

# A CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL E AS ESTRATÉGIAS NEOLIBERAIS NA GESTÃO ESCOLAR

Marismênia Nogueira dos Santos<sup>1</sup>  
Ruth Maria de Paula Gonçalves<sup>2</sup>

## RESUMO

O presente artigo, aborda os desafios e contradições da educação, discutindo a relação entre gestão escolar e a problematização da crise estrutural do capital e a adequação dessa gestão ao modelo neoliberal, a partir das contrarreformas educacionais que coadunam com o novo modelo de gestão comprometido com as estratégias para a superação da crise e recuperação da economia, mediado pelo Estado brasileiro para as escolas públicas. Assim, o objetivo desse artigo é contemplar a relação entre o capitalismo e suas reverberações nas contrarreformas educacionais, além dos seus desdobramentos no modelo de gestão escolar frente à crise estrutural do capital. Caracteriza-se por uma discussão das relações entre o trabalho e a educação, enfocando análises ancoradas na dimensão ontológica do trabalho e do complexo da educação como pressupostos do movimento contraditório do modo de produção capitalista. O artigo abrange a teoria e empiria, uma vez que apresenta alguns pontos dos resultados da pesquisa de doutorado em Educação da autora, ao explorar as contribuições dos escritos marxianos e marxistas para a educação e para a emancipação humana, bem como os desdobramentos teórico-práticos da atuação de gestores no interior das escolas públicas. A metodologia utilizada neste artigo apoia-se no crivo do materialismo histórico-dialético,

1 Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Ceará - UECE, Mestra em Educação pelo PPGE- UECE, MBA em Gestão Escolar pela Universidade de São Paulo, Pedagoga pela Universidade Regional do Cariri – URCA, Orientadora Educacional do Município de Juazeiro do Norte – CE. marismenia85@gmail.com ;

2 Professor orientador: Professora Doutora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE). E-mail: ruthm@secrel.com.br

assumindo os lineamentos onto-marxistas. A escolha desse referencial foi elaborada a partir do entendimento de que ele nos permite melhores condições de compreensão da totalidade e do objeto estudado na pesquisa em sua gênese, função social, resguardando a historicidade, considerando as contradições postas pelo real em movimento.

**Palavras-chave:** Educação Básica, Gestão Escolar, Formação de Professores, Precarização do Trabalho Docente.

## INTRODUÇÃO

A organização da sociedade capitalista versa sobre os meios de produção e a forma de trabalho, os quais contribuem para o principal objetivo desse sistema social que é a acumulação do capital e sua reprodução de forma expandida. Para o autor húngaro, Mészáros, “a crise estrutural do capital é a séria manifestação do encontro do sistema com seus próprios limites intrínsecos” (Mészáros, 2000, p. 14). Essa crise como já situamos é uma ameaça a todo o sistema planetário, tendo em vista as contradições do capital e o seu alargamento no estágio atual do capitalismo. “Ela não apenas tende a romper o processo normal de crescimento, mas também pressagia uma falha na sua função vital de deslocar as contradições acumuladas do sistema” (Mészáros, 2011, p. 799).

O capital busca incessantemente a continuidade da sua autorreprodução, percebendo que está em crise, não importa o que ou quem será subjugado em consequência do alcance do seu objetivo, assim, tanto a natureza quanto a humanidade devem estar subordinadas a ele. Quando as condições socioeconômicas apresentam instabilidade são necessárias novas “garantias políticas” que, segundo Mészáros (2011), o Estado capitalista não oferece na atualidade, como exemplo, nas palavras do autor sobre a ausência do “Estado do bem-estar social” que “[...] expressa claramente a aceitação do fato de que a crise estrutural de todas as instituições políticas já vem fermentando sob a crosta da ‘política de consenso’ há bem mais de duas décadas”. O autor de Para Além do Capital assevera que essas contradições no bojo das instituições políticas não cessam e assim sendo essa crise estrutural é uma “crise de dominação em geral” (Mészáros, 2011, p.800).

Para efeito dessa crise que traz no seu germe a ação global de destruição, a educação e sua função social, que nasce da complexificação da sociedade e da necessidade de perpetuar o conhecimento historicamente acumulado, na sociabilidade do capital, também se encontra à mercê dessa pavorosa crise. Dessa forma, o capital utiliza de artifícios e controles que impactam diretamente na organização da educação.

Ora, se o trabalho que é o ato fundante de toda complexidade social e na sociedade capitalista está atrelado à reprodução e à expansão do capital, com a educação não seria diferente. Embora as determinações que são apresentadas para o âmbito da educação cheguem como caráter de melhoramento do

desenvolvimento social, essa dimensão é vista de acordo com a ordem socio-metabólica do capital.

De acordo com o contexto até aqui revelado, para contemplar o objetivo do nosso estudo, será apresentada a relação da administração na sociedade capitalista frente ao contexto da crise estrutural do capital.

Assim o artigo, aborda os desafios e contradições da educação, discutindo a relação entre gestão escolar e a problematização da crise estrutural do capital e a adequação dessa gestão ao modelo neoliberal, a partir das contrarreformas educacionais que coadunam com o novo modelo de gestão comprometido com as estratégias para a superação da crise e recuperação da economia, mediado pelo Estado brasileiro para as escolas públicas.

Para tanto nosso objetivo é contemplar a relação entre o capitalismo e suas reverberações nas contrarreformas educacionais, além dos seus desdobramentos no modelo de gestão escolar frente à crise estrutural do capital.

Como metodologia utiliza-se o materialismo histórico-dialético, assumindo os lineamentos onto-marxistas. A escolha desse referencial foi elaborada a partir do entendimento de que ele nos permite melhores condições de compreensão da totalidade e do objeto estudado na pesquisa em sua gênese, função social, resguardando a historicidade, considerando as contradições postas pelo real em movimento.

O artigo traz como resultado e discussão um dos capítulos da tese da autora, enfatizando as relações entre o trabalho e a educação, enfocando análises ancoradas na dimensão ontológica do trabalho e do complexo da educação como pressupostos do movimento contraditório do modo de produção capitalista.

## METODOLOGIA

Para perquirir os lineamentos do constructo deste artigo, elegemos como método o materialismo histórico-dialético, assumindo os critérios onto-marxistas. Para tanto, busca-se compreender três questões centrais: O que é o ser? O que é a sociedade (realidade social)? E qual a relação entre indivíduo e natureza? Tomá-lo como suporte teórico-metodológico, implica entender que cada objeto é resultado de um processo histórico e social, ou seja, é por meio da particularidade que, na realidade objetiva, a singularidade se eleva à universalidade. Destarte, a compreensão do processo de pesquisa no materialismo histórico-

-dialético deve ater-se ao fim desejado, que é a transformação da sociedade, ou seja, a construção de uma nova forma social que está para além do modo de produção do capital.

Como técnica metodológica, utilizamos em nossa investigação a pesquisa bibliográfica, para tal, segundo Marconi; Lakatos (2001, p. 43-44) faz-se necessário um mapeamento da produção científica já publicada para assim, “[...] colocar o pesquisador em contato direto com tudo aquilo que foi escrito sobre determinado assunto”. Deste modo, foi organizada uma investigação em livros, revistas eletrônicas e outras publicações sobre o tema em estudo.

## REFERENCIAL TEÓRICO

### 3 A INFLUÊNCIA DA ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS PARA A GESTÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DA CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL

Em razão do processo da sociedade capitalista e as reverberações da crise estrutural na educação e, em particular, na gestão escolar nas escolas públicas, torna-se indispensável analisarmos como a administração escolar na sociedade do capital está baseada na melhoria de qualidade, assim como se fez na indústria. Verificando as bases concretas da relação entre Administração Escolar e Administração de Empresas, utilizamos a linha de pensamento de Rosar (2012, p. 66) que nos explica que essa relação não acontece apenas na teoria, mas sim na prática da Administração Escolar, e isso sucede “[...] a partir do momento em que se implementam os modelos de estrutura e funcionamento da empresa, no sistema escolar”.

Logo a “razão técnica” é, também, utilizada como instrumento de expansão do capitalismo, para manutenção do modo de produção capitalista. E é nessa perspectiva que devem ser avaliadas as proposições teóricas da Administração de Empresa e o aperfeiçoamento da prática da administração nas organizações da sociedade capitalista, de modo particular, neste estudo, da prática da administração escolar (Rosar, 2012, p.69).

Vale ressaltar que a elaboração das teorias da Administração, no bojo do capitalismo, tenta comprovar, de forma científica, que existe um método correto de organizar e administrar, formato esse que parte do modo de organização da sociedade dividida em classes, o qual é generalizado pelas teorias hegemônicas

das ciências humanas sociais como a melhor. Conforme Rosar (2012, p. 67), o que se generaliza não é o padrão de administrar apenas, mas sim o modo de organização na sociedade capitalista, “[...] cujos padrões de eficiência, racionalização, produtividade são determinados, também, pelo próprio modo de produção capitalista”.

A lógica técnica utilizada pela administração de empresas está relacionada com a lógica econômica. Existe uma combinação entre a lógica técnica, os meios naturais utilizados, a força de trabalho (ação humana) e o valor econômico de rendimentos e redução de custos para o setor industrial. “Logo a razão técnica é, também, utilizada como instrumento de expansão do capitalismo, para manutenção do modo de produção capitalista” (Rosar, 2012, p. 69). É por essa óptica que analisamos as teorias da administração, por serem subservientes ao capital, o que se distancia da ação que deveria ser realizada pela administração escolar.

Exemplificando tal fato, vemos que há uma inversão de valores, uma vez que, na escola, o objeto é o estudante, que deveria ser o sujeito do processo educativo, genuinamente. A administração de empresa visa, ao final do processo, o lucro, o que justifica que o percurso é realizado a partir da exploração do trabalhador, o qual produz o excedente, retirado como vantagem pelo patrão. De tal maneira, a escola que vislumbra cumprir o papel de educar para emancipação humana, não poderá se basear numa perspectiva educativa que consiste na lógica do capital, desconsiderando o sujeito e valorizando o lucro.

Querino Ribeiro (1978, p. 49) enfatiza os princípios da sociedade capitalista que devem compor a administração escolar: “esses princípios que constituem, a nosso ver, mais um dos fundamentos da administração escolar, são: o da liberdade, o da responsabilidade, o da unidade, o da economia e o da flexibilidade”. Paro (2016, p. 41) faz a crítica aos autores que defendem aplicabilidade das teorias da administração na escola como em qualquer empresa. O autor assinala que a mesma teoria pode ser aplicada em diferentes empresas de produtos distintos, porém há algo que relaciona todas elas: o lucro. Distante disso, o objetivo da escola não é o lucro, o resultado que se objetiva em um ambiente escolar é a formação do sujeito, sendo assim “[...] os princípios que são eficientes para atingir os fins da empresa capitalista não podem ser igualmente eficientes para atingir os fins da escola”.

O que se pretende destacar do pensamento de alguns teóricos da Administração Escolar no Brasil é que, ao assimilarem a perspectiva da adminis-

tração empresarial, cujo aperfeiçoamento de métodos e técnicas resultam do imperativo do desenvolvimento do capitalismo, reforçam e legitimam a relação entre a Administração Escolar e a Administração de Empresas, relação esta que não é apenas teórica, pois que resulta de situação historicamente determinada, em que o modo de produção capitalista determina as relações sociais de produção, e a organização das instituições jurídico-políticas e culturais da sociedade de classe (Rosar, 2012, p.72).

Diante desse contexto, compreendemos que as proposições teóricas da administração não só reforçam a relação entre a administração escolar e a empresarial como também propõem uma atribuição ideológica. Essa compreensão coaduna com o projeto arquitetado do capitalismo, por meio do qual as formações proporcionadas para a função dos gestores escolares são voltadas para a resolução das políticas educacionais, ou seja, orientações mais técnicas do que teóricas, cumprimento de agendas pré-estabelecidas sem observação devida da realidade da escola, tendo em vista que todas elas devem seguir uma mesma agenda. Agenda essa que responde às perspectivas do Estado e aos condicionantes do capital.

A esse respeito, Marx (1977, p. 24) expõe que “o modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência”. Contudo, o que faz difundir a ideia da administração de empresa de um modo geral, cuja base científica está fundada nas ciências comportamentais, é o modo de organização na sociedade capitalista. No bojo da estrutura social vigente, esse modo de organização é o de produção, o qual busca validar a administração como a forma mais correta de organizar, sendo, portanto, ressaltada em, praticamente, todos os ambientes de trabalho, inclusive na educação.

No sistema escolar, é perceptível que a administração se responsabiliza pela parte burocrática em detrimento da pedagógica. Para Rosar (2012, p. 81), “essa competência da administração está fundada no saber técnico e na especialização que garantem maior racionalidade porque se efetiva maior controle e, portanto, ‘o exercício da dominação baseado no saber’”. Sendo assim, a estrutura burocrática que o sistema escolar segue está atribuída ao modelo organizacional estabelecido pela sociedade do capital, que passa continuamente por atualizações para cumprir com os objetivos do setor econômico.

Saviani (2009) esclarece que o gestor escolar é, antes de tudo, um educador e que sua função não deve estar voltada somente para as funções burocráticas, mas efetivamente próxima às questões pedagógicas, portanto está ao lado da função do professor, do supervisor e orientador, para tanto é necessário que o gestor tenha formações no âmbito da educação. O gestor deve ser um conhecedor do processo educativo, por isso a importância do conhecimento científico da educação, conhecer a escola teoricamente e saber aperfeiçoá-la na prática. Rosar (2012, p. 82) destaca que um diretor que prioriza apenas a burocracia de uma instituição escolar passa a exercer um papel de supervisor ou controlador de todo o conjunto das atividades desenvolvidas.

Com o perfil burocrático a gestão se articula nas atividades de liderança, organização e planejamento, vale lembrar que esse cargo é fruto de um modelo de educação voltado para o interesse do capital. Nas palavras de Alonso (1976) que considera essa estrutura ideal, pois prioriza a hierarquia e a autoridade na prática do diretor,

O diretor da escola pode ser visto como o 'executivo' principal do sistema escolar, aquele de quem depende o êxito das decisões e, por isso mesmo, só ele pode ser considerado como co-participante essencial do processo de 'tomada de decisões'. A função da direção corresponde ao comando dentro do conjunto dos cinco elementos propostos por Fayol, e permanece como a função residual do executivo, uma vez que as demais funções previstas podem ser delegadas aos especialistas, enquanto o comando não pode ser delegado (Alonso, 1976, p. 169).

Para esse autor, a importância de o gestor ter o conhecimento científico da educação é para que possa, hierarquicamente, controlar os passos pedagógicos e burocráticos do processo de ensino/ aprendizagem. Dessa forma, conduzir o fortalecimento da estrutura burocrática, e legitimar a ação administrativa. Para Rosar (2012), o pensamento desse autor sobre o cargo do gestor escolar acaba sendo reducionista, principalmente, quando analisamos que essa função não é autônoma e depende do contexto político, social e econômico.

No entanto, é ingênuo compreendermos que essa percepção é somente um erro do autor. Talvez, nas décadas de 70 e 80, final do século XX, como o Brasil atravessava um contexto histórico de lutas contra uma ditadura e libertação dela, os marcos para a educação eram pautados para uma democratização da sociedade e da educação. Na realidade atual do sistema brasileiro de educação, não nos cabe mais essa interpretação, mesmo o termo democracia ainda

esteja presente nos documentos e pronunciamentos, mas, desde o governo de Fernando Collor, e, principalmente, nos mandatos do presidente Fernando Henrique Cardoso, foram disseminadas políticas públicas que respondem ao modelo gerencial de educação, a partir de empresas privadas, organizando e orientando os propósitos das políticas públicas educacionais, as quais são decididas nas estruturas extra escola, sem a participação da comunidade e são jogadas de 'cima para baixo' apenas para serem cumpridas.

Vale a pena ressaltar que a função principal para a participação efetiva e engajamento dos sujeitos escolares nessas ações são voltadas para os gestores escolares, portanto, a administração empresarial corrobora, de maneira direta, a formação dos administradores escolares. Assim, a administração escolar serve de intermédio para os ditames da política neoliberal, a favor da estrutura econômica do capital, distinguindo a educação para as diferentes classes sociais.

### **3.1 AS CONTRARREFORMAS DA EDUCAÇÃO E AS ESTRATÉGIAS NEOLIBERAIS PARA A GESTÃO ESCOLAR: AS ORIENTAÇÕES DE UM BANCO**

As contrarreformas<sup>3</sup> da educação acontecem de acordo com a economia do país, conduzindo o projeto da sociedade do capital, norteadas pela estrutura da produção capitalista, através de diretrizes e da dinâmica dos organismos internacionais para a educação, enquanto complexo social. Como exemplo, podemos destacar os princípios e as propostas das reformas educacionais no Brasil a partir da década de 1990, a qual está vinculada à reforma de Estado, que, por sua vez, configura-se pela imposição do Banco Mundial - BM para uma reforma gerencial no sistema educacional brasileiro, a partir de preceitos neoliberais fundamentados nas estratégias de descentralização, racionalização e autonomia.

Leher (1999) discorre sobre esse processo enfatizando que o Banco Mundial, utilizando períodos de crises, principalmente para os países periféri-

3 As reformas realizadas por governos neoliberais apresentam um sentido diferente daquele que originalmente era difundido, a ampliação das políticas públicas para as camadas populares. O que as políticas neoliberais por sua vez propõem, está baseado exclusivamente nas instituições privadas, a favor da reprodução do capital objetivando assim a exploração do trabalhador e a valorização do lucro, nesse sentido entendemos como Contrarreforma.

cos, usufrui dos empréstimos, e prioriza a educação para implantações de suas estratégias.

O crescente sentimento anti-Estados Unidos nos países periféricos é apreendido como uma ameaça à supremacia deste país, colocando em risco os objetivos estratégicos do establishment econômico e político. Por outro lado, as manifestações da crise estrutural do capitalismo começam a assumir feições cada vez mais nítidas nos anos 1970, uma situação que logo produziria um aumento da tensão social nos países periféricos e na relação destes com Washington. A consideração simultânea desses fatores provocou mudanças na orientação tática do Departamento de Estado. Cresceu, então, a preferência por ações indiretas, mediadas por organismos multilaterais. É neste contexto que Robert S. McNamara deixa o Departamento de Defesa para presidir o Banco Mundial. A partir deste novo quadro, a educação é cada vez mais bem situada na escala de prioridades do Banco (Leher, 1999, p. 21).

Observando o cenário explicitado por Leher (1999), o Banco, aproveitando-se da situação de crise, o que Mészáros (2002) denomina de crise estrutural do capital, e que os países periféricos são mais devastados por ela, abre caminhos para o desenvolvimento das estratégias neoliberais. Assim, convém ao Banco, a partir de novas diretrizes, apresentar para os Estados como conduzir e enfrentar esse processo de crise. Desse modo, sobre o contexto da crise estrutural Segundo e Jimenez explicam,

[...] um irremediável sistema centrífugo, no qual as partes conflituo-  
sas e internamente antagônicas pressionam em muitos sentidos  
diferentes. Este antagonismo estrutural prevalece em todo lugar,  
do menor microcosmo (dimensão intelectual/cultural) constitu-  
tivo ao macrocosmo (dimensão material), abarcando as relações  
e estruturas reprodutivas mais abrangentes. E é, precisamente,  
porque o antagonismo é estrutural que o sistema do capital é – e  
sempre deverá permanecer assim — irreformável e incontrolável  
(Segundo; Jimenez, 2015, p. 46).

Como já foi mencionado nos itens anteriores, a crise estrutural atingiu todas as formas de capital, de forma global. A partir de 1970, a economia conta com a influência das teorias monetaristas neoliberais, fomentando o alicerce das ideologias as políticas do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional (FMI). Destarte, as estratégias são apresentadas, principalmente, nos países pobres e para o eixo educação é conduzida através do fortalecimento da formação do

trabalhador, no entanto, as instruções têm como base a nova perspectiva de empregabilidade conduzida pelo capital.

Para Gentili (1998, p. 15), o Consenso de Washington retrata a educação “na [...] expansão de um mesmo núcleo de diagnósticos, propostas e argumentos ‘oficiais’ acerca da crise educacional e de suas supostas saídas”. As reformas da educação foram estruturadas com base na concepção de crise educacional, ou seja, a desqualificação do que já era posto pela educação nacional, expondo a todos um processo de ensino/aprendizagem defasado, que mais tarde foi entendido como uma discrepância entre o que o sistema produtivo exigia e o que o sistema educacional oferecia (Rabelo; Jimenez; Segundo, 2015).

Como consequência da crise, os países periféricos tiveram suas dívidas aumentadas no rastro dos juros ascendentes e da queda dos preços das principais commodities. É preciso destacar, também, o fato de que o Banco Mundial emprestou e avalizou empréstimos segundo propósitos estratégicos, gerando dívidas acima da capacidade de pagamento dos países tomadores. Além disso, muitos governos amigos do “Ocidente” desviaram, para fins particulares, considerável parcela desses empréstimos. O resultado foi a crise da dívida de 1982. (Leher, 1999, p. 23)

Vale ressaltar que, para o Banco Mundial, os sistemas de educação ajudam a inserir os países pobres à nova era global (Leher, 1998), o que significa que a formação orientada, a partir das declarações mundiais, parte do princípio econômico e voltado para a produção do capital, sobretudo a educação, garantida pelos organismos internacionais, cuja função precípua atende à ideia mercadológica de formar o indivíduo para o mercado de trabalho.

O Banco Mundial anunciou o objetivo de Aprendizagem para Todos até o ano de 2020 e pretendia uma “aprendizagem para todos para além da escolarização” (Banco Mundial, 2011, p. 1), não uma aprendizagem que impulsiona o conhecimento do saber histórico acumulado do homem, mas uma aprendizagem que compete à formação para o trabalho subjugado ao capital. “A educação considerada sob o prisma da produção e geração de capital humano transforma o indivíduo em uma mercadoria ou meio de produção que se desloca segundo as leis dos mercados neoliberais” (Torres Santomé, 2013, p. 96). Com essa nova função, a educação passa a ser interesse da hegemonia econômica e as políticas educacionais passaram a ser orientadas por elas.

Nesse contexto, é necessário destacar as declarações mundiais que conceberam mudanças e definem as diretrizes das políticas educacionais no Brasil

até os dias atuais. São elas: a Declaração de Jomtien (1990), Nova Delhi (1993) e Dakar (2000). Tais declarações foram desenvolvidas e financiadas pelo Banco Mundial, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, pela Ciência e a Cultura (Unesco), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

Sobre esta intenção de atender às necessidades básicas de educação, fica evidente que as declarações definem como conteúdos, no campo dos valores, das competências, das habilidades e das relações interpessoais, os saberes atitudinais. Nesse quadro, os conhecimentos clássicos produzidos historicamente pelo conjunto da humanidade são postos em segundo plano, adquirindo um caráter instrumental, de uso imediato e contextualizado, de acordo com os interesses dos educandos e da cultura de cada povo. Assim, recomendam a aplicação dos métodos ativos que, de certa forma, reeditam as concepções pedagógicas instrumentais e pragmáticas, em nome da adequação às necessidades e demandas do mercado. Por fim, reconhecem a obrigação do Estado de garantir o direito à educação, mas indicam que este deve ser suplementado e apoiado por “parcerias ousadas” com o setor privado e com as organizações não-governamentais (Rabelo; Jimenez; Segundo, 2015, p. 17).

Para a ideia neoliberal, a política educacional não é atingida da mesma forma que outras políticas sociais, uma vez que, para os neoliberais, a política educacional contribui na possibilidade de redução das desigualdades e é considerada como pioneira na intervenção estatal, sendo uma das funções permitidas ao “Estado de Guardião”. Friedman (1984, p. 97) explica que “a extensão e ampliação das oportunidades educacionais é um dos fatores mais importantes para a redução da desigualdade. Medidas desse tipo têm a vantagem operacional de atacar as fontes da desigualdade - em vez de simplesmente aliviar os sintomas”.

Para o neoliberalismo, o governo deve garantir o ensino básico em todos os níveis e que os poderes públicos devem transferir ou dividir a sua incumbência administrativa com o setor privado. Não é à toa que vemos, no Brasil, desde a década de 1990, um acréscimo do financiamento de empresas privadas na educação pública, espaço criado a partir das novas resoluções de políticas públicas implantadas pela política neoliberal.

Palú e Petry (2020) enfatizam sobre três elementos que podem ser identificados no Brasil como parte da política de competências exigidas pela sociedade e economia, são eles: o primeiro é a Ascensão do Estado-providência e o desenvolvimento de um sistema educativo democrático e de massa. A escola pública

é cada vez mais tomada pela falácia da gestão democrática e pela participação das comunidades escolares e, no entanto, o que mais vimos são escolas cumprindo metas e os conselhos escolares assumindo a burocratização exigida pelo Estado. O segundo elemento parte das críticas direcionadas ao Estado como intervencionista e de um sistema educativo que tem dificuldades em realizar suas propostas. Como exemplo os ataques que a educação brasileira vem sofrendo, há algumas décadas, por não manter uma educação de qualidade. O terceiro elemento é sobre a institucionalização de uma nova regulação e avaliação em educação e a influência dos organismos internacionais nas políticas educacionais.

Percebemos diante do já exposto que as propostas do neoliberalismo para o cenário da educação é um incentivo a tornar a educação pública mais próxima da competição da iniciativa privada. Assim compreendemos que as políticas públicas para educação se concretizam no ‘chão das escolas’, a gestão escolar, exerce um papel fundamental na institucionalização e legitimação dessas políticas. “No âmbito do Estado, a administração pode ser entendida como uma estrutura auxiliar e instrumental que equaliza e coloca em prática as decisões tomadas no âmbito político” (Duarte, 2019, p. 41).

Por esse fato, a atenção com a gestão torna-se medular. Como vimos na história da administração nos itens anteriores, seus princípios deixam de serem impostos de forma autoritária e técnico-burocrática, assumindo uma proposta mais democrática, ainda burocrática, mas desenhada na ideia de liberdade e igualdade como argumentam seus apologetas. Laval (2019, p. 197) identifica que essa reorganização gerencial não põe fim à burocracia das administrações escolares, a exemplo das escolas francesas, o que está em jogo não é “o fim da burocracia, como se diz, mas uma nova etapa de controle do poder gerencial, que deve intervir, mais profundamente na definição dos conteúdos, entrar nas minúcias das práticas e atingir o cerne da relação pedagógica”.

Ele segue enfatizando que,

Seguindo o espírito dessa nova gestão que se disseminou no setor privado a partir dos anos de 1980, busca dar liberdade à iniciativa pessoal, a fim de direcionar para a produtividade e o bom desempenho toda energia física, intelectual e emocional que é capaz o indivíduo “liberado”. [...] O objetivo é colocar o desejo de autonomia a serviço da organização e, assim, resolver a crise de recrutamento de pessoal e os problemas ocasionados pela “motivação” (Laval, 2019, p. 255).

Esse novo método de gerenciamento fez emergir, a partir da ineficiência do trabalho técnico-burocrático e de pouco controle nos resultados almejados, uma nova forma de controle pela via estatal. O Estado deixa o seu legado de executor e assume o papel de avaliador, transferindo sua responsabilidade para a sociedade, responsabilidades essas de acordo com a tendência do mercado. A ação estatal abarca a realidade social, por isso busca dar de conta da dinâmica da nova era do capital e, para isso, introduz um novo modelo de gestão que contemple a nova configuração. “[...] a Nova Gestão Pública (NGP) surge com a tendência modernizadora da administração pública e caracteriza-se por ordenar uma série de princípios e atributos” (Duarte, 2019, pp. 41-42).

Segundo Oliveira, Fonseca e Toschi (2004), essa tendência é assumida também pela gestão escolar. Os autores asseguram como exemplo o Fundescola, projeto de parceria entre o BM e o MEC, que tem como missão o desenvolvimento da gestão escolar e que contempla como um dos projetos o Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE, por intermédio do qual “a escola é considerada a responsável pela melhoria da qualidade de ensino, e o projeto visa modernizar a gestão e fortalecer a autonomia da escola” (Oliveira; Fonseca; Toschi, 2004, p. 40).

Oliveira, Fonseca e Toschi (2004) destacaram que o

PDE favoreceu a proliferação de empresas de consultoria e de capacitação docente por meio de cursos previamente montados por elas. Essas empresas fazem, portanto, o trabalho de agenciamento e de planejamento, cabendo à escola a prerrogativa de escolher os cursos com base na oferta das empresas (Oliveira; Fonseca; Toschi, 2004, p. 198).

Para Anderson (2017, p. 604), “as organizações públicas sempre foram gerenciadas, mas nas últimas quatro décadas houve uma mudança de um regime controlado, administrativo e burocrático para um regime corporativo mercadológico baseado em resultados, que se baseia no mundo empresarial”. Com efeito, há, nesse processo, uma introdução de empresas privadas nos setores públicos, fechamento de organizações com baixo rendimento, normas deliberadas a partir do desempenho, ênfase em resultados, descentralização administrativa, mas, ao mesmo tempo, um limite na autonomia para quem assume a gestão.

Diante do contexto em que as ações estatais estão voltadas para a avaliação e mediação das políticas públicas da educação, a gestão escolar é compreendida de forma flexível, uma vez que a ideia é alcançar os objetivos postos pelas

organizações com competência. Segundo Duarte (2019, p. 44), a gestão “[...] define-se pela competência do indivíduo de, por meio de seu exemplo, ser capaz de conduzir a organização de forma dinâmica e criativa, adequando os recursos e processos aos fins almejados e integrando os atores e grupos em torno dos objetivos comuns da organização”. Destarte, vemos nas escolas os gestores buscarem por esses resultados em custo de toda ação pedagógica ou administrativa. A escola vive em função desses objetivos, o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola se volta para esse fim. Laval faz uma afirmativa acerca dos neoliberais escolares que buscam uma gestão organizacional baseada no mercado.

Os defensores mais genuínos do neoliberalismo escolar insistem muito na importância de um verdadeiro líder à frente das escolas, contrapartida organizacional fundamental para a constituição de um mercado escolar. A lógica é muito clara: se a escola é uma empresa que produz um serviço, se depende de uma eficiência mensurável, se seu custo deve ser controlado ou reduzido, a “organização educadora” deve ter a frente um organizador que seja capaz de dirigir uma “equipe” e se responsabilize pela produção de “valor agregado” pela empresa. (Laval, 2019, pp. 251-252).

A escola é transformada em um ambiente de formação para a sociedade, como assinala Oliveira (2013, p. 17): “por meio da escola procura-se corrigir determinados desequilíbrios, característicos da estrutura social e econômica vigente”. As unidades escolares enfrentam, nessa nova missão, a responsabilidade de trabalhar a diversidade que, até recentemente, era tratada como homogeneidade e tinha espaço nas salas de aula e na escola como um todo. Na sociedade, é debatido o senso de igualdade, sendo levado aos centros educacionais a partir das políticas públicas, bem como as diretrizes do trabalho do gestor escolar (Duarte, 2019).

Nesse quadro em que a educação deve responder às demandas sociais, a NGP ganha espaço a partir da preocupação com os padrões que devem ser aplicados pelas escolas, tendo em vista a incapacidade de ela responder a esses obstáculos. A concepção da NGP sobre gestão é a partir da “desregulamentação, descentralização e flexibilização” (Duarte, 2019, p. 46), a fim de que possam cumprir com os objetivos lançados para educação.

Para Lessard (2010), há dois pilares que sustentam esse modelo de gestão: o primeiro é a concorrência entre os estabelecimentos de ensino, sendo comum vermos essa concorrência no setor da educação, em que a mantenedora cria espaços diferentes para que haja uma escolha de pais, estudantes e professores.

A qualidade do ensino é um dos pontos principais a ser julgado nessa escolha, havendo para tanto uma intensificação nas propagandas da divulgação dos resultados desses ambientes escolares, o que faz aumentar a concorrência entre eles.

O segundo pilar que Lessard (2010) retrata é a avaliação que, nas últimas décadas, cresceu absurdamente, como forma de regulamentação e controle, sendo denominada com uma terminologia peculiar: “Estado-avaliador”, “governança” ou “gestão por resultados” (Duarte, 2019), que refletem nas avaliações em larga escala, tentam controlar a evasão do aluno, o quantitativo dos estudantes em sala por professor, faltas de professores, regulamentação de aulas, conteúdos e aprendizagem.

Esse controle já está previsto em metas idealizadas previamente e assinadas pelo gestor como forma de responsabilização, fazendo com que esse estudante seja contabilizado e, muitas vezes, visto pela própria escola como mais um número, esquecendo a dimensão humana que lhe constitui e das dificuldades que surgem no ‘chão da sala de aula’ e estão para além de números. Assim, a escola dispõe de autonomia, porém deve cumprir a cartilha que o Estado avalia e controla externamente, essa avaliação do Estado acontece a distância com menos burocracia do que existia anteriormente (Anderson, 2017).

É fácil percebermos que os governos estaduais do Brasil vêm sendo respaldados por uma política pública que corresponde às diretrizes dos organismos internacionais, pautadas nas políticas educacionais baseadas na concorrência e na avaliação, conferem às escolas autonomias, dando a elas a responsabilidade de cumprir as metas preestabelecidas, com eficiência. No bojo desse contexto, a gestão escolar insere, na perspectiva de trabalho, um gerenciamento organizacional centrado na figura do gestor, que se responsabilizará diretamente pelas demandas encaminhadas pelo Estado.

O quadro apresentado até este ponto, corrobora o fato de a gestão escolar estar presente como uma das estratégias da política neoliberal, através dos imperativos dos organismos internacionais, a exemplo o BM e seus projetos. A gestão é instruída para liderar e resolver os problemas da escola, bem como organizar esse ambiente de acordo com a ideologia hegemônica da sociedade dividida em classes.

Esse é o contexto da crise estrutural do capital, como já citado anteriormente, difunde grandiosamente no meio social e afeta o complexo educacional, focalizando no ideal hegemônico para a consolidação de uma política que prio-

rise as ideias voltadas para o capital, servindo de forma direta para uma formação mercadológica. Nesse cenário, a política implantada para a gestão escolar tem como princípio a gestão democrática, mas que prioriza uma política de responsabilização e por resultados.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa intenção, neste artigo, foi compreender a razão de ser da crise estrutural do capital e as estratégias neoliberais que atingem diretamente o sistema educacional brasileiro, além de compreender suas reverberações na gestão escolar. Para tanto, fez-se necessário percorrermos o entendimento do trabalho como fundamento do indivíduo e dos complexos sociais, o antagonismo social e os fundamentos da crise destrutiva que põem em risco o futuro da humanidade. Demonstramos, sobretudo, que a influência que a gestão escolar recebe da administração de empresa está de acordo com o projeto que toma como direção uma educação voltada para o mercado e a economia que tem como base ideológica a manutenção da exploração e do modo de produção, exprimindo a sociedade capitalista e aprofundando, cada vez mais, a crise perversa que arruína todo o planeta.

## REFERÊNCIAS

ALONSO, Myrtes. O papel do diretor na administração escolar. São Paulo, Difel, EDUC, 1976.

ANDERSON, Gary. Privatizando subjetividades: como a Nova Gestão Pública (NGP) está criando o “novo” profissional da educação. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE, v. 33, n. 3, p. 593 - 626, dez. 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/79297> .DOI: <https://doi.org/10.21573/vol33n32017.79297>. Acesso em: 22 de out. de 2024.

BANCO MUNDIAL. Aprendizagem para todos: investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento; estratégia 2020 para a educação do Grupo Banco Mundial; resumo executivo. Washington, DC: Banco Mundial, 2011.

DUARTE, A. W. B. A nova gestão pública na educação em Minas Gerais e Pernambuco: as políticas, os atores e seus discursos. 2019. 227 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2019.

FRIEDMAN, M. Capitalismo e Liberdade. São Paulo, Abril Cultural, 1984. Disponível em: <https://www.profalaor.eng.br/DOWNLOADS/BIBLIOTECALIBERAL/CAPITALISMO%20E%20LIBERDADE%20-%20Milton%20Friedman.pdf>. Acesso em: 16/05/2022

JIMENEZ, S. SEGUNDO M. das D. O Movimento de Educação Para Todos e a crítica marxista, Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos de metodologia científica. 5º ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LAVAL, Christian. A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público – 1º ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

LEHER, R. Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. Revista Outubro, São Paulo, n. 1, p. 19-30, 1999. Disponível em: <http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edic%CC%A7a%CC%83o-3-Artigo-03.pdf> Acesso em: 22 dez. 2023.

LEHER, Roberto. Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para “alívio da pobreza”. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

LESSARD, Claude. Regulação. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Livia Maria Fraga. Dicionário de trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.

MARX, K. Contribuição a crítica da economia política. São Paulo, Martins Fontes, 1977.

MÉSZÁROS, I. A crise estrutural do capital. Revista Outubro, 4ª ed., n. 2, p. 7-15, 2000. Disponível em: <http://outubrorevista.com.br/wp-content/>

uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edic%CC%A7a%CC%83o-4-Artigo-02.pdf  
Acesso em 17 dez. 2023.

MÉSZÁROS, István. Para além do capital. São Paulo: Boitempo, 2002.

MÉSZÁROS, István. Para além do capital: rumo a uma teoria da transição. Tradução Paulo Cezar Castanheira, Sergio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2011.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educativa, crise da escola e a promoção de justiça social. In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Crise da Escola e Políticas Educativas. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013, p. 17-32.

OLIVEIRA, João Ferreira; FONSECA, Marília; TOSCHI, Mirza Seabra. Educação, Gestão e Organização Escolar: concepções e tendências atuais. In: FONSECA, Marília; TOSCHI, Mirza Seabra e OLIVEIRA, João Ferreira. Escolas Gerenciadas: planos de desenvolvimento e projetos político-pedagógicos em debate. Goiânia: UCG, 2004.

PALÚ, J.; PETRY, O. J. Neoliberalismo, globalização e neoconservadorismo: cenários e ofensivas contra a Educação Básica pública brasileira. Práxis Educativa, [S. l.], v. 15, p. 1–21, 2020. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.15.15317.063. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15317>. Acesso em: 27 dez. 2023.

PARO, V. H. Crítica da estrutura da escola. 1ª Ed. – São Paulo: Cortez, 2016.

RABELO, J. JIMENEZ, S. SEGUNDO M. das D. As diretrizes da política de educação pra todos (EPT): rastreando princípios e concepções. In: RABELO, J. JIMENEZ, S. SEGUNDO M. das D. O Movimento de Educação Para Todos e a crítica marxista, Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015.

RIBEIRO, José Querino. Ensaio de uma teoria da Administração Escolar. São Paulo, Saraiva, 1978.

ROSAR, M, F. F. Administração escolar: um problema educativo ou empresarial?, 5ª ed. Campinas SP: Autores Associado, 2012.

SAVIANI, Dermeval. Papel do diretor de escola numa sociedade em crise. In: Educação: do senso comum à consciência filosófica. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

TORRES SANTOMÉ, J. Currículo escolar e justiça social: o cavalo de Tróia da educação. Tradução Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013.