadã**. Porto Alegre: CME, 2002.

HADDAD, Sérgio. LIVIA, De Tommasi. WARDE, Mirian Jorge (Orgs.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003, p. 125-193.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. Traduzido por: Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. 7 ed. São Paulo: Loyola, 1998. Tradução de : *The condition of postmodernity: na aquiri into the origins of cultural change*.

HOBBSAWM, Eric J. **Era dos extremos: o breve século XX**. Traduzido por: Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 2005. Tradução de: *Age of extremes: the short twentieth century 1914-1991*. (Coleção Leitura)

ISHIKAWA, Kaoru. **Controle de Qualidade Total à maneira japonesa**. Traduzido por: Iliana Torres. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Traduzido por: Célia Neves e Alderico Toríbio. 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. Tradução de: *Dialektika konkrétniho*.

LIBÂNEO, José Carlos. OLVEIRA, João Ferreira de. TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estruturação e organização**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MACHADO, Maria Aglaê de Medeiros. **Progestão: guia didático**. Brasília: CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2001.

MANACORDA, Mário Alighiero. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. Traduzido por : Gaetano Lo Mônaco, Rosa dos Anjos Oliveira, Paolo Nosella. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MARTINS, Ricardo Chaves Rezende. **Progestão: como gerenciar o espaço físico e o patrimônio da escola?** Brasília: CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2001.

MARX, Karl. **Capítulo VI Inédito de O Capital: resultados do processo de produção imediata**. Traduzido por: Joaquim José de Maria e Maria Clara de Faria. São Paulo: Editora

Moraes, 1980. Tradução de: Das Kapital. I. Buch, Der Produktionsprozess des Kapitals.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. 4 ed. Traduzido por: Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2004. Tradução de: Critique de L'éducation et de L'enseignement.

MÉSZÁROS. István. **Para além do capital**. Traduzido por: Paulo César Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2003. Tradução de: Beyonde Capital – Towards a Theory of Transition

_____. **A educação para além do capital**. Traduzido por: Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005. Tradução de: Education beyonde Capital.

_____. **O século XXI: socialismo ou barbárie?** Traduzido por: Paulo César Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2006. Tradução de: Socialismo or barbarism – from de Americam Century to the crossroads.

MEZOMO, João Catarin. **Gestão da Qualidade Total na Escola**. Petropólis: Vozes, 1997.

MINAYO. Maria Cecília de Souza. **Metodologia da Pesquisa Científica**. 2 ed. São Paulo: Vozes, 1999.

MOREIRA, Elizeu Vieira. CEZÁRIO, Alexander Lacerda. **O fazer pedagógico, o método e a metodologia no contexto da sociedade globalitarizada e neoliberalizada**. In: SILVA, Jorge Gregório da. MOREIRA, Elizeu Vieira. LIMA, Osmarina Guimarães de. O fazer pedagógico: entre o método e a metodologia. Manaus: Nilton Lins, 2006, p. 13-76.

MOREIRA, Elizeu Vieira. **O Progestão-AM como perpetuação do simulacro da “Qualidade Total” na educação pública do Estado do Amazonas**. Manaus: UFAM, 2007. (Dissertação de Mestrado).

_____. et. al. (Org.). **As políticas públicas educacionais: visões críticas na atualidade**. Manaus: Nilton Lins, 2009.

NASCIMENTO, Everaldo. **Mudanças e Propostas Educacionais da Sociedade Civil**. In: NEVES, L. (coord.). Política Educacional nos Anos 90: Determinantes e Propostas. 2 ed. Recife: Editora da Universidade de Recife, 1995.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. **Em defesa da política**. São Paulo: Editora SENAC, 2001.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. **Um Estado para a Sociedade Civil: temas éticos e políticos da gestão democrática**. São Paulo: Cortez Editora, 2004

NOGUEIRA, Vicente de Paulo Queiroz. **Carta de apresentação. Manual de Procedimentos - Gestão Escolar**. Manaus: SEDUC, 2001.

O'DONNELL. **O Estado Burocrático Autoritário**. Buenos Aires: Belgrano, 1982.

OIT. **Relatório Mundial sobre Salários 2008/2009**. Estados Unidos: ONU, 2008.

OLIVEIRA, Dalila Andrade . **Educação e Planejamento: a escola como núcleo de gestão**. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.) **Gestão Democrática da Educação: desafios contemporâneos**. Petrópolis: Vozes, p.64-104, 1997.

_____. **Educação Básica: gestão do trabalho e da pobreza**. Petrópolis: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de (Org.). **Política educacional: impasses e alternativas**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1998.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro (Org). **Gestão Educacional: novos olhares, novas abordagens**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

PAIVA, Vitor. **Educação e Qualificação para o trabalho: uma revisão da bibliografia internacional**. Rio de Janeiro, IEL, 1989.

PARO, Vitor Henrique. **A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública**. In: SILVA, Luiz Heron da (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis, Vozes, 1998, p. 300-7.

PINTO, Álvaro Vieira. **O conceito de tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005, Vol. 1.

_____. **Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica**. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. Traduzido por: José Severo de Camargo Pereira. 17 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

RAMOS, Cosette. **Excelência na Educação: a escola de Qualidade Total**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1992.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SILVA, Jorge Gregório da. **O Contexto Político da Formação do Administrador Escolar**. Manaus: EDUA, 1996.

_____. **Os Centros de Excelência Profissionais: o discurso sobre uma proposta para a Educação de Qualidade Total no Estado do Amazonas**. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2000. Tese de Doutorado, UFRGN.

_____. **Da educação de Qualidade Total à Qualidade Social da educação**. Manaus: EDUA, 2002, In: AMAZÔNIDA – Revista do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, ano 6, nº 2, jul./dez.,

2001(a), p. 89-100.

SILVA, Luiz Heron da (Org.). **A Escola Cidadã no Contexto da Globalização**. 5 ed. Petrópolis, São Paulo: Vozes, 2001(b).

FONTES, Virgínia. **Interrogações sobre o capitalismo na atualidade: trabalho e capital, economia e política**. Campinas: CEMARX. 2005.

TEIXEIRA, F. J. S. **O capital e suas formas de produção de mercadorias: rumo ao fim da economia política**. In: Revista Crítica Marxista, n.º 10, São Paulo Boitempo Editorial, 2000, p. 67-93.

TORRES, Rosa Maria. **Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial**. Tradução de Mônica Corullón. In: HADDAD, Sérgio. LIVIA, De Tommasi. WARDE, Mirian Jorge (Orgs.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003, p. 125-193.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofía de la práxis**. México: Fondo de Cultura Económica, 2007.

WOLF, Simone. **Qualidade Total e informática: a constituição do novo “homem máquina”**. In: ANTUNES, Ricardo. SILVA, Maria Aparecida Moraes (Orgs.). **O avesso do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2004, p. 355-408.