

Três notas explicativas para a cultura hegemônica de antipatia da pesquisa em gestão educacional em relação à gestão empresarial

*Evaldo Luis Pauly**

*Gilberto Ferreira da Silva***

Resumo

Este trabalho tem por objetivo compreender como se dá a relação de antipatia da pesquisa em gestão educacional contra a gestão empresarial. Organizamos este texto a partir de três notas explicativas. A primeira delas é sobre um certo discurso marxista predominante na cultura metodológica da pesquisa sobre gestão educacional no Brasil. A segunda nota é a incongruência entre esta metodologia marxista e a meritocracia que determina a organização da educação republicana. A terceira nota refere-se à relação mal resolvida entre gestão escolar e a gestão voltada ao mercado. A pesquisa na gestão de mercado identifica problemas gerados por demandas dos consumidores que não são atendidas, a esse diagnóstico, segue-se uma proposta de possíveis soluções de mercado. Poderia a pesquisa em gestão educacional buscar soluções para os problemas em educação de forma tão objetiva?

Palavras-chave: Gestão da Educação, Políticas Educacionais, Educação Básica, Pesquisa em Educação.

* Universidade La Salle (Unilasalle), Canoas, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: evaldo.pauly@unilasalle.edu.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7139-2027>

** Universidade La Salle (Unilasalle), Canoas, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: gilberto.ferreira65@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6294-2322>

Three explanatory notes for the hegemonic culture of antipathy in educational management research in relation to business management

Abstract

This work aims to understand how the relation of antipathy of the research in educational management against the business management occurs. We organize this text from three explanatory notes. The first one is about a certain Marxist discourse prevailing in the methodological culture of research on educational management in Brazil. The second note is the incongruity between this Marxist methodology and the meritocracy that determines the organization of republican education. The third note refers to the poorly resolved relationship between school management and market-oriented management. The research in the market management identifies problems generated by the demands of the consumers that are not met, to this diagnosis, it follows a proposal of possible market solutions. Could research in educational management seek solutions to problems in education so objectively?

Keywords: Educational Management, Educational Policies, Basic Education, Research in Education.

Tres notas explicativas para la cultura hegemónica de antipatía de la investigación en gestión educativa en relación a la gestión empresarial

Resumem

Este trabajo tiene por objetivo comprender cómo se da la relación de antipatía de la investigación en gestión educativa contra la gestión empresarial. Organizamos este texto a partir de tres notas explicativas. La primera de ellas es sobre un cierto discurso marxista predominante en la cultura metodológica de la investigación sobre gestión educativa en Brasil. La segunda nota es la incongruencia entre esta metodología marxista y la meritocracia que determina la organización de la educación republicana. La tercera nota se refiere a la relación mal resuelta entre gestión escolar y la gestión orientada al mercado. La investigación en la gestión de mercado identifica problemas generados por demandas de los consumidores que no son atendidas, a ese diagnóstico, se sigue una propuesta de posibles soluciones de mercado. ¿Podría la investigación en gestión educativa buscar soluciones a los problemas en educación de forma tan objetiva?

Palabras-clave: Gestión de Educación, Política de Educación, Educación básica, Investigación en educación.

Introdução

Parece-nos que o senso comum dos professores da Educação Básica aderiu ao projeto político-pedagógico da LDB, conforme a pesquisa da UNESCO que, embora antiga, parece ser a pesquisa de opinião cientificamente controlada mais abrangente já realizada no país. A pesquisa calculou uma “mostra de 5.000 professores [...] representativa do total das funções docentes do Brasil, que é de 1.698.383” (2004, p. 22) existentes em 2002, ano de realização da pesquisa. Destacamos uma das conclusões

Os docentes, como se observa, avaliam como predominantemente positivos os efeitos da LDB. Seu impacto maior se refere às inovações pedagógicas, à democratização do acesso à educação e à organização do ensino. Sua participação na tomada de decisões indica que, para a maioria, seu papel se fortaleceu com a nova legislação. Os itens em que há menor concordância são aqueles que dependem menos das normas e mais de uma teia intrincada de fatores, em que são vitais as opções tomadas pelos gestores dos sistemas de ensino e redes escolares: a qualidade da educação, a infraestrutura do estabelecimento e as condições de trabalho. (UNESCO, 2004, p. 114)

Pesquisa realizada em setembro de 2014 pela Data Popular, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE e Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo – APEOESP, divulga a visão destes trabalhadores sobre o valor que a população atribui à educação. A pesquisa de opinião determinou uma amostra ponderada pelos dados PNAD/IBGE e entrevistou 3.265 pessoas em 100 municípios do país, indicando que “99% concordam que a Educação é fundamental para o futuro do Brasil”, fato que incidiria sobre a decisão do voto popular pois “7 em cada 10 escolheria um candidato que tivesse boas propostas para melhorar a educação pública”, embora a mesma maioria desconheça “o percentual do PIB que é destinado à educação”, no entanto, 87% dos entrevistados “são favoráveis ao aumento do investimento do governo em educação para 10% do PIB” (Data Popular/CNTE/APEOESP, 2014). Essa visão coincide, em termos gerais, com a dos empresários vinculados ao Movimento Todos pela Educação que defende a “Educação como prioridade para a construção de um País socialmente justo” (Todos pela Educação, 2017, p. 4). Com esse critério avaliam a Educação Básica afirmando que a desigualdade começa cedo no país. Apesar do senso comum imaginar que creches se destinam às famílias pobres, em 2015, apenas 21,9% das crianças de 0 a 3 anos oriundas das famílias 25% mais pobres estavam matriculadas em creches; no estrato oposto – os 25% das famílias mais ricas do país – 52,3% dessas crianças estavam matriculadas em creches (2017, p. 18). Essa desigualdade perdura até o fim da educação obrigatória: “86,6% é a taxa de atendimento do Ensino Médio para o quartil mais rico da população brasileira. Enquanto isso, apenas 52,5% dos 25% mais pobres estão nesta etapa escolar” (2017, p. 30).

Nessa “teia intrincada” de contradições insere-se a pesquisa em política educacional que escolhe como seu objeto de pesquisa, a gestão de sistemas de ensino ou de instituição escolar. A produção dos Programas de Pós-Graduação em Educação adquire relevância científica ao produzir um conhecimento capaz de cooperar com os educadores



que se tornam gestores na qualificação da educação. Trata-se, de fato, de cooperação entre pesquisa e docência, pois como lembra Max Weber na palestra “A ciência como vocação” proferida em 1918 na Universidade de Munique:

Todo jovem que se sente atraído pela erudição deve compreender claramente que a tarefa que tem à sua frente tem um aspecto duplo. Deve ter qualidades não só como erudito, mas também como professor. E os dois aspectos não coincidem. Pode-se ser um intelectual de destaque e ao mesmo tempo um professor abominavelmente ruim (WEBER, 1974, p. 158).

O contrário também é verdade: excelente professor pode não ser bom pesquisador. Em 1989, a Universidade La Salle da Filadélfia organizou um debate entre Charles Taylor e Thomas Kuhn com o objetivo de confrontar a metodologia das ciências humanas com a metodologia das ciências naturais. Taylor não pode comparecer e Kuhn precisou debater sozinho. Kuhn, quarenta anos depois, relembra que quando estava escrevendo “A estrutura das revoluções científicas”, teve contato com “os ensaios metodológicos de Max Weber” e de Ernst Cassirer e diz: “Fiquei entusiasmado pelo que neles encontrei. Esses autores eminentes estavam descrevendo as ciências sociais de modo estreitamente paralelo ao tipo de descrição que eu esperava fornecer para as ciências físicas. Talvez eu tivesse percebido algo valioso” (KUHN, 2006, p. 265). Kuhn, no entanto, se decepciona quando lê nos parágrafos finais que esses autores anunciavam que seu modelo aplicava-se apenas às ciências sociais e que as ciências naturais seriam “inteiramente diferentes”, apresentando, conforme Kuhn, “uma explicação relativamente padrão, empirista e quase-positivista das ciências naturais, a imagem mesma que eu esperava descartar” (2006, p. 266). Esse “algo valioso” que se perdia nas ciências humanas seria o “conceito de objeto” e o fato de que aquilo “que o torna disponível, quer nas ciências naturais, quer nas sociais, é uma cultura no interior da qual ele é transmitido por exemplificação, às vezes de forma alterada, de uma geração à seguinte”. A conclusão lógica desta descrição do processo de produção do conhecimento é a de que não “existe nas ciências naturais, não mais do que nas humanas, um conjunto de categorias que seja neutro, independente da cultura, e no qual a população – seja de objeto, seja de ações – possa ser descrita” (KUHN, 2006, p. 270).

Este artigo destaca a relação entre a pesquisa em gestão educacional e a escola de uma forma mais ampla, porque supomos haver um problema que tentaremos descrever: a pesquisa em educação é pródiga em diagnosticar os males da Educação Básica e é pobre na proposição de soluções que os gestores e docentes da educação obrigatória possam utilizar para a resolução dos problemas com que se deparam em cada dia letivo. Alves-Mazzotti em um trabalho datado de 2001, ou seja, há mais de 15 anos, acentuava, realizando uma síntese sobre a pesquisa em educação: “divulgação restrita dos resultados e pouco impacto sobre as práticas” (p.40). A autora, ao final de sua análise, assevera: “Os problemas a serem enfrentados no campo da educação, em nosso país, exigem soluções que precisam ser subsidiadas por um corpo de conhecimentos significativamente mais amplo e mais confiável do que aquele que estamos produzindo” (2001, p.48). Nesta esteira, encontramos ressonância, igualmente, no que a pesquisadora Bernadete Gatti (2005) evidencia em um estudo sobre a pesquisa educacional no contexto brasileiro. Como uma

de suas conclusões apresenta a seguinte crítica: “a própria compreensão da educação como propósito social e seu estatuto institucional requerem interrogações que transcendem sua modelagem por teorias ou filosofias que narram um real cada vez menos real” (p.607). Outra pesquisadora que, em suas análises, destaca a importância de se repensar o lugar ocupado pela produção do conhecimento no campo da educação é Maria Malta Campos (2009). A autora localiza dois campos que se configuraram voltados à produção do conhecimento à educação. Um primeiro é o campo acadêmico, representado em sua grande maioria, pelos programas de pós-graduação das universidades e um segundo campo, representado por instituições de ensino superior, mas de caráter mais autônomo e independente, aliam-se a essas instituições, as organizações não-governamentais e institutos empresariais. Campos destaca que

Na raiz da importância crescente dessas outras fontes de produção de pesquisa sobre educação, é possível identificar certa frustração com a pesquisa acadêmica, julgada, por aqueles que precisam tomar decisões sobre política educacional, como pouco objetiva, fragmentada e distanciada dos problemas educacionais considerados mais urgentes (2009, p.271).

Cientes do problema que engendra o entorno da discussão sobre pesquisa em educação voltada à gestão, nos propomos a compreender como se dá a relação de antipatia entre a gestão empresarial e a gestão educacional. Parece-nos necessário trabalhar com concepções políticas e sociológicas que superem simplificações positivistas e conclusões ideológicas partidárias. Parece-nos prudente um retorno à metodologia clássica do materialismo dialético que analise as contradições da realidade existente, procurando superar as limitações que o cotidiano impõe à gestão escolar ou educacional. Esse retorno à dialética é uma proposta metodológica de José de Souza Martins a partir do fato histórico de que “a obra de Marx, sabemos, divide-se entre os textos propriamente científicos, para explicar a sociedade, sem excluir suas determinações políticas, e os textos da militância política, do engajamento para mudar a sociedade” (2011, p.53). Martins inspira-se em Lefebvre para construir uma sociologia marxiana “que, sem abandonar o que lhe é próprio, dialoga criticamente com outras sociologias e as outras ciências sociais, incorporando-as criticamente, em vez de recusá-las” (2011, p. 54). Ele considera necessário superar o que chama de “vulgarização de Marx” (2011, p. 55) que se produziu no Brasil pela indistinção entre as demandas da ciência e as da militância política de esquerda, pois, conforme afirma “o marxismo de militância não fazia pesquisa e nem sabia fazê-la” (2011, p. 58). Nesse sentido, para Martins, no Brasil, estamos “muito longe da sociedade moderna, contratual, republicana e igualitária. Esta é uma sociedade que teve escravidão, em que a dominação decorria do poder pessoal, as instituições eram e de certo modo continuam sendo desdobramentos deste poder” (2016, p. 86-87).

Nessa direção organizamos este texto a partir de três notas explicativas. A primeira delas é o discurso marxista militante que parece predominar na cultura metodológica da pesquisa, dificultando a aplicabilidade dessa pesquisa na cultura institucional da escola obrigatória. A segunda nota é a incongruência entre essa metodologia marxista e a meritocracia – a justiça escolar - que caracteriza a cultura da escola republicana. A noção de escola justa, defendida por Dubet, define o objetivo meritocrático do projeto peda-



gógico da escola republicana sob gestão democrática, pois, ao “contrário das sociedades aristocráticas que priorizavam o nascimento e não o mérito, as sociedades democráticas escolheram convictamente o mérito como um princípio essencial de justiça: a escola é justa porque cada um pode obter sucesso nela em função de seu trabalho e de suas qualidades” (Dubet, 2004, p. 541). Esses são os princípios educacionais da Constituição Federal de 1988. Os sistemas de ensino devem ofertar a mesma educação para todos pelo princípio da “garantia de padrão de qualidade” (Art. 206, inciso VII).

A terceira nota refere-se à relação mal resolvida entre gestão escolar e gestão de mercado. Na cultura da pesquisa de mercado, os pesquisadores procuram identificar problemas gerados por demandas dos consumidores que não são atendidas (os chamados nichos de mercado), a esse diagnóstico, seguem-se as propostas de possíveis soluções a serem ofertadas aos consumidores para que escolham as mais convenientes aos seus interesses. Poderia a pesquisa em educação buscar soluções tão objetivas quanto essas para os problemas educacionais que as escolas enfrentam? Especificamente enfrentando a problemática da gestão escolar que se encontra claramente esvaziada de ações pedagógicas e assoberbada de tarefas diversas e com forte ênfase burocrática, distanciando-se, justo do que se preconiza como fundamental nos processos de gestão escolar, a experiência da democratização da escola. Por fim, destacam-se os pontos que ganharam evidência na construção da análise desta problemática em formato de síntese final.

Primeira nota: o senso comum marxista na pesquisa sobre gestão educacional

Boa parte dos resultados preliminares da pesquisa sobre gestão¹ se apresenta no âmbito dos Grupos de Trabalho organizados para os eventos da ANPED, normalmente aperfeiçoados e publicados no formato de artigo em revistas especializadas da área.² No caso do GT05 – Estado e Política Educacional – encontramos o trabalho de Farenzena e Cardoso que se constitui em um bom exemplo disso. Neste trabalho as autoras apresentam o estado da arte sobre gestão na educação básica, portanto, não abrangendo a educação superior. As autoras resenham, por outro lado, “três publicações que têm como objeto a produção acadêmica em gestão e políticas educacionais” (2014, p. 46) que apresentam um panorama nacional. Na sua própria pesquisa regional, Farenzena e Cardoso analisaram 39 teses e 430 dissertações desenvolvidas nos PPG’s da região sul do Brasil entre 2000 a 2010 (2014, p. 45). Ao referir-se ao estudo de Barreto, Farenzena e Cardoso destacam a influência da tradição marxista. Barreto, no entanto, relativiza nos seguintes termos:

Embora o uso das categorias marxistas de análise tenha caído em desgraça na cena acadêmica diante das mudanças ocorridas na ordem mundial, das vicissitudes do socialismo real e da mais ampla difusão dos enfoques pós-estruturalistas e pós-modernos, o caráter fortemente determinista das análises sobre as políticas públi-

1 A ideia de gestão que orienta nossa reflexão inspira-se na concepção preconizada por Vitor Paro quando a define como: “a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados” (2010, p. 765).

2 <http://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho-comite-cientifico/grupos-de-trabalho/grupos-de-trabalho>

cas, herdado de certas abordagens dessa vertente, tendeu a prevalecer em muitos trabalhos (2009, p. 496).

O estado da arte de Farenzena e Cardoso constata um “crescente aumento da produção sobre a temática” (2014, p. 50) da gestão na produção das pesquisas dos PPG’s do sul do país. No entanto, esse crescimento é diferenciado quanto às temáticas: “60% em políticas públicas; 18% em gestão de escola (s), 13% em gestão de sistemas de ensino ou redes de ensino; 5% em direito à educação e 5% em legislação e normas educacionais” (2014, p. 52), a maioria delas focando políticas municipais.

Outro dado que merece a atenção teórica dos pesquisadores em gestão educacional é a interpretação sobre que metodologia é predominante na área. Na leitura das autoras, tornou-se “muito comum” a crítica de mestrandos/as e doutorandos/as denunciando as “distâncias entre o que é proposto em diretrizes da legislação ou de políticas governamentais e o que ocorre nas práticas das redes escolares e nas escolas” (2014, p. 53). Esse tipo de afirmação parece ser daquelas que Kuhn chamou de “ciência normal”. Assim, nesse sentido político, o senso comum dos cientistas em formação inicial não consegue dialetizar-se com o senso comum do povo. Para a ciência política é óbvio que, no estado democrático de direito, a implantação e implementação das políticas públicas necessariamente evidencia a distância entre a realidade e o ideal projetado pelos legisladores que representam a cidadania na formulação das políticas públicas a serem executadas pelos governantes eleitos para tal. No estado democrático de direito, a lei formulada pelos legisladores projeta um ideal para o qual a realidade deverá convergir, estimulada pelas políticas públicas mantidas pelo poder executivo sob o rigor do poder judiciário na observância da lei.

A crítica ingênua de que a legislação educacional não coincide com o chão da escola sustenta um argumento apriorístico inconsciente e irracional de que a lei coincida com o real. É ingênuo tomar o chão da escola como critério da verdade, pois nesse caso, a prática da escola permaneceria sempre aquém do ideal estabelecido pela lei. A pesquisa em educação precisa superar argumentos falaciosos do senso comum do Magistério do tipo “*lei de primeiro mundo*”, “*isso vale na escola da Finlândia, mas não aqui*”. Nas repúblicas constitucionais, exatamente, o texto da lei visa a transformar a realidade³ pois a lei, democraticamente estabelecida, projeta o ideal acordado pela maioria do eleitorado. É absurdo científico e ingenuidade política, o pesquisador imaginar que o tamanho proposto pelas políticas públicas deva coincidir com o tamanho da realidade social. As políticas públicas republicanas são projetadas para expandir os limites da realidade social. É função no estado democrático de direito anunciar o modo como a sociedade deseja transcender-se de forma razoável, justa e civilizada.

Quando a realidade não está de acordo com a lei estabelecida pelo uso público da razão (Kant, 1784), a única possibilidade razoável é mudar a realidade. A legislação educacional brasileira demonstra que, de fato, muda o chão da escola. A alimentação escolar, a matrícula obrigatória aos 6 anos, a obrigatoriedade da Educação Infantil, a

3 Em alguns casos, a manutenção da realidade é uma transformação em si mesma, por exemplo, se a escola atingiu a melhor nota do PISA ou do IDEB, a transformação pedagógica necessária nesta escola é conservar esses indicadores.



significativa ampliação da responsabilização das Prefeituras na Educação Infantil e no Ensino Fundamental; o FIES, o Reuni e o Prouni na Educação Superior, etc. Essas recentes transformações no chão da escola, acirraram as disputas partidárias pela proposição, redação, aprovação ou rejeição da legislação educacional. A intensidade dessa disputa justifica o aperfeiçoamento permanente da democracia sob a dupla forma de representação indireta ou direta do poder popular, como reza o art. 1º, Parágrafo único, da Constituição Federal de 1988: “Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição”. Se a escola não realiza o que a LDB prevê, os gestores desta escola – e nunca os alunos ou suas famílias – devem ser responsabilizados na forma da lei. Talvez a tradição aristocrática dos fundadores de nossa república, somada à influência da demagogia populista e às práticas clientelísticas dos processos eleitorais apontem apenas para o bônus da lei e nunca para o seu ônus. Em 2016, o Congresso Nacional aprovou a universalização da educação básica dos 4 aos 17 anos, sem definir novas fontes de financiamento para esta expansão da educação obrigatória, confirmando a anedota da pesquisa em ciência política que afirma não existir almoço grátis. Apesar da ingenuidade política que predomina no senso comum da pesquisa, Farenzena e Cardoso afirmam que o

tipo mais comum de pesquisa é: política X, referente à etapa ou modalidade X da educação básica, na escola, estado ou município X. Parece-nos que se vão agregando ou construindo conhecimentos científicos que são relevantes do ponto de vista das etapas, modalidades ou tópicos específicos da educação, bem como das possibilidades e limites de cada política ou prática de gestão estudada e, ainda, das especificidades dos territórios. Enfim, olhando por esse ângulo, os aportes de nossas pesquisas, mesmo na ocorrência da fragmentação, são política e academicamente relevantes. (2014, p. 53)

É razoável supor que a situação evoluiu de 2010 a 2015, mas ainda parece adequado avaliar que este campo da pesquisa carece de mais fundamentação teórica e metodológica sobre o que o próprio campo vem produzindo, mas então isso já seria objeto de discussão para outro trabalho. A ponderação racional entre ônus e bônus, malefícios e benefícios, pesos e contrapesos da legislação educacional precisa ser considerado na pesquisa em gestão educacional, recorrendo-se especialmente à ciência política e ao campo do direito.

O estado da arte sobre gestão e política educacional nos PPG's da região sul mostra que o referencial teórico, em geral, é marxista; mas a metodologia mais utilizada é o estudo de caso. Isso gera um problema epistemológico difícil de enfrentar porque o marxismo, nesse caso, é utilizado para estabelecer “o tipo ideal de teoria científica” que são “os temas de tese suscetíveis de serem aprovadas” (PIAGET, GARCIA, 2011, p. 336). Esse referencial teórico, no entanto, não é capaz de transformar o chão da escola. Para Dubet, conforme a tradição liberal da educação moderna desde Durkheim, a pesquisa educacional precisa construir justificativas racionais para que a cidadania aceite as “desigualdades justas, isto é, desigualdades legítimas” (2004, p. 544). Um texto da militância política de Marx ilustra o modo como o materialismo dialético produz análises que contradizem chavões do senso comum da pesquisa em política educacional. Marx critica o Programa do Partido Operário Alemão.



Isso de “educação popular a cargo do Estado” é completamente inadmissível. Uma coisa é determinar, por meio de uma lei geral, os recursos para as escolas públicas, as condições de capacitação do pessoal docente, as matérias de ensino, etc., e velar pelo cumprimento destas prescrições legais mediante inspetores do Estado, como se faz nos Estados Unidos, e outra coisa completamente diferente é designar o Estado como educador do povo! Longe disto, o que deve ser feito é subtrair a escola a toda influência por parte do governo e da Igreja. [...], pelo contrário, é o Estado quem necessita de receber do povo uma educação muito severa. (Marx, 1875, s.p)

Segunda nota: a noção de justiça e sua relação com o mercado

Francisco Weffort afirma, no Prefácio do livro *Burocracia e Ideologia*, que, no Brasil, Maurício Tragtenberg realizou o primeiro “esforço de apreciação crítica de conjunto sobre a Teoria Geral da Administração em seu processo de constituição histórica” (TRAGTENBERG, 2006, p. 13). Ao analisar o modo como essa teoria se apresentou nos EUA nas décadas de 70 e 80, Tragtenberg detecta uma transformação na gestão empresarial que corresponderia à consolidação das grandes corporações internacionais no domínio da economia globalizada. Essas empresas que dominam o mercado mundial já não se satisfazem mais com uma administração baseada na hierarquia dos gestores e na correspondente obediência dos subalternos. A teoria geral da administração, pelo contrário, desenvolve e implementa políticas de gestão que promovam relações menos hierárquicas e mais funcionais na organização. Gestores devem tratar seus subalternos de modo a estimular a cooperação dos operários entre si e deles com as chefias, visando à funcionalidade da produção. Esse novo conceito de gestão empresarial, na perspectiva de Tragtenberg, pode ser definida ou descrita a partir do desenvolvimento do capitalismo mundial que, atualmente,

caminha no sentido de valorizar os “funcionais” mais do que os “hierárquicos”, limitando a onipotência das chefias. O gigantismo das organizações conduz a uma certa descentralização de autoridade, delegação, trabalho em equipe e decisões colegiadas. [...] Praticam uma política de “dividir para reinar”. O esquema taylorista ilustra admiravelmente este tipo de comando. (2005, p. 48-49)

A gestão empresarial contemporânea fala mais em colaboradores do que em trabalhadores, requer mais animadores do que chefias, apesar desses novos conceitos gerenciais permanece a marca taylorista da produtividade. Essa nova forma de administrar as empresas, portanto, implica em novos desafios para a pesquisa em educação, pois a formação para o mundo do trabalho precisa incorporar tal concepção de gestão empresarial.

No campo da educação podemos nos reportar a François Dubet, sociólogo francês contemporâneo. Este autor assume um conceito teórico derivado da concepção liberal de escola justa com as implicações político-pedagógicas daí originadas. Dubet, Duru-Bellat e Vérétout (2012) aplicam o conceito de escola justa em um estudo quantitativo que aprofunda uma análise comparativa entre sistemas de ensino de diversos países tendo como base os resultados do PISA. Nesse estudo quantitativo percebem uma crítica radical ao senso comum das pesquisas em educação: a desigualdade social é insuficiente



para explicar as desigualdades escolares: “Evidentemente, e uma grande quantidade de trabalhos de sociologia da educação o atesta, a desigualdade entre as famílias afeta os desempenhos dos alunos e produz mais ou menos desigualdades de conhecimentos entre eles” (2012, p. 31). Entretanto destacam os autores que os efeitos do trabalho da escola nesse âmbito, tanto pode acentuar quanto atenuar “os efeitos das desigualdades sociais sobre as desigualdades escolares (2012, p. 31).

Essa constatação qualitativa fundamentada em evidência empírica parece recomendar os testes em larga escala que, geralmente, os simpatizantes das teorias marxistas costumam rejeitar. A partir da noção de escola justa parece plausível comparar os diferentes resultados produzidos por diferentes modelos de gestão educacional adotados por diferentes sistemas de ensino. Parece razoável admitir que se pode obter produtos/resultados diferentes a partir da mesma matéria prima? Seria possível pensar em outra inversão do senso comum da pesquisa, a partir do reconhecimento do valor social dos diplomas distribuídos pelas escolas?

Tradicionalmente se pensa que a sociedade afeta a escola, mas pouco se pensa no quanto a escola influencia a sociedade através dos diplomas que distribui e em razão dos quais, os capitalistas determinam as faixas salariais. Ou seja, o financiamento público na educação pode redundar no aumento do financiamento do próprio estado! O financiamento da educação pode ser pensado como uma política de incentivo ao empresariado? Esta seria uma das solidariedades orgânicas que Durkheim percebe no sistema capitalista? A noção de escola justa poderia ser vinculada à noção de justiça tributária? Adam Smith (1723-1790), teórico da economia capitalista e professor de filosofia moral em Glasgow defendeu o princípio liberal de justiça tributária: paga mais quem ganha mais, paga menos quem ganha menos. Essa meritocracia tributária parece interessante à educação. É justo que o cidadão pague impostos para “contribuir no apoio ao governo, tanto quanto possível, na proporção de suas respectivas capacidades; isto é, em proporção à receita que eles respectivamente desfrutam sob a proteção do Estado” (Smith, 1776, p.204).

A desigualdade escolar desagua na desigualdade produzida pelo próprio estado e não exatamente pelo modo capitalista de produção. Como Marx aprendeu economia estudando Smith, quem sabe se possa pensar na gestão do sistema educacional a partir da lógica do próprio capital e não apenas por uma declaração dogmática de que a lógica universal da educação básica e a lógica meritocrática da educação superior são, por dogma pedagógico, contrárias ao capital! Nas políticas públicas não se pode pensar nos limites da realidade pela lógica do próprio capital. O argumento tradicional da pesquisa é que falta vontade política no governo para investir em educação. Antes é preciso reconhecer que os poderes executivos no Brasil não têm dinheiro suficiente para investir na educação porque a lei cobra muito imposto dos pobres e pouco dos ricos! Castro e colaboradores mostram que os “10% mais pobres da população pagam 32,8% da sua renda em tributos” e os “10% mais ricos sofrem uma carga de apenas 22,7%” (2010, p. 44). Por absurdo, os 10% mais ricos pagam 1/3 a menos do que os 10% mais pobres. A lei brasileira taxa menos a renda e a propriedade e mais os salários e o consumo. O estudo do IPEA analisa cada imposto, mas basta o exemplo do Imposto de Renda: a alíquota máxima do IRPF no Brasil é 27,5%, na média de 26 países da OCDE é 42,2%. É preciso lembrar que, desde 1988, o Congresso Nacional nunca pautou a lei complementar para



operacionalizar o Imposto sobre as grandes fortunas instituído pelo inciso VII do art. 153 da CF.

Tal raciocínio pode seguir na mesma direção se tomarmos um outro grupo da sociedade como exemplo, o judiciário. Este grupo representa o contingente composto pelos mais altos salários do funcionalismo público. No caso do Rio Grande do Sul, em 2015 aprovou-se uma ajuda de custo generalizada e de forma indiscriminada para a categoria por conta do auxílio moradia (mais de 4.000,00 reais), outra mais recente é a ajuda de 799,00 reais agregada ao salário como vale refeição. Estes valores somam-se aos 22.213,44 reais que recebe um juiz em início de carreira⁴. Os professores gaúchos, outra categoria do mesmo funcionalismo público, recebe salários em torno dos 2 mil reais. É esta desigualdade proporcionada pelo próprio estado que precisa ser enfrentada. Essa lógica anticapitalista de cobrar mais impostos de quem ganha menos, precisa ser analisada quando se pensa na política pública voltada à gestão escolar. Talvez o que aconteça na escola seja mera reprodução do que acontece na sociedade e isto não é novidade, mas parece que ao se analisar o fenômeno educativo, as pesquisas preferem apontar para problemas longínquos, como é o caso do “mal do capital”.

Nesta direção não seria exatamente o capital o maior responsável pelas mazelas da educação pública? O estado negocia com as diferentes forças que o constituem, que mais acabam buscando razões para justificar seu bem-estar do que, necessariamente, respondendo por aquilo para o qual o Estado foi criado. De outro modo, de maneira mais explícita, encontramos a seguinte síntese que dá a tônica sobre como se organizam racionalmente as explicações das desigualdades promovidas pelo estado:

A reserva de simpatia da população com o Poder Judiciário se desgasta. Eu não acho que nós percamos credibilidade, porque isso vem do trabalho e das decisões. Mas não é nem um pouco simpático, aumento de salário de quem ganha mais é sempre difícil, e aumento de salário indireto, com nome de auxílio, é menos simpático ainda. A perda do ponto de vista da imagem do Poder Público é evidente. (ALFONSIN, 2015, s.p.)

Mas voltemos a falar em gestão escolar e seus sujeitos de direito com todas as suas responsabilidades, afinal a educação de crianças e jovens é o que garantirá o futuro desta nação, este é nosso foco na sequência.

Terceira nota: a relação mal resolvida entre gestão escolar, pesquisa em educação e mercado

A cultura da pesquisa de mercado, como vimos, diagnostica as demandas do mercado não atendidas como problemas solucionáveis. Esse diagnóstico fundamenta a proposta de ofertas viáveis para produtores interessados em atender essas demandas dos consumidores. Pois bem e os problemas da educação? Miguel Arroyo (2010) tem sido

⁴Consulta realizada ao site do Tribunal de Justiça do RS, disponível em http://transparencia.tjrs.jus.br/transparencia_tjrs/2015/Anexo_III_janeiro_2015/magistrados.pdf Acesso em 16 de julho de 2015.



enfático em suas avaliações sobre políticas públicas⁵ voltadas ao campo da educação e aos efeitos das desigualdades sociais, talvez pelo fato de ter também experimentado a gestão da educação em uma rede municipal. O que sem dúvida coloca o intelectual em um outro patamar para a análise da problemática da gestão educacional. Vamos ao que nos interessa destacar de Arroyo neste momento:

Corrigir as desigualdades educacionais perpassa as justificativas de todas as políticas. Mostrar o pouco que se avançou, se retrocedemos e o que planejar, que estratégias e que intervenções no sistema escolar, na formação docente para corrigir as desigualdades no próximo decênio. O fantasma dessas desigualdades perturbando nossos sonhos de República, de democracia, de justiça e equidade. Talvez seja a relação mais persistente tanto no pensamento conservador ou liberal, como no progressista. Porque as desigualdades continuam persistentes. Incômodas. Uma relação que tem instigado pesquisas, teses, dissertações, produção teórica, mostrando a diversidade de fatores determinantes de sua persistência (2010, p. 1383).

Neste último aspecto apontado por Arroyo (2010) se centra nossa preocupação. O quanto a pesquisa em educação oferece elementos para se pensar o que acontece e o que se faz em termos de gestão escolar? É o próprio pesquisador que enfatiza: “Avançamos na compreensão dos complexos processos de produção-reprodução das desigualdades” (p. 1383). O que não deixa de ter sua importância, pois para lidar com determinadas situações o melhor a fazer é conhecê-las em profundidade. Parece que isto temos feito na pesquisa em educação e nas diferentes frentes do conhecimento. Construir o diagnóstico, apontar e dar visibilidade para os problemas, sistematizar as lacunas. E continua: “Entretanto, esses acúmulos de estudos nem sempre foram levados em conta na formulação e gestão, nas análises e avaliações, nem nas justificativas de diretrizes, de intervenções de políticas que se propõem corrigi-las” (2010, p.1383). Mas não são só os gestores de políticas públicas aplicadas ao campo da educação que tem deixado de lado os diagnósticos oferecidos pela academia em suas pesquisas, a própria universidade não tem se voltado para explorar a produção acumulada, assim continuamos, na academia a produzir/reproduzindo diagnósticos que se acumulam. É o que Barreto (2012), ao estudar as políticas públicas voltada à educação constata ao analisar um conjunto de trabalhos acadêmicos. Assim sintetiza a autora:

Os resultados a que chegam os estudos não passam, geralmente, de demonstrações das premissas de que partem seus autores, obscurecendo o fato de que a aplicação linear de esquemas interpretativos abstratos ao exame de políticas concretas, acaba dispensando a necessária análise das mediações, conflitos e contradições de que elas vêm permeadas, o que pouco contribui para aumentar a sua compreensão (p. 496-7).

5 Spósito e Carrano (2003) oferecem uma boa lapidação para a compreensão do que seja política pública em uma nota de rodapé de seu texto: “Em sua acepção mais genérica, a ideia de políticas públicas está associada a um conjunto de ações articuladas com recursos próprios (financeiros e humanos), envolve uma dimensão temporal (duração) e alguma capacidade de impacto. Ela não se reduz à implantação de serviços, pois engloba projetos de natureza ético-política e compreende níveis diversos de relações entre o Estado e a sociedade civil na sua constituição. Situa-se também no campo de conflitos entre atores que disputam orientações na esfera pública e os recursos destinados à sua implantação (p.17).

Romper o círculo? Nesta lógica ingressam outras questões e, uma delas já apontamos anteriormente, tem a ver com método. Para fazer diagnóstico se produz dados empíricos, ou até mesmo se utiliza de dados disponíveis e se produzem análises interpretativas. Na educação, a grande maioria dos pesquisadores coloca em evidência para estudo questões que atravessam seus interesses profissionais e acabam, como bem demonstramos, enfatizando “estudos de caso”.

Então as pesquisas emergem de questões práticas, mas não conseguem avançar para a contribuir na construção de soluções, apontar caminhos, indicar direções que também possam ser práticas, isso não parece no mínimo estranho, ainda que em nada atual? (ALVES-MAZZOTTI, 2001; GATTI, 2005; CAMPOS, 2009). E mais estranho ainda é a aparente ausência de preocupação com esta problemática por parte dos pesquisadores com os rumos efetivos da ação educativa. Pois, se nossas pesquisas acabam diagnosticando problemas e pouco temos a oferecer como auxílio para encontrar soluções, afinal é preciso retomar o sentido de produzir conhecimento e se perguntar pela razão pela qual se faz pesquisa. De um lado, vislumbramos o que Vitor Paro vem enfatizando em seus estudos já há algum tempo:

Para os estudos da administração (ou gestão) escolar, o que surpreende não é a existência do discurso que valoriza a figura do diretor, pois, como vimos, ele vem se repetindo há muito tempo. O que intriga é a relativa escassez, no âmbito das investigações sobre a realidade escolar no Brasil, de estudos e pesquisas a respeito da natureza e do significado das funções do diretor de escola à luz da natureza educativa dessa instituição. (2010, p. 766)

O diretor ocupa o cargo hierárquico mais importante da escola que, por sua vez, é uma instituição sob gestão democrática como preconiza o art. 205, inciso VI da Constituição Federal. Em 2015, pouco mais da metade - 51,2% - dos prefeitos nomeavam diretores das escolas municipais e em apenas 21,9% dos sistemas municipais de ensino havia eleições para diretor (Todos pela Educação, 2017, p. 116). Nessas condições objetivas cabe perguntar com que autonomia trabalha o diretor? Como atuam os Conselhos de Educação para respaldar iniciativas mais ousadas da gestão escolar ou do diretor na escola?

O primeiro conselho nacional de educação superior data de 1892 e a Reforma Rivadávia de 1911, instituiu o Conselho Nacional de Educação. A Constituição de 1946 possibilitou a criação dos conselhos estaduais de educação. Em 1964, os conselhos da área perdem muito de seu caráter normativo e se tecnicizam, mantendo muito de suas características atuais. Enfim, ao contrário da história recente dos outros conselhos, os de educação possuem um legado de oficialismo em sua existência, perdendo o vínculo com o processo de radicalização democrática que caracteriza os outros três casos (saúde, assistência social e direitos da criança e adolescente). (RICCI, 2010, p. 207)

Na discussão sobre a gestão educacional é preciso considerar a advertência de Arroyo, pois torna-se “urgente retomar a centralidade da relação entre educação e sociedade que tanto fecundou o pensamento sócio-educativo, as políticas e suas análises” (2010, p. 1384). E, em se falando de políticas públicas e gestão da educação é preciso retomar



igualmente o lugar ocupado pelo Estado na formulação e aplicação de políticas públicas sociais que buscam, ou deveriam buscar o enfrentamento dos problemas sociais, dentre eles os que se alojam no campo da educação.

Considerações finais

Procurou-se neste artigo buscar argumentos para compreender como se dá a relação de antipatia entre a gestão empresarial e a gestão escolar. Um dos primeiros destaques que se faz diz respeito ao fato de as pesquisas apontam para um distanciamento entre as políticas públicas educacionais e a realidade da escola, o que se chamou aqui de “chão da escola”. Compreendemos que este distanciamento, em se tratando de política pública, revela uma certa ingenuidade no tratamento da problemática, pois se partimos do pressuposto que uma política revela o ideal daquilo que se promulga, por óbvio não deveria ser condizente com a realidade, mas sim como uma intervenção racional nesta realidade, afim de aproximá-la ao ideal preconizado pela política (em alguns casos em formato de lei). Nesta direção entra em cena uma outra preocupação necessária em uma sociedade democrática que é a discussão e criação das políticas públicas, e aqui reside a necessidade de “disputar” democraticamente a criação e composição destas políticas.

Mas, aí ingressamos em um segundo aspecto o qual tratamos aqui sob a perspectiva das desigualdades sociais. Novamente aqui observa-se que as pesquisas no campo da educação pouco têm direcionado suas preocupações a refletir sobre o lugar ocupado pelo próprio estado na perpetuação de desigualdades sociais. Cria-se um discurso paradoxal, pois ao se propor criar políticas públicas que erradiquem e enfrentem os problemas sociais que afligem a sociedade, este mesmo estado não corrige distorções em sua organização interna, como são os casos das diferenças salariais abusivas entre servidores públicos, conforme explicitamos anteriormente ou, se quisermos, pensar no aspecto externo ao estado, a cobrança de impostos de forma desigual para com o cidadão. Quem ganha mais não paga mais, pelo contrário, quem ganha menos acaba pagando mais.

E, o terceiro aspecto, oriundo da terceira nota que apresentamos, volta-se para enfatizar a pesquisa, a ciência e o conhecimento como produto primeiro da instituição universitária. Aqui igualmente localiza-se outro paradoxo. Parece que no meio acadêmico caiu em desuso a ideia de uma ciência comprometida com a qualidade de vida do cidadão. Inspirado no que a administração faz ao tratar de problemas pontuais, ou mesmo da chamada pesquisa de mercado, que faz um esforço por buscar soluções ou ofertas de produtos compatíveis com a necessidade que o mercado aponta, talvez a pesquisa em educação pudesse oferecer, igualmente, produtos compatíveis com a solução dos problemas enfrentados no campo da educação. A gestão educacional é um problema sério, interessante observar que diante dele, a resposta que se encontra é relativamente simples: a criação de cursos de especialização em “Gestão Escolar” pelas universidades que em pouco ou quase nada agregam ao conhecimento dos processos de gestão do cotidiano escolar. Normalmente professores universitários ministrando disciplinas que se distanciam do chão da escola, ou o que é pior sequer tem noção dos equipamentos de gestão pelos quais os gestores educacionais se movimentam para administrar uma escola de educação básica. Das poucas opções com características práticas que a universidade



busca oferecer ainda está longe de efetivamente enfrentar os problemas encontrados na administração escolar.

Referências

ALFONSIN, Jacques Távora. Como o Poder Judiciário sacia sua fome e garante sua casa. **Revista Forum**. 7 de novembro de 2015. Disponível em: <http://abamf.com.br/abamf/arquivos/17934> acesso em 16 de julho de 2015.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo. n. 113, 39-50, julho. 2001. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/%0D/cp/n113/a02n113.pdf>> acesso em 14 de setembro de 2016.

ARROYO, Miguel G. Políticas Educacionais e Desigualdades: à procura de novos significados. **Educação & Sociedade, Campinas**, São Paulo. v. 31 (113), 1381-1416, out.-dez/2010. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/17.pdf> acesso em 16 de julho de 2015.

BARRETO, E. Perspectivas teóricas e metodológicas da pesquisa em política educacional na atualidade. **Estudos em avaliação educacional**. São Paulo, v. 20 (44), 493-507, set./nov/2009.

CAMPOS, Maria Malta. Para que serve a pesquisa em educação? **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 39 (136), 269-283, jan./abr, 2009. Disponível em < file:///C:/Users/Ferreira/Downloads/283-936-1-PB%20(1).pdf> acesso em 14 de setembro de 2016.

CASTRO, J. A. De; SANTOS, C. H. M. Dos; RIBEIRO, J. A. C. (Org.). **Tributação e equidade no Brasil: um registro da reflexão do Ipea no biênio 2008-2009**. Brasília: IPEA. 2010. 514 p. http://www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/livros/livros/livro_tributacaoequidbrasil.pdf, acesso em 11 jun. 2015.

DATA POPULAR/CNTE/APEOESP. Pesquisa: **Educação: motor de um país melhor**. São Paulo, 2014. Disponível em: http://www.cnte.org.br/images/stories/2015/Apresentao_APEOESP_%20completa.pdf, acesso em 12 jun. 2017.

DUBET, F. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.34, n. 123, 539-555, set./dez, 2004.

DUBET, F.; DURU-BELLAT, M.; VÉRÉTOU, A. As desigualdades escolares antes e depois da escola: organização escolar e influência dos diplomas. **Sociologias**, Porto Alegre, v.14 (29), 22-70, Abr. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/v14n29/a03v1429.pdf>, acesso em 11 jun. 2015.

FARENZENA, N.; CARDOSO, C. C. Pesquisa em Políticas Educacionais e Gestão da Educação Básica: produções discentes dos Programas de pós-graduação em educação da região Sul (2000-2010). **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 8 (15), 44-58, Jan./Jun, 2014.

GATTI, Bernadete. Pesquisa, educação e pós-modernidade: confrontos e dilemas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35 (126), 595-608, set./dez, 2005. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/%0D/cp/v35n126/a04n126.pdf>. Acesso em 14 de setembro de 2016.

KANT, I. O Que é Esclarecimento? (1784). **Revista Espaço Acadêmico**, n. 31, dez, 2003. Disponível em: http://www.espacoacademico.com.br/031/31tc_kant.htm, acesso em 11 jun. 2015.

KUHN, T. S. As ciências naturais e as ciências humanas. In: _____. O caminho desde A Estrutura: ensaios filosóficos, 1970-1993, com uma entrevista autobiográfico. São Paulo: Editora da UNESP, 2006. 265-273.

_____. **A estrutura das revoluções científicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.

Martins, José de Souza. **A política do Brasil: lúmpen e místico**. São Paulo, SP: Contexto, 2011.

_____. **Do PT das lutas sociais ao PT do poder**. São Paulo: Contexto, 2016.



MARX, Karl. **Crítica ao Programa de Gotha**. Campinas: Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” Faculdade de Educação, 1875. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_fontes/acer_marx/tme_05.pdf, acesso em 12 jun. 2017.

PARO, Vitor Henrique. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36 (3), 763-778, set./dez, 2010. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n3/v36n3a08.pdf> > acesso em 24 de julho de 2016.

PIAGET, J.; Garcia, R. **Psicogênese e história das ciências**. Petrópolis: Vozes, 2011.

RICCI, Rudá. **Lulismo: da era dos movimentos sociais à ascensão da nova classe média brasileira**. Brasília: Fundação Astrogildo Pereira, 2010.

SMITH, A. **An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations**. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/mc000250.pdf> acesso em 11 jun. 2016.

SPOSITO, Marília Pontes; CARRANO, Paulo César Rodrigues. Juventude e políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. Set /Out /Nov /Dez. No. 24. 2003. P. 16-39. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a03>> Acesso em 24 de julho de 2016.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2017**. São Paulo: Todos pela Educação; Editora Moderna, 2017. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/anuario_brasileiro_da_educacao_basica_2017_com_marcadores.pdf, acesso em 12 jun. 2017.

TRAGTENBERG, Maurício. **Administração, Poder e Ideologia**. São Paulo: Unesp, 2005.

TRAGTENBERG, Maurício. **Burocracia e ideologia**. São Paulo: Ed. UNESP, 2006.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura. **O Perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam...** UNESCO, São Paulo: Moderna, 2004. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001349/134925por.pdf>, acesso em 11 junho de 2015.

WEBER, M. A ciência como vocação. In: _____. **Ensaio de Sociologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1974. p. 154-183.

Dados do autor:

Evaldo Luis Pauly

Doutor em Educação. Professor do Programa de Pós-graduação em Educação e do Curso de Pedagogia (Unilasalle).

Gilberto Ferreira da Silva

Doutor em Educação. Professor do Programa de Pós-graduação em Educação e do Curso de Pedagogia (Unilasalle). Pesquisador do CNPq. Líder do Grupo de Pesquisa Intercultural (GPEI).