

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Paro, Vitor Henrique
Administração escolar : introdução crítica / Vitor Henrique Paro.
— 17. ed. rev. e ampl. — São Paulo : Cortez, 2012.

Bibliografia.
ISBN 978-85-249-1954-1

1. Escolas - Administração e organização 2. Sociologia educacio-
nal I. Título.

12-09812

CDD-371.2
-370.19

Índices para catálogo sistemático:

1. Administração escolar : Educação 371.2
2. Educação e sociedade 370.19

VITOR HENRIQUE PARO



ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR

introdução crítica

17ª edição
revista e ampliada
2ª reimpressão

 CORTEZ
EDITORA

CAPÍTULO III

Transformação social e educação escolar

A administração capitalista, ao mediar a exploração do trabalho pelo capital, coloca-se a serviço da classe interessada na manutenção da ordem social vigente, exercendo, com isso, função nitidamente conservadora. Essa função não é, porém, inerente à administração em si, mas produto dos condicionantes socioeconômicos que configuram a administração *especificamente* capitalista. A atividade administrativa — em sua concepção mais geral e abstrata, de utilização racional de recursos para a realização de fins, vista no Capítulo I — pode apresentar-se concretamente tanto articulada com a conservação quanto com a superação de determinada ordem social. Isso depende, na prática, da natureza dos fins que se procura atingir. A administração estará tanto mais comprometida com a transformação social quanto mais os objetivos com ela perseguidos estiverem articulados com essa transformação. Assim sendo, no caso da administração escolar, a análise de suas relações com a transformação social deve passar, necessariamente, pelo exame das condições de possibilidade da própria educação escolar como elemento de transformação social. Esse exame constitui o propósito principal do presente capítulo. Para concretizá-lo, começarei por abordar, a seguir, o próprio conceito de transformação social.

1 Transformação social: superação da sociedade de classes

No atual contexto da sociedade capitalista em que vivemos, a transformação social precisa ser entendida num sentido que ultrapasse o âmbito das meras “reformas”, de iniciativa da classe que detém o poder, e que visam tão somente a acomodar a seus interesses os antagonismos emergentes na sociedade. Em seu sentido radical, a transformação social deve estar comprometida com a própria superação da maneira como se encontra a sociedade organizada. Não, portanto, a mera atenuação ou escamoteação dos antagonismos, mas a eliminação de suas causas, ou seja, a superação das classes sociais.

Para os propósitos do presente trabalho, não se trata, é bem verdade, de nos empenharmos num tratado minucioso a respeito da revolução que precisa ser empreendida com vistas à organização de uma nova ordem social. Basta, para isso, que tracemos as linhas básicas que nos possibilitem situar a educação escolar e o seu papel nesse processo de transformação. Entretanto, por mais sintéticos que sejamos nessa tarefa, é preciso, para não cairmos nas simplificações e mutilações teóricas tão comuns nessa área, avançarmos um pouco mais na compreensão da maneira como se organiza a sociedade capitalista. Requisito essencial, a esse respeito, é a apreensão mais clara do funcionamento da superestrutura política, jurídica e ideológica da sociedade, referida no Capítulo 1, mas até aqui pouco examinada. No capítulo anterior, por força da natureza do assunto tratado, e até por razões didáticas, procurei deter-me — tanto quanto isso foi possível — nos limites da estrutura econômica, examinando as relações de produção que aí ocorrem. É preciso, agora, um pouco mais demoradamente, examinar a maneira pela qual os homens tomam consciência dessas relações e a forma que assume, com base nelas, a organização política e jurídica da sociedade.

Uma abordagem consistente das superestruturas não pode deixar de levar em conta as formulações teóricas de Antônio Gramsci, sem dúvida nenhuma um dos autores que mais contribuíram para a com-

Comentário 22 — Ou seja, século XX. Vide Comentário 8, p. 40.

Comentário 23 — Observe-se, desde já, que as expressões “sociedade política” e “sociedade civil”, como deverá ficar claro no decorrer do texto, não se referem nem a partes da sociedade concretamente considerada, nem a “sociedades” que se qualifiquem respectivamente como “civil” ou como “política”. Gramsci utiliza essas expressões para se referir a *instâncias* da superestrutura. São, pois, do mesmo modo que o termo “superestrutura”, categorias teóricas, com vistas a explicar o real, não existindo como objetos tangíveis.

preensão do papel dessas superestruturas na sociedade capitalista deste século. Para ele, a superestrutura se compõe de duas instâncias, dialeticamente interligadas, mas que possuem suas especificidades. A *sociedade política*, ou Estado no sentido estrito, congrega o conjunto de atividades que dizem respeito à função de *coerção* ou domínio direto, enquanto a *sociedade civil* agrupa os organismos chamados “privados”, cuja função primordial é a de *persuasão*.

No âmbito da sociedade política, a classe no poder utiliza os mecanismos de coerção estatal (forças armadas, tribunais, legislação, polícia, etc.) para exercer “legalmente” seu domínio sobre os grupos sociais discordantes. Este “aparato de coerção estatal”, entretanto, além dessa função disciplinadora dos grupos que não concordam com os rumos impressos pela

classe dominante, “é constituído para toda a sociedade, na previsão dos momentos de crise no comando e na direção, nos quais fracassa o consenso espontâneo” (GRAMSCI, 1978b, p. 11). O consenso “espontâneo”, por sua vez, é normalmente obtido na esfera da sociedade civil, por meio dos mecanismos persuasórios inerentes aos meios de comunicação de massa, à escola, às associações científicas e culturais em geral, às igrejas, aos sindicatos e às associações profissionais, aos partidos políticos, enfim, a todos aqueles organismos ditos “privados”, em virtude de sua autonomia em relação à função estritamente coercitiva da organização estatal.

A coerção — função com a qual se identifica a sociedade política —, na medida em que, pela utilização da força, não deixa ao grupo ou grupos, aos quais ela se aplica, outra alternativa senão a submissão a seus propósitos, constitui, nas mãos da classe dominante, um elemen-

to de certeza na obtenção do acatamento à ordem estabelecida. Mas o consentimento advindo da aplicação da força só se realiza na presença do instrumento coercitivo. Se a obediência é produto apenas da coerção, afastando-se esta, aquela cessa de ocorrer. Por isso, a coerção, sozinha, não garante a continuidade ou a perenidade do acatamento à vontade imposta pela classe dominante, já que, embora possua efetividade a curto prazo, sua manutenção por períodos mais longos se torna extremamente difícil e onerosa, pois necessita da vigilância constante para que seus efeitos se mantenham.

Já a persuasão — função característica da sociedade civil — possui um elemento de risco, visto que o consentimento não se dá por coação, mas por opção “livre” das pessoas ou grupos a que se visa persuadir. É bem verdade que tal liberdade pode ser reduzida ao extremo pela exposição do sujeito apenas àqueles argumentos que favorecem sua escolha em determinado sentido, privando-o dos demais. De qualquer forma, porém, ela se fundará ou na presença de argumentos propícios ao consentimento ou na ausência de argumentos contrários, ou em ambas as coisas, mas nunca num elemento de força direto, sob pena de transformar-se em mera coerção. Por outro lado, nunca se terá plena certeza de que todas as variáveis tenham sido plenamente controladas de tal forma que não apenas tenham sido afastados ou dissimulados todos os elementos da realidade concreta que possam levar o sujeito a uma opção divergente, mas também que os próprios argumentos apresentados não venham a se revelar impotentes ou a provocar o resultado oposto. Essa liberdade de opção, presente em maior ou menor grau na ação persuasiva, empresta-lhe um caráter de imprevisibilidade, estando, cada um dos sujeitos envolvidos na relação, suscetível não apenas de persuadir mas também de ser persuadido. Todavia, não obstante esse componente de risco, a ação persuasiva é de fundamental importância na obtenção do apoio dos grupos sociais subalternos aos rumos traçados pela classe dirigente. Seu elemento de vigor está em que, diversamente do consentimento que advém da coerção, a adesão “espontânea” produzida pela persuasão, uma vez conseguida, mantém-se por períodos relativamente longos, prescindindo da presença permanente do elemento persuasor.

Embora cada uma dessas duas esferas da superestrutura possua função e materialidade próprias, elas existem em permanente inter-relacionamento, não se registrando, na prática, uma nítida separação entre ambas. A função das duas, na sociedade de classes, é “conservar ou promover uma determinada base econômica, de acordo com os interesses de uma classe social fundamental” (COUTINHO, 1980, p. 52). Na sociedade capitalista, sociedade política e sociedade civil têm suas atividades conjugadas para se garantir o domínio da classe que detém a propriedade dos meios de produção. Esse domínio sobre os demais grupos sociais, a classe burguesa consegue pela mediação do Estado. Este, embora se apresente como representante do interesse geral da sociedade, tem como função perpetuar as relações sociais de produção, a partir das quais é organizado, e, ao mesmo tempo, reproduzir a divisão da sociedade em classes e garantir o poder de uma classe sobre as demais.¹

É precisamente quando se procura compreender o funcionamento do Estado na sociedade capitalista atual que não se pode ignorar a decisiva contribuição de Gramsci a respeito. Sua ampliação do conceito de Estado para além de seu “sentido estrito” é de particular importância para a elucidação da maneira como se encontra organizada a moderna sociedade capitalista. Em seu sentido estrito, o conceito de Estado refere-se ao conjunto dos órgãos por meio dos quais a classe dominante exerce a coerção sobre as pessoas e grupos que não concordam com a direção que ela procura impor à sociedade. Neste preciso sentido, as funções do Estado se identificam com as funções da sociedade política, as quais ele procura manter sob seu exclusivo domínio, mediante o monopólio legal da força.

Mas, para Gramsci, esse conceito parece aplicar-se mais propriamente à organização do Estado pré-capitalista, ou mesmo à primeira fase do Estado burguês, quando não se tem presente ainda uma socie-

¹ “A *gênese* do Estado reside na divisão da sociedade em classes, razão por que ele só existe quando e enquanto existir essa divisão (que decorre por sua vez das relações sociais de produção); e a *função* do Estado é precisamente a de conservar e reproduzir tal divisão, garantindo assim que os interesses particulares de uma classe se imponham como o interesse geral da sociedade.” (COUTINHO, 1981, p. 89, grifos no original)

dade civil suficientemente desenvolvida. Ele se torna insuficiente, porém, nas sociedades capitalistas modernas, onde se verifica uma crescente socialização da participação política, decorrente do notável desenvolvimento dos organismos da sociedade civil, que se tornam também mais complexos. Com isso, a estrutura do Estado ganha nova complexidade, porque este deixa de agir apenas com base na coerção e passa a incluir e a dar importância crescente aos elementos de persuasão. Assim, diante da insuficiência da noção de Estado em sentido estrito, ou “Estado-coerção” (GRAMSCI, 1978d, p. 149), para explicar toda a complexidade do Estado capitalista moderno, Gramsci apresenta o conceito de Estado em sentido amplo ou a “noção geral de Estado” (GRAMSCI, 1978d, p. 149), na qual, além dos elementos coercitivos inerentes à sociedade política, “entram elementos que também são comuns à noção de sociedade civil” (GRAMSCI, 1978d, p. 149). Essa noção constitui uma ampliação do conceito de Estado em sentido estrito, pois não ignora as funções coercitivas presentes em todo tipo de Estado, acrescentando-lhes, porém, as funções que são próprias da sociedade civil. “*Neste sentido*, poder-se-ia dizer que Estado = sociedade política + sociedade civil.” (GRAMSCI, 1978d, p. 149, grifos meus)

Na medida, porém, em que sociedade política e sociedade civil constituem os dois grandes “planos” (GRAMSCI, 1978b, p. 10) que compõem a superestrutura, é preciso estabelecer com precisão em que dimensão é lícito dizer-se que Estado = sociedade política + sociedade civil, para que não se cometa o equívoco de reduzir a noção de superestrutura à noção de Estado. Foi visando a chamar a atenção para a necessidade de uma maior explicitação do assunto que grifei a expressão “*neste sentido*”, contida na citação acima. Acredito que a frase de Gramsci deve ser entendida não no sentido de que o Estado seja a soma *total* das duas instâncias superestruturais — hipótese em que os termos “Estado” e “superestrutura” expressariam ambos uma mesma identidade —, mas no sentido mais específico de que o Estado não se compõe apenas de elementos coercitivos, ou seja, de elementos que são comuns à noção de sociedade política, “pois deve-se notar que na noção geral de Estado entram elementos que também são comuns à noção de sociedade civil”. Por isso, logo a seguir, Gramsci acrescenta: “*neste sen-*

tido” (ou seja, no sentido de que o *Estado compõe-se de elementos pertencentes a ambas as instâncias*), “poder-se-ia dizer que Estado = sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia revestida de coerção.” (GRAMSCI, 1978d, p. 149)

É por meio da utilização conjugada e simultânea dos mecanismos da sociedade política e da sociedade civil que uma classe, pela mediação do Estado, consegue deter a supremacia na sociedade. Pelos mecanismos repressivos, próprios da sociedade política, ela exerce uma *dominação* ou *ditadura* sobre os grupos sociais discordantes, conforme os submete, pela força, a sua vontade.² Já vimos, porém, que os mecanismos coercitivos, isoladamente, são insuficientes para manter a supremacia social por longos períodos. Por isso, e diante da complexidade da sociedade capitalista moderna, a classe no poder precisa lançar mão também dos mecanismos persuasivos inerentes à sociedade civil. Somente assim ela pode conseguir um consentimento duradouro, advindo do consenso “espontâneo” e da “direção intelectual e moral” (GRAMSCI, 1981, p. 197-198) que ela imprime às grandes parcelas da população. Em outras palavras, somente por meio dos organismos da sociedade civil e de seus mecanismos persuasivos, uma classe deixa de ser meramente dominante e passa a exercer também a *hegemonia* na sociedade. Hegemonia que decorre precisamente do sistema de alianças que a classe dirigente consegue estabelecer em torno de seus propósitos de classe e da adesão a esses propósitos por parte da população em geral, que os toma como se fossem ao encontro de seus interesses coletivos e não dos interesses particulares da classe no poder.

Na realidade prática, a concretização da hegemonia de uma classe social deve incluir necessariamente a difusão da *ideologia* dessa classe determinada. Aqui, porém, a noção de ideologia não se restringe simplesmente à de “falsa consciência”, nem à de mera representação ideal de um objeto concreto, sem uma vinculação mais precisa com uma “filosofia” ou “concepção de mundo” mais orgânica e abrangente. A ideologia, em vez disso, deve ser entendida no “significado mais alto

² “Por meio da sociedade política, [...] exerce-se sempre uma ditadura, ou, mais precisamente, uma *dominação*, mediante a *coerção*.” (COUTINHO, 1980, p. 52, grifos no original)

de uma concepção do mundo, que se manifesta implicitamente na arte, no direito, na atividade econômica, em todas as manifestações de vida individuais e coletivas” (GRAMSCI, 1978a, p. 16). Essa impregnação de “todas as manifestações de vida individuais e coletivas” pela concepção de mundo da classe dirigente consiste num processo orgânico que envolve as estruturas materiais e todo o corpo social. Assim,

a ideologia nunca é uma totalidade abstrata em conexão com uma totalidade concreta, uma relação ideal teoria/prática, uma cadeia invisível que uniria a consciência ao real, mas o *processo dialético da manifestação de uma “filosofia” determinada, através das estruturas materiais históricas, de que modifica a forma e o conteúdo ao “realizar-se”*. (GRISONI; MAGGIORI, 1974, p. 289, grifos meus)

Tendo em conta esse conceito abrangente de ideologia, torna-se necessário “distinguir entre ideologias historicamente orgânicas, isto é, que são necessárias a uma determinada estrutura, e ideologias arbitrárias, *racionalistas*, ‘desejadas’” (GRAMSCI, 1978a, p. 62, grifo no original). Estas últimas, enquanto “lucubrações arbitrárias de determinados indivíduos” (GRAMSCI, 1978a, p. 62), desvinculadas de uma realidade estrutural, “não criam senão ‘movimentos’ individuais, polémicas, etc.” (GRAMSCI, 1978a, p. 63) de curta duração e sem uma significativa interferência na realidade social. Embora se deva considerar que “nem mesmo estas são completamente inúteis, já que funcionam como o erro que se contrapõe à verdade e a afirma” (GRAMSCI, 1978a, p. 63), somente as primeiras são “historicamente necessárias” (GRAMSCI, 1978a, p. 62), porque somente elas se vinculam organicamente a “determinada estrutura”, expressando, no nível superestrutural, as relações sociais de produção que se desenvolvem sob o comando de uma dada classe social.

É por isso que as concepções ideológicas e jurídicas sobre um mesmo tema variam radicalmente em sociedades com relações de produção diferentes. Numa sociedade primitiva, por exemplo, onde exista a posse comum da terra e dos meios de produção, é inconcebível a existência de uma “crença” disseminada na conveniência da proprie-

dade privada como norma jurídica; numa sociedade capitalista, pelo contrário, em que há a apropriação, por uma classe, dos meios de produção, verifica-se um consenso na população a respeito da conveniência e da necessidade de tal norma. De forma análoga, o comportamento individualista e pragmatista, característico das sociedades capitalistas modernas, que se revela no desejo generalizado das pessoas em desfrutar ao máximo da vida material imediata, competindo para “levar vantagem” em tudo diante dos outros, e valorizando o “ter”, o “parecer ser” e o “aparecer” diante da opinião alheia — em contradição, portanto, com os valores mais condizentes com a autenticidade e a cooperação entre as pessoas —, tal comportamento está inexoravelmente associado ao consumismo exacerbado, que é o correspondente superestrutural “necessário” da realização do valor das mercadorias pela venda, que se dá no nível da estrutura econômica. Em contraposição, na sociedade feudal, em que a atividade econômica não dependia do consumo em massa, era mais adequada e “necessária” à estrutura material a “mentalidade” — que de fato existia, fomentada pela Igreja Católica, principal veiculadora da ideologia dominante de então — de que o correto era a parcimônia e o comedimento no comer, no beber, no vestir, nos confortos da vida em geral, porque a verdadeira felicidade não era para esta vida, mas para a “vida depois da morte”, a qual só seria realmente venturosa e feliz para as pessoas que, durante sua existência terrena, fossem humildes, cumpridoras da lei, esforçadas e diligentes no trabalho, respeitadoras da ordem, tudo, enfim, que favorecia não o consumo para si, mas a produção resignada que proporcionava o consumo e o bem-estar para os grupos sociais dominantes.

É em decorrência dessa organicidade histórica da relação entre superestrutura ideológica e estrutura econômica que “os pensamentos da classe dominante são também, em todas as épocas, os pensamentos dominantes, ou seja, a classe que tem o poder *material* dominante em uma dada sociedade é também a potência dominante *espiritual*” (MARX; ENGELS, 1975b, p. 55-56, v. 1, grifos no original). Além disso, embora represente os interesses particulares de determinada classe social, historicamente considerada, a ideologia que está na base da “direção intelectual e moral”, impressa pela classe dirigente, se apresenta como

tendo validade eterna e universal. Por um lado, os conteúdos ideológicos são apresentados como dotados de uma perenidade que está acima da própria história, já que são considerados válidos e verdadeiros para qualquer sociedade historicamente determinada. Por outro lado, os fins a que visam e os interesses a que atendem não são tidos como fins e interesses particulares da classe dominante, mas como se fossem comuns a toda a sociedade.³

A ideologia ou concepção de mundo da classe dominante apresenta-se concretamente sob diversos graus qualitativos: no mais alto nível, acha-se a *filosofia*, no mais baixo, o *folclore*, e, no nível intermediário, a *religião* e o *senso comum*. A filosofia é a concepção de mundo em seu mais alto grau de elaboração, exibindo, como tal, alto rigor lógico, coerência e sistematização. É nesse nível que as características da concepção de mundo se apresentam mais nitidamente, constituindo assim a filosofia a “chave-mestra da ideologia” e a “expressão cultural da classe fundamental” (PORTELLI, 1977, p. 4). A ideologia se dissemina por toda a sociedade sob a forma do senso comum, que é a maneira fragmentária, incoerente e inconsequente pela qual os elementos da filosofia se adaptam à situação social e cultural de cada camada social (GRISONI; MAGGIORI, 1971, p. 330). Também nesse nível intermediário, como “elemento do senso comum desagregado” (GRAMSCI, 1978a, p. 14), encontra-se a religião que, embora seja composta por elementos ideológicos e culturais variados, do presente e do passado, possui elementos que são intrínsecos à concepção de mundo dominante, os quais ela assimila e veicula de maneira própria. A ideologia dominante impregna também o folclore, que é a “concepção do mundo e de vida” dos estratos mais baixos da população. Concepção do mundo, todavia, “não elaborada e assistemática”, que mais constitui um aglomerado de “fragmentos de todas as concepções do mundo e da vida que se sucederam na história” (GRAMSCI, 1978c, p. 184).

³ “[...] cada nova classe no poder é obrigada, quanto mais não seja para atingir os seus fins, a representar o seu interesse como sendo o interesse comum a todos os membros da sociedade ou, exprimindo a coisa no plano das ideias, a dar aos seus pensamentos a forma da universalidade, a representá-los como sendo os únicos razoáveis, os únicos verdadeiramente válidos.” (MARX; ENGELS, 1975b, p. 57, v. 1)

Vemos, assim, que, nas sociedades capitalistas modernas, embora a classe dominante jamais descarte totalmente a coerção como instrumento de sua supremacia social, é por meio de uma efetiva “direção intelectual e moral” que se completa sua hegemonia sobre a totalidade do corpo social.⁴ O exercício da hegemonia vem, pois, reiterar, no nível da superestrutura jurídica, política e ideológica, o predomínio que a classe burguesa detém, no nível da estrutura econômica. Em tal situação histórica, estrutura e superestrutura interagem reciprocamente, constituindo um “bloco” mais ou menos harmônico, sob a direção da classe capitalista. Forma, assim, aquilo a que Gramsci chama de *bloco histórico*. “A estrutura e as superestruturas formam um ‘bloco histórico’, isto é, o conjunto complexo — contraditório e discordante — das superestruturas é o reflexo do conjunto das relações sociais de produção.” (GRAMSCI, 1978a, p. 52)

Isto quer dizer que não há uma autonomia absoluta da superestrutura com relação à base econômica. Afirmar, porém, que a superestrutura é o reflexo da infraestrutura, ou que esta determina “em última instância” aquela, não significa admitir que haja uma relação mecânica entre ambas, de tal forma que a segunda seja mera expressão imediata da primeira. Pelo contrário, como temos visto até aqui, há uma relação de reciprocidade entre essas duas instâncias, que leva a descartar como errôneo não apenas o “ideologicismo”, que tende a ver uma primazia da superestrutura político-ideológica no desenvolvimento histórico, mas também a posição “economicista”, segundo a qual o momento ético-político ou superestrutural constitui mero reflexo imediato da estrutura.⁵ Em verdade, nenhum dos dois níveis pode ser considerado como tendo uma primazia com relação ao outro, porque

⁴ “[...] a supremacia de um grupo social se manifesta de dois modos, como ‘domínio’ e como ‘direção intelectual e moral’. Um grupo social é dominante dos grupos adversários que tende a ‘liquidar’ ou a submeter também mediante a força armada; e é dirigente dos grupos afins e aliados.” (GRAMSCI, 1981, p. 197-198)

⁵ “A pretensão (apresentada como postulado essencial do materialismo histórico) de apresentar e expor qualquer flutuação da política e da ideologia como uma expressão imediata da infraestrutura deve ser combatida, teoricamente, como um infantilismo primitivo, devendo ser combatida praticamente com o testemunho autêntico de Marx; escritor de obras políticas e históricas concretas.” (GRAMSCI, 1978a, p. 117)

a relação entre esses dois momentos do bloco histórico é uma relação dialética entre dois momentos igualmente determinantes: o momento estrutural, pois ele é a base que engendra diretamente a superestrutura, que no início é apenas o seu reflexo; durante o período considerado, a superestrutura só poderá desenvolver-se e agir entre limites estruturais bem precisos: assim, a estrutura influi, constantemente, sobre a atividade superestrutural. O momento ético-político desempenha de qualquer modo, em função dessa base, um papel motor. É ele que desenvolve a consciência de classe dos grupos sociais, que os organiza política e ideologicamente; no seio da superestrutura, então, desenrola-se o essencial do movimento histórico e a estrutura torna-se o instrumento da atividade superestrutural. (PORTELLI, 1977, p. 56)

Existe, assim, entre as relações sociais de produção e a superestrutura política e ideológica, uma relação dialética, no interior do bloco histórico, de tal forma que “as forças materiais são o conteúdo e as ideologias são a forma — sendo que esta distinção entre forma e conteúdo é puramente didática, já que as forças materiais não seriam historicamente concebíveis sem forma e as ideologias seriam fantasias individuais sem as forças materiais” (GRAMSCI, 1978a, p. 63).

O caráter dialético e orgânico do vínculo que existe entre estrutura e superestrutura se expressa concretamente nos grupos encarregados precisamente de realizar essa ligação: os intelectuais. O conceito de *intelectual*, em Gramsci, contudo, tem uma significação bastante precisa, que difere enormemente da maneira como o termo é usualmente utilizado. Na linguagem corrente, costuma-se chamar de intelectual a “pessoa que tem gosto predominante ou inclinação pelas coisas do espírito, da inteligência” (FERREIRA, 1975). A presença dessa atividade mental, anteposta à atividade manual, não basta, entretanto, para identificar o intelectual no sentido gramsciano. “Todos os homens são intelectuais, poder-se-ia dizer então; mas nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais.” (GRAMSCI, 1978b, p. 7) É, pois, na *função* que exerce no contexto das relações sociais globais que deve ser buscada a identificação do intelectual. O critério para distingui-lo do não intelectual não será encontrado “no que é intrínseco às atividades intelectuais”, mas “no conjunto do sistema de

relações no qual estas atividades (e, portanto, os grupos que as personificam) se encontram, no conjunto geral das relações sociais” (GRAMSCI, 1978b, p. 6-7). Assim é que

cada grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, de um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e no político (GRAMSCI, 1978b, p. 3).

Assim, o intelectual caracteriza-se, ao mesmo tempo, por um lado, por sua ligação com a estrutura econômica (uma vez que está comprometido com os interesses de uma classe fundamental, ou seja, com um grupo social que desempenha “função essencial no mundo da produção econômica”) e, por outro, pelo caráter superestrutural de sua função no seio do bloco histórico (uma vez que busca dar à classe à qual está ligado “homogeneidade e consciência da própria função”).

No capitalismo, o vínculo orgânico do intelectual com o nível econômico se evidencia por sua ligação ou com a burguesia ou com o operariado, que são as duas classes fundamentais existentes.⁶ Mas a organicidade dessa ligação não implica necessariamente que ele pertença à classe que representa, já que, como intelectual, sua relação com “o mundo da produção não é imediata, como é o caso nos grupos sociais fundamentais, mas é ‘mediatizada’, em diversos graus, por todo o contexto social, pelo conjunto das superestruturas” (GRAMSCI, 1978b, p. 10). O mais importante para a determinação desse vínculo não é, pois, a origem social do intelectual, mas o caráter orgânico da função que ele desempenha em nível superestrutural. Em outras palavras, o vínculo orgânico existe desde que as atividades intelectuais sejam

⁶ “As principais classes de qualquer sociedade são aquelas que desempenham os papéis principais no processo de produção e distribuição. Sob o capitalismo estas são a burguesia e a classe operária. [...] E quando falamos na classe operária não estamos nos referindo de modo estreito aos trabalhadores industriais ou manuais apenas, mas a todos que nesta sociedade têm de vender a um empregador sua força de trabalho física ou mental, como imperativo de subsistência.” (GRAMSCI, 1982, p. 134)

“necessárias” à estrutura econômica, à qual o intelectual se liga por sua identificação e defesa dos interesses de uma classe fundamental.

É como “funcionários” (GRAMSCI, 1978b, p. 10) das superestruturas que os intelectuais procurarão atender a esses interesses, desempenhando suas atividades específicas tanto no âmbito da sociedade civil quanto no da sociedade política. Tais atividades visam a buscar a homogeneidade do grupo social fundamental — dando aos seus membros a consciência da função que têm tanto no campo econômico quanto no social e no político (GRAMSCI, 1978b, p. 3) — bem como a levar tal grupo a tornar-se hegemônico na sociedade — proporcionando-lhe a direção do bloco histórico. Assim, podemos afirmar que, na sociedade capitalista, os intelectuais ligados à classe burguesa são

células vivas da sociedade civil e da sociedade política: são eles que elaboram a ideologia da classe dominante, dando-lhe assim consciência de seu papel, e a transformam em “concepção de mundo” que impregna todo o corpo social. No nível da difusão da ideologia, os intelectuais são os encarregados de animar e gerir a “estrutura ideológica” da classe dominante no seio das organizações da sociedade civil (igrejas, sistema escolar, sindicatos, partidos etc.) e de seu material de difusão (*mass media*). Funcionários da sociedade civil, os intelectuais são igualmente os agentes da sociedade política, encarregados da gestão do aparelho de Estado e da força armada (homens políticos, funcionários, exército etc.). (PORTELLI, 1977, p. 87)

A esse intelectual que se articula organicamente a uma das classes essenciais do modo de produção vigente — e cuja noção vimos examinando até aqui — Gramsci acrescenta o qualificativo de “orgânico”, para diferenciá-lo do intelectual “tradicional”, que é aquele que já foi orgânico de uma classe fundamental no bloco histórico precedente.⁷ Diver-

⁷ “Cada grupo social ‘essencial’, [...] surgindo na história a partir da estrutura econômica anterior e como expressão do desenvolvimento desta estrutura, encontrou — pelo menos na história que se desenrolou até aos nossos dias — categorias intelectuais preexistentes, as quais apareciam, aliás, como representantes de uma continuidade histórica que não fora interrompida nem mesmo pelas mais complicadas e radicais modificações das formas sociais e políticas.” (GRAMSCI, 1978b, p. 5)

samente, portanto, dos intelectuais orgânicos, os intelectuais tradicionais — cujo exemplo mais significativo sob o capitalismo são os eclesiásticos — não se ligam a um grupo social fundamental no nível da produção econômica, já que a classe à qual se articula(va)m ou desapareceu ou deixou de ser fundamental. Esta condição de “autonomia” com relação a classes sociais fundamentais os coloca, inclusive, numa situação peculiar, de ambiguidade, no seio do atual bloco histórico, podendo ser atraídos para atender aos interesses de uma ou de outra das classes essenciais, que buscam arregimentá-los para a defesa de suas causas.⁸

Essa absorção de intelectuais por uma classe que não é a que eles pertencem denomina-se *transformismo* e não acontece apenas com relação aos intelectuais tradicionais, já que toda classe que pretende manter ou conquistar a hegemonia social busca atrair para suas fileiras também os intelectuais dos grupos sociais auxiliares e mesmo da classe antagônica.

O fato de nem sempre pertencerem ao grupo social que representam dá aos intelectuais em geral certa autonomia em relação à estrutura econômica. O que determina essencialmente esse caráter de relativa autonomia é, todavia, a própria natureza da função superestrutural que eles desempenham: “o intelectual não é o agente passivo da classe que representa, como a superestrutura não é o reflexo indispensável para o exercício completo da direção cultural e política” (PORTELLI, 1977, p. 88). Essa autonomia, entretanto, é necessária para que os intelectuais possam promover com maior eficácia a “autoconsciência cultural” e a “autocrítica” da classe que representam. Nesse sentido, os intelectuais afastam-se da classe fundamental, mas “para unirem-se a ela mais intimamente, para constituírem uma verdadeira superestrutura, e não apenas para serem um elemento inorgânico e indistinto da estrutura-corporação” (GRAMSCI, 1978d, p. 424. Cf. tb. PORTELLI, 1977, p. 88-89; GRISONI; MAGGIORI, 1974, p. 297-298).

⁸ “Uma das mais marcantes características de todo grupo social que se desenvolve no sentido do domínio é sua luta pela assimilação e pela conquista ‘ideológica’ dos intelectuais tradicionais, assimilação e conquista que são tão mais rápidas e eficazes quanto mais o grupo em questão elaborar simultaneamente seus próprios intelectuais orgânicos.” (GRAMSCI, 1978b, p. 9)

Não obstante tenham todos a mesma especificidade quanto ao papel que desempenham como “funcionários da superestrutura”, é possível identificar uma hierarquia dos intelectuais, de acordo com a natureza intrínseca da atividade intelectual que exercem. Essa hierarquia, segundo Gramsci, vai dos grandes intelectuais — que se colocam no mais alto nível, como os criadores da ideologia em seus diversos ramos: filosofia, ciência, arte, direito, etc. — aos intelectuais subalternos — que se encontram no nível mais baixo e são “os ‘administradores’ e divulgadores mais modestos da riqueza intelectual já existente, tradicional, acumulada” (GRAMSCI, 1978b, p. 21-22). Identificam-se, pois, o criador, o organizador ou administrador e o educador ou divulgador (PORTELLI, 1977, p. 97). Essas três qualidades não são, todavia, inteiramente dissociáveis, constituindo a práxis do intelectual uma combinação delas — em graus, evidentemente, variáveis. O criador, o organizador e o educador identificam-se, pois, pelo predomínio, em sua prática social, de uma dessas qualidades sobre as demais. O papel do intelectual criador, como elaborador de uma nova concepção de mundo, é de importância decisiva para a classe que aspira à direção geral da sociedade. Nem por isso, entretanto, se deve minimizar a importância da ação do educador e do organizador, já que são eles os responsáveis por tarefas tão imprescindíveis quanto a disseminação da nova ideologia da classe fundamental e a organização dessa classe visando à hegemonia da sociedade.

Na sociedade capitalista, ao vínculo orgânico que se estabelece entre estrutura e superestrutura, constituindo um bloco histórico sob a hegemonia da classe burguesa, subjazem os antagonismos entre as classes fundamentais. Precisamente por força desse vínculo orgânico, as contradições surgidas no seio das relações sociais de produção encontram sua expressão na superestrutura e permeiam toda a organização da sociedade. Tais contradições advêm da exploração do trabalho proporcionada pela propriedade dos meios de produção por parte da classe capitalista, cujos interesses, assim, são antagônicos aos interesses da grande maioria da população. Em vista disso, há uma impossibilidade estrutural de se construir, sob o capitalismo, uma sociedade na qual possa haver o livre desenvolvimento e realização do homem, já que

os antagonismos de classe implicam que a satisfação dos interesses de uns seja condição necessária da negação dos interesses de outros. Uma sociedade onde vigore não a força e o poder de uns sobre os outros, mas a colaboração recíproca entre seus membros, deve fundar-se não no antagonismo de interesses, mas na existência de interesses fundamentais comuns aos diversos grupos e pessoas que a compõem. Uma transformação social que tenha como horizonte esse tipo de organização social precisa ter, portanto, como meta prioritária, a eliminação dos antagonismos de classes que caracterizam a sociedade capitalista. Tais antagonismos, por sua vez, só desaparecerão quando forem eliminadas as causas que o engendram, ou seja, a divisão da sociedade em classes sociais e a propriedade privada dos meios de produção.

Embora as contradições tenham sua origem na esfera das relações de produção, é no nível superestrutural que elas se traduzem e encontram o seu termo,⁹ já que é nesse nível que “os homens tomam consciência” desses antagonismos e os levam “às suas últimas consequências” (MARX, 1977a, p. 25). Em outras palavras, a superação das atuais relações sociais de produção, e sua transformação de relações de dominação em relações de colaboração recíproca, “só pode ser efetuada por um movimento prático, por uma *revolução*” (MARX; ENGELS, 1975b, p. 48, v. 1, grifado no original), que seja produto da vontade coletiva dos homens e que promova a transformação radical de toda a ordem social vigente. Nas condições sociais do capitalismo, o único grupo social diretamente apto a conduzir esse movimento é a classe operária, não apenas por sua posição essencial no mundo da produção, mas também porque somente ela pode traduzir os interesses de toda a sociedade¹⁰ — e isto de uma forma mais radical do que a que tem ocorrido na história até aqui. Todas as classes que, no passado, conduziram uma revolução social, embora traduzissem seus interesses particulares *como se fossem* os interesses de toda a população, o fizeram apenas para tomar o poder e

⁹ “[...] em qualquer movimento histórico, é no nível das atividades superestruturais que se traduzem e resolvem as contradições surgidas na base.” (PORTELLI, 1977, p. 56)

¹⁰ “Só a consciência de classe do proletariado capta os interesses da sociedade inteira, já que seus interesses de classe coincidem com os de toda a sociedade.” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1977, p. 363)

submeter os demais grupos sociais a suas condições de exploração. A classe operária, entretanto, cujo interesse fundamental é precisamente a eliminação de toda exploração, só pode fazê-lo desde que *realmente* expresse o interesse comum de toda a sociedade.

Mas a revolução a ser conduzida com vistas à superação da atual sociedade de classes não pode ser imaginada sob o prisma imediatista que a reduz a mero movimento explosivo de tomada do poder estatal. A ideologia dominante — principalmente da forma que é veiculada nos bancos escolares — tende a traduzir as grandes mudanças ocorridas na história em termos de atos heroicos ou catastróficos, concentrados no tempo e no espaço. Entretanto, os verdadeiros movimentos revolucionários até aqui ocorridos — as revoluções burguesas, por exemplo — nunca se resumiram a movimentos dessa ordem de simplicidade. O convulsão social, o confronto direto e decisivo, com vistas à tomada do poder estatal, se deu sempre como desfecho de movimentos muito mais amplos e complexos, que se desenrolaram durante séculos e que expressavam as contradições existentes não no interior de uma ou outra parcela da população, mas na totalidade do corpo social. Na sociedade capitalista moderna, em virtude do crescimento, tanto em extensão quanto em complexidade, da sociedade civil, a revolução reveste-se de um caráter ainda mais complexo, não se reduzindo a “um ou mais fatos, concentrados no tempo e no espaço, como uma tragédia clássica”¹¹, mas num prolongado processo de transformação estrutural da sociedade.

A esse respeito, há que se evocar novamente a relevância do pensamento de Gramsci que, ao privilegiar a sociedade civil como cenário principal da luta pela hegemonia da classe revolucionária, leva em conta as condições concretas da sociedade capitalista moderna, na qual a primazia da classe dominante não se funda exclusivamente no poder coercitivo do Estado, mas em todo o complexo conjunto de mecanismos e instituições da sociedade civil. Nas sociedades tradicionais, em que o poder da classe dominante se restringia ao Estado-coerção, em vista da presença de uma sociedade civil extremamente débil, bastava à

¹¹ AMENDOLA, Giorgio. La crisi della società e il Partito Comunista. In: *Gli anni della repubblica*. Roma, 1976, p. 115-116. Citado em Coutinho (1981, p. 114).

classe que aspirava ao domínio tomar de assalto o aparelho estatal para ter a seu dispor a direção de toda a sociedade. Sob as atuais condições do capitalismo, entretanto, a adoção de tal estratégia pode redundar na frustração completa dos objetivos, tendo em vista que apenas a tomada do poder estatal não significa a neutralização da antiga classe dominante enquanto classe dirigente, já que esta, por meio da sociedade civil, sobre a qual mantém sua primazia, consegue impedir a hegemonia da nova classe revolucionária.

Assim, no atual estágio de desenvolvimento do capitalismo, a burguesia, como classe hegemônica, não apenas domina (poder estatal, sociedade política), mas ao mesmo tempo dirige (consenso, sociedade civil) os diversos grupos sociais. A estratégia de luta adequada para arrebatar-lhe a direção da sociedade não é, pois, prioritariamente, a conquista do poder do Estado, já que esta pode constituir-se numa vitória efêmera, se não se tiver conseguido também a adesão de parcelas significativas da sociedade. A luta deve constituir-se, pois, não numa “guerra de movimento”, em que se busca atingir determinado objetivo de forma frontal, fulminante e decisiva, mas numa “guerra de posições”, na qual são conquistados espaços sucessivamente mais amplos no interior da sociedade civil, reservando o assalto ao Estado apenas para quando já se tiver conseguido a concordância e a colaboração dos vários setores da sociedade civil (GRAMSCI, 1978d, p. 67-75). Essa estratégia ganha ainda maior sentido quando se consideram as enormes dificuldades em se concretizar um assalto ao poder pela força, diante do monopólio da violência exercido pela classe dominante. Em outras palavras, em vista da não disponibilidade de um aparato bélico à altura das forças do inimigo, não resta à classe dominada outro caminho senão minar-lhe as resistências, privilegiando a ação incansável e prolongada na esfera dos recursos aos quais tem acesso, ou seja, dos mecanismos da sociedade civil. Em termos concretos, isto quer dizer que

a revolução passa, primeiro, por uma luta de grande fôlego travada no terreno da sociedade civil, contra, portanto, a *hegemonia* da classe dirigente, isto é, o proletariado e o partido da classe operária devem, antes de se atirarem ao poder do Estado, lutar contra o poder hegemônico,

desagregar a sociedade civil, para subtrair as classes subalternas à influência ideológica da classe dirigente e, pouco a pouco, impor, por uma difusão da concepção proletária do mundo, a sua própria direção intelectual e moral. A luta pela hegemonia precede a luta pelo poder político. (GRISONI; MAGGIORI, 1974, p. 326, grifo no original)

Todo o problema da transformação revolucionária da sociedade se resume na criação de um novo bloco histórico. Isso só se faz a partir de uma crise orgânica no bloco histórico vigente e da constituição de um novo sistema hegemônico. A crise orgânica se faz presente à medida que se rompe o vínculo que liga a estrutura à superestrutura. Em tais condições, a classe dominante “não é mais ‘dirigente’, mas unicamente dominante, detentora da pura força coercitiva” (GRAMSCI, 1977, p. 56). A crise orgânica ou crise de hegemonia configura, pois, um rompimento dos grupos subalternos com todo o sistema hegemônico da classe dominante: rompimento com seus intelectuais e com a ideologia que veiculam, bem como com os organismos e instituições que representam a classe no poder. É bom ressaltar, entretanto, “que nem toda a crise no seio do bloco histórico é necessariamente orgânica”. Para que isso aconteça “é necessário que a ruptura atinja as classes ‘fundamentais’, isto é: a classe dominante, de um lado, e aquela que aspira à direção do novo sistema hegemônico, de outro” (PORTELLI, 1977, p. 103).

A crise de hegemonia da classe dominante

ocorre ou porque a classe dirigente faliu em determinado grande empreendimento político pelo qual pediu ou impôs pela força o consentimento das grandes massas (como a guerra), ou porque amplas massas (especialmente de camponeses e de pequenos burgueses intelectuais) passaram de repente da passividade política a certa atividade e apresentaram reivindicações que, no seu complexo desorganizado, constituem uma revolução (GRAMSCI, 1978d, p. 55).

A crise orgânica, todavia, não configura, por si só, uma revolução; nem mesmo constitui uma garantia de que possa desembocar num movimento revolucionário vitorioso. Se não for acompanhada de uma

ação incisiva e organizada em direção à transformação estrutural, por parte da classe que aspira à hegemonia, a classe dominante pode recobrar o fôlego e desenvolver mecanismos de acomodação do bloco histórico, recompondo suas forças e alianças e se colocando novamente na direção da sociedade.

A classe dirigente tradicional, que tem um numeroso pessoal preparado, muda homens e programas e retoma o controle que lhe fugia, com uma rapidez maior do que a que se verifica entre as classes subalternas. Talvez faça sacrifícios, exponha-se a um futuro sombrio com promessas demagógicas, mas mantém o poder, reforça-o momentaneamente e serve-se dele para esmagar o adversário e desbaratar os seus dirigentes; que não podem ser muitos e adequadamente preparados. (GRAMSCI, 1978d, p. 55)

A classe revolucionária impedirá essa recomposição de forças dos grupos dominantes somente se for capaz de remeter-se decisivamente em direção à transformação social, criando um novo sistema hegemônico sob sua direção.

Um grupo social pode e mesmo deve ser dirigente já antes de conquistar o poder governamental (é essa uma das condições principais para a própria conquista do poder); depois, quando exerce o poder, e mesmo que o conserve firmemente nas mãos, torna-se dominante, mas deve continuar a ser também “dirigente”. (GRAMSCI, 1981, p. 198)

Esse movimento em direção à criação de um novo sistema hegemônico dependerá, por sua vez, do grau de “homogeneidade, de autoconsciência e de organização” (GRAMSCI, 1978d, p. 49) alcançado pela classe operária, grau este que corresponde a sua posição no contexto da relação de forças políticas na sociedade. A esse respeito, podem ser identificados três momentos distintos, correspondentes ao grau de consciência política coletiva atingido pela classe social em cada um deles. O mais elementar desses momentos é aquele em que, não obstante haja uma consciência de grupo, ela se refere a interesses estritamente corporativos no âmbito apenas do grupo profissional. É o nível *econômico-corporativo*, no qual é sentida a homogeneidade do grupo

profissional e a necessidade de organizá-la, “mas não ainda a unidade do grupo social mais amplo” (GRAMSCI, 1978d, p. 9). No segundo momento, ou momento *econômico*, já “se adquire a consciência da solidariedade de interesses entre todos os membros do grupo social, mas ainda no campo meramente econômico” (GRAMSCI, 1978d, p. 49). Há uma concepção de certa forma “reformista”, na qual o confronto com os grupos dominantes tem um caráter reivindicatório, com o propósito de se igualar a eles em termos políticos e jurídicos, sempre nos precisos limites da ordem social vigente. O terceiro momento é o momento propriamente *político*, no qual a classe operária se percebe como grupo social mais amplo e adquire a consciência de que os próprios interesses de caráter corporativo extrapolam o grupo estritamente econômico, expressando-se em termos dos interesses de outros grupos subordinados. A classe operária já não faz apenas reivindicações que levem a uma igualdade com a classe dominante; consegue já perceber, em vez disso, a necessidade de superação da própria sociedade de classes e toma consciência de seu papel histórico, como grupo revolucionário a quem cabe a condução do processo de transformação social, aglutinando ao seu redor os interesses e ações dos outros grupos subordinados.

Esta é a fase mais abertamente política, que assinala a passagem nítida da estrutura para a esfera das superestruturas complexas; é a fase em que as ideologias germinadas anteriormente se transformam em “partido”, entram em choque e lutam até que uma delas, ou pelo menos uma combinação delas, tende a prevalecer, a se impor, a se irradiar em toda a área social, determinando, além da unicidade dos fins econômicos e políticos, também a unidade intelectual e moral. Coloca todas as questões em torno das quais se acende a luta não num plano corporativo, mas num plano “universal”, criando, assim, a hegemonia de um grupo social fundamental sobre uma série de grupos subordinados. (GRAMSCI, 1978d, p. 50)

A tomada de consciência política reveste-se, assim, de importância fundamental para a participação dos componentes da classe operária no processo de criação de um novo sistema hegemônico. Por meio

dela, eles se percebem ao mesmo tempo como sujeitos da história e como membros do único grupo social com condições de assumir a direção de um movimento radical de transformação social. Gramsci utiliza o termo “*catarse*” para indicar essa

passagem do momento puramente econômico (ou egoísta-passional) ao momento ético-político, isto é, a elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens. Isto significa, também, a passagem do “objetivo ao subjetivo” e da “necessidade à liberdade”. A estrutura, de força exterior que subjuga o homem, assimilando-o e o tornando passivo, transforma-se em meio de liberdade, em instrumento para criar uma nova forma ético-política, em fonte de novas iniciativas. (GRAMSCI, 1978a, p. 53)

Mas essa consciência crítica dos contingentes da classe operária não se dá espontaneamente, sem uma ação intencional e organizativa: “uma massa humana não se ‘distingue’ e não se torna independente ‘por si’, sem organizar-se” (GRAMSCI, 1978a, p. 21). Coloca-se, portanto, a imprescindível presença do intelectual, já que “não existe organização sem intelectuais, isto é, sem organizadores e dirigentes, sem que o aspecto teórico da ligação teoria-prática se distinga concretamente em um estrato de pessoas ‘especializadas’ na elaboração conceitual e filosófica” (GRAMSCI, 1978a, p. 21). A atividade do novo intelectual, do intelectual orgânico da classe trabalhadora, não se dá, entretanto, arbitrariamente, numa relação de exterioridade com a massa operária. O próprio conceito gramsciano de intelectual exclui qualquer interpretação que não leve em conta a organicidade de seu vínculo com a classe fundamental que ele representa. Por isso, o modo de ser do novo intelectual deve consistir “num imiscuir-se ativamente na vida prática, como construtor, organizador, ‘persuasor permanente’” (GRAMSCI, 1978b, p. 8), que “encontra neste contato a fonte dos problemas que devem ser estudados e resolvidos” (GRAMSCI, 1978a, p. 18). Assim, sua relação com as massas deve apresentar “a mesma unidade que deve existir entre teoria e prática” (GRAMSCI, 1978a, p. 18), na qual são elaborados e tornados coerentes “os princípios e os problemas” que as massas colocam “com a sua atividade

prática, constituindo assim um bloco cultural e social” (GRAMSCI, 1978a, p. 18). Considerando ainda que “todos os homens são intelectuais” (GRAMSCI, 1978b, p. 7),¹²

o problema da criação de uma nova camada intelectual [...] consiste em elaborar criticamente a atividade intelectual que existe em cada um em determinado grau de desenvolvimento, modificando sua relação com o esforço muscular-nervoso no sentido de um novo equilíbrio e conseguindo-se que o próprio esforço muscular-nervoso, enquanto elemento de uma atividade prática geral, que inova continuamente o mundo físico e social, *torne-se o fundamento de uma nova e integral concepção do mundo* (GRAMSCI, 1978b, p. 7-8, grifos meus).

Surgindo, assim, a partir da prática e dos problemas da classe trabalhadora, essa “nova e integral concepção de mundo” emerge como autoconsciência crítica dessa classe, constituindo-se no fundamento de uma verdadeira “reforma intelectual e moral” (GRAMSCI, 1978d, p. 8-9), que precisa ser efetivada em íntima vinculação com a transformação econômica da sociedade.

A reforma intelectual e moral coloca-se, por sua vez, como uma das tarefas básicas a que deve dedicar-se o novo Partido Político, o Partido Político da classe revolucionária. Tal Partido deve constituir-se em verdadeiro “intelectual coletivo”¹³, uma vez que, por meio de seus quadros de intelectuais, procura tornar sua classe ao mesmo tempo homogênea e hegemônica. A homogeneidade se concretiza quando é proporcionada à classe operária a consciência de sua função revolucionária, por meio da difusão da nova concepção de mundo e da educação das massas no exercício do pensamento crítico e na aceitação

¹² “Não existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*. Em suma, todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um ‘filósofo’, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção do mundo, isto é, para promover novas maneiras de pensar.” (GRAMSCI, 1978b, p. 7-8)

¹³ “P. Togliatti denominou o partido de *intelectual coletivo*, formulação que sintetiza melhor as suas funções e a sua organização.” (GRISONI; MAGGIORI, 1974, p. 317, grifos no original)

ativa e crítica de tal ideologia, evitando, ao mesmo tempo, sua deformação, e lutando para que ela predomine sobre as demais e se generalize em toda a sociedade. Mas essa função de homogeneidade vincula-se organicamente com outra mais abrangente que é a busca da hegemonia social da nova classe revolucionária, mediante a desarticulação do atual bloco histórico, sob a direção da classe operária. Por isso, o Partido Revolucionário deve estruturar-se de maneira dinâmica e efetiva, contando com organização e quadros à altura de suas funções.¹⁴ Pode-se dizer, assim, que o Partido Revolucionário “é ao mesmo tempo o organizador e a expressão ativa e atuante” (GRAMSCI, 1978d, p. 9) da vontade coletiva do operariado, a qual se põe como “consciência atuante da necessidade histórica, como protagonista de um drama histórico real e efetivo” (GRAMSCI, 1978d, p. 7).

Como a classe dominante utiliza-se do Estado como meio de exercício e manutenção de sua dominação, a desarticulação do atual bloco histórico implica também a apropriação do aparelho de coerção estatal pela classe revolucionária. Entretanto, essa apropriação dar-se-á não como um fim em si, mas somente como um estágio no processo revolucionário, no qual a classe operária se apropria do poder coercitivo apenas como meio para a sua completa dissolução e a instauração da sociedade regulada, na qual o Estado-coerção perde completamente sua razão de ser. É por isso que um processo revolucionário que se encaminhe no sentido da superação da sociedade de classes deve colocar “como objetivo do Estado” (em seu sentido estrito) “o seu próprio fim, o seu desaparecimento, a reabsorção da sociedade política pela sociedade civil” (GRAMSCI, 1978d, p. 102).

É importante observar como o que vimos até aqui sobre a transformação social liga-se diretamente ao problema da racionalidade em seu sentido social, examinado no Capítulo II. Afirmo aí que uma verdadeira racionalidade na utilização dos recursos em termos do interesse comum, na sociedade, só pode existir a partir de uma transfor-

¹⁴ Sobre a estrutura e organização do Partido Político da classe operária, bem como sobre suas funções, ver GRAMSCI (1978d); GRISONI; MAGGIORI (1974, p. 315-322).

mação social. Numa sociedade dividida em classes antagônicas, produto da propriedade privada dos meios de produção, os interesses conflitantes impossibilitam a busca de objetivos comuns a toda a sociedade. Aí, as várias práxis individuais, movidas por interesses particulares, e subsumidas pelos interesses dominantes, acabam por convergir para a obtenção de um resultado que não representa o interesse comum.¹⁵ Ou seja, “os atos dos indivíduos concretos como seres cons-

¹⁵ A produção e utilização de automóveis de passeio na sociedade capitalista moderna pode servir-nos de exemplo ilustrativo a este respeito. O operário metalúrgico, ao empregar sua força de trabalho numa indústria automobilística, não tem como intenção contribuir para a poluição sonora e ambiental que o carro que ele produz irá provocar: seu interesse individual é o ganho de um salário que possibilite sua sobrevivência e a de sua família; por sua vez, o capitalista da indústria de automóveis está interessado em seu lucro, não nos congestionamentos que os carros provocam nas grandes cidades, nem no aumento da mortalidade em decorrência dos acidentes de trânsito; também o comerciante do setor tem como interesse individual a obtenção do lucro, advindo da compra e venda de veículos, não o consumo desmesurado de petróleo ou álcool, com a consequência de constituir-se, o primeiro, num recurso natural não renovável, e que representa alta evasão de divisas ao país, e, o segundo, num produto agrícola cuja produção em alta escala concorre de forma drástica com outras culturas produtoras de alimento; finalmente, o consumidor ou usuário do automóvel, ao optar por sua aquisição e utilização, tem como objetivo a satisfação das necessidades pessoais de locomoção que um carro de passeio pode oferecer, não o desperdício de milhares de horas de trabalho humano incorporadas na produção do automóvel e que poderiam ser empregadas em atividades socialmente mais úteis, como a produção de alimentos ou a construção de moradias para a população. (Embora nem sempre perceptível de imediato, tal consumo pode ser facilmente identificado como desperdício quando se atenta para o fato de que um automóvel de passeio, fabricado para levar cinco ou mais pessoas, transporta, na grande maioria dos casos, apenas o seu motorista. Com isso, milhares e milhares de pessoas saem de casa diariamente com seus carros, abarrotando as ruas da cidade com a capacidade ociosa destes, nem por isso gastando menos combustível, tendo menor desgaste, ou deixando de ocupar o mesmo espaço no congestionamento das ruas.) Pois bem, embora cada um desses agentes — o operário, o capitalista, o comerciante, o consumidor final — esteja na busca de objetivos inteiramente defensáveis a partir de seus interesses individuais, o conjunto de suas práticas concorre para um resultado social que ninguém tinha como intenção atingir. Por outro lado, existe um interesse (particular) dominante que acaba, em última análise, por determinar todos os demais, qual seja, o interesse capitalista, que coloca em primeiro lugar não a melhor forma de atender à população com meios de transportes, mas a produção em massa de automóveis de passeio, com o fim de proporcionar maiores lucros às empresas do setor. Assim, um sistema de locomoção urbano, baseado no transporte coletivo, sem os inconvenientes do automóvel de passeio apontados acima, mais econômico, menos poluidor, enfim, mais racional do ponto de vista social, embora tecnicamente possível, esbarraria nos interesses particulares dominantes da classe proprietária dos meios de produção. Esse exemplo, embora bastante esquemático, pode servir para ilustrar como, na sociedade de classes, o atendimento de interesses individuais leva a resultados indesejáveis do ponto de vista social.

cientes, isto é, suas práxis individuais, integram-se numa práxis comum que desemboca num produto ou resultado”; mas, enquanto cada uma dessas práxis individuais está ligada a uma intenção original, o mesmo não acontece “com a práxis coletiva em que cada uma dessas atividades individuais se integra” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1977, p. 326). Em outras palavras, “a práxis intencional do indivíduo funde-se com as de outros numa práxis inintencional — que cada um deles isoladamente não buscou nem desejou — para produzir resultados que também não foram buscados ou desejados” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1977, p. 333).

A obtenção de um resultado social que represente o interesse coletivo só é possível a partir da integração das diversas práxis individuais numa práxis coletiva e intencional. Isso, por sua vez, só pode dar-se quando há concordância coletiva quanto aos objetivos a serem buscados, o que exige a inexistência dos antagonismos de classe.¹⁶ Eis, portanto, o sentido de se afirmar que a verdadeira racionalidade social reclama, para concretizar-se, uma transformação radical na sociedade que remova as fontes de tais antagonismos, isto é, a propriedade privada dos meios de produção e a correspondente organização da sociedade em classes antagonicas. É que somente mediante tal transformação é possível integrar os interesses individuais (de pessoas ou grupos) aos interesses sociais (da sociedade considerada em seu todo). Ou seja, somente assim é possível constituir-se uma autêntica vontade coletiva, representativa dos interesses de toda a sociedade e não apenas de grupos dentro dela. Por outro lado, torna-se imperativa, aí, a utilização racional dos recursos com vistas à realização de tais objetivos coletivos. Revela-se, com isso, o verdadeiro sentido de uma racionalidade que não se detém apenas na consideração dos meios e de sua adequada utilização (racionalidade funcional)¹⁷, mas implica necessariamente a análise dos objetivos e sua articulação com os interesses sociais globais.

¹⁶ “O desaparecimento das contradições antagonicas — ainda que subsistam contradições de outra espécie — cria as condições para que os interesses pessoais e sociais se aproximem e, assim, seja possível desenvolver-se uma práxis comum consciente.” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1977, p. 365)

¹⁷ Cf. Capítulo II, item 2, seção 2.2, deste livro.

2 Educação escolar para a transformação social

Da maneira como vimos até aqui, a transformação social se resume, em última instância, no processo pelo qual a classe fundamental dominada busca arrebatar a hegemonia social das mãos da classe dominante, construindo um novo bloco histórico sob sua direção. Nesse contexto, a educação poderá contribuir para a transformação social, na medida em que for capaz de servir de instrumento em poder dos grupos sociais dominados em seu esforço de superação da atual sociedade de classes. Dessa forma, a questão da educação como fator de transformação social inscreve-se no contexto mais amplo do problema das relações entre educação e política.¹⁸ Esse problema só pode ser adequadamente analisado se tanto política quanto educação forem vistas em suas especificidades, de tal modo

¹⁸ Trata-se, aqui, da política como é utilizada por Gramsci, em sua acepção “restrita”, “como o conjunto de práticas e de objetivações que se referem diretamente ao Estado, às relações de poder” (COUTINHO, 1981, p. 72), ou seja, como prática característica da “sociedade política”. Gramsci emprega o termo também em seu sentido “amplo”, como “catarse”; neste sentido, “o político identifica-se praticamente com liberdade, com universalidade, com toda forma de práxis que supera a mera recepção passiva ou a manipulação de dados imediatos [...] e se orienta conscientemente para a totalidade das relações subjetivas e objetivas” (COUTINHO, 1981, p. 70). Na sociedade dividida em classes antagonicas, verifica-se o primado da política em seu significado “estrito”. É também neste sentido que se dá a luta política para a superação dessa sociedade. Parece ser esta, portanto, a acepção que devemos utilizar para examinar o papel da educação no processo de transformação social.

Comentário 24 — Há muito estou convencido de que essa acepção restrita de política não é suficiente para dar conta do exame do “papel da educação no processo de transformação social”. A política precisa ser considerada em seu sentido mais amplo, como “atividade humano-social com o propósito de tornar possível a convivência entre grupos e pessoas, na produção da própria existência em sociedade” (PARO, 2002, p. 15). Este conceito envolve não apenas o sentido restrito de política como relação “entre contrários antagonicos” (Saviani, 1983, p. 93), ou seja, como luta política, mas também o sentido de “convivência pacífica e livre entre pessoas e grupos que se afirmam como sujeitos” (PARO, 2010b, p. 27; grifos originais), que é o conceito de *democracia* em seu sentido mais amplo e rigoroso. A partir desta última acepção, pode-se compreender o caráter político da educação não apenas de forma extrínseca a ela, ou seja, quando a apropriação da cultura produzida historicamente serve de *instrumento* para municiar os grupos

que uma não se dilua na outra e vice-versa. A própria admissão de que possuem relações recíprocas já pressupõe que elas são “práticas distintas, dotadas cada uma de especificidade própria” (SAVIANI, 1983, p. 85). “A especificidade da prática política se define pelo caráter de uma relação que se trava entre contrários antagônicos” (SAVIANI, 1983, p. 93), enquanto “a especificidade da prática educativa se define pelo caráter de uma relação que se trava entre contrários não antagônicos” (SAVIANI, 1983, p. 93). Em outras palavras, enquanto, na ação política, buscamos vencer o adversário, que possui interesses opostos àqueles pelos quais lutamos, na ação educativa, procuramos precisamente atender aos interesses da outra parte com a qual nos relacionamos. Enquanto a política se fundamenta na coerção, constituindo uma relação de dominação, a educação se funda na persuasão, configurando uma relação de hegemonia (SAVIANI, 1983, p. 85-95, *passim*).

Embora distintas, educação e política são inseparáveis, havendo uma dimensão política em toda prática educativa e uma dimensão educativa em toda prática política (SAVIANI, 1983, p. 92).

A dimensão política da educação consiste em que, dirigindo-se aos não antagônicos, a educação os fortalece (ou enfraquece) por referência aos antagônicos e desse modo potencializa (ou despotencializa) a sua prática política. E a dimensão educativa da política consiste em que, tendo como alvo os antagônicos, a prática política se fortalece (ou enfraquece) na medida em que, pela sua capacidade de luta, ela convence os não antagônicos de sua validade (ou não validade), levando-os a se engajarem (ou não) na mesma luta.

A dimensão pedagógica da política envolve, pois, a articulação, a aliança entre os não antagônicos visando à derrota dos antagônicos. E a dimen-

em luta, mas também de forma intrínseca, a partir da percepção de que a educação como relação entre sujeitos (autores, senhores de vontade) é uma relação necessariamente política e, como produtora de seres humano-históricos, que exige a afirmação dos sujeitos como tais, ela se faz também necessariamente democrática. Para uma visão mais detalhada da relação entre política e educação, ver meus dois livros mais recentes: *Educação como exercício do poder* (PARO, 2010b) e *Crítica da estrutura da escola* (PARO, 2011).

são política da educação envolve, por sua vez, a apropriação dos instrumentos culturais que serão acionados na luta contra os antagônicos. (SAVIANI, 1983, p. 88)

Assim, a educação se revela como elemento de transformação social, por um lado, no caráter pedagógico que assume a luta política da classe trabalhadora em seu esforço revolucionário com vistas à desarticulação do poder da classe burguesa e à construção do novo bloco histórico, já que “toda relação de ‘hegemonia’ é necessariamente uma relação pedagógica” (GRAMSCI, 1978a, p. 37), por meio da qual a classe que aspira à direção da sociedade procura convencer os diversos grupos sociais da universalidade e validade social de seus propósitos. Por outro lado, a educação se revela como fator de transformação social, também, em seu caráter intrínseco de apropriação do saber historicamente acumulado, visto que, por meio dela, a classe revolucionária se apodera da ciência, da tecnologia, da filosofia, da arte, enfim, de todas as conquistas culturais realizadas pela humanidade em seu desenvolvimento histórico e que hoje se concentram nas mãos da minoria dominante. Esse saber, ao ser apropriado pela classe dominada, serve como elemento de sua afirmação e emancipação cultural na luta pela desarticulação do poder capitalista e pela organização de uma nova ordem social.

A educação entendida como apropriação do saber historicamente acumulado, ou seja, como processo pelo qual as novas gerações assimilam as experiências, os conhecimentos e os valores legados pelas gerações precedentes, é fenômeno inerente ao próprio homem e que o acompanha durante toda sua história. O desenvolvimento filosófico, científico, ar-

Comentário 25 — Hoje não uso mais esta expressão. Ela pode dar a impressão de que o saber apenas se acumula no decorrer do tempo, quando, na verdade, ele é produzido historicamente. Também a palavra *saber* — que já tinha aqui a intenção de indicar algo mais do que meramente conhecimentos — em escritos posteriores eu a substituí por *cultura*, entendida esta como tudo aquilo que é produzido pelo homem em sua constituição histórica: conhecimentos, informações, valores, crenças, ciência, filosofia, arte, tecnologia, direito, etc. Para maior explicitação do conceito de educação como apropriação da cultura, ver PARO (2010b).

Comentário 26 — Reiteradas vezes neste livro o verbo transmitir aparece associado ao processo educativo. Todavia, esse emprego é bastante questionável porque, em educação, não existe propriamente uma *transmissão* do saber, no sentido normalmente atribuído a essa palavra. Na linguagem usual, o termo transmitir supõe a *transferência* de determinado objeto de um lugar para outro ou da posse de uma pessoa para outra. Por conseguinte, o objeto passa a ocupar um novo espaço ou estar de posse de outra pessoa à *custa* de desocupar o espaço anterior ou privar a primeira pessoa da posse do objeto em favor da segunda. Não é assim que acontece, todavia, com o processo educativo. Aqui a “transmissão” só pode ser aplicada como uma metáfora, que, aliás, deve ser evitada para não se ocultar a peculiaridade da relação pedagógica, confundindo-a com a simples relação de “dar e receber” ou de algo que *passa* de um lugar a outro. Na ação educativa, quando o educando se apropria de determinado elemento cultural (um conhecimento, um valor, uma habilidade, etc.), pela mediação do educador, tal elemento incorpora-se em sua personalidade viva, mas nem por isso para de compor também a personalidade

tístico e tecnológico, bem como as mudanças que são introduzidas nos valores e nas maneiras de conduzir-se socialmente, são sempre cumulativos e se fazem com base nas conquistas alcançadas anteriormente e transmitidas às novas gerações por meio de algum processo educativo.

O processo educativo podia ser extremamente simples nos primeiros agrupamentos humanos, nos quais os pais ou membros mais velhos conseguiam, mediante o contato informal inerente à própria vida cotidiana, transmitir a seus filhos e membros mais jovens do grupo a totalidade do saber acumulado. Na sociedade moderna, porém, como produto do desenvolvimento histórico, a complexidade e o montante do saber produzido historicamente, bem como a velocidade e o dinamismo com que esse saber constantemente se renova, são de tal magnitude, que já não se torna mais sequer imaginável que uma mesma pessoa, ou mesmo uma inteira comunidade, possa detê-lo em sua totalidade. Com isso, tornam-se também insuficientes os mecanismos informais de transmissão e apropriação desse saber, havendo a necessidade de instituições formalmente destacadas para essa tarefa.

Entre essas instituições, destaca-se a escola, cuja especificidade é precisamente a transmissão do saber de forma sistemática e organizada. A escola coloca-se, assim, como participante da divisão social do trabalho. Como é sabido, diante do

do educador. Ou seja, esse componente cultural não é *transferido* da posse do educador para a do educando. Trata-se, pois, não de uma *transmissão*, de algo que “passa” de uma pessoa a outra, mas de uma *recriação* de um componente cultural historicamente produzido, como forma, por excelência, de o sujeito construir a própria educação. (Cf. PARO, 2012)

número e complexidade das tarefas a serem executadas, o homem não consegue produzir individual e diretamente todos os objetos e serviços necessários a sua subsistência na sociedade. Por isso, sua existência é produzida socialmente por meio da divisão social do trabalho, em que cada indivíduo ou grupo desenvolve um número limitado de tarefas, cujos produtos, somados aos de todas as demais unidades produtoras, formam o conjunto de bens e serviços disponíveis na sociedade e aos quais, no capitalismo, os indivíduos

particulares têm acesso por meio do mercado. Historicamente, a educação participa de processo análogo, já que, em determinado estágio do desenvolvimento histórico, e diante da impossibilidade de se transmitir, às novas gerações, de maneira apenas informal e privada, todo o saber necessário a sua existência como membros participantes da sociedade, parte da educação passa a ser “produzida” socialmente, por meio das instituições escolares, criadas especificamente para esse fim.

A existência da escola coloca-se, pois, de forma tão irreversível quanto a própria divisão social do trabalho, de tal modo que a hipótese de se voltar a contar exclusivamente com os mecanismos informais de educação equivale mais ou menos à de se voltar a produzir exclusivamente em casa o vestuário, a alimentação, o lazer, enfim, todos os bens e serviços necessários à subsistência em nossa complexa sociedade contemporânea. As propostas de desescolarização da sociedade (ILLICH, 1973), neste sentido, se mostram tão progressistas e avançadas quanto as que pregam a volta do homem aos “bons velhos tempos” da caverna.

Considerar anacrônica a desescolarização não significa, todavia, acreditar que a escola desempenhe um papel espontaneamente revolucionário em nossa sociedade. Pelo contrário, como qualquer instituição que integra determinado sistema hegemônico, ela procura atender, em primeiro lugar, aos interesses da classe que detém a dire-

ção de tal sistema. A escola capitalista serve, pois, antes de mais nada, ao capitalismo. Embora a escola já existisse muito antes do capitalismo, é com a ascensão da burguesia e sua consolidação no poder que se verifica a tendência de sua generalização para toda a sociedade, com a constituição dos sistemas escolares de âmbito nacional, baseados no princípio liberal do direito à educação por parte de cada cidadão e do dever do Estado de provê-la a toda a população (SAVIANI, 1983, p. 9). Desde então, a escola passa a ser organizada tendo em vista os interesses do capitalismo, tanto em termos estruturais quanto em termos superestruturais.

Com relação à estrutura econômica, o papel da escola é o de dotar as pessoas de determinados requisitos intelectuais indispensáveis ao exercício de uma função no campo da produção. Não se deve, entretanto, superestimar o papel da escola a esse respeito, havendo muito de equívoco na posição que a identifica como essencialmente reprodutora de força de trabalho. Como vimos no capítulo anterior, o desenvolvimento da produção capitalista leva a uma progressiva desqualificação do trabalhador, por intermédio da divisão pormenorizada do trabalho e da separação entre concepção e execução. Nesse processo, o sistema produtivo necessita de uma quantidade cada vez maior de pessoas com quase nenhuma habilidade intelectual, decrescendo muito em termos relativos o número de profissionais altamente qualificados que necessitam de uma extensa e consistente escolarização. A dependência do sistema produtivo em relação ao sistema escolar não se revela, portanto, de maneira tão decisiva. Por um lado, a grande maioria da mão de obra necessária ao seu funcionamento precisa de uma qualificação tão limitada, que pode ser conseguida no próprio emprego (ou diretamente ou por meio de treinamento em serviço), sobre uma base mínima de formação anterior; por outro lado, as próprias empresas ou contam com sistemas profissionais alternativos administrados pelos próprios empresários, de que são exemplos, no Brasil, o Senai e o Senac, ou procuram organizar seus departamentos de treinamento ou unidades de formação profissional ligados às unidades de produção. Resta, portanto, ao sistema escolar, além da responsabilidade por uma formação mais sólida e prolongada, a um número excessiva-

mente reduzido de pessoas, a tarefa de dotar a imensa maioria de sua clientela de uma educação mínima, que consiste, em geral, na apreensão de uns tantos conhecimentos e no desenvolvimento de comportamentos e habilidades propícios à sua integração no mercado de trabalho e que podem ser conseguidos num período de escolarização extremamente curto.

Os interesses do capitalismo são levados em conta pela escola também em termos superestruturais, uma vez que esta funciona como mecanismo de disseminação da ideologia da classe dominante. Essa função da escola já se faz presente, na forma de projeto da classe burguesa, desde que esta se eleva à condição de classe revolucionária que pretende instalar uma nova ordem social e que, por meio da doutrina liberal, propugna pela generalização da educação escolar como forma de levar as pessoas a saírem de seu estado de ignorância e aderirem à nova visão de mundo, contribuindo para a construção da democracia burguesa. Quando a burguesia assume a direção da sociedade, a generalização da educação como dever do Estado se apresenta como forma efetiva de consolidar sua hegemonia no seio do novo bloco histórico. Convencida da superioridade da nova forma de organização social, mas precisando do apoio de todos os segmentos da sociedade para consolidá-la, ela acreditava que a apropriação dos instrumentos intelectuais por parte das amplas camadas da

Comentário 27 — Em 1986, passou-me despercebido o uso desse termo. Na ocasião, falar em clientela escolar para se referir àqueles que fazem uso (usuários) dos serviços escolares não tinha ainda a conotação, de certo modo pejorativa, que adquiriu hoje em dia. Hoje não emprego mais essa expressão para referir-me aos beneficiários do ensino, pelo significado que ela adquiriu no contexto do pensamento neoliberal, que a utiliza para atribuir, a esses usuários, a qualificação de meros consumidores de mais uma mercadoria que lhes é oferecida. Os educandos e seus pais ou responsáveis não são clientes (no sentido de meros consumidores de mercadorias), mas cidadãos. “[...] o consumidor se apropria de bens finitos, que se acabam com o consumo, enquanto o cidadão se apropria de bens que, quanto mais ele consome, mais ele pode consumir, são para sempre.” (PARO, 2010b, p. 101, com base em entrevista na mídia concedida pelo grande geógrafo brasileiro Milton Santos [1926-2001])

Comentário 28 — Para uma reflexão mais detida sobre o papel da escola na formação para o trabalho, ver meu texto “Parem de preparar para o trabalho” (PARO, 2001)

população era uma forma de pô-las em contato com sua visão de mundo e conseguir, assim, a adesão a seus propósitos políticos e econômicos. Tal crença, entretanto, fundava-se na suposição de que a organização da sociedade em bases capitalistas estava acima dos antagonismos de classe, bastando que se disseminasse a explicitação dos princípios liberais para que eles fossem aceitos indistintamente pelos diversos grupos sociais. Passado, entretanto, o período revolucionário, no qual os diversos grupos se aliaram à classe burguesa no interesse comum de derrubar a antiga ordem social e econômica, e consolidado o novo tipo de organização social, as contradições vêm à tona, revelando-se a verdadeira natureza do modo de produção capitalista, fundado na divisão de classes e na supremacia de uma delas sobre as demais. A educação escolar, nesse contexto, à medida que procurava disseminar a ideologia da classe burguesa, precisava fornecer, ao mesmo tempo, certos elementos intelectuais — leitura, escrita, informações mais ou menos objetivas sobre a realidade, etc. —, que acabavam por possibilitar às pessoas das classes subalternas captarem de maneira mais objetiva a própria realidade social contraditória da qual faziam parte. Dessa forma, a generalização da educação, concebida para contribuir na promoção da adesão das massas aos interesses da classe burguesa, acabava, contraditoriamente, por propiciar aos grupos subalternos instrumentos intelectuais que lhes possibilitavam enxergar de modo mais nítido seus próprios interesses de classe, passando a lutar por eles e a opor-se, em consequência, aos interesses da classe dominante (SAVIANI, 1980b, p. 23-24). A escola revelava-se, assim, um local em que a obtenção do apoio às propostas da classe burguesa não se dava de maneira tão segura e definitiva como se imaginava, mostrando-se, em vez disso, como um terreno de persuasão, onde a imprevisibilidade dos resultados recomendava certas medidas de prudência quanto à maneira, à natureza e à quantidade do saber a ser distribuído às massas da população. Com isso, decresce, a partir daí, o entusiasmo da classe dominante pela generalização indiscriminada da educação escolar.

O desinteresse crescente da classe dominante pela generalização de uma educação de qualidade pode ser ilustrado pelas diversas formas pelas quais, com a contribuição da própria ação estatal, a escola vem

sendo negada em sua função específica de distribuição do saber. Entre essas formas, a mais eficiente, sem dúvida nenhuma, é a quantidade limitada dos recursos que são destinados ao setor educacional.¹⁹ No Brasil, essa questão se revela no descaso com que é tratada a escola pública. A constante diminuição relativa das verbas governamentais a ela endereçadas contrasta com a situação precária em que se encontra o ensino no país, com prédios e instalações escolares em péssimo estado, escassez de professores e funcionários, inadequação de recursos didáticos e escassez de material escolar em geral, classes superlotadas, baixos salários de professores e pessoal em geral, falta de segurança nas escolas, etc. Além disso, como se estes problemas não fossem suficientes para dificultar o alcance do objetivo especificamente educacional da escola, a esta acabam sendo atribuídas novas funções, decorrentes do estado de pobreza — gerado pela ordem social vigente — em que se encontra a grande parte de sua clientela. É o caso, por exemplo, da merenda escolar que, embora justificável como maneira de evitar que a fome das crianças comprometa sua aprendizagem, não deixa de constituir um encargo a mais a absorver parte dos já poucos recursos com que conta o ensino e que, nem por isso, deixam de ser considerados pelo Estado como sendo recursos integralmente destinados à educação (PARO, 1982, p. 6-7).

Outra maneira pela qual se verifica a negação do papel educacional da escola é por meio da articulação política dos métodos pedagógicos com ideias e medidas que levam à minimização do saber passa-

Comentário 29 — Vide Comentário 27, p. 139.

Comentário 30 — Essa crítica à Escola Nova, com base em escritos notadamente de George Sniders e Dermeval Saviani, considero hoje completamente equivocada. Especialmente durante a década de 1980, ocasião em que foi escrita a 1ª edição deste livro, estava muito em voga nos meios acadêmicos brasileiros, em especial por parte dos chamados “conteudistas”, um sentimento de aversão à Escola Nova, pelo qual

¹⁹ Para ter um exemplo de como, mesmo nos países considerados superdesenvolvidos, como é o caso dos Estados Unidos, o Estado capitalista possui razões para recusar maiores verbas para a educação, ver BARAN; SWEEZY (1978, p. 172-175).

do às massas. Foi o que aconteceu, por exemplo, com relação ao movimento da Escola Nova que, ao deslocar o problema da democracia do âmbito da sociedade global (igualdade de oportunidades, correção das injustiças sociais) para o âmbito da unidade escolar e da sala de aula (preocupação com o método, respeito às diferenças individuais), acabou por contribuir para a elevação da qualidade do ensino das elites e o empobrecimento do conteúdo da educação destinada às massas populares. O pretexto de melhoria da qualidade do ensino (de uns poucos) contribuiu para que se relegasse a um plano secundário a preocupação com a quantidade dos que teriam acesso a tal qualidade.

Fenômeno semelhante ocorre com relação à chamada “pedagogia tecnicista” que, ao buscar a reorganização do ensino a serviço da “eficiência” e da “produtividade”, tenta introduzir, na escola, métodos de trabalho semelhantes aos desenvolvidos na empresa capitalista, procurando subdividir o trabalho pedagógico, nos moldes da divisão pormenorizada do trabalho já introduzida na indústria. Com isso, serve aos interesses dominantes, contribuindo para a negação do saber escolar, pois, na prática, favorece o empobrecimento ainda maior dos conteúdos e a redução do espaço de participação crítica do professor e dos alunos.²⁰

Todavia, não obstante a minimização do saber veiculado pela escola favorecer aos interesses dominantes, a educação escolar não pode ser totalmente negada em nossa sociedade. Por um lado, porque a própria classe dominante necessita da permanência da escola. Essa necessidade se manifesta, em primeiro lugar, porque, por menor que seja a contribuição da escola na reprodução da força de trabalho, e por mais contraditória que seja sua participação na inculca da ideologia, essas

também fui contaminado. Mas um conhecimento mais aprofundado da história da educação me convenceu que não se pode confundir a enorme contribuição do Movimento da Escola Nova e de seus autores com a utilização que dela fizeram alguns grupos, desvirtuando seus fins e degradando seus métodos.

são funções que, de uma forma ou de outra, são realmente desempenhadas pela escola, e que buscam atender aos interesses da classe dominante. Em outras palavras, embora o papel da escola na reprodução da força de trabalho e na inculca ideológica não seja exclusividade sua, nem tampouco tão decisivo para a perpetuação da atual ordem social quanto querem fazer crer alguns de seus críticos mais acerbos (BOURDIEU; PASSERON, 1975; BAUDELLOT; ESTABLET, 1978; ALTHUSSER, [197-]), a verdade é que a escola presta, a este respeito, uma parcela de contribuição grande o suficiente para que a classe dominante dela não abra mão.

Em segundo lugar, a escola se mostra necessária à classe dominante também na medida em que ela pode servir como álibi no processo de justificação ideológica das desigualdades sociais geradas no nível da estrutura econômica e impossíveis de serem solucionadas pelo capitalismo. Nesse processo, tais desigualdades são apresentadas como acidentalidades, numa ordem social que, sendo justa no seu todo, possui algumas disfunções que podem ser corrigidas desde que, aos cidadãos, sejam dadas oportunidades que lhes possibilitem sair de sua situação de pobreza ou de inferioridade social. Nesse contexto, a escola é apresentada como um instrumento de equalização social, pois, por seu intermédio, os indivíduos podem adquirir conhecimentos, habilidades, ou o domínio de uma profissão, que lhes possibilitarão ascender na escala social. A escola, na verdade, não possui de modo nenhum esse poder de corrigir as injustiças provocadas pela ordem capitalista. Na medida, entretanto, em que tal crença é disseminada, os indivíduos tenderão a acreditar que, se não possuem melhores condições de vida, ou é porque não se aproveitaram da oportunidade que lhes foi oferecida pela escola, ou é porque esta não está cumprindo satisfatoriamente suas funções. Fato semelhante ocorre quando a situação de fome em que se acham os grandes contingentes de crianças nas periferias das grandes cidades passa a ser tratada não como consequência da extrema exploração e injustiça social a que são submetidos seus pais, mas como uma questão que deve circunscrever-se às obrigações da escola em lhes fornecer merenda. De uma forma ou de outra, o processo de mistificação se concretiza em favor dos interesses dominantes, uma vez que o problema é tratado no âmbito da instituição escolar, deslocando-se da

²⁰ A questão, aqui apenas enunciada, da articulação política da Escola Nova e da pedagogia tecnicista com os interesses dominantes é tratada com detalhes por Dermeval Saviani (1983).

esfera das relações sociais de produção, onde ele se origina e onde poderiam ser desveladas suas verdadeiras causas sociais e econômicas.

A escola não pode ser totalmente negada em nossa sociedade, por outro lado, porque a população em geral também a considera necessária e a reclama como obrigação do Estado. Quer em virtude da ideologia dominante, que apresenta a escola como instrumento de ascensão social, quer em virtude do próprio interesse pessoal de elevação cultural, via educação formal, a frequência à escola é um valor que se generalizou na sociedade capitalista moderna, tornando-se aceito mais ou menos intensamente em todas as camadas da população. Diante disso, o Estado não consegue ficar alheio às reivindicações dos vastos setores da população, que passam, assim, a pressioná-lo para que seja cumprido seu dever de fornecer educação escolar para todos.

Em resumo, não obstante os riscos que lhe representa a educação escolar em sua instrumentalização intelectual dos grupos sociais que lhe são antagônicos, à classe dominante não interessa, nem lhe é viável, na prática, abolir inteiramente a escola, já que esta, além de servir-lhe como auxiliar indispensável na reprodução da ideologia e da força de trabalho, bem como álibi no processo de escamoteação das injustiças sociais, apresenta-se também como objeto de reivindicação da população, cujas pressões nesse sentido não podem ser ignoradas.

O que atende aos interesses dominantes não é, pois, nem a completa negação formal e real da escola, nem sua afirmação e generalização, mas sua existência tal qual ela se dá em nossa sociedade, ou seja, uma escola que, distribuindo desigualmente o saber, ratifica as diferenças sociais inerentes à sociedade capitalista. Por isso, enquanto a ínfima minoria de crianças e jovens, pertencentes às camadas privilegiadas, pode contar com educação escolar de boa qualidade, a escola da grande maioria mal sobrevive em meio aos problemas e carências de toda ordem, apresentando baixís-

Comentário 31 — Na verdade, é muito relativo dizer que a educação escolar com a qual contam as camadas privilegiadas é de “boa qualidade”. É de boa qualidade do ponto de vista dessas camadas, na medida em que oferece os conteúdos curriculares e a concepção de mundo necessários a prosseguirem seus estudos e a ocuparem

seus lugares de mando na sociedade. Mas, do ponto de vista didático-pedagógico, como procurei demonstrar reiteradas vezes em escritos posteriores (PARO, 2000, 2007, 2010b, 2011), a qualidade do ensino básico da rede privada, para onde se encaminham as crianças das camadas ricas, praticamente não se diferencia das escolas públicas em geral. O que as escolas privadas podem (como faziam as chamadas “boas” escolas tradicionais de antigamente) é “dar-se ao luxo de ser incompetentes, porque podem discriminar seus alunos, escolhendo apenas aqueles que [por sua origem socioeconômica e familiar] aprendem apesar da má escola e contribuem para que esta apareça como sendo escola de excelência” (PARO, 2011, p. 29; grifo no original).

Comentário 32 — Em termos quantitativos, a situação melhorou desde que foi escrito este livro, embora continue ainda bastante precária. Em 2010, foi de 44,3% a taxa de alunos que concluíram o ensino fundamental, em comparação com os que o iniciaram em 2003 (Inep, 2011). Entretanto, a qualidade continua muito baixa, de tal modo que permanece inteiramente válida a afirmação que conclui esse parágrafo.

simo nível de ensino. É esse tipo de escola, degradada em suas funções, impotente para atingir seus objetivos educacionais, que favorece a manutenção da atual ordem social e econômica. Não é, portanto, a escola que consiga promover intelectual e culturalmente a generalidade dos jovens e crianças que interessa aos propósitos da classe dominante, mas a escola cuja realidade revela que menos de 15% dos alunos que conseguem entrar na 1ª série do 1º grau conseguem completar a escolaridade dita obrigatória e que, desses mesmos alunos que entram anualmente na 1ª série, mais da metade não logra sequer promover-se para a série subsequente. Essa escola, ao manter uma existência mais formal que real, se presta, assim, à mistificação da verdadeira situação educacional das camadas dominadas da população, que continuam sem uma escola que atenda de fato a sua especificidade de instância privilegiada da apropriação do saber historicamente acumulado, ou seja, de instituição especificamente educacional.

Explicitados os propósitos fundamentalmente dominantes a que serve a instituição escolar, e diante da constatação de que a escola que serve a tais propósitos é precisamente aquela que é substancialmente negada em seu papel educativo, um movimento que vise a sua apropriação como instrumento de transformação social deve ter presente exatamente a necessida-

de de sua afirmação como instância privilegiada de apropriação do saber. Essa afirmação de seu papel educativo deve levar em conta, antes de mais nada, os condicionantes sociais que determinam seu funcionamento e que configuram sua localização no nível da superestrutura social, como instituição integrante da sociedade civil. O fato, porém, de pertencer à sociedade civil não significa que ela esteja livre da interferência do Estado. Como vimos anteriormente, ao falar do Estado em seu sentido amplo, este, além da sociedade política, faz uso também dos mecanismos persuasivos da sociedade civil. É aí que a escola aparece como uma das instituições que o Estado (em sentido amplo) procura manter sob sua tutela, com vistas a garantir a hegemonia da classe que ele representa. Assim compreendido, é importante notar, por outro lado, que esse acesso do Estado à escola não a torna um aparato de coerção. Não obstante a presença, aí, de elementos coercitivos — que se revelam na própria prerrogativa do Estado em estabelecer normas para o ensino: determinando a composição de currículos e programas, a organização administrativa da escola e do ensino em geral, etc. —, tais elementos visam a garantir essa ascendência do Estado sobre a escola precisamente para que ela cumpra seu papel caracteristicamente persuasivo.

Assim, como instância da sociedade civil e utilizando o mecanismo da persuasão, a escola só pode ser eficaz para o próprio Estado se lhe for reservada a autonomia inerente aos chamados “aparelhos ‘privados’ de hegemonia”²¹. Como tal, ela é um local de disputa, onde, não obstante o Estado, por sua posição de representante da classe dominante, possua grande vantagem com relação à classe dominada, esta pode neutralizar ou diminuir essa vantagem na mesma proporção em que consiga aproveitar, aí, as contradições inerentes ao sistema capitalista, fazendo da escola, enquanto aparelho “privado” de hegemonia, mais um espaço de expressão de seus interesses de classe.

É preciso notar, entretanto, que, entendida a transformação social no sentido que vimos anteriormente, a escola coloca-se como apenas

²¹ No sentido gramsciano, aparelhos “privados” de hegemonia são as instituições da sociedade civil. Para um confronto entre o significado dessa expressão e o da expressão althusseriana “aparelhos ideológicos de Estado”, ver Coutinho (1981, p. 94-97).

uma das instâncias onde se realiza tal transformação. Pretender que ela se constitua na grande equalizadora social, ou no lugar por excelência de onde irradiará a revolução social, é incorrer no equívoco de imputar, a uma instituição apenas, aquilo que é função da sociedade como um todo. Igualmente equivocada é a atitude de negar à escola *qualquer* papel na transformação social, esperando que a sociedade mude para mudar a escola. Porque a escola não é o local da mudança, não significa que ela não possa ser *um dos* locais dessa mudança. A revolução é um processo que envolve *todo* o corpo social, *inclusive* a escola. Cada um dos instrumentos de luta (sindicato, escola, imprensa, associações profissionais, igreja, etc.) tem muito a oferecer dentro de suas características específicas, desde que, levando em conta suas limitações e potencialidades, procure intencionalmente a melhor forma de concorrer para o objetivo comum da transformação social. No caso da escola, ela poderá concorrer com sua parcela para a transformação social, na medida em que, como agência especificamente educacional, conseguir promover, junto às massas trabalhadoras, a apropriação do saber historicamente acumulado e o desenvolvimento da consciência crítica da realidade em que se encontram.

Não existem fronteiras nítidas entre a apropriação do saber e o desenvolvimento da consciência crítica, já que são coisas que não se excluem, mas que se completam mutuamente. Têm, entretanto, suas especificidades, que permitem tratá-las separadamente. A apropriação do saber é de fundamental importância para a classe trabalhadora, enquanto classe revolucionária. Uma classe que pretenda a direção da sociedade não pode ficar à margem do acervo cultural, científico e tecnológico da humanidade. “A classe operária possui um elemento de triunfo: o número. Mas o número não pesa na balança se não está unido pela associação e guiado pelo saber.”²² É aí que se coloca a importância da escola, e a necessidade de que a classe trabalhadora desenvolva esforços para que ela cumpra efetivamente sua função de

²² MARX, K. Manifesto inaugural de la Asociación Internacional de los Trabajadores. In: MARX, K.; ENGELS, F. *Obras escogidas*. Moscou: Ediciones en Lenguas Extranjeras, 1951. t. I, p. 346-354; 1; citação da p. 353. Citado em Ianni (1982, p. 82).

levar o saber às grandes massas da população. Mas é preciso, a esse respeito, afastar as concepções simplistas, que procuram negar qualquer validade revolucionária a tudo que esteja de posse da classe dominante. Assim, identificando o caráter ideológico de todo saber dominante, os defensores de tais concepções repudiam também a apreensão, pela classe trabalhadora, dos conteúdos veiculados pela escola, já que esta constitui simplesmente um instrumento de transmissão da ideologia dominante. Pretendendo ser politicamente progressistas, tais concepções se revelam, na verdade, extremamente reacionárias, pois negam a apropriação do saber historicamente acumulado como instrumento de luta para a transformação social. O fato de determinado instrumento (o saber, por exemplo) estar nas mãos do inimigo e este o utilizar para oprimir-nos não significa que tal instrumento seja nocivo em si. É o seu uso pelo adversário (contra nós) que o torna nocivo (para nós). Se pudermos arrebatá-lo das mãos do inimigo, poderemos recompô-lo em nosso benefício.

Não se advoga, com isso, uma pretensa neutralidade do saber. Todo saber é verdadeiramente ideológico se se entende ideologia no sentido gramsciano, como concepção de mundo *implícita* na filosofia, na arte, na ciência, etc. Mas isso não quer dizer que ele não possa ser desarticulado dos interesses da classe dominante e articular-se com os interesses da classe trabalhadora. Não é porque o conhecimento, as técnicas, os instrumentos e habilidades na realização, por exemplo, de uma cirurgia do coração, estejam adstritos às possibilidades da classe dominante que, tendo condições de fazê-la em membros da classe operária que dela necessitem, vamos deixá-los morrer, a pretexto de que os elementos necessários estão impregnados de ideologia burguesa. Pelo contrário, o que devemos fazer é nos esforçarmos para que tais elementos estejam ao alcance de toda a classe trabalhadora. O mesmo acontece com relação à escola. $2 + 2 = 4$ tanto para o burguês quanto para o operário. E se, no processo de transmissão desse conteúdo, a escola inculca também conteúdos considerados ideologicamente comprometidos com a classe dominante, isso não deve obscurecer o fato de que o trabalhador, em sua luta pela hegemonia (que não se restringe à escola), precisa aprender que $2 + 2 = 4$.

Não se pretende, com isso, secundarizar a necessidade da consciência crítica — já a anunciei como uma das importantes tarefas da escola visando à transformação social e terei oportunidade de explicitá-la mais adiante. Mas a própria consciência crítica não se desenvolve sem uma base de conhecimentos positivos que a escola pode transmitir e da qual a classe trabalhadora tem necessidade para emancipar-se culturalmente. Em outras palavras, a classe trabalhadora precisa dominar os instrumentos culturais que estão em poder da classe dominante, precisamente para antepor-se a esta enquanto classe revolucionária. Isso porque

o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. (SAVIANI, 1983, p. 59)

Por isso, há que se evitar que a existência de conteúdos ideológicos, no interior da escola, sirva de pretexto para se negar esse saber positivo que ela pode oferecer e que é de tão grande utilidade para a classe trabalhadora. Ademais, se se nega, por ser ideológico, todo o saber transmitido pela escola, deve-se negar, conseqüentemente, também as demais formas de apreensão do saber, no interior do sistema capitalista, já que a ideologia dominante perpassa toda a vida da sociedade.

A esse respeito, não deixa de ser contraditório o fato de que os que condenam qualquer aquisição do saber via escola sejam, em geral, os mesmos que advogam um saber exclusivamente proletário, que brote espontaneamente das massas populares. Como se o povo, em toda sua prática cotidiana (e não somente na escola), não estivesse permanentemente exposto às mais diversas formas de manifestação da ideologia dominante. Poder-se-á contra-argumentar, na verdade, com a experiência dos grupos informais de educação popular, na qual são levados em conta, em primeiro lugar, a realidade imediata e os interesses dos próprios educandos, sem o autoritarismo que predomina na educação formal. Não se trata de modo nenhum de se negar a importância e a

validade de tais experiências, embora, também aí, não se parta do nada para “fazer brotar o saber”, mas de conhecimentos e experiências anteriores que, em larga medida, fazem parte também do acervo cultural e científico da classe dominante. Embora, por problemas quer políticos quer operacionais, se possam colocar dúvidas a respeito da possibilidade de generalização de tais experiências para os milhões de novas crianças que anualmente ocorrem à escola, o que não se pode deixar de reconhecer é a importância desse tipo de educação, quando mais não seja, por sua articulação com os interesses dominados, pelo caráter inovador dos métodos empregados, pelo espírito cooperativo que predomina em tais experiências e pelos benefícios que representam para os membros da classe trabalhadora que a elas têm acesso. Não se trata, portanto, de negar sua validade e importância. O que não se pode aceitar, entretanto, é que tais práticas sejam referidas como pretexto para se negar a escola, quando a atitude contrária é que parece mais coerente com a defesa dessas mesmas práticas: se, em determinada instância da sociedade (também impregnada pela ideologia, também sob as vistas do Estado capitalista), é possível, mercê das contradições que o capitalismo não pode superar, desenvolver experiências de educação informal comprometidas com os interesses dominados, por que razão, em outra instância, a escola, não se pode também, não obstante a presença da mesma ideologia e do mesmo Estado, aproveitar-se das mesmas contradições — que aí se manifestam obviamente de maneira diversa — para desenvolver uma educação que seja também benéfica à classe trabalhadora? A resposta a esta questão se encontra na explicitação da especificidade da escola e de sua função na sociedade capitalista e na constatação de que, afirmada tal especificidade e realizada a função para a qual ela foi criada, ela estará, no mínimo, transmitindo aos trabalhadores um saber que tem sido privilégio da classe dominante. Isso com a vantagem de constituir uma agência adequada ao ensino em massa.

O fato de o saber estar concentrado nas mãos de uma elite dominante não deve levar a crer que ele foi produzido por essa elite, nem que foram estas que arcaram historicamente com os custos de tal produção. Durante todo o curso da história das sociedades de classes, sob

as mais diversas formas de exploração humana, as vastas camadas de trabalhadores é que sempre estiveram compelidas a trabalhar além do necessário a sua subsistência material para que a minoria dominante pudesse apropriar-se do excedente. E foi graças a esse excedente, produzido com o suor e o sangue dos explorados, que essas minorias encontraram condições de, além da garantia de sua subsistência material e de seu lazer, manter os intelectuais que, articulados aos seus interesses, foram desenvolvendo a ciência, a filosofia, a arte, a tecnologia, enfim, todo o saber que se foi acumulando e concentrando em suas mãos. Assim como o trabalho escravo no Antigo Egito era condição para que houvesse sacerdotes dedicando-se à geometria e à astronomia, e assim como a servidão feudal alimentava o monopólio da pesquisa e do estudo por parte do clero e da nobreza, é o trabalho alienado e explorado no processo capitalista de produção que continua possibilitando, hoje, a perpetuação do monopólio científico, cultural e tecnológico da classe dominante.

A ideologia burguesa nos faz lembrar, constantemente, dos grandes vultos da ciência como os principais responsáveis pelas invenções e descobertas científicas que realizaram. Não é, entretanto, a eles que devemos nosso principal tributo, mas aos muitos trabalhadores que, antes e durante a vida de tais vultos, tiveram de arcar com o trabalho pesado, livrando-os desse fardo, para que pudessem dedicar seu tempo à ciência e ao saber. Não deixa, por isso, de soar um tanto hipócrita a afirmação de que o povo deve buscar, ele mesmo, elaborar a sua cultura, o seu saber. Como se a classe trabalhadora, durante milhares de anos, já não tivesse arcado com o pesado ônus de tal elaboração. Parece que só mesmo a falta de qualquer perspectiva histórica pode levar a que, após todo esse tempo de exploração, se pretenda, a pretexto de não se agir paternalisticamente ou de não se impor um saber dominante, exigir que a classe operária torne a produzir todo o processo de acumulação do saber que lhe foi historicamente expropriado. E isso quando se procura, por meio da escola, “devolver-lhe” pelo menos parte desse saber que está concentrado nas mãos da classe dominante, mas que, por justiça, deveria pertencer-lhe.

A constatação de que o saber acumulado historicamente se fez à custa do esforço das camadas de trabalhadores de todos os tempos deveria ser motivo de profunda inquietação para todos aqueles que possuem o privilégio de ter acesso a tal saber e conseguem perceber, ao mesmo tempo, a maneira injusta como ele é distribuído em nossa sociedade. A ideologia dominante lhes têm ensinado que a familiaridade que desfrutam com o conhecimento, com a cultura, com o saber elaborado, se deve ao seu esforço pessoal. Uma real consciência da história, entretanto, deve fazer-lhes ver que esse esforço é menos que insignificante quando comparado com a energia humana que os milhões e milhões de trabalhadores, do presente e do passado, tiveram que despendar para que a produção e apreensão desse saber se concretizassem. Mas essa consciência histórica só se produz quando as pessoas percebem que

o desenvolvimento de um indivíduo está condicionado pelo de todos os outros, com quem se encontra em relações diretas ou indiretas; da mesma forma, as diferentes gerações de indivíduos, entre as quais as relações se estabeleceram, têm em comum o fato de as gerações posteriores estarem condicionadas na sua existência física pelas que as precederam, receberem destas as formas produtivas que acumularam e as formas de troca, o que condiciona a estrutura das relações que estabelecem entre as gerações atuais. Em suma, verifica-se que se dá uma evolução; a história de um indivíduo considerado isoladamente não pode em caso algum estar isolada da história dos indivíduos que o precederam ou são seus contemporâneos: pelo contrário, a sua história é determinada pela deles. (MARX; ENGELS, 1975b, 300-301, v. 2)

Ao educador de um modo geral, e em especial àquele que exerce sua função no interior da instituição escolar, essa consciência histórica é de fundamental importância, uma vez que o faz sentir-se pessoalmente devedor da classe trabalhadora. Somente de uma perspectiva histórica ele poderá perceber que, embora sua situação de detentor de um saber elaborado se deva a uma “concessão” dos dominadores, é aos dominados de todos os tempos que ele deve tributo e que, não importa sua origem social, é à classe operária que ele deve vincular-se em

sua função de distribuição do saber historicamente acumulado. Se a essa consciência histórica se alia a percepção da importância que representa para a classe trabalhadora a apreensão do saber como instrumento de transformação social, configura-se a verdadeira dimensão revolucionária do trabalho pedagógico na escola. A apropriação dessa dimensão pelo educador que aí trabalha, em especial pelo professor, deve servir como estímulo para que ele se constitua num verdadeiro intelectual orgânico da classe dominada, à medida que sua ação como transmissor do saber venha a se articular intencionalmente com os interesses dessa classe. É claro que essa articulação não se concretiza apenas pela via da transmissão de um saber positivo, mas também pela consciência crítica da qual ele é condição necessária. Todavia, diante da situação de precariedade em que se encontra o ensino no Brasil, cumprir o mínimo pregado pela própria cartilha liberal, utilizada pela classe dominante, já é dar um grande passo à frente no sentido da emancipação da classe dominada (MELLO, 1981). Há, portanto, ainda, um vasto campo de ação nos limites da escola preconizada pela própria burguesia, a ser preenchido com um trabalho significativamente construtivo em prol dos interesses dominados. Num país onde a grande maioria das crianças mal consegue sair de seu estado de analfabetismo, uma das missões revolucionárias da escola deve consistir em *realmente* ensinar essas crianças a ler e a escrever.

A escola estará contribuindo para a transformação social não apenas quando promove a transmissão do saber, mas, como já afirmei, também quando consegue concorrer para o desenvolvimento da consciência crítica de sua clientela. O fato de nossa escola estar tão degradada em sua função de divulgação do saber, que o mínimo de conteúdo que se consiga por seu intermédio já represente muito para a classe trabalhadora, não deve levar a que se satisfaça com apenas isto. Também a constatação de que, por ser capitalista, a escola encontra sérios obstáculos para veicular conteúdos que contrariem a ideologia dominante não pode ser motivo suficiente para inibir a iniciativa

Comentário 33 – Vide
Comentário 27, p. 139.

de se buscarem, aí, espaços propícios à promoção da consciência crítica. A esse respeito, é bom observar, antes de mais nada, que a mencionada complementaridade entre saber elaborado e consciência crítica aponta para o fato de que a própria apropriação do primeiro já constitui uma contribuição para o desenvolvimento da segunda, mesmo que esta não esteja explícita nos currículos e programas e mesmo que disso não tenham consciência os agentes envolvidos no processo de ensino.

Desde que, sem conhecimento objetivo da realidade, não se pode vê-la criticamente, o desenvolvimento de uma consciência crítica na escola deve levar em conta, preliminarmente, a própria valorização dos conhecimentos objetivos que se fazem presentes mesmo no currículo da escola capitalista. À proporção que apreende as múltiplas determinações do real, o educando vai formando para si uma visão mais objetiva do mundo natural e das maneiras de abordá-lo e modificá-lo em benefício do próprio homem, afastando, assim, as concepções mágicas e mistificadas do mundo, “pela aprendizagem da existência de leis naturais como algo objetivo e rebelde, às quais é preciso adaptar-se para dominá-las” (GRAMSCI, 1978b, p. 130). Da mesma forma, à medida que amplia seu conhecimento da realidade social, adquire condições de perceber que existem “leis civis e estatais que são produto de uma atividade humana, estabelecidas pelo homem e podem ser por ele modificadas visando a seu desenvolvimento coletivo” (GRAMSCI, 1978b, p. 130).

À classe dominante não interessa, entretanto, que o conhecimento objetivo da realidade social seja adquirido pelas amplas camadas da população. Por isso, esse tipo de conhecimento é o mais comprometido no interior da escola capitalista, quer por meio da mistificação da realidade social, quer por meio da sonegação pura e simples dos conteúdos que lhe dizem respeito. É importante notar que a estratégia da classe operária para a conquista da hegemonia social guarda, a esse respeito, uma diferença fundamental em relação à maneira pela qual a burguesia procura manter-se como classe hegemônica. Enquanto esta, mediante uma abordagem metafísica do real, busca manter as

pessoas afastadas da compreensão objetiva do mundo social, refugian-do-se numa concepção idealista da realidade como forma de ocultar os conteúdos que comprometem sua situação dominante, à classe operária interessa precisamente o contrário, ou seja, o desvelamento mais radical possível da realidade concreta, já que o conhecimento dessa realidade já traz, em si, um caráter revolucionário, porque põe à mostra as injustiças e contradições existentes, apontando para a necessidade de sua superação.

A concepção de mundo que tem por premissa a necessidade de superação da atual ordem econômica e social, em direção a uma organização social que, garantindo ao homem o domínio mais adequado possível das forças naturais, as coloque em benefício da liberdade e desenvolvimento coletivos, só pode ter na apropriação crítica desse real um dos mais importantes instrumentos na busca de seus objetivos. Ou seja, essa concepção de mundo, que é a da classe trabalhadora, supõe, necessariamente, a consciência crítica da realidade. Na medida, pois, em que tal concepção é divulgada, o desenvolvimento da consciência crítica deve aparecer como conteúdo necessário dessa divulgação. E, como vimos, a divulgação da nova concepção de mundo apresenta-se como uma questão crucial na estratégia a ser adotada pela classe trabalhadora em sua luta de superação do bloco histórico vigente.

Para se conseguir a direção da sociedade, é preciso que a ideologia da classe dominante, que perpassa a vida da sociedade em toda a sua extensão, seja progressivamente desarticulada, por meio da disseminação de uma visão de mundo superior articulada aos interesses da classe revolucionária. A esse respeito,

criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas “originais”; significa também, e sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, “socializá-las” por assim dizer; transformá-las, portanto, em base de ações vitais, em elementos de coordenação e de ordem intelectual e moral. O fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato “filosófico” bem mais importante e “original” do que a descoberta, por parte de um “gênio filosófico”, de

uma nova verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos intelectuais. (GRAMSCI, 1978a, p. 13-14)

Mas, na escola capitalista, a visão de mundo da classe dominada não costuma encontrar condições propícias de ser divulgada de forma explícita, já que o Estado se encarrega de coibir qualquer tentativa nesse sentido. Esse entrave, no entanto, pode revelar-se menos grave do que parece à primeira vista, se se considerar que, sobretudo nos primeiros anos de escolarização, a maneira pedagogicamente mais adequada de passar uma visão de mundo revolucionária não é pelo privilegiamento do discurso, mas pela valorização da ação. É desenvolvendo no educando comportamentos de reflexão, de pesquisa, de questionamento constante da realidade circundante, que se pode levá-lo a aderir de forma consciente a uma visão de mundo comprometida precisamente com o desvelamento dessa realidade e com sua necessária superação. E a busca desse objetivo não deve fundar-se apenas em palavras, mas principalmente na atitude adotada e nos exemplos proporcionados pelo próprio educador. Não que o discurso não seja também fundamental para o tipo de relação pedagógica que visa ao desenvolvimento desses comportamentos. Mas é preciso levar em conta os riscos de se adotar uma pregação revolucionária ostensiva que provoque a ação restritiva dos poderes dominantes. Por outro lado, embora a classe dominante tenha condições de coibir as ações que lhe são abertamente contrárias, apresentando-as diante da opinião pública como prejudiciais ao interesse social geral, ela não encontra a mesma facilidade para reconhecer explicitamente sua restrição à busca da verdade, já que esta faz parte de seu próprio discurso ideológico. Por isso, mesmo circunscrevendo-se aos limites do que é permitido pelo Estado, o educador pode encontrar condições de adequar seu discurso aos propósitos de desenvolvimento de uma atitude crítica, sem necessitar derivar para o campo mais ostensivo da “pregação” ideológica.

É preciso, a propósito, estabelecer com precisão os próprios limites de uma pregação ideológica mais ostensiva, até mesmo nos graus mais elevados do ensino, onde certos conteúdos ideológicos da classe trabalhadora já podem ser introduzidos de forma mais explícita. A seleção e

passagem desses conteúdos não podem ser orientadas por critérios meramente passionais. Não que a adesão a determinada concepção de mundo não deva incluir também certa dose de paixão, mas esta deve ser dirigida pela reflexão e fundamentada no conhecimento objetivo da realidade concreta. Por isso, no processo pedagógico de divulgação da nova ideologia, não basta indignar-se com a situação social vigente e carregar na exacerbação do discurso, fato que leva muitas vezes à utilização de chavões e lugares-comuns que só contribuem para desacreditar a própria causa revolucionária. É preciso privilegiar os conteúdos que contribuem para uma real compreensão da realidade econômica, social e política em que vivemos. Não é suficiente, por exemplo, pregar que existe a exploração; em termos educativos, isto é, em termos de apropriação de instrumentos culturais relevantes à luta revolucionária, é preciso levar o educando a compreender a exploração concretamente, de maneira científica, porque só identificando seus determinantes ele pode encontrar os meios de lutar por sua extinção.

A disseminação, na escola, de uma nova concepção de mundo exigirá, necessariamente uma mudança na própria postura do educador, diante da educação e do seu próprio papel como transmissor de tal concepção de mundo. Tal mudança se resume, fundamentalmente, em seu cada vez mais efetivo exercício do papel de intelectual no sentido gramsciano, mantendo com a classe trabalhadora uma relação de representação que seja a expressão consciente de seu compromisso com os interesses dessa classe. Essa nova postura pode não depender, necessariamente, de modificações estruturais — também desejáveis e pelas quais se deve também lutar — que envolvam o funcionamento da escola ou a maneira visível de serem realizadas, aí, as atividades de ensino-aprendizagem; mas exige que a relação educador/educando seja o correspondente, na escola, da relação orgânica que deve existir entre intelectual e massa de trabalhadores, no âmbito da totalidade social. Tal relação revela o caráter revolucionário do processo pedagógico fundado na ligação dialética que deve haver entre o “saber” do intelectual e o “sentir” das massas dominadas, diante da realidade social, e que a aguda percepção que Gramsci tinha dessa mesma realidade permitiu-lhe expressar da seguinte forma:

uma nova verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos intelectuais. (GRAMSCI, 1978a, p. 13-14)

Mas, na escola capitalista, a visão de mundo da classe dominada não costuma encontrar condições propícias de ser divulgada de forma explícita, já que o Estado se encarrega de coibir qualquer tentativa nesse sentido. Esse entrave, no entanto, pode revelar-se menos grave do que parece à primeira vista, se se considerar que, sobretudo nos primeiros anos de escolarização, a maneira pedagogicamente mais adequada de passar uma visão de mundo revolucionária não é pelo privilegiamento do discurso, mas pela valorização da ação. É desenvolvendo no educando comportamentos de reflexão, de pesquisa, de questionamento constante da realidade circundante, que se pode levá-lo a aderir de forma consciente a uma visão de mundo comprometida precisamente com o desvelamento dessa realidade e com sua necessária superação. E a busca desse objetivo não deve fundar-se apenas em palavras, mas principalmente na atitude adotada e nos exemplos proporcionados pelo próprio educador. Não que o discurso não seja também fundamental para o tipo de relação pedagógica que visa ao desenvolvimento desses comportamentos. Mas é preciso levar em conta os riscos de se adotar uma pregação revolucionária ostensiva que provoque a ação restritiva dos poderes dominantes. Por outro lado, embora a classe dominante tenha condições de coibir as ações que lhe são abertamente contrárias, apresentando-as diante da opinião pública como prejudiciais ao interesse social geral, ela não encontra a mesma facilidade para reconhecer explicitamente sua restrição à busca da verdade, já que esta faz parte de seu próprio discurso ideológico. Por isso, mesmo circunscrevendo-se aos limites do que é permitido pelo Estado, o educador pode encontrar condições de adequar seu discurso aos propósitos de desenvolvimento de uma atitude crítica, sem necessitar derivar para o campo mais ostensivo da “pregação” ideológica.

É preciso, a propósito, estabelecer com precisão os próprios limites de uma pregação ideológica mais ostensiva, até mesmo nos graus mais elevados do ensino, onde certos conteúdos ideológicos da classe trabalhadora já podem ser introduzidos de forma mais explícita. A seleção e

passagem desses conteúdos não podem ser orientadas por critérios meramente passionais. Não que a adesão a determinada concepção de mundo não deva incluir também certa dose de paixão, mas esta deve ser dirigida pela reflexão e fundamentada no conhecimento objetivo da realidade concreta. Por isso, no processo pedagógico de divulgação da nova ideologia, não basta indignar-se com a situação social vigente e carregar na exacerbação do discurso, fato que leva muitas vezes à utilização de chavões e lugares-comuns que só contribuem para desacreditar a própria causa revolucionária. É preciso privilegiar os conteúdos que contribuem para uma real compreensão da realidade econômica, social e política em que vivemos. Não é suficiente, por exemplo, pregar que existe a exploração; em termos educativos, isto é, em termos de apropriação de instrumentos culturais relevantes à luta revolucionária, é preciso levar o educando a compreender a exploração concretamente, de maneira científica, porque só identificando seus determinantes ele pode encontrar os meios de lutar por sua extinção.

A disseminação, na escola, de uma nova concepção de mundo exigirá, necessariamente uma mudança na própria postura do educador, diante da educação e do seu próprio papel como transmissor de tal concepção de mundo. Tal mudança se resume, fundamentalmente, em seu cada vez mais efetivo exercício do papel de intelectual no sentido gramsciano, mantendo com a classe trabalhadora uma relação de representação que seja a expressão consciente de seu compromisso com os interesses dessa classe. Essa nova postura pode não depender, necessariamente, de modificações estruturais — também desejáveis e pelas quais se deve também lutar — que envolvam o funcionamento da escola ou a maneira visível de serem realizadas, aí, as atividades de ensino-aprendizagem; mas exige que a relação educador/educando seja o correspondente, na escola, da relação orgânica que deve existir entre intelectual e massa de trabalhadores, no âmbito da totalidade social. Tal relação revela o caráter revolucionário do processo pedagógico fundado na ligação dialética que deve haver entre o “saber” do intelectual e o “sentir” das massas dominadas, diante da realidade social, e que a aguda percepção que Gramsci tinha dessa mesma realidade permitiu-lhe expressar da seguinte forma:

O elemento popular “sente”, mas nem sempre compreende ou sabe; o elemento intelectual “sabe”, mas nem sempre compreende e, muito menos, “sente”. Os dois extremos são, portanto, por um lado, o pedantismo e o filistinismo, e, por outro, a paixão cega e o sectarismo. Não que o pedante não possa ser apaixonado, até pelo contrário; o pedantismo apaixonado é tão ridículo e perigoso quanto o sectarismo e a mais desenfreada demagogia. O erro do intelectual consiste em acreditar que se possa *saber* sem compreender e, principalmente, sem sentir e estar apaixonado (não só pelo saber em si, mas também pelo objeto do saber), isto é, em acreditar que o intelectual possa ser um intelectual (e não um mero pedante) mesmo quando distinto e destacado do povo-nação, ou seja, sem sentir as paixões elementares do povo, compreendendo-as e, assim, explicando-as e justificando-as em determinada situação histórica, bem como relacionando-as dialeticamente às leis da história, a uma concepção do mundo superior, científica e coerentemente elaborada, que é o “saber”; não se faz política-história sem esta paixão, isto é, sem esta conexão sentimental entre intelectuais e povo-nação. Na ausência deste nexos, as relações do intelectual com o povo-nação são, ou se reduzem a, relações de natureza puramente burocrática e formal; os intelectuais se tornam uma casta ou um sacerdócio (o chamado centralismo orgânico). Se a relação entre intelectuais e povo-nação, entre dirigentes e dirigidos, entre governantes e governados, se estabelece graças a uma adesão orgânica, na qual o sentimento-paixão torna-se compreensão e, desta forma, saber (não de uma maneira mecânica, mas vivencialmente), só então a relação é de representação, ocorrendo a troca de elementos individuais entre governantes e governados, entre dirigentes e dirigidos, isto é, realiza-se a vida do conjunto, a única que é força social; cria-se o “bloco histórico”. (GRAMSCI, 1978a, p. 138-139, grifo no original)

QUESTÕES E TEMAS PARA ORIENTAÇÃO DA LEITURA OU RELEITURA DO CAPÍTULO III

Item 1: Transformação social: superação da sociedade de classes

- 1 O que é “sociedade política”?
- 2 O que é “sociedade civil”?
- 3 O que é Estado em sentido amplo?
- 4 O que podemos entender por dominação?
- 5 O que é ideologia?
- 6 O que entende Gramsci por “ideologias historicamente orgânicas”?
- 7 Sob que graus qualitativos apresenta-se concretamente a ideologia da classe dominante?
- 8 O que entende Gramsci por: filosofia, senso comum, religião, folclore?
- 9 O que é bloco histórico?
- 10 O que significa dizer que a infraestrutura determina “em última instância” a superestrutura?
- 11 Que papéis desempenham estrutura e superestrutura num processo de transformação social?
- 12 Explícite com suas palavras o trecho de Gramsci: “as forças materiais são o conteúdo e as ideologias são a forma — sendo que esta distinção entre forma e conteúdo é puramente didática, já que as forças materiais não seriam historicamente concebíveis sem forma e as ideologias seriam fantasias individuais sem as forças materiais” (p. 117).
- 13 O que é intelectual?
- 14 Como se dá a ligação do intelectual com a estrutura econômica? E com a superestrutura?
- 15 De que forma a relação do intelectual com o mundo da produção é “mediatizada”?
- 16 Por que se diz que os intelectuais são “funcionários” da superestrutura?
- 17 O que é intelectual orgânico?
- 18 O que é intelectual tradicional?
- 19 O que é transformismo?
- 20 Em que consiste a autonomia relativa dos intelectuais?
- 21 Em que sentido se pode falar numa hierarquia dos intelectuais? Quais os níveis que podem ser identificados?

- 22 Em que consiste a “impossibilidade estrutural de se construir, sob o capitalismo, uma sociedade na qual possa haver o livre desenvolvimento e realização do homem” de que fala o autor?
- 23 Por que se diz que, sob o capitalismo, o único grupo capaz de conduzir um movimento de transformação radical da sociedade é a classe operária?
- 24 Como se justifica a consideração da “sociedade civil” como o cenário principal de luta pela hegemonia da classe revolucionária?
- 25 Qual a diferença entre “guerra de movimento” e “guerra de posições”?
- 26 Qual o sentido de se afirmar que “a luta pela hegemonia precede a luta pelo poder político”?
- 27 Como se dá a crise orgânica do bloco histórico?
- 28 Em que circunstâncias a classe dominante “não é mais ‘dirigente’, mas unicamente dominante”?
- 29 Quais são os três momentos identificados por Gramsci para caracterizar o grau de consciência política coletiva alcançada pela classe dominada? Explícite-os.
- 30 O que Gramsci procura expressar com o termo “catarse”?
- 31 Em que consiste a “reforma intelectual e moral” a que o texto se refere?
- 32 Como Gramsci entende o Partido Político da classe revolucionária?
- 33 Qual o sentido da apropriação do aparelho de coerção estatal pela classe revolucionária?
- 34 Em que medida, numa sociedade de classes, os interesses individuais conflitam com os interesses coletivos?
- 35 Qual o requisito para que, numa sociedade, se possa encaminhar para uma práxis comum consciente?

Item 2: Educação escolar para a transformação social

- 1 Como Gramsci entende a política no sentido “restrito”? E no sentido amplo?
- 2 Em que consiste, segundo Dermeval Saviani, a especificidade da prática política? E da prática pedagógica? Justifique.
- 3 Em que consiste, segundo Saviani, a dimensão política da educação? E a dimensão pedagógica da prática política?
- 4 Por que afirma Gramsci que “toda relação de ‘hegemonia’ é necessariamente uma relação pedagógica”?
- 5 Em que sentido podemos dizer que a escola participa da divisão social do trabalho?

- 6 Em que medida podemos considerar anacrônicas as propostas de desescolarização da sociedade?
- 7 Qual o papel da escola na reprodução da força de trabalho?
- 8 Qual o papel da escola na disseminação da ideologia dominante? Por que dizemos que essa função é contraditória?
- 9 Em que consiste a negação da escola verificada em nossa sociedade?
- 10 Por que dizemos que a educação escolar não pode ser totalmente negada em nossa sociedade?
- 11 Em que medida a escola é utilizada pela ideologia dominante como alibi no processo de justificação das desigualdades sociais?
- 12 Por que afirma o autor que a ascendência do Estado sobre a escola não a torna um aparelho característico da sociedade política?
- 13 O que são os “aparelhos ‘privados’ de hegemonia” de que fala Gramsci?
- 14 Em que sentido pode a escola contribuir para a transformação social?
- 15 Por que a apropriação do saber pela classe dominada é importante em sua luta pela transformação social?
- 16 Em que medida o educador pode constituir-se em verdadeiro intelectual orgânico da classe trabalhadora?
- 17 Justifique a afirmação de que a apropriação do saber e o desenvolvimento da consciência crítica são funções da educação revolucionária e estão intimamente associadas.
- 18 Quais as posições da classe dominada e da classe dominante em relação à busca do saber objetivo relacionado à realidade social?

CAPÍTULO IV

Administração escolar e transformação social

Ao examinar o conceito de administração, no primeiro capítulo deste livro, pudemos constatar que a atividade administrativa, enquanto utilização racional de recursos para a realização de fins, é condição necessária da vida humana, estando presente em todos os tipos de organização social. Vimos também que, não obstante estar sujeita às múltiplas determinações sociais que a colocam a serviço das forças e grupos dominantes na sociedade, a administração se constitui em instrumento que, como tal, pode articular-se tanto com a conservação do *status quo* quanto com a transformação social, dependendo dos objetivos aos quais ela é posta a servir. A recuperação desse caráter instrumental de *toda* administração é de importância decisiva para o exame da atividade administrativa em nossas escolas, já que, somente a partir desta perspectiva, é possível conceber a possibilidade de uma Administração Escolar voltada para a transformação social.

Como a Administração Escolar não se faz no vazio, realizando-se, em vez disso, no seio de uma formação econômico-social, e sendo, portanto, determinada pelas forças sociais aí presentes, foi preciso, no Capítulo II, examinar, em seus aspectos mais essenciais, a forma como se organiza nossa sociedade, bem como os determinantes sociais que condicionam a administração especificamente capitalista. Como pu-

demos constatar, ao mediar a exploração do trabalho pelo capital, a administração capitalista se mostra extremamente conservadora, na medida em que contribui para a perpetuação, tanto no campo econômico quanto no campo político, da dominação que a classe detentora dos meios de produção exerce sobre o restante da sociedade.

No Capítulo III, verificamos que, em seu sentido radical, a transformação social tem a ver com a eliminação dessa dominação de uma pequena parte da população sobre o restante da sociedade, o que só se torna viável com a superação das próprias classes sociais. Examinando as condições de possibilidade de um movimento prático com vistas a essa superação, constatamos que a escola pode contribuir com sua parcela para esse movimento de transformação social. Esta constatação é de fundamental importância para a Administração Escolar, já que seria impossível o desenvolvimento da atividade administrativa voltada para a transformação social, na escola, se esta fosse, *a priori*, incapaz de contribuir para tal transformação.

A partir do que foi desenvolvido nos capítulos precedentes, procurarei, neste capítulo, examinar as condições de possibilidade de uma Administração Escolar comprometida com a transformação social, bem como estabelecer alguns pressupostos básicos para que tal prática administrativa se concretize. Começarei por analisar o caráter conservador da teoria e da prática da Administração Escolar que se realiza em nossa sociedade.

1 O caráter conservador da Administração Escolar vigente

De um modo geral, os trabalhos teóricos sobre Administração Escolar, publicados no Brasil, adotam, implícita ou explicitamente, o pressuposto básico de que, na escola, devem ser aplicados os mesmos princípios administrativos adotados na empresa capitalista.¹ A assim

¹ Nos últimos anos, têm surgido algumas contribuições de autores que vão contra essa tendência. Além do já citado livro de Maria de Fátima Costa Félix, que, aliás, se ocupa demoradamente do

chamada administração geral passa a ter validade universal, com métodos e técnicas que, convenientemente adaptados, podem ser aplicados a qualquer tipo de *organização*. Assume-se, desta forma, que “a *Administração Escolar* é uma das aplicações da Administração Geral; ambas têm aspectos, tipos, processos, meios e objetivos semelhantes” (RIBEIRO, 1978, p. 95, grifos no original). Mas, o que se chama de administração geral não tem o mesmo significado que procurei dar, no primeiro capítulo deste trabalho, ao conceito de administração *em geral*. Enquanto, aí, procurei identificar os elementos mais simples da atividade administrativa, separando-os, num esforço de abstração, dos condicionantes específicos desta ou daquela estrutura social determinada, o que fazem os defensores da aplicação da “administração geral” na escola é precisamente elevar esses condicionantes específicos, bem como os métodos e as técnicas administrativas particulares que eles determinam, à categoria de universalidade.

Dessa forma, a administração especificamente capitalista, que, mercê dos condicionantes sociais e econômicos de um particular modo de produção se apresenta, tanto no nível estrutural quanto no superestrutural, como mediadora da exploração e domínio de uma dada classe social sobre as demais, é tida, no âmbito da teoria da administração, quer “geral”, quer escolar, como tendo validade eterna e universal. Na verdade, essa absolutização da administração capitalista — considerada a administração por excelência, produto do progresso humano, que se aplica aos mais diversos tipos de situações — nada mais é do que um caso particular da absolutização da própria sociedade capitalista, considerada, pela ideologia dominante, como organização social perene e insuperável, pairando acima da própria história como o mais perfeito modelo de sociedade possível.

exame crítico dessa tendência, podem ser citados os seguintes trabalhos: Cury (1983); Gonçalves (1980); Gonzalez Arroyo (1979, 1982, 1983); Nosella (1982); Saviani (1980, p. 189-191); Tragtenberg (1978, 1985); Zung (1984). Destaque-se, ainda, o trabalho mais antigo de Anísio Teixeira (1968) que, embora inspirado na filosofia liberal, coloca-se frontalmente contra qualquer tentativa de aplicação da administração empresarial na escola.

Aceita a ordem capitalista como o tipo mais avançado de sociedade que o homem pode alcançar, as diferenças econômicas, políticas e sociais aí existentes são vistas não como consequência necessária da própria maneira injusta e desigual pela qual essa sociedade é estruturada, mas como meras disfunções que, como tais, podem ser adequadamente resolvidas e superadas a partir da aplicação das regras jurídico-políticas inerentes a tal organização social. No contexto dessa concepção dominante, é comum atribuir-se a todo e qualquer problema uma dimensão estritamente administrativa, desvinculando-o do todo social no qual têm lugar suas causas profundas, e enxergando-o apenas como resultante de fatores como a inadequada utilização dos recursos disponíveis, a incompetência das pessoas e grupos diretamente envolvidos, a tomada de decisões incompatíveis com seu equacionamento e solução, e outras razões que podem facilmente ser superadas a partir de uma ação administrativa mais apropriada. Como não poderia deixar de ser, também o problema da educação escolar é visto como sendo de natureza eminentemente administrativa:

A problemática central da escola brasileira, possivelmente da escola em geral, parece situar-se em uma falha de natureza administrativa, qual seja, a sua incapacidade de ajustar-se às exigências da vida contemporânea, ajustamento esse que requer, necessariamente, ação organizada e planejada, realizada por pessoas qualificadas, a fim de que sejam atendidas as crescentes demandas quantitativas e qualitativas da sociedade atual. (ALONSO, 1978, p. 11)

Embora propugnando pela aplicação da administração de empresas na escola, a maioria dos teóricos da Administração Escolar não veem uma identidade absoluta entre empresa e escola, identificando, nesta, características específicas que precisam ser levadas na devida conta. Primeiramente, consideram a peculiaridade dos objetivos da organização escolar. À diferença das empresas em geral, que visam à produção de um bem material tangível ou de um serviço determinado, imediatamente identificáveis e facilmente avaliáveis; a escola visa a fins de difícil identificação e mensuração, quer devido ao seu caráter, de certa forma, abstrato, quer em razão do envolvimento inevitável de

juízos de valor em sua avaliação.² Outra especificidade da escola diz respeito ao seu caráter de instituição prestadora de serviços, que lida diretamente com o elemento humano. Aí, o aluno é não apenas o beneficiário dos serviços que ela presta, mas também participante de sua elaboração. É evidente que essa matéria-prima peculiar, que é o aluno, deve receber um tratamento todo especial, bastante diverso do que recebem os elementos materiais que participam do processo de produção, no interior de uma empresa industrial qualquer.³ Finalmente, intimamente relacionada com os dois aspectos anteriores, há a consideração da intensidade do “fator” mão de obra na “empresa” escolar. Enquanto, na empresa produtora de bens e serviços em geral, é bastante grande a participação relativa das máquinas e demais meios de produção em geral, com tendência constante a sua intensificação cada vez maior, na escola, é a mão de obra que possui participação relativa mais elevada. Isso se deve, por um lado, à citada peculiaridade de sua matéria-prima,⁴ por outro, à própria natureza do trabalho aí desenvolvido, que consiste na transmissão e crítica do saber, envolvendo, portanto, o comportamento humano, que não se contém nos estreitos limites da previsibilidade inerente à máquina.

Em sua grande maioria, entretanto, essas observações a respeito da peculiaridade da organização escolar aparecem não como justificativa para se negar a aplicação da administração empresarial na escola, mas, ao contrário, como um dos passos no processo dessa aplicação. Em outras palavras, tais observações constituem uma identificação dos cuidados que devem ser tomados para que esse processo se realize com

² “[...] o objeto da organização escolar [é] algo abstrato, dificilmente mensurável e muito preso a preconceitos sociais bastante desenvolvidos.” (ALONSO, 1978, p. 29)

³ “Nas demais organizações, o objeto de elaboração constitui a matéria-prima que sofrerá um processo de transformação, a fim de se tornar produto elaborado e, assim, possa ser oferecido ao mercado consumidor como um ‘bem’. No caso das organizações não utilitárias, isto é, que prestam serviços, a matéria-prima assume características peculiares, uma vez que se opera sempre sobre elementos humanos. É o caso da escola cuja matéria-prima, o aluno, assume características específicas e variadas exigindo tratamento especial, adequado às suas condições próprias.” (ALONSO, 1978, p. 112-113)

⁴ “Diferentemente de pregos e parafusos, os alunos sentem e falam, colocando a organização escolar em situação peculiar em relação às demais.” (CARVALHO; SANTOS FILHO, 1980, p. 147)

êxito, já que a transposição dos mecanismos administrativos da empresa capitalista para a escola é vista como algo natural e plenamente legítimo. Isso se deve ao fato de que, no seio da teoria da Administração Escolar, a administração é encarada como um problema puramente técnico, desvinculado de seus determinantes econômicos e sociais. Dessa perspectiva, não há por que não se crer que os princípios, técnicas e métodos administrativos que promovem a eficiência da empresa não possam ser adotados com êxito também na escola. Assim, mecanismos da administração capitalista, como a gerência e a divisão por menorizada do trabalho, gerados no seio da empresa capitalista e aí adotados, como vimos, para resolver problemas que são, antes de mais nada, de natureza econômica e social,⁵ são tomados como transplantáveis para a situação escolar, sob justificativas meramente técnicas, sendo tratados de maneira autônoma, desvinculados dos condicionantes sociais e econômicos que os determinam. Dessa forma, contribuem também para ocultar ou escamotear os próprios determinantes concretos da prática da Administração Escolar.

De fato, na medida em que a prática da administração escolar é tratada do ponto de vista “puramente” técnico, são omitidas as suas articulações com as estruturas econômica, política e social, obscurecendo a análise dos condicionantes da educação. As normas técnico-administrativas que são propostas como normas para o funcionamento do sistema escolar constituem um produto desses condicionantes. No entanto, elas são adotadas e implementadas como se fossem autônomas, isentas das determinações econômico-sociais. (FÉLIX, 1984, p. 81-82)

Essa postura acrítica, largamente presente nos trabalhos teóricos de Administração Escolar, manifesta-se claramente quando se discutem o grau e as formas de aplicação, na instituição escolar, das normas técnico-administrativas oriundas da empresa capitalista. As considerações, aí, se detêm no nível superficial das ponderações a respeito das medidas tecnicamente mais propícias à obtenção, na escola, de resul-

⁵ Embora não se lhes possa negar também o aspecto técnico. Ver Capítulo II, item 2, seções 2.1 e 2.3.

tados tão satisfatórios quanto os conseguidos na empresa, nunca se aprofundando a análise até o nível das implicações políticas de tais medidas. A própria empresa é tida como realidade inquestionável do ponto de vista político, permanecendo ocultas as contradições entre trabalho e capital aí existentes. Não é de estranhar, por isso, que os defensores dessa adoção das normas da administração capitalista pela escola vejam como absurdas, ou meramente sentimentais, as resistências que se opõem a esse propósito, já que a empresa se coloca para eles, em virtude dos altos índices de produtividade aí alcançados, como paradigma a ser seguido e como realidade com a qual a escola só tem a aprender em termos de eficiência e racionalidade. A partir dessa perspectiva, não conseguem perceber que a empresa capitalista é precisamente o local por excelência em que se concretizam as relações de exploração do trabalho pelo capital e que, aí, a administração tem o papel político de mediadora dessa exploração, fornecendo aos proprietários dos meios de produção, especialmente por meio da gerência, mecanismos que justifiquem e reforcem seu comando e controle sobre os proprietários da força de trabalho.

A teoria da Administração Escolar, ao ignorar essa realidade, ou melhor, ao ocultá-la sob a aparência da neutralidade técnica, favorecendo ao mesmo tempo a irradiação para a escola das mesmas regras que na empresa atendem aos interesses do capital, funciona, assim, como fator de homogeneização do comando exercido pela classe burguesa, em nossa sociedade. O capital, como “a força econômica da sociedade burguesa que tudo domina” (MARX, 1977a, p. 225), impõe suas regras não apenas no nível da estrutura econômica, mas também em todo o conjunto da sociedade. É por isso que as normas que regem a troca de mercadorias, no nível econômico, acabam por impor-se em todos os aspectos da vida na sociedade, com o princípio do “toma lá, dá cá”, predominando em todos os tipos de relações, quer humanas, quer institucionais.⁶ Em termos políticos, o controle do capital, exercido primeiro no âmbito das relações sociais de produção, precisa

⁶ “É da essência do capitalismo que tanto os bens como o trabalho sejam geralmente comprados e vendidos no mercado. Nessa sociedade, as relações entre as pessoas são dominadas pelo prin-

disseminar-se por todo o corpo social para que, assim, se efetive o domínio e a hegemonia da classe que o detém sobre o restante da sociedade. Uma das maneiras mais efetivas pelas quais essa disseminação se concretiza é pela introdução, nas diversas instituições da sociedade, e em especial na escola, da administração especificamente capitalista, gerada no interior da empresa, e que, assim, se procura generalizar, sob a denominação “administração geral”, que, encobrendo sua verdadeira origem histórica, lhe empresta maior legitimidade, ao dar-lhe foros de universalidade.

A administração capitalista teve origem e foi elaborada a partir dos interesses e necessidades do capital, estando, em decorrência disso, tanto na empresa produtora de bens e serviços, onde ela foi engendrada, quanto na sociedade em geral, onde ela cada vez mais se dissemina, comprometida com os objetivos e interesses da classe capitalista, ou seja, da classe que detém o poder político e econômico em nossa sociedade; não se pode esperar, por isso, que essa administração não continue, na escola, servindo a esses propósitos da classe hegemônica, que são nitidamente a favor da preservação do *status quo*. Assim, com seu pressuposto básico de aplicar na escola as normas e métodos administrativos que são específicos da empresa capitalista, a maioria dos trabalhos teóricos de Administração Escolar publicados entre nós revela também sua natureza eminentemente conservadora da ordem social vigente.

Não obstante esse caráter conservador da teoria, seria de esperar que, na prática, a Administração Escolar apresentasse pelo menos uma relativa dimensão progressista, advinda da aplicação, aí, dos métodos e técnicas adotados na empresa capitalista. Afinal, a administração capitalista não se desenvolveu apenas em termos gerenciais, isto é, de controle do trabalho alheio — embora seja neste campo que se tenham desenvolvido seus aspectos mais característicos, porque mais nitidamente comprometidos com o domínio do capital sobre o trabalho. A administração capitalista é, além disso, “racionalização

cípio da troca de equivalentes, do *quid pro quo*, não só em assuntos econômicos, mas também em todos os outros aspectos da vida.” (BARAN; SWEEZY, 1978, p. 333)

do trabalho". E, a este respeito, apesar da ocorrência de uma divisão pormenorizada do trabalho, que se desenvolveu comprometida com os interesses gerenciais capitalistas, há todo um conteúdo técnico extremamente desenvolvido que propicia alternativas mais econômicas e eficientes de se garantir o alcance dos objetivos da coisa administrada. A aplicação da administração capitalista na escola constituir-se-ia, portanto, numa maneira de se introduzirem, aí, também esses benefícios técnicos, os quais concorreriam para a consecução dos objetivos educacionais de distribuição do saber historicamente acumulado. Neste sentido, a Administração Escolar poderia revestir-se de um caráter transformador, na medida em que, indo contra os interesses de conservação social, contribuísse para a instrumentalização cultural das classes trabalhadoras.

Na realidade concreta, entretanto, não é dessa forma que as coisas acontecem. Embora, no plano do discurso, se defenda a eficiência e racionalidade na obtenção dos objetivos — constituindo isso, inclusive, justificativa para a aplicação da administração tipicamente capitalista na escola —, na esfera da ação, acabam por prevalecer apenas os mecanismos mais propriamente gerenciais,

relacionados ao controle do trabalhador. Em outras palavras, o que a realidade de nossas escolas de 1º e 2º graus revela é a vigência da dimensão mais especificamente política da administração capitalista, relativa ao controle gerencial do trabalho

alheio, enquanto os aspectos positivos de sua dimensão técnica permanecem obscurecidos, deixando de produzir os resultados esperados.

Com relação ao seu conteúdo técnico, não há dúvida de que as conquistas teóricas da administração capitalista poderiam fornecer uma consistente contribuição ao incremento da produtividade da escola, desde que se procedesse à efetiva racionalização das atividades e à sistematização dos procedimentos, na direção de um ensino de melhor qualidade. O que se verifica, entretanto, no dia a dia das escolas, é a hipertrofia dos meios representada pelo número excessivo de normas e regulamentos com atributos meramente burocratizantes, desvincu-

Comentário 34 — Hoje escolas de ensino fundamental e de ensino médio. Cf. Comentário 1, p. 19.

lados da realidade e inadequados à solução dos problemas, o que só faz agravá-los, emperrando o funcionamento da instituição escolar. O que ilustra bem esse fato é a maneira como vem se realizando a introdução, na escola, por via da chamada pedagogia tecnicista (SAVIANI, 1983, p. 15-19), de uma divisão do trabalho análoga à que se fez na produção industrial capitalista. A justificativa de tal divisão é a necessidade de maior racionalidade na utilização dos escassos recursos disponíveis, propondo-se o reordenamento dos currículos e programas em bases mais funcionais e objetivas, o planejamento meticuloso e a divisão em unidades menores das atividades didáticas, o acompanhamento do trabalho docente e discente por supervisores e orientadores especificamente habilitados para essa tarefa, tudo isso visando à maior eficiência na obtenção dos objetivos educacionais. Na prática, entretanto, o que se dá é a mera rotinização e burocratização das atividades no interior da escola, que em nada contribui para a busca de maior eficiência na realização de seu fim educativo; antes, pelo contrário, esse processo tem a faculdade de promover a autonomização das tarefas e o esvaziamento de seus conteúdos, comprometendo cada vez mais a qualidade do ensino e a satisfação do professor em sua função.

A parcelarização da função docente, cuja "racionalia" é expressa pelas teorias da tecnologia educacional enquanto processo, é implantada em escolas superlotadas de alunos e em condições precárias de instalação. Dá-se então um processo de expropriação do trabalho do professor, que se sustenta, entre outros fatores, na enorme rotatividade deste por diferentes unidades escolares, em função de sua instabilidade funcional e depauperação salarial.

Procedimentos para definir objetivos, planejar, estabelecer estratégias e conteúdos e avaliar tornam-se rituais obrigatórios e formais, copiados de ano para ano. Deixam de fazer parte do processo vivo de ensinar e aprender. Aliás, o próprio professor não os percebe enquanto parte desse processo e sim como exigências burocráticas. Ou seja, o próprio professor não percebe a expropriação que foi feita de atos e processos que são inerentes à sua função. (MELLO, 1982b, p. 57-58)

Nesse contexto de deterioração das atividades no interior da escola — em que os argumentos técnicos se transmutam, na realidade

prática, em medidas e ações que se constituem em novos empecilhos ao efetivo desempenho de seu papel educativo —, ganha destaque a forma peculiar pela qual se deu a desqualificação profissional do professor e do trabalhador da educação em geral. Na indústria, a desqualificação do operário deu-se por força da divisão pormenorizada do trabalho, que visava à maior produtividade. Na escola, embora não se possa menosprezar a divisão do trabalho como fator de desqualificação profissional, não se deve desprezar também outros aspectos específicos da realidade escolar. Neste contexto, é justo afirmar que o ponto de partida dessa desqualificação não foi a preocupação com a eficiência da escola, mas precisamente a desatenção para com a degradação de seu produto. Como acontece em qualquer processo de produção, à medida que o bem ou serviço a ser produzido pode ser de qualidade bastante inferior, passa-se a utilizar, em sua elaboração, meios de produção e mão de obra de qualidade também inferior, os quais estão disponíveis, geralmente, em maior quantidade e a preços mais baixos. No processo de degradação das atividades profissionais do educador escolar, com a consequente desqualificação de seu trabalho e o aviltamento de seus salários, deu-se algo de semelhante: tendo em vista que não interessava à classe detentora do poder político e econômico, pelo menos no que diz respeito à generalização para as massas trabalhadoras, mais que um ensino de baixíssima qualidade, o Estado, como porta-voz dos interesses dessa classe, passou a dar cada vez menor importância à educação pública, endereçando para aí recursos progressivamente mais insuficientes e descurando cada vez mais das condições em que se realizava o ensino de massa. Tudo isso gerou a multiplicação de classes superlotadas, recursos didáticos precários e insuficientes, precaríssima qualificação profissional e baixíssima remuneração do professor e do pessoal da escola em geral. A consequência inevitável foi a baixa qualidade do ensino, em um círculo vicioso em que a degradação do produto da escola pode ser identificada, ao mesmo tempo, como ponto de partida e como resultado da desqualificação profissional do educador escolar.

Ao lado dessa impotência da escola para lançar mão de mecanismos técnico-administrativos que a levem a superar seus problemas e

atingir mais efetivamente seus objetivos educacionais, é preciso considerar também a mencionada predominância, aí, da dimensão mais especificamente política da administração capitalista, que acaba por configurar de modo mais explícito o caráter conservador da prática administrativa em nossas escolas de 1º e 2º graus.

Comentário 35 — Hoje escolas de ensino fundamental e de ensino médio. Cf. Comentário 1, p. 19.

A gerência, como controle do trabalho alheio, forma que assume a coordenação do esforço humano coletivo sob o capitalismo, faz-se presente na realidade concreta da unidade escolar, passando todo o conjunto das atividades que aí se realizam. Esse processo se dá, entretanto, sem os requintados procedimentos de liderança e relações humanas, desenvolvidos na teoria e na prática da administração de empresas. A preocupação com esses procedimentos parece restringir-se muito mais, por enquanto, aos manuais de Administração Escolar, especialmente aos de procedência norte-americana. Nem por isso, todavia, deixa de predominar, na escola, um sistema hierárquico análogo ao da empresa capitalista. Assim, a última palavra deve ser dada por um diretor, colocado no topo dessa hierarquia, visto como o representante da lei e da ordem e responsável pela supervisão e controle das atividades que aí se desenvolvem. Para facilitar essa supervisão, tal sistema hierárquico é constituído de tal maneira que todos os que participam da vida da instituição — desde o pessoal de secretaria e os funcionários subalternos (serventes, inspetores de alunos, etc.), passando pelo pessoal técnico-pedagógico (orientador educacional, coordenador pedagógico, etc.), até os professores e alunos — devem desempenhar funções precisas o suficiente para permitir o controle e a cobrança no cumprimento das tarefas e atribuições que estão sob a responsabilidade e obrigação de cada um. É bem verdade que, na realidade prática — como acontece em qualquer sistema hierárquico burocratizado —, essa delimitação de funções não é adotada com o rigor estabelecido nas normas escritas, havendo uma margem de liberdade que permite adequação às condições concretas da escola. De qualquer forma, essas normas estabelecem um padrão a partir do qual é garantida a hierarquia e o controle das ações dentro da unidade escolar.

Onde a adoção dos mecanismos gerenciais da administração capitalista na escola repercute de forma especialmente singular é precisamente no papel desempenhado pelo diretor escolar, que passa a assumir, nesse processo, posição bastante contraditória, já que tem de exercer duas ordens de funções, em princípio, inconciliáveis: como educador, ele precisa cuidar da busca dos objetivos educacionais da escola; como gerente e responsável último pela instituição escolar, tem de fazer cumprir as determinações emanadas dos órgãos superiores do sistema de ensino que, em grande parte, acabam por concorrer para a frustração de tais objetivos. Tais órgãos bombardeiam a unidade escolar com um número enorme de leis, pareceres, resoluções, portarias, regulamentos, etc., assoberbando as atividades do diretor, que se vê, assim, na contingência de dedicar parte considerável de seu tempo ao atendimento de formalidades burocráticas. Tais formalidades aparecem de forma ainda mais embaraçosa quando se interpõem como obstáculo à solução dos múltiplos problemas que o diretor deve enfrentar em seu dia a dia, principalmente daqueles relacionados à escassez de recursos de toda ordem: precariedade do edifício e instalações escolares, falta de equipamento e materiais de consumo, carência de pessoal, falta de segurança na escola, etc. Envolvido, assim, com os inúmeros problemas da escola e enredado nas malhas burocráticas das determinações formais emanadas dos órgãos superiores, o diretor se vê grandemente tolhido em sua função de educador, já que pouco tempo lhe resta para dedicar-se às atividades mais diretamente ligadas aos problemas pedagógicos no interior de sua escola.

Por outro lado, o diretor se vê permanentemente colocado entre dois focos de pressão: de um lado, professores, pessoal da escola em geral, alunos e pais, reivindicando medidas que proporcionem melhores condições de trabalho e promovam a melhoria do ensino; de outro, o Estado, não satisfazendo a tais reivindicações e diante do qual o diretor deve “responder pelo cumprimento, no âmbito da escola, das leis, regulamentos e determinações”⁷ dele emanadas, evitando, inclusive,

⁷ SÃO PAULO (Estado). Art. 48, item II, alínea a (cf. nota 3 do Capítulo I deste trabalho).

que as ações dos primeiros venham a representar quaisquer ameaças aos interesses dominantes. Assim, como educador que é, e identificado com os objetivos legítimos da instituição que dirige, ele se sente compelido a atender às justas reivindicações da escola e da comunidade ou, pelo menos — no caso de ser impotente para atendê-las —, engajar-se como uma voz a mais a exigir soluções dos órgãos superiores. Entretanto, em seu papel de gerente (é assim que ele é colocado diante do Estado), ele sente sobre si todo o peso de constituir-se no responsável último pelo cumprimento da lei e da ordem na escola, e tem consciência de que poderá ser punido por qualquer irregularidade que aí se verifique.

A maneira como o diretor consegue lidar com esse conflito tem consequências na própria imagem que dele fazem os demais agentes direta ou indiretamente envolvidos no processo pedagógico escolar. Conquanto esse tipo de conflito, na medida em que reflete os interesses antagonísticos que estão na base das relações sociais de produção vigentes, não possa resolver-se plenamente no contexto da atual sociedade de classes, não é assim que ele costuma ser percebido por professores, pais, alunos e demais integrantes da instituição escolar. Em virtude de sua posição de comando, o diretor é visto, em geral, como detendo poder e autonomia muito maiores do que na realidade possui. Por isso, problemas cujas soluções escapam parcial ou completamente ao seu alcance, quer porque dependem de decisões superiores, quer porque os recursos necessários não estão disponíveis, são encarados como se dependessem exclusivamente da vontade do diretor para serem resolvidos. Assim, quando as circunstâncias e o esforço pessoal permitem ao diretor resolver problemas no interior da escola, não é incomum associar-se sua imagem à de uma pessoa democrática e identificada com os interesses dominados; de modo análogo, quando os recursos disponíveis e seu poder de decisão são insuficientes para atender às justas reivindicações de melhoria do ensino e das condições de trabalho na escola, a tendência é considerá-lo autoritário e articulado com os interesses dominantes. É bem verdade que esse tipo de avaliação tende a se tornar menos presente, à medida que, como reflexo das relações que se desenvolvem no âmbito social mais amplo, as próprias

contradições relativas à educação escolar vão se tornando mais agudas, permitindo a apreensão mais clara do papel desempenhado pelos diversos agentes envolvidos no processo. De qualquer forma, porém, a posição de autoridade que o diretor ocupa na instituição escolar dificulta grandemente a percepção de que, mesmo sendo o responsável último pelas atividades que aí se desenvolvem, as condições concretas em que se dá a educação escolar e as múltiplas determinações sociais, econômicas e políticas que a condicionam o tornam impotente para resolver a maioria dos problemas fundamentais que aí se apresentam.

A impotência do diretor para resolver os problemas da escola articula-se, assim, com o papel de gerente que o Estado lhe reserva, contribuindo ambos esses aspectos para fortalecer os interesses dominantes com relação à educação escolar. A dimensão gerencial permite ao Estado um controle mais efetivo das múltiplas atividades que se realizam na escola, à medida que se concentra na figura do diretor a responsabilidade última por tais atividades, fazendo-o representante dos interesses do Estado na instituição. O diretor escolar assume assim o papel de “preposto” do Estado, com a incumbência de zelar por seus interesses; estes, embora na esfera da ideologia se apresentem como sendo de toda a população, bem sabemos que constituem interesses da classe que detém o poder econômico na sociedade. Por outro lado, a situação de impotência do diretor, diante dos problemas graves com os quais se defronta a escola, concorre para que esta tenha frustrada a realização de seu objetivo especificamente pedagógico; desse modo, deixa de cumprir sua função transformadora de emancipação cultural das camadas dominadas da população, servindo aos interesses da conservação social.

Em resumo, o que esse breve exame do caráter conservador da Administração Escolar nos mostra é que, enquanto, no plano teórico, tal conservadorismo se revela no suposto básico de aplicação (na escola) dos métodos e técnicas que são específicos da empresa capitalista, no plano da prática, a dimensão conservadora se manifesta não apenas nos mecanismos gerenciais aí presentes, mas sobretudo na grande ineficiência na obtenção de seus objetivos especificamente educacionais.

2 A natureza do processo de produção pedagógico na escola

Do que vimos até aqui com relação à atividade administrativa levada a efeito na empresa capitalista e na escola, podemos afirmar que, em contraste com a racionalidade interna, existente na empresa — que a leva a promover a irracionalidade social⁸ —, a escola, nas condições em que se encontra entre nós, possui a irracionalidade em seu próprio processo interno, contribuindo igualmente para a irracionalidade no plano social. Em outras palavras, enquanto a empresa capitalista alcança com grande eficiência seu objetivo último de realizar a mais-valia, atendendo, assim, aos interesses de uma classe minoritária, que são antagônicos aos interesses da sociedade como um todo, a escola, pela sua ineficiência na busca de seus objetivos educacionais, acaba por colocar-se também contra os interesses gerais da sociedade, uma vez que mantém apenas na aparência sua função específica de distribuir a todos o saber historicamente acumulado.

Uma visão da Administração Escolar que esteja comprometida com a transformação social deve preocupar-se com a reversão dessa situação de irracionalidade em que se encontra a escola em seu interior. Ou seja, se estamos convencidos de que a maneira de a escola contribuir para a transformação social é o alcance de seus fins especificamente educacionais, precisamos dotá-la da racionalidade interna necessária à efetiva realização desses fins. Como já vimos, entretanto, a busca dessa racionalidade não pode consistir no mero transplante, para a situação escolar, dos mecanismos administrativos da empresa capitalista. A Administração Escolar precisa saber buscar na natureza própria da escola e dos objetivos que ela persegue os princípios, métodos e técnicas adequados ao incremento de sua racionalidade. O exemplo da empresa a esse respeito parece bastante revelador. Se atentarmos para o desenvolvimento histórico da atividade administrativa no interior das empresas, perceberemos que o crescimento de sua racionalidade se deu pelo desenvolvimento de técnicas e métodos adequados a sua especificidade e ao alcance de seus objetivos. Se existe algo, nesse pro-

⁸ Cf. Capítulo II, item 2, seção 2.2 deste trabalho.

cesso, de que a Administração Escolar pode tirar proveito, não é certamente a absorção acrítica dos procedimentos aí desenvolvidos, mas precisamente a constatação de que a atividade administrativa, como processo que se renova permanentemente e como instrumento na busca da racionalidade, não pode deixar de ter o desenvolvimento de seus princípios, métodos e técnicas intimamente relacionado com a natureza e os propósitos da coisa administrada.

Uma Administração Escolar que pretenda promover a racionalização das atividades no interior da escola deve começar, portanto, por examinar a própria especificidade do processo de trabalho que aí tem lugar. Este aspecto, embora muito pouco explorado, mesmo no seio de uma concepção crítica da educação e, em especial, da Administração Escolar, precisa ser mais bem analisado, inclusive como meio para uma negação radical da tendência à aplicação, na escola, da administração empresarial capitalista. Como vimos no item anterior, a teoria conservadora da Administração Escolar, ao detectar algumas peculiaridades na escola que a diferenciam da empresa, já o faz partindo do pressuposto de uma identidade dos princípios administrativos que devem nortear as atividades de ambas. Com isso, suas análises permanecem em um nível superficial, detendo-se, em geral, nas diferenças acessórias e operacionais do modo de organizar-se de cada uma das entidades, sem se aprofundar nas diferenças estruturais, das quais aquelas inclusive derivam. Deixa, portanto, de captar a verdadeira especificidade não apenas da escola mas também da empresa, já que lhe falta uma postura crítica capaz de apreender os condicionantes econômicos, sociais e políticos que determinam o papel de cada uma no conjunto estrutural da sociedade.

Uma das formas de se iniciar o estudo da natureza do “processo de produção” escolar é estabelecer com precisão a própria posição da escola no contexto global da sociedade. No Capítulo III, ao reivindicar um papel transformador para a escola, nós a localizávamos no seio da superestrutura, como uma das instituições da sociedade civil. Parece que o aprofundamento da compreensão do trabalho que se realiza na escola está a exigir um exame mais demorado desta questão, já que uma observação imediata tenderia a contradizer tal afirmação. De fato, um simples exame das condições concretas em que se realiza a educa-

ção escolar bastará para identificar elementos que são próprios da produção que se realiza no nível da estrutura econômica. O mais flagrante desses elementos aparece no ensino privado, em que o trabalho do professor, por exemplo, constitui-se, do ponto de vista da produção capitalista, em autêntico trabalho produtivo.

Segundo Marx, “trabalho produtivo no sentido da produção capitalista é o trabalho assalariado que, na troca pela parte variável do capital (a parte do capital despendida em salário), além de reproduzir essa parte do capital (ou o valor da própria força de trabalho), ainda produz mais-valia para o capitalista” (MARX, 1980a, p. 132, v. 1). Ora, ao aplicar seu dinheiro na compra de força de trabalho, o empresário do ensino não está preocupado apenas com a utilidade do produto que resultará no fim do processo. Por mais interessado que seja ele nos destinos da educação e na qualidade do ensino de sua escola, sua preocupação enquanto empregador de capital é que o processo renda mais do que o montante que ele investiu. E só enquanto isso assim acontecer ele poderá permanecer como capitalista. O trabalho do professor é, pois, trabalho produtivo, já que produz mais-valia para o empresário.⁹ Como o mesmo Marx afirma,

um mestre-escola é um trabalhador produtivo se ele não apenas trabalha as cabeças das crianças, mas extenua a si mesmo para enriquecer o empresário. O fato de que este último tenha investido seu capital numa fábrica de ensinar, em vez de numa fábrica de salsichas, não altera nada na relação. (MARX, 1983, p. 106, v. 1, t. II)

Além disso, “*trabalho produtivo* não é senão expressão sucinta que designa a relação integral e o modo pelo qual se apresentam a

⁹ “É *produtivo* o trabalhador que executa *trabalho produtivo*, e é *produtivo* o *trabalho* que gera diretamente *mais-valia*, isto é, que *valoriza* o capital.” (MARX, 1978, p. 71, grifos no original) “Como o fim imediato e [o] *produto por excelência* da produção capitalista é a *mais-valia*, temos que só é *produtivo* aquele *trabalho* — e só é *trabalhador produtivo* aquele que emprega a força de trabalho — que diretamente *produza mais-valia*; portanto, só o trabalho que *seja consumido* diretamente no processo de produção com vistas à *valorização* do capital.” (MARX, 1978, p. 10, grifos no original)

força de trabalho e o trabalho no processo capitalista de produção” (MARX, 1978, p. 5, grifos no original). Portanto, a constatação de que o trabalho do professor é, ou pode constituir, um trabalho produtivo, poderia servir de argumento para se advogar uma identidade entre a escola e a fábrica, já que a ambas se aplica o modo de produção capitalista. Estaria, pois, frustrada, na origem, qualquer tentativa de identificar uma especificidade do processo pedagógico escolar.

Esta conclusão, entretanto, não resiste a uma análise mais acurada da questão. Não há nada de estranho no fato de que o modo de produção capitalista se encontre presente na escola. Mais de uma vez, neste mesmo trabalho, tive oportunidade de salientar o fato de que, na sociedade dominada pelo capital, as regras capitalistas vigentes na estrutura econômica tendem a se propagar por toda a sociedade, passando as diversas instâncias do corpo social. Isso, entretanto, não implica necessariamente que tais instâncias, ou as instituições aí presentes, se convertam integralmente em autênticas unidades de produção capitalista, assumindo uma identidade econômica infraestrutural. No caso da escola, trata-se de se examinar, por conseguinte, se o modo de produção se *generaliza* (ou *pode generalizar-se*), aí, a ponto de descaracterizá-la enquanto instituição específica da superestrutura.

Esta questão não pode resolver-se, entretanto, apenas pela consideração do trabalho pedagógico escolar como trabalho produtivo ou improdutivo, já que, na prática, podemos ter um trabalho em educação que gera mais-valia idêntico, em sua realização concreta, a outro trabalho em educação que não gera mais-valia (SAVIANI, 1984, p. 79). Ou seja, tendo em vista que o conceito de trabalho produtivo não deriva do conteúdo do trabalho, “mas de sua forma social específica” (MARX, 1980a, 138, v. 1), podemos deparar, em educação, ao mesmo tempo, com um trabalho produtivo e com um trabalho improdutivo, sem que estejamos, necessariamente, diante de processos de trabalho diversos em seu conteúdo concreto.¹⁰

¹⁰ “Um trabalho de idêntico conteúdo pode ser [...] produtivo e improdutivo.” (MARX, 1978, p. 75, grifos no original)

No seio da teoria educacional, parece que a contribuição mais relevante para a elucidação desta questão, ou seja, da possibilidade ou não de generalização do modo de produção capitalista na escola, é dada por Dermeval Saviani (1984, p. 75-86), que, descartando a polarização entre trabalho produtivo e trabalho improdutivo como critério adequado para a compreensão do sentido do trabalho em educação, propõe-se tratar do problema à luz da contraposição entre **trabalho material** e **trabalho não material**. Para isso, ele se vale fundamentalmente da passagem do Capítulo VI, Inédito, de *O capital*, na qual Marx discute a presença do modo de produção capitalista no domínio da produção não material. Essa passagem citada por Saviani reaparece, sem mudanças substanciais, mas de forma ainda mais clara, em *Teorias da mais-valia*. Aí, Marx afirma:

A produção imaterial, mesmo quando se dedica apenas à troca, isto é, produz *mercadorias*, pode ser de duas espécies:

1. Resulta em *mercadorias*, valores de uso, que possuem uma forma autônoma, distinta dos produtores e consumidores, quer dizer, podem existir e circular no intervalo entre produção e consumo como *mercadorias vendáveis*, tais como

livros, quadros, em suma, todos os produtos artísticos que se distinguem do desempenho do artista executante. A produção capitalista aí só é aplicável de maneira muito restrita, por exemplo, quando um escritor em uma obra coletiva — enciclopédia, digamos — explora exaustivamente um bom número de outros. Nessa esfera, em regra, fica-se na *forma*

Comentário 36 — Esta declaração parece ter induzido alguns leitores a entender que meu ponto de vista a respeito do assunto fosse coincidente com o de Dermeval Saviani, não percebendo a superação dessa explicação que apresento mais adiante. Mesmo no meio acadêmico, alguns trabalhos teóricos incorreram nesse equívoco. Para dirimir dúvidas, tomei o cuidado de apontar em próximos comentários (41, 43, 46 e 48) as passagens em que fica explícita minha discordância da explicação dada por Saviani, não obstante os méritos desse grande teórico da Educação.

Comentário 37 — Na verdade, há aqui certa impropriedade de linguagem que pode levar a confusões. Não é o *trabalho* que é material ou não material. O trabalho é uma atividade. O que pode ser material ou não é o *produto* do trabalho. Dai ser correto falar-se em *produção material* ou *imaterial* dependendo da natureza do produto.

de transição para a produção capitalista, e desse modo os diferentes produtores científicos ou artísticos, artesãos ou profissionais, trabalham para um capital mercantil comum dos livreiros, numa relação que nada tem a ver com o autêntico modo de produção capitalista e não lhe está ainda subsumida, nem mesmo formalmente. E a coisa em nada se altera com o fato de a exploração do trabalho ser máxima justamente nessas formas de transição.

2. A produção é inseparável do ato de produzir, como sucede com todos os artistas executantes, oradores, atores, professores, médicos, padres etc. Também aí o modo de produção capitalista só se verifica em extensão reduzida e, em virtude da natureza dessa atividade, só pode estender-se a algumas esferas. Nos estabelecimentos de ensino, por exemplo, os professores, para o empresário do estabelecimento, podem ser meros assalariados; há grande número de tais fábricas de ensino na Inglaterra. Embora eles não sejam *trabalhadores produtivos* em relação aos alunos, assumem essa qualidade perante o empresário. Este permuta seu capital pela força de trabalho deles e se enriquece por meio desse processo. O mesmo se aplica às empresas de teatro, estabelecimentos de diversão etc. O ator se relaciona com o público na qualidade de artista, mas perante o empresário é *trabalhador produtivo*. Todas essas manifestações da produção capitalista nesse domínio, comparadas com o conjunto dessa produção, são tão insignificantes que podem ficar de todo despercebidas. (MARX, 1980a, p. 403-404, v. 1)

Concordando com a posição de Marx sobre a **natureza não material do trabalho educativo** e com a identificação deste como trabalho cujo “produto não é separável do ato de produção” (MARX, 1978, p. 79), Saviani desenvolve mais a análise sobre o assunto, argumentando:

De fato, a atividade educacional tem exatamente esta característica: o produto não é separado do ato de produção. A atividade de ensino, a aula, por exemplo, é alguma coisa que supõe ao mesmo

Comentário 38 — Cf. Comentário 37, p. 181.

Comentário 39 — Parece-me haver, aqui, uma seria impropriedade, que revela uma concepção tradicionalista de educação. O produto da escola não é a aula. O produto da escola é o que resulta da educação, ou seja, da apropriação da cultura pelo aluno, pela qual ele for-

tempo a presença do professor e a presença do aluno. Ou seja, o ato de dar aulas é inseparável da produção desse ato e do consumo desse ato. A aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo: produzida pelo professor e consumida pelos alunos. Consequentemente, “pela própria natureza da coisa”, isto é, em razão da característica específica inerente ao ato pedagógico, o modo de produção capitalista não se dá, aí, senão em algumas esferas. De fato, em algumas esferas, de maneira limitada, ele pode ocorrer, como acontece, por exemplo, com os chamados “pacotes pedagógicos”: nesse caso uma aula pode ser produzida e convertida em pacote (cassete) que pode ser adquirido como mercadoria. Ocorre, então, a pergunta: essa tendência é generalizável? À luz das considerações anteriores, minha hipótese de resposta a essa questão é negativa. Tal tendência não pode se generalizar simplesmente porque ela entra em contradição com a natureza própria do fenômeno educativo. Em consequência, do ponto de vista pedagógico, ela não pode se dar senão de forma subordinada, periférica. (SAVIANI, 1984, p. 81-82)

Vemos, assim, reafirmada por Saviani, a constatação, já contida no texto de Marx, de que a especificidade da atividade educativa escolar impede que aí se generalize o modo de produção capitalista. Na verdade, a preocupação, no texto de Marx, é com a demonstração de que, no **trabalho não material**, o capitalismo não pode aplicar-se a não ser de forma restrita; a atividade docente aparece aí apenas como exemplo ilustrativo de uma das modalidades em que pode o trabalho não material apresentar-se, ou seja, daquela cujo produto não se separa do ato de

ma sua personalidade viva. Portanto, se se trata verdadeiramente de um processo educacional consistente, a aula (ou, numa linguagem mais precisa, o processo ensino-aprendizado) não é mera atividade de comunicação, em que um produtor e outro consomem, a não ser que educação “bancária” praticada por Paulo Freire (1975), que constitui a própria negação da educação como processo de formação humano-histórico, processo este em que o educando se envolve como sujeito construtor de sua personalidade, não como mero consumidor de informação.

Comentário 40 — Expressões impropriadas. Veja Comentário 37, p. 181.

produção. Saviani lança mão, então, dessa perspectiva de análise aberta por Marx, para aprofundar o exame da natureza do processo pedagógico que tem lugar na escola, acabando por concluir que, aí, “em virtude da natureza própria do fenômeno educativo”, o modo de produção capitalista não pode aplicar-se de forma plena. Sem embargo da **justeza dessa conclusão**, acredito que a análise da questão pode ser fortalecida a partir da consideração dos seguintes pontos:

- 1) o papel do educando no processo de produção pedagógico;
- 2) o conceito de “produto” da educação escolar;
- 3) a natureza do saber envolvido no processo educativo escolar.

1) O papel do educando no processo de produção pedagógico. Sendo o aluno o beneficiário imediato do processo de produção pedagógico, é legítimo concluir que o tipo de **trabalho imaterial** que tem lugar na escola caracteriza-se pela presença do consumidor no ato de produção. No trecho citado, de Saviani, esta constatação parece derivar do fato de que, na atividade

educacional, “o produto não é separado do ato de produção”. Acredito, entretanto, que a presença do consumidor, aí, não está necessariamente ligada a uma não separação entre produção e produto, já que, como veremos mais adiante, a partir de uma concepção abrangente de produto escolar, **este pode, sim, separar-se do processo de produção**. De qualquer modo, o importante a reter, por ora, e que está contido, implícita ou explicitamente, em

ambos os textos citados, é que essa presença característica do consumidor no ato de produção da atividade educativa contrapõe-se ao tipo

Comentário 41 — Observe-se que concordo aqui com a justeza da conclusão do raciocínio que leva a ela, que será, na sequência, questionado. Cf. Comentário 36, p. 181.

Comentário 42 — Expressão impropria. Veja Comentário 37, p. 181.

Comentário 43 — Atenção: aqui começa minha discordância com relação ao pensamento de Saviani. Cf. Comentários 36, p. 181, e 41, p. 184.

de processo que se verifica na produção material, colocando obstáculos à generalização, na escola, do modo de produção autenticamente capitalista.

A análise do papel do educando no processo educativo escolar não pode restringir-se, entretanto, a sua condição de consumidor. Num processo pedagógico autêntico, o educando não apenas está *presente*, mas também *participa* das atividades que aí se desenvolvem. Sua própria presença, aliás, só se faz necessária porque o processo não pode dar-se sem sua participação. No caso da produção material, a presença do consumidor no ato de produção, embora desnecessária, pode ser imaginada; ela se constituiria, então, aí, em *simples presença*, colocando-se o consumidor como mero espectador, sem qualquer participação nas atividades. No caso da atividade pedagógica, entretanto, o aluno não pode estar presente como simples espectador, sob pena de o processo educativo deixar de realizar-se. Em outras palavras, é próprio da atividade educativa o fato de ela não poder realizar-se a não ser com a participação do educando. Essa participação se dá porque o aluno entra no processo ao mesmo tempo como objeto e como sujeito da educação.

Mas dizer que o aluno é o objeto da educação implica vê-lo muito mais do que como simples consumidor; implica considerá-lo como verdadeiro “objeto de trabalho”,¹¹ do processo produtivo escolar, já que ele constitui a própria realidade sobre a qual se aplica o trabalho humano, com vistas à realização do fim educativo. Isso quer dizer que, à exemplo do que sucede com a matéria-prima¹² no âmbito da produção material, o aluno não sai do processo educativo como era quando aí entrou. No processo de produção material, a matéria-prima é transformada com vistas à constituição do produto final, e, na condição de objeto de trabalho, participa do processo produtivo, opondo resistência e ao mesmo tempo sendo modificada pela ação transformadora do

¹¹ Na produção material, objeto de trabalho é a matéria sobre a qual se aplica o trabalho humano. Ver Capítulo II, item 1, deste trabalho.

¹² Matéria-prima é o objeto de trabalho que já tem incorporado trabalho humano anterior. Ver Capítulo II, item 1, deste trabalho.

trabalho humano. Enquanto objeto da educação, o aluno assume também esse caráter de matéria-prima.

Não se pode, todavia, levar muito adiante as analogias que a esse respeito se possam fazer com o processo de produção material. Neste, as transformações são de ordem puramente material, enquanto que, no processo educativo, elas dizem respeito a valores, atitudes, conhecimentos, tudo, enfim, que se refira à apropriação do saber acumulado pelos homens. Além disso, também o tipo de resistência que é interposta pelo aluno no processo educativo é radicalmente diverso do que o objeto de trabalho opõe a sua transformação no processo produtivo material. Neste último caso, o objeto de trabalho, como parte da natureza que é, responde à ação transformadora do trabalho humano apenas de modo necessário, ou seja, por suas qualidades meramente naturais. No caso do educando, sua resposta ao processo produtivo se dá de acordo com sua natureza humana, a qual transcende o puramente natural, embora não o deixe de conter. Como essa transcendência só se dá por meio do trabalho, temos que, no processo produtivo escolar, a resposta do aluno à ação transformadora do trabalho humano (ação principalmente do professor, mas que inclui todos os demais elementos envolvidos na atividade educativa) só pode dar-se por meio da participação ativa no processo, ou seja, por meio de seu trabalho. Claro que o conceito de trabalho, aqui, não deve ser entendido do ponto de vista da produção capitalista, como “trabalho produtivo”, mas como trabalho humano em geral, como “atividade orientada a um fim” (MARX, 1983, p. 50, v. 1, t. I).

Na medida, pois, em que, por sua própria natureza humana, o aluno age no processo produtivo escolar, com vistas à consecução de um fim educativo, revela-se essa sua nova dimensão que é a de produtor ou, melhor dizendo, de coprodutor, juntamente com as outras pessoas envolvidas também ativamente no processo pedagógico. Ao apresentar esta dimensão não apenas de objeto de trabalho mas também de produtor, ou seja, de realizador de sua própria educação, configura-se a participação do aluno na atividade educativa não só como objeto mas igualmente como sujeito da educação.

Essa peculiaridade do educando como objeto de trabalho que, ao mesmo tempo, participa como consumidor e como produtor no processo de produção pedagógico, traz implicações de extremo interesse para o estudo da Administração Escolar. Uma dessas implicações, que não pode ser omitida na consideração da racionalidade interna da escola, diz respeito à dificuldade de se tomarem decisões a respeito da “matéria-prima” que irá compor o processo produtivo escolar, já que, aí, pelo próprio caráter social da escola, que deve atender a todos, não é possível proceder à escolha do objeto de trabalho da maneira precisa como ocorre na produção material. A perspectiva do aluno como objeto de trabalho implica que o sucesso do trabalho escolar não dependa apenas da escola, mas também do tipo de educando que ela recebe; em outras palavras, para aprender, o aluno deve apresentar alguns pré-requisitos mínimos, relativos tanto a sua saúde física e mental quanto a uma prontidão afetiva, intelectual e cultural. Mas, como sabemos, a grande maioria da população de nossas escolas apresenta todo tipo de problemas relacionados a desnutrição, fome, carência cultural e afetiva, falta de condições materiais e psicológicas para o estudo em casa, necessidade de trabalhar para ajudar no orçamento doméstico, bem como uma série de outros problemas, advindos todos eles do estado de injustiça social vigente e que comprometem o desenvolvimento do aluno na aprendizagem. Na indústria, há especificações bastante precisas a respeito do objeto de trabalho, podendo-se obter, no mercado, a partir dessas especificações, a matéria-prima que comporá o novo pro-

Comentário 44 – Essa participação como consumidor será questionada em comentário posterior.

Comentário 45 – A presença aqui desta expressão é inteiramente inconveniente. Em primeiro lugar, porque pode induzir as pessoas menos atentas a acreditarem que se trata de alguma adesão à chamada “teoria da carência cultural”, que vê a criança pobre e sua família como responsável pelo fracasso da escola (Cf. PATTO, 1991), embora isso seja desmentido pela própria argumentação contida no parágrafo. Em segundo lugar, porque, numa concepção mais rigorosa de educação que a vê precisamente como a apropriação da cultura (Cf. Comentário 25, p. 135), a falta (ou “carência”) desta não pode jamais ser apresentada como algo que dificulte o desempenho da escola. Pelo

duto. No caso da escola, embora se possam arrolar as características desejáveis para que o aluno seja submetido com êxito ao processo educacional, não é possível exigir, sempre, que os alunos apresentem tais especificações, já que isso depende de variáveis sociais e econômicas que escapam ao controle da escola. Não quer dizer que esta não tenha condições, em alguns casos restritos, de proceder a uma escolha de sua “matéria-prima” com precisão semelhante à que ocorre na indústria. Isso acontece, por exemplo, por meio dos exames vestibulares, ou por meio da cobrança, na escola privada, de taxas que selecionam previamente a camada social que tem melhores condições de apresentar os requisitos desejados. Esses casos, todavia, representam um contingente extremamente restrito de alunos, quando comparado com a grande massa de pessoas que necessitam de escolarização.

2) **O conceito de “produto” da educação escolar.** A análise do processo pedagógico escolar, da perspectiva que toma o aluno ao mesmo tempo como objeto e como sujeito da educação, exige a consideração do conceito de produto da escola num sentido mais amplo do que o utilizado por Marx e por Saviani nas passagens citadas. A partir de tal perspectiva, não podemos considerar o produto da educação escolar como sendo simplesmente a aula — embora, do ponto de vista da troca de mercadorias, seja efetivamente a aula que se remunera quando se “compra” educação. A aula, porém, é apenas uma atividade, ou o próprio processo por meio do qual se buscam determinados resultados. O fato de essa aula, ou processo ensino-aprendizagem, pressupor a não passividade do aluno é, como vimos, um aspecto determinante da própria natureza do processo pedagógico. Esse aspecto é de grande importância também na determinação do produto da escola, já que é

contrário, a falta da cultura é que justifica a existência da escola como provedora de educação. Ser desprovido de determinado elemento cultural é que requer a ação educativa para prover o indivíduo de tal conteúdo. Se todos fossem totalmente cultos não haveria necessidade de educação, nem de escola. Aos interessados em se atualizar sobre minhas ideias a esse respeito, recomendo a obra, já citada, *Educação como exercício do poder* (PARO, 2010).

por meio dessa não passividade, ou dessa participação ativa, que se realiza a aprendizagem, ou seja, que o educando aprende. Mas, entendida a educação como apropriação de um saber historicamente acumulado, e tendo-se a escola como uma das agências que proveem educação, a consideração de seu produto não pode restringir-se ao ato de aprender. Nesse ato, o indivíduo apropria-se de um saber (conhecimentos, atitudes, valores, habilidades, técnicas, etc.) que nele é incorporado. Existe, portanto, algo que permanece para além do ato de produção que se dá na sala de aulas. Não acontece, por conseguinte, que o resultado da educação escolar seja algo produzido pelo professor e consumido imediata e completamente pelo aluno, sem deixar nenhum vestígio. A própria necessidade de participação ativa do aluno como sujeito do processo só se faz presente porque a educação supõe uma modificação na natureza de seu objeto. É por isso que se considera que, se a educação realmente se efetivou, o aluno sai do processo diferente de como ele era quando aí entrou. Essa diferença, que não é simples acréscimo, já que supõe uma real transformação na personalidade viva do educando, é que constitui efetivo produto do processo pedagógico escolar. Ou seja, partindo do aluno em determinado estágio de desenvolvimento pessoal, e mediante a ação desse mesmo aluno, do professor e das demais pessoas envolvidas na atividade educativa, a escola produz o “aluno educado”. Claro que esta expressão não pode referir-se a uma educação completa do aluno: por um lado, a educação do homem, pela própria natureza deste, é um processo que nunca se completa; por outro, a escola é apenas uma das instâncias em que se realiza a educação que o aluno desenvolve durante sua vida. De qualquer forma, nessa educação (inacabada), há uma porção que foi realizada pela escola, e é aí que se encontra o produto de sua ação.

É importante constatar que esse conceito amplo de produto da escola leva a admitir a separação entre produção escolar e seu produto. É claro que essa separação não se verifica da forma absoluta em que se dá na produção material: enquanto nesta há um intervalo entre produção e consumo, de tal forma que o produto se destaca completa-

Comentário 46 — Contrariando a tese de Saviani. Cf. Comentário 36, p. 181.

mente da produção, no caso da escola, o consumo se dá imediatamente, como bem observa Saviani no trecho citado (1984, p. 81-82). Mas, o que é preciso acrescentar é que tal consumo não se dá apenas imediatamente, mas se prolonga para além do ato de produção, por toda a vida do indivíduo. É neste preciso sentido que deve ser entendida a separabilidade com relação à produção que o produto escolar, em seu sentido amplo, supõe.

Em termos econômicos, o saber que se incorpora ao indivíduo, permanecendo para além do processo pedagógico, concorre para a formação de sua força de trabalho:

Para modificar a natureza humana geral de tal modo que ela alcance habilidade e destreza em determinado ramo de trabalho, tornando-se força de trabalho desenvolvida e específica, é preciso determinada formação ou educação, que, por sua vez, custa uma soma maior ou menor de equivalentes mercantis. (MARX, 1983, p. 142, v. 1, t. I)

Esta qualidade de participante na formação da força de trabalho é uma das razões mais frequentes para as pessoas procurarem o produto da escola, constituindo-se este num “bem de consumo” individual. A este respeito, é importante destacar as dificuldades de avaliação desse produto da escola. Na produção industrial, há um mecanismo de avaliação da qualidade do bem produzido que se resume na aceitação ou não do produto no mercado: quando a

Comentário 47 — Hoje penso que mesmo esse chamado consumo imediato não existe. Numa comparação com a produção material, podemos dizer que, assim como o aluno incorpora conhecimentos, valores e outros elementos culturais no processo de produção pedagógico, uma tábua, ao ser transformada em mesa, também incorpora o verniz ou a tinta que o marceneiro lhe aplica, mas nem por isso se diz que se trata de um consumo que não se separa da produção. Na verdade, em linguagem econômica, pode-se falar numa forma de consumo produtivo, mas nunca num consumo final, ou seja, num consumo do bem ou serviço que está sendo produzido. Este só se dá quando o produto do trabalho é utilizado de acordo com o valor de uso que lhe foi conferido pela produção (sem esquecer que, no caso do aluno, este é também autor nesse processo). Assim, o produto da educação é consumido à medida que, exercendo seu papel de pessoa ou de cidadão, o aluno educado utiliza-se das qualidades que lhe foram conferidas pela educação e que concorreram para formar sua personalidade humano-histórica.

qualidade não satisfaz, os consumidores inclinam-se para a mercadoria similar concorrente. Com a produção escolar se dá de forma diversa. Além de prender-se a julgamentos em grande parte subjetivos, que impedem uma conclusão mais segura e definitiva a respeito da qualidade do produto, sua avaliação não pode efetivar-se completamente, tão logo se dê sua “aquisição”, já que, só no decorrer de períodos relativamente longos, que podem durar vários anos, é que se sentirão muitos de seus efeitos na vida das pessoas. Por outro lado, os consumidores não possuem, a sua disposição, mecanismos de sanção tão eficientes quanto os dos consumidores dos produtos industriais.

Há que se identificar, aqui, a diferença existente entre os usuários do ensino privado e os do ensino público. No caso dos primeiros, ainda há certa margem de pressão direta pela melhoria de um produto pelo qual estão pagando e que têm todo direito de exigir. Com o ensino público, entretanto, a situação se apresenta de maneira diversa. Em primeiro lugar, sua “clientela” quase nunca age como consumidora que tem direito a um produto pelo qual pagou, já que lhe falta a consciência de que, indiretamente, está, de fato, pagando pelo ensino, quer por meio do recolhimento de impostos,¹³ quer por força da exploração a que se submete no nível das relações de produção.¹⁴ Em segundo lugar, diversamente da escola privada, na qual pode-se ir diretamente ao diretor que, em geral, tem condições de tomar decisões para resolver

¹³ “O pagamento do ensino pelos impostos é o que nos impede de falar em ensino gratuito no Brasil, já que mesmo o ensino regular ‘gratuito’ é pago; não diretamente pelos que o frequentam, mas por todos aqueles que pagam impostos, que se constituem em recursos para financiá-lo. Os indivíduos das camadas de baixa renda [...] costumam identificar imposto com Imposto de Renda, subestimando, por isso, sua cota de contribuição para o Estado em forma de impostos. Não percebem que, de quase toda mercadoria que compram, desde a roupa que vestem até o material escolar que utilizam, parte do montante desembolsado é destinada ao Estado, que supostamente deveria aplicar o recolhido em benefício de toda a população, e não de apenas alguns, fornecendo-lhe, por exemplo, educação regular. Essa falta de consciência da situação leva grande parte da população a ver o ensino não como dever do Estado, mas como favor.” (PARO, 1981, p. 31-32)

¹⁴ “Como, numa sociedade capitalista, os mais privilegiados em todos os campos, e em particular no provimento de ensino regular, são os componentes da classe proprietária dos meios de produção, é lícito afirmar que, ao concorrerem com seu trabalho para a acumulação capitalista, as classes trabalhadoras estão indiretamente financiando, em parte, o ensino regular justamente daqueles que podem frequentá-lo em melhores condições.” (PARO, 1981, p. 32)

o caso, na escola pública, a solução do problema não depende, na grande maioria das vezes, do diretor da escola, mas de decisões governamentais tomadas em nível de órgãos centrais aos quais os pais dos alunos dificilmente têm acesso. Sem falar no receio, presente entre esses pais, de que suas reivindicações pela melhoria do ensino possam redundar em represálias aos seus filhos, como a perda de seus lugares na escola, ou a reprovação no fim do ano. Em vista desses problemas, qualquer pressão só tem alguma chance de surtir efeito quando feita de forma coletiva, como reivindicação de muitos pais conjuntamente.

Se o produto da escola é difícil de ser avaliado enquanto consumo individual, do ponto de vista social este problema se torna ainda mais crucial, já que não se trata de considerar tão somente os benefícios que a pessoa obtém com a educação, mas também e principalmente a medida em que essa educação pode concorrer em benefício da própria sociedade. Em outras palavras, trata-se de avaliar até que ponto o saber incorporado ao indivíduo, além de lhe ser útil pessoalmente, o leva também — a partir de uma consciência crítica da realidade — a utilizar os instrumentos intelectuais de que se apoderou de modo a concorrer para a transformação social.

3) A natureza do saber envolvido no processo educativo escolar. O conceito de produto educacional como algo que não se restringe à aula, ou à atividade educativa em si, deriva, como acabamos de ver, da própria natureza do processo pedagógico, o qual exige que o aluno seja ao mesmo tempo objeto e sujeito da educação. É preciso, agora, explicitar melhor um dos aspectos que fundamentam esse conceito e que é de primordial importância no estudo do processo produtivo escolar. Trata-se do papel desempenhado pelo saber nesse processo. Na produção material em geral, o saber entra como instrumento¹⁵ na confecção de um produto ou mercadoria. Na produção pedagógica, embora exista também essa categoria de saber que instrumentaliza os

¹⁵ A palavra “instrumento” — como deverá ressaltar da própria argumentação — está sendo empregada no sentido mais geral de meio, de recurso, não se identificando com a acepção mais específica de “instrumento de trabalho”.

métodos e técnicas de ensino-aprendizagem, há uma espécie de saber que se comporta muito mais como matéria-prima, incorporando-se ao produto final. Esse saber não é nada mais que o “saber historicamente acumulado”, o qual não permanece apenas no ato de produzir a educação, mas ultrapassa esse processo, de forma análoga à da matéria-prima na produção material, que entra no processo de produção como matéria-prima e sai como parte componente do novo produto.

Essa característica do saber como matéria-prima traz implicações bastante graves para qualquer tentativa de generalização do modo de produção capitalista na escola, especialmente no que diz respeito à divisão pormenorizada do trabalho.

Na produção material, com a propriedade privada dos meios de produção, a divisão pormenorizada do trabalho representa a própria subordinação real do trabalho ao capital, por meio da desqualificação do trabalhador, que se dá por via da separação entre trabalho manual e trabalho intelectual e da apropriação deste por parte do capital. Aí, o saber, enquanto instrumento, separa-se do trabalhador individual, concentrando-se nos departamentos de planejamento e controle da empresa. Esse tipo de saber está presente também no processo de produção pedagógico, sob a forma dos conhecimentos, técnicas e métodos pedagógicos relacionados às formas que pode assumir o processo didático. E é exatamente aí que o modo de produção capitalista procura aplicar-se, embora ele só o consiga em “extensão reduzida”. Mas essa limitação do capitalismo na escola não se dá puramente por tratar-se de um tipo de **trabalho não material** cujo produto não é separável do ato de produção: um exame rigoroso demonstra que ele é, sim, separável. A restrição da aplicabilidade do modo de produção capitalista na escola se dá fundamentalmente porque, no processo de produção pedagógico, está envolvido também, e principalmente, um tipo de saber cuja natu-

Comentário 48 — A frase destacada traz, mais uma vez, a negação explícita da tese de Saviani. Cf. Comentário 36, p. 181.

Comentário 49 — O trabalho manual é apropriado como produto em si mesmo. Veja comentário 36, p. 181. O trabalho intelectual produz um produto não material.

reza não é meramente instrumental, e que funciona, em vez disso, como matéria-prima no processo. Ou seja, a dificuldade de aplicação plena do modo de produção capitalista, aí, reside exatamente no fato de que esse tipo de saber, em virtude de sua natureza de matéria-prima, não pode alienar-se do processo de produção.

Ao estudar a divisão pormenorizada do trabalho, no Capítulo II, verificamos que uma das características do trabalho humano é a possibilidade de separação entre concepção e execução: o que é concebido em um momento pode ser executado em outro; o que é concebido por uma pessoa pode ser executado por outra. Só por isso, é possível a apropriação desse saber enquanto concepção. Ou seja, esse saber não precisa estar presente no ato da execução. Com o objeto de trabalho ou a matéria-prima, a coisa se dá de forma diversa: não é possível a execução de qualquer trabalho sem a presença de seu objeto. Eis aí um dos elementos que fazem a especificidade do processo pedagógico: o saber não se apresenta neste processo apenas como algo que possa ser separado dele, como concepção; ele se apresenta também como objeto de trabalho e, como tal, é inalienável do ato de produção. Assim sendo, esse saber não pode ser expropriado do trabalhador sob pena de descaracterizar-se o próprio processo pedagógico.

À medida que revelam características específicas da produção pedagógica, os três pontos examinados evidenciam também o caráter essencialmente superestrutural da escola enquanto entidade que provê educação. Em resumo, vimos que, como característica de toda educação, a apropriação do saber historicamente acumulado só se dá, na escola, a partir de uma relação na qual o aluno entra não apenas como objeto mas também como sujeito da educação. Como sujeito, ele participa ativamente do processo, tornando-se coprodutor da atividade pedagógica. Como objeto, ele entra, por um lado, na condição de beneficiário, ou seja, de consumidor, o que implica que, num primeiro momento, o consumo do produto escolar se dê simultaneamente a sua produção; mas, também

Comentário 50 — Sobre a atualização desta declaração, cf. Comentário 47, p. 190.

Como objeto, ele entra, por um lado, na condição de beneficiário, ou seja, de consumidor, o que implica que, num primeiro momento, o consumo do produto escolar se dê simultaneamente a sua produção; mas, também

como objeto da educação, o aluno entra, por outro lado, na condição de objeto de trabalho, no sentido de que ele se transforma, no processo, resultando em um produto que permanece para além do ato de produção, o que significa que o consumo não se restringe à atividade produtiva, mas se prolonga para além dela. A presença do aluno como objeto e sujeito da educação supõe necessariamente a existência do saber, que é o que dá substância e conteúdo à própria relação educador/educando. Esse saber, como matéria-prima do processo, não pode ser alienado do ato de produção, o que exige que o próprio educador, como trabalhador, não seja expropriado do saber que ele precisa deter para “passar” ao educando no processo de produção pedagógico.

Todas essas características da atividade pedagógica escolar servem, pois, para evidenciar a especificidade da escola e a impossibilidade de generalização, aí, do modo de produzir autenticamente capitalista; ou seja, tal modo de produzir, uma vez que se fundamenta nas relações sociais de produção, que se dão no nível da infraestrutura econômica, não pode generalizar-se na escola, sob pena de descaracterizá-la de sua condição específica de entidade pertencente à superestrutura da sociedade. Essa condição superestrutural advém do fato de as relações sociais que a caracterizam não serem do tipo das relações sociais de produção que têm lugar no nível econômico, infraestrutural: a escola, como entidade que lida com o saber e sua apropriação, fundamenta-se, em vez disso, em relações que decorrem

Comentário 51 — Este termo (“passar”) não está entre aspas por acaso. Para uma visão a respeito de como os conhecimentos (como parte da cultura) não são “transmitidos” pelo educador, mas construídos pelo educando, ver PARO (2012). Cf. Comentário 26, p. 136.

Comentário 52 — A afirmação dessa “impossibilidade” não corresponde, de maneira nenhuma, a “imaginar que a Escola, pela sua natureza específica, seja uma barreira ao modo capitalista de produção”, como parece sugerir Romualdo Portella de Oliveira (1993, p. 118). O que se pretende dizer é que, pela peculiaridade do processo de produção pedagógico, não é possível generalizar-se aí a subordinação real do trabalho ao capital, sem que isso descaracterize a própria educação como construção de personalidades humano-históricas, deixando, assim, de contribuir para a transformação

das representações que os homens elaboram a partir das relações que se dão no nível da produção social de sua existência. Em outras palavras, a escola se pauta por relações que dizem respeito à forma pela qual os homens tomam consciência da própria realidade concreta, descaracterizando-se, portanto, toda vez que ela deixa de fundar-se nessas relações para pautar-se por relações próprias do nível econômico da sociedade.

3 Administração Escolar para a transformação social

Constatada a natureza conservadora da teoria e da prática da Administração Escolar vigente, e examinado o caráter específico do processo pedagógico escolar, resta discutir os pressupostos básicos de uma Administração Escolar efetivamente comprometida com a transformação social. A análise, até aqui realizada, da administração e da escola, bem como de seus condicionantes sociais e econômicos, permite algumas aproximações, a respeito desse assunto, as quais podem ser sintetizadas mediante consideração dos seguintes pontos:

- 1) a questão da especificidade da Administração Escolar;
- 2) Administração Escolar e racionalidade social;

social. Em artigo sobre o tema, publicado no mesmo ano da 1ª edição deste livro, tive o cuidado de concluir, afirmando: "Finalmente, convém alertar para o fato de que essa tomada de consciência da peculiaridade do processo de produção pedagógico não pode ter o sentido espontaneísta de se cruzarem os braços diante da certeza de não possibilidade de subordinação real do trabalho ao capital, no interior da escola. Pelo contrário, é preciso ter consciência de que, mais do que essa subordinação real do trabalho ao capital, a atual tendência de radicalização do modo de produzir capitalista na escola pode levar a completa descaracterização desta enquanto instância privilegiada de apropriação do saber e de desenvolvimento da consciência crítica da realidade." (PARO, 1986, p. 31) É importante também assinalar que o cuidado aqui não é com a questão meramente trabalhista, embora não se descuide da importância do papel de autonomia ou de subordinação do profissional da educação. A preocupação com a subsunção do trabalho é porque este se constitui na própria educação, que, se não se realiza, não emancipa cultural e historicamente o educando, objeto por excelência da administração escolar.

- 3) a racionalidade interna na Escola;
- 4) Administração Escolar e participação coletiva; e
- 5) a Administração Escolar e a consideração das condições concretas.

1) **A questão da especificidade da Administração Escolar.** Já vimos anteriormente que a escola assume um papel efetivamente revolucionário à medida que consiga levar as massas trabalhadoras a se apropriarem do saber historicamente acumulado e a desenvolverem a consciência crítica da realidade em que se encontram. Em contrapartida, a prática da Administração Escolar, entre nós, revela-se conservadora precisamente porque mantém esses objetivos apenas no plano do discurso. No processo prático, eles acabam por ser negligenciados ou mesmo substituídos por fins que mais condizem com os interesses dominantes, como a própria sonegação do saber, ou a utilização da escola como álibi na solução de problemas sociais, ou ainda a transmissão de conteúdos vinculados aos interesses dominantes e desprovidos de utilidade prática para a população.

A escola passa, assim, a desempenhar, a seu modo, função semelhante àquela exercida pela empresa capitalista em seu papel de servir à exploração de uma minoria sobre os demais. A diferença específica é que, enquanto a empresa serve ao capital diretamente, mediando a apropriação da mais-valia no nível das relações de produção, a escola, administrada dentro dos parâmetros capitalistas e atendendo aos interesses da classe proprietária dos meios de produção, assume o papel político de enfraquecer os antagonistas do capital, isto é, a classe trabalhadora, despotencializando sua ação política, uma vez que lhe nega a apropriação do saber e o desenvolvimento da consciência crítica. Dessa forma, a escola, que, em sua função especificamente educacional, poderia constituir-se em instrumento de ação política a serviço da classe dominada, torna-se instrumento de ação política a serviço da dominação. Não é de se estranhar, portanto, que, para atender a esses propósitos autoritários, sejam buscados, na empresa capitalista, célula-mater

do autoritarismo em nossa sociedade, os sedutores mecanismos administrativos utilizados na dominação a ela inerente.

Assim, o tipo de gestão escolar constituído à imagem e semelhança da administração empresarial capitalista se mostra incompatível com uma proposta de articulação da escola com os interesses dos dominados. Em termos políticos, os objetivos da empresa *capitalista* e da escola *revolucionária* não são apenas diferentes, mas antagônicos entre si. É que, sob o capitalismo, o fim último da empresa não é a simples produção de bens e serviços, mas a reprodução ampliada do capital, por meio da produção da mais-valia, a que tudo o mais está subordinado, constituindo a produção de mercadorias apenas meio para atingir esse objetivo. Como a produção da mais-valia só se realiza a partir da exploração da força de trabalho, instala-se, por meio da gerência, todo um sistema de dominação e controle do trabalhador, do qual nos ocupamos no Capítulo II, e que, por tudo, é inteiramente antagônico à especificidade de uma ação educativa revolucionária, já que esta — quer pela transmissão de um saber objetivo, quer pela promoção de uma consciência crítica da realidade social — visa precisamente a servir de instrumento de superação da dominação e da exploração vigentes na sociedade.

Diante desse antagonismo entre a dominação própria da empresa capitalista e a especificidade da ação educativa transformadora, não resta outra alternativa a uma Administração Escolar que se pretenda articulada com os interesses da maioria da população senão descartar de imediato a administração empresarial tipicamente capitalista. Coloca-se, então, o problema da especificidade dessa Administração Escolar transformadora. Este tema não pode, entretanto, ser tratado à maneira da visão conservadora que, raciocinando em termos de aproximação entre empresa e escola, reduz a especificidade da Administração Escolar apenas aos retoques e adaptações que se devem fazer à administração empresarial para *adequá-la* às peculiaridades da escola. Contrariamente a essa posição, o que vimos até aqui leva a concluir que a especificidade da Administração Escolar só pode dar-se não por aproximação, mas por *oposição* à administração empresarial capita-

lista. Isto não quer dizer, obviamente, que se deva desprezar pura e simplesmente todo progresso técnico havido na teoria e na prática administrativa empresarial. Significa apenas que, em termos políticos, o que possa haver de próprio, de específico, em uma Administração Escolar voltada para a transformação social, tem de ser necessariamente antagônico ao modo de administrar da empresa, visto que tal modo de administrar serve a propósitos contrários à transformação social.

A possibilidade de uma administração democrática no sentido de sua articulação, na forma e no conteúdo, com os interesses da sociedade como um todo, tem a ver com os fins e a natureza da coisa administrada. No caso da Administração Escolar, sua especificidade deriva, pois: a) dos objetivos que se buscam alcançar com a escola; b) da natureza do processo que envolve essa busca. Esses dois aspectos não estão de modo nenhum desvinculados um do outro. A apropriação do saber e o desenvolvimento da consciência crítica, como objetivos de uma educação transformadora, determinam, como vimos no item anterior, a própria natureza peculiar do processo pedagógico escolar; ou seja, esse processo não constitui mera diferenciação do processo de produção material que tem lugar na empresa, mas deriva sua especificidade de objetivos (educacionais) peculiares, objetivos estes articulados com os interesses sociais mais amplos e que são, por isso, antagônicos aos objetivos de dominação subjacentes à atividade produtiva capitalista. Por sua vez, a natureza do processo pedagógico escolar, por meio do qual se busca alcançar os objetivos escolares, é que dá a medida das potencialidades e limites aos quais está subordinado o alcance desses mesmos objetivos.

A vinculação orgânica existente entre esses dois aspectos — os objetivos educacionais e o processo pedagógico escolar — é a mesma que deve existir entre o técnico e o político na formulação de uma *nova* teoria da Administração Escolar, articulada com a transformação social. À medida que, em termos políticos, a escola adote objetivos articulados com os interesses da classe trabalhadora, é preciso que os princípios, as técnicas e os métodos utilizados em sua administração estejam

adequados a esse tipo de objetivos. O que se está afirmando é decorrência imediata do próprio conceito de administração em seu sentido amplo, de utilização racional de recursos para a realização de fins determinados. Ou seja, são os fins que se buscam que acabam por determinar a forma de se utilizarem os recursos disponíveis para tal. É por isso que, embora aproveitando elementos técnicos de outros setores, não se pode aceitá-los indiscriminadamente, apenas a partir de adequações ou retoques que os adaptem à situação escolar. É preciso, antes de tudo, romper com o paradigma de dominação aos quais eles se referem — a empresa ou outra instituição autoritária qualquer — e revê-los à luz do novo paradigma que, no caso, só pode ser a escola democrática e comprometida com a transformação social.

Devemos concluir, assim, que a busca de uma especificidade para a Administração Escolar coincide com a busca de uma nova Administração Escolar, que se fundamente em objetivos educacionais representativos dos interesses das amplas camadas dominadas da população e que leve em conta a especificidade do processo pedagógico escolar, processo este determinado por esses mesmos objetivos.

2) **Administração Escolar e racionalidade social.** Para se considerar o caráter de comprometimento da escola com a transformação ou com a conservação social, não basta aferir sua racionalidade interna, ou a eficiência na utilização dos recursos. A própria racionalidade interna existe em função do alcance de objetivos determinados, cuja consideração transcende os limites da escola, incluindo o âmbito social mais amplo, do qual a escola é apenas parte. Há, pois, que se considerar o desempenho da escola em termos de sua racionalidade externa, ou racionalidade social, ou seja, em que medida aquilo que ela realiza tem repercussão na vida do todo social.

A questão da racionalidade externa na escola se coloca porque o seu objetivo não é neutro, mas historicamente determinado, atendendo a interesses de grupos sociais. Da perspectiva das pessoas envolvidas na administração da escola, a questão se refere ao próprio caráter de intelectual, no sentido gramsciano do termo, que assume a

direção escolar, seja ela exercida individual ou coletivamente. Conscientemente ou não, os responsáveis por essa direção estarão, por suas ações, vinculados, ou aos interesses conservadores das minorias dominantes, ou aos interesses históricos e progressistas das classes dominadas, dando a estas “homogeneidade e consciência da própria função” (GRAMSCI, 1978b, p. 3).

É claro que a Administração Escolar verdadeiramente comprometida com a transformação social deverá estar, conscientemente, buscando objetivos que atendam aos interesses da classe trabalhadora. Aqui, é preciso, entretanto, atentar para duas questões: uma diz respeito à explicitação dos objetivos e a outra à compreensão dos reais interesses da classe trabalhadora. A explicitação mais clara possível dos objetivos por parte da Administração Escolar é uma das primeiras condições para que a escola possa caminhar na direção de uma racionalidade social. Isso implica a permanente reflexão e questionamento não apenas dos objetivos mais amplos mas também de todas as metas intermediárias que levam a tais objetivos. Em nível de unidade escolar, é preciso, a esse respeito, estar permanentemente alerta para a natureza das determinações que emanam dos órgãos superiores do sistema escolar. A atitude dos responsáveis pela Administração Escolar não pode ser a de aceitação incondicional de tais determinações e de mera operacionalização destas na escola, mas, pelo contrário, de desvelamento dos verdadeiros propósitos a que servem e, quando necessário, de sua reinterpretação e articulação com propósitos mais identificados com a transformação social, o que quer dizer, com os fins especificamente educacionais da escola.

Quando se fala em interesses da classe trabalhadora, é preciso lembrar, antes de mais nada, que a escola está em contato com a classe trabalhadora, não como entidade abstrata, mas concretamente, por via dos pais e alunos que compõem a comunidade à qual ela serve. Pois bem, com respeito aos interesses dessa classe trabalhadora, pelo menos dois pontos precisam ser ressaltados: o primeiro se refere ao equívoco de tomar como verdadeiro aquilo que a ideologia dominante proclama como sendo os interesses reais das camadas dominadas; o segundo diz

respeito à necessidade de se distinguir entre os interesses de classe e os interesses pessoais.

Quanto ao primeiro ponto, sabemos que a classe dominante tende a ver tudo de acordo com sua visão de mundo, que é a que se adéqua a seus interesses de classe, embora ela proclame que são aos interesses de todos que se visa atender. Por isso, ela se acha no direito e em condições de determinar, a seu modo, quais os objetivos da educação escolar que atendem aos interesses de toda a sociedade. Sabemos também que, numa sociedade dominada por uma minoria, dificilmente a maioria dominada tem condições de se expressar e manifestar seus interesses, mesmo os mais imediatos. No caso da educação escolar, a classe trabalhadora não apenas fica totalmente marginalizada das decisões a respeito dos objetivos gerais da escola, mas também tem de aceitar passiva e pacificamente currículos, programas, métodos, pessoal, etc. que estarão envolvidos na formação de seus filhos. É claro que uma Administração Escolar preocupada com os interesses da comunidade precisa levar em conta essa situação. Se a racionalidade externa da escola depende de sua articulação com os interesses da classe trabalhadora, é preciso que esses interesses sejam conhecidos o mais rigorosamente possível. Daí a necessidade de que a Administração Escolar, ao mesmo tempo em que crie mecanismos que possibilitem a expressão e participação dos membros da comunidade na escola, esteja também atenta para melhor compreender os interesses manifestados pela classe trabalhadora — e isso não apenas na instituição escolar mas em todas as instâncias da sociedade.

Quanto à questão da distinção entre interesses de classe e interesses pessoais ou individuais, afirma Sánchez Vázquez:

Os interesses pessoais refletem a atitude dos indivíduos em relação a suas condições concretas de existência. Mas, na medida em que os indivíduos ocupam a mesma posição em relação aos meios de produção, e são, por conseguinte, membros de uma mesma classe social, têm também interesses comuns, de classe, que não são uma soma de seus interesses pessoais, mas exprimem a atitude de um grupo social acima dos interesses estritamente pessoais, em relação a sua existência de classe. (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1977, p. 361-362)

Por outro lado, em nossa sociedade, a consciência dos interesses de classe se dá de forma diversa da dos interesses pessoais:

Nas condições da sociedade em que vigora a forma de propriedade privada sobre os meios de produção, a consciência dos interesses varia de acordo com seu caráter. Os interesses pessoais são mais imediatamente conhecidos e, por tal razão, os homens se movem, sobretudo, por esses interesses. A consciência dos interesses de classe (consciência de classe) pressupõe a necessidade de superar, até certo ponto, os interesses imediatos, pessoais; com isso se torna possível uma práxis comum intencional. A consciência de classe não surge espontaneamente e requer a elaboração de certo material ideológico. (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1977, p. 362)

Diante disso, a questão da racionalidade externa da escola, no que diz respeito à articulação desta com os interesses dominados, não se restringe a auscultar da melhor forma possível esses interesses, buscando identificá-los e compreendê-los para que sejam levados em conta em sua ação educativa. É preciso, mais do que isso, e ao mesmo tempo, concorrer com sua ação para que a classe trabalhadora ou, mais concretamente, a comunidade servida pela escola, tenha condições de tomar consciência, mais efetivamente, de seus próprios interesses de classe. Mas, essa já é, na verdade, uma função inerente à própria escola comprometida com a transformação social, cujo papel se resume na distribuição do saber historicamente acumulado e no desenvolvimento da consciência crítica da realidade. É mediante essa apropriação do saber e esse desenvolvimento da consciência crítica que os membros da classe trabalhadora têm condições de entrar em contato e participar de uma nova concepção de mundo, revolucionária e articulada aos seus interesses de classe.

É importante observar que o papel da escola na divulgação da nova visão de mundo não precisa restringir-se ao âmbito das atividades de ensino-aprendizagem. Essa concepção deve permear todas as atividades da escola e é de particular importância na atividade administrativa. Obviamente, uma gestão de escolas estruturada em bases democráticas, fundada na participação da comunidade, terá maiores facilidades de conseguir a adesão de parcelas significativas dos pais de

alunos, para atividades culturais que visem à reflexão mais profunda dos problemas educacionais de seus filhos, e que lhes propiciem, ao mesmo tempo, a apreensão de uma concepção de mundo mais elaborada e crítica. Isso não pode ser confundido, entretanto, com a prática do mero proselitismo político ou da doutrinação e da propaganda dogmática por meio da escola. Mas, tendo em vista que a ideologia encontra-se implícita “em todas as manifestações de vida individuais e coletivas” (GRAMSCI, 1978a, p. 16), não há uma instância, por mais privilegiada que seja, que possa cumprir sozinha a função de desarticular a ideologia dominante e disseminar uma nova visão de mundo articulada com interesses revolucionários. É no conjunto e em cada uma das instituições da sociedade civil que esta disseminação deve dar-se. Parece justo, por isso, que a escola contribua com sua parcela a esse respeito, não apenas em sua atividade específica de sala de aula, mas também nas reuniões de estudos, palestras, discussões e outras atividades proporcionadas aos pais para refletirem mais rigorosamente a respeito de problemas e assuntos específicos.¹⁶

3) **A racionalidade interna na escola.** Para que a Administração Escolar possa contribuir verdadeiramente para a transformação social, não basta o caráter transformador dos objetivos. É preciso que eles sejam perseguidos de maneira efetiva. Por mais belos e avançados que sejam os fins propostos, eles não podem permanecer no campo meramente ideal, como simples aspiração formal, desprendida da realidade

¹⁶ Um exemplo ocorrido com pais de alunos de pré-escola pode ilustrar melhor o que se pretende afirmar: em dada reunião com os pais a respeito do papel da televisão na educação dos filhos, achou-se conveniente incluir um exame mais amplo da própria função ideológica dos anúncios e programas na sociedade (mantendo-se a discussão, obviamente, no nível da capacidade de compreensão das pessoas). Assim, ao lado das considerações a respeito do comportamento passivo que o assistir a televisão em excesso favorece, do incentivo à violência de certos programas, do estímulo ao consumismo de modo geral, etc., procurou-se refletir em que medida a televisão se colocava como mecanismo necessário ao sistema capitalista, em seu atual estágio de desenvolvimento, transmitindo determinada ideologia dominante e servindo à perpetuação do *status quo*. O resultado, em resumo, foi que essa discussão mais ampla não apenas colocou os pais refletindo mais a respeito da sociedade em que vivem, mas também ajudou-os a tomar uma posição mais segura diante do problema da televisão para seus filhos.

prática. Permanecendo assim, eles acabam, inclusive, por servir precisamente à causa oposta que os utiliza apenas como pretexto para encobrir seus verdadeiros propósitos. O caráter revolucionário da administração, embora pressuponha a natureza transformadora dos objetivos que persegue, não pode deter-se, por isso mesmo, no nível das meras intenções. É no nível da práxis, na busca efetiva dos fins propostos e na concretização dessas intenções que seu caráter transformador se completa. Isso implica afirmar que a racionalidade externa da escola está na dependência direta de sua racionalidade interna.

É aqui que se coloca a importância da administração como utilização racional de recursos para a realização de fins. Uma atitude aparentemente crítica, diante do conservadorismo constatado na teoria e na prática da Administração Escolar, consiste em negar, à administração em si, qualquer validade na promoção da transformação social. Este pressuposto está presente não apenas na proposição de alternativas meramente espontaneístas ao modelo vigente — das quais estariam excluídos quaisquer mecanismos hierárquicos ou organizativos capazes de tolher a liberdade “natural” dos elementos envolvidos —, mas também na maneira cega com que se investe exclusivamente contra a *forma* pela qual se realiza a Administração Escolar, sem nenhuma consideração para com as causas sociais e econômicas que a determinam. Essa atitude ingênua, que não consegue dar conta das múltiplas determinações do real, já foi referida no Capítulo II deste livro, quando se procurou evidenciar o equívoco de tomar a administração como causa suficiente e não como instrumento da dominação na sociedade. Com efeito, o caráter conservador da teoria e da prática da Administração Escolar não se deve à mera aplicação da administração enquanto utilização racional de recursos para a realização de fins. Pelo contrário, o conservadorismo se mostra, na teoria, pela adoção do pressuposto da aplicação de *determinado* tipo de administração, a administração *capitalista*; e, na prática, pela negligência para com os aspectos mais nitidamente técnicos dessa mesma administração, em favor do privilegiamento dos aspectos políticos comprometidos com a conservação social e com a dominação.

A administração em sua concepção mais simples e abstrata, isto é, como utilização racional de recursos para a realização de fins, não apresenta nada que seja incompatível com o progresso do homem, tanto em sua dimensão individual quanto social. Vimos, no Capítulo I, que a atividade administrativa é não apenas exclusiva do homem, mas também necessária a sua vida, já que, por um lado, só ele é capaz de estabelecer objetivos e, por outro, sua própria especificidade humana depende da capacidade que tem de transcender sua situação natural, buscando realizar, por meio da ação racional, os objetivos a que se propõe. Dessa forma, o que determina o caráter conservador ou transformador da administração é a natureza dos objetivos que ela busca concretizar, os quais — em conjunto e como resultante das forças sociais predominantes em um determinado momento histórico, de uma dada formação econômico-social — acabam por determinar a própria forma em que se dá a atividade administrativa. A Administração Escolar, portanto, estará, por sua vez, tanto mais concorrendo para a transformação social quanto mais os fins que ela busca realizar estiverem comprometidos com tal transformação e quanto mais ela deixar-se impregnar, em sua forma, pela natureza e propósitos transformadores desses fins.

É preciso, pois, resgatar, na teoria e na prática, a administração como momento fundamental no processo de transformação social. Esse processo, como sabemos, não se dá de forma espontânea, mas a partir da vontade e organização coletiva dos homens em torno de objetivos comuns, aos quais se visa alcançar, lançando mão, da forma mais apropriada possível, de todos os recursos de que se dispõe. É aí que uma administração reflexiva, no sentido em que vimos no Capítulo I, se coloca como elemento imprescindível, já que ela representa, de forma intencional e consciente, a própria utilização racional desses recursos, quer por meio da “racionalização do trabalho”, quer por meio da coordenação do esforço humano coletivo.¹⁷

Ao reconhecermos na escola seu papel na transformação social, então o tema de sua racionalidade interna e, portanto, de sua adminis-

¹⁷ Ver estes dois conceitos no Capítulo I.

tração, se coloca como uma questão fundamental; e o desenvolvimento de uma nova Administração Escolar, efetivamente adequada a sua natureza e a seus objetivos transformadores, se impõe como uma tarefa que precisa ser permanentemente realizada. Mas, como práxis criadora em que deve constituir-se, essa Administração Escolar não parte do nada. Todos os conhecimentos, técnicas e instrumentos referentes ao emprego racional de recursos para a realização de fins, que se acumularam historicamente, precisam ser considerados por ela com vistas a um progressivo avanço na práxis administrativa escolar. Por outro lado, se essa práxis está comprometida com um processo de transformação social, os avanços não podem dar-se de forma meramente espontânea, para atender apenas às necessidades imediatas que vão surgindo no processo prático. Uma Administração Escolar verdadeiramente revolucionária deve poder elevar-se de uma práxis espontânea a uma práxis reflexiva. Nesta, como sabemos,¹⁸ a consciência do sujeito (individual ou coletivo) se faz presente não apenas na forma de consciência prática, representada pela utilização racional dos recursos, mas sobretudo enquanto consciência da práxis ou autoconsciência prática, representada pela consciência que ele, sujeito, tem da racionalidade do processo e da participação neste de sua consciência. Esta passagem de uma prática administrativa espontânea para uma prática administrativa reflexiva e intencional é que pode configurar a Administração Escolar como processo criador capaz de atender aos objetivos identificados com a transformação social.

Como vimos no Capítulo I, a utilização racional de recursos se resume, por um lado, na adequação destes aos fins visados — seleção dos recursos e impregnação destes pelos objetivos — e, por outro, no emprego dos recursos de forma econômica — concretização do objetivo no menor tempo e com dispêndio mínimo de recursos. Essa utilização racional dos recursos tem a ver, de fato, com a Administração Escolar voltada para a transformação social, à medida que ela torna possível a concretização dos fins especificamente educacionais da es-

¹⁸ Cf. Capítulo I deste livro.

cola, ou seja, a oferta de um melhor ensino para maiores parcelas da população. É preciso notar, entretanto, que, por mais que a racionalidade esteja presente, a utilização dos recursos não pode operar milagres: ela só produz resultados a partir de uma disponibilidade mínima desses recursos. É preciso, por isso, que o esforço na busca dos resultados não venha a servir de alibi para a classe dominante e o Estado em seu crescente descuido para com a educação e o ensino, mediante a dotação cada vez mais minguada de recursos de toda ordem.

A utilização racional dos recursos coloca o problema da competência técnica no interior da escola. Parece não haver dúvidas de que, para um razoável desempenho do pessoal escolar, em especial do corpo docente, faz-se necessária a posse de um conjunto de conhecimentos, técnicas e habilidades em níveis e padrões que possibilitem o oferecimento de um ensino de boa qualidade a um número maior de alunos. Com igual razão, as pessoas envolvidas na administração da escola deverão exibir uma competência técnica que deve dizer respeito tanto ao conhecimento da coisa administrada, ou seja, aos aspectos mais propriamente pedagógicos, quanto aos processos, métodos e técnicas relacionados à atividade administrativa. Além disso, o problema da apreensão de conhecimentos, hábitos e habilidades que se possam chamar de “administrativos” se coloca como um desafio tanto mais importante a ser enfrentado pela escola, quanto mais aberta e participativa for sua administração, já que, com isso, aumenta o número e a variedade de pessoas envolvidas diretamente no processo. A competência técnica não deve confundir-se, entretanto, com tecnicismo, que é a hipertrofia do aspecto técnico em detrimento dos demais, ou seja, a utilização da técnica pela técnica, sem consideração para com os fins a que ela exatamente deve servir.

4) **Administração Escolar e participação coletiva.** A proposição de objetivos identificados com a transformação social e a sua efetiva realização são dois aspectos indissociáveis da Administração Escolar como prática transformadora, já que se trata da própria vinculação orgânica que deve haver entre teoria e prática e a necessá-

ria determinação mútua entre ideia e ação. Por um lado, o estabelecimento de objetivos de transformação deve levar em consideração as condições concretas e as possibilidades da escola em realizá-los: não se podem estabelecer objetivos que violem a especificidade da escola ou que estejam além de sua capacidade real de concretizá-los. Por outro lado, a concretização desses objetivos, ou seja, a forma de torná-los realidade, não pode estar desvinculada dos conteúdos transformadores desses mesmos objetivos, nem alheia às condições concretas presentes em cada situação.

Dessa constatação de que a forma da administração não é inteiramente autônoma em relação aos fins que busca realizar decorre que uma atividade administrativa comprometida com objetivos de cooperação entre os homens precisa estar, em sua forma, impregnada por essa cooperação. Fica claro, portanto, que a Administração Escolar atual, pautada pelo autoritarismo em suas relações e pela ausência de participação dos diversos setores da escola e da comunidade em sua realização, não se coaduna com uma concepção de sociedade democrática a que se pretende chegar pela transformação social. Por isso, uma teoria e prática de Administração Escolar que se preocupe com a superação da atual ordem autoritária na sociedade precisa propor como horizonte a organização da escola em bases democráticas. E para a Administração Escolar ser verdadeiramente democrática é preciso que todos os que estão direta ou indiretamente envolvidos no processo escolar possam participar das decisões que dizem respeito à organização e funcionamento da escola. Em termos práticos, isso implica que a forma de administrar deverá abandonar seu tradicional modelo de concentração da autoridade nas mãos de uma só pessoa, o diretor — que se constitui, assim, no responsável último por tudo o que acontece na unidade escolar —, evoluindo para formas coletivas que propiciem a distribuição da autoridade de maneira adequada a atingir os objetivos identificados com a transformação social. Mas é preciso ficar claro, desde já, que a busca dessa forma de gestão cooperativa, na escola, não deve ser feita de modo voluntarista, *contra* o diretor, mas a *favor* da promoção da racionalidade interna e externa da escola.

A Administração Escolar inspirada na cooperação recíproca entre os homens deve ter como meta a constituição, na escola, de um *novo* trabalhador coletivo que, sem os constrangimentos da gerência capitalista e da parcelarização desumana do trabalho, seja uma decorrência do trabalho cooperativo de todos os envolvidos no processo escolar, guiados por uma “vontade coletiva”, em direção ao alcance dos objetivos verdadeiramente educacionais da escola. Aí, a utilização tanto dos recursos materiais e conceptuais — por meio da “racionalização do trabalho” — quanto do esforço humano coletivo — pela “coordenação” — se dará não mais de forma autoritária e exploradora do trabalho alheio, mas de maneira que, dominando os elementos naturais que lhe são postos à disposição, o homem, por sua ação em colaboração recíproca e solidária com os outros homens, possa reafirmar sua autenticidade humana, no trabalho realizado de forma social, mas efetivamente livre.

Sendo determinada pelos objetivos que busca e, ao mesmo tempo, pelas condições concretas às quais se aplica, a Administração Escolar, em sua forma democrática e cooperativa, não é algo pronto que se possa aplicar como uma receita que tenha a propriedade de resolver, apenas por si, os problemas que a prática escolar apresenta. Embora se tenha presente que a autoridade deve ser compartilhada por todos, o que supõe formas coletivas ou colegiadas de gestão escolar, não é possível estabelecer *a priori*, com precisão, qual a forma mais adequada dessa administração. É na práxis administrativa escolar, enquanto ação humana transformadora adequada a objetivos educativos de interesse das classes trabalhadoras que se encontrarão as formas de gestão mais adequadas a cada situação e momento histórico determinados. Não há dúvida, porém, que, qualquer que seja a forma assumida em sua concretização, a Administração Escolar democrática terá como característica a participação efetiva dos diversos setores da escola e da comunidade. Para que isso aconteça, é preciso que a coordenação do esforço humano coletivo seja função de grupos e não de indivíduos aos quais são reservados poder e autoridade irrestrita sobre os demais.

Na sociedade dividida em classes antagônicas, onde o autoritarismo se apresenta como regra geral de conduta, quando se fala em coordenação do esforço humano coletivo, imagina-se imediatamente um (ou uns) coordenando e outros sendo coordenados, isto é, assimila-se, de imediato, “coordenação” a gerência, que é o controle do trabalho alheio. Esse tipo de controle é necessário quando as pessoas ou grupos envolvidos no empreendimento não têm os mesmos interesses, não lhes importando atingir um objetivo que seja comum a todos. Daí a necessidade de que uns imponham sua vontade sobre os demais, fazendo-os cumprir suas determinações. Tal necessidade deixa de existir quando há consciência e concordância a respeito dos fins a serem buscados. Aqui, a questão da “coordenação” deixa de ser uma questão meramente de poder para se tornar muito mais um problema de organização das pessoas no interior da instituição ou empreendimento e de atribuição de competências de acordo com a natureza das tarefas ou funções a serem desempenhadas. Disso decorre que a “coordenação” no sentido democrático não é tarefa simples de ser alcançada na escola, já que ela supõe a convergência de interesses das pessoas aí envolvidas bem como a consciência desses mesmos interesses. Essa constatação não pode, todavia, servir de justificativa para se protelarem as tentativas de prática de uma “coordenação” democrática na escola. Se pretendemos agir na escola — como, de resto, em qualquer instância da sociedade — com vistas à transformação social, não podemos exigir que estejam já presentes as condições ideais que só poderão existir como decorrência dessa transformação. A Administração Escolar identificada com os princípios de transformação social combaterá tal tendência imobilista à medida que, diante dessa necessidade de convergência e consciência dos interesses de classe, procurar lidar com as contradições existentes dentro e fora da escola, buscando introduzir práticas democráticas de coordenação do esforço humano coletivo que estejam articuladas com uma nova postura administrativa, identificada com a concepção de mundo da classe trabalhadora — concepção esta, cuja disseminação, por sua vez, é favorecida por todas as medidas tendentes a provocar a consciência crítica da realidade escolar e social.

A “coordenação” do esforço de funcionários, professores, pessoal técnico-pedagógico, alunos e pais, fundamentada na participação coletiva, é de extrema relevância na instalação de uma administração democrática no interior da escola. É por meio dela que são fornecidas as melhores condições para que os diversos setores participem efetivamente da tomada de decisões, já que estas não se concentram mais nas mãos de uma única pessoa, mas na de grupos ou equipes representativos de todos. É necessário, entretanto, que essa representação seja realmente autêntica e que estejam sempre funcionando adequadamente os mecanismos mais eficientes de expressão das ideias e de intercâmbio de informações.

Numa administração democrática, todos os amplos setores envolvidos no processo precisam ser considerados. Quanto ao corpo discente, ao mesmo tempo em que é preciso estimular os alunos a se interessarem e a tomarem parte na solução dos problemas administrativos da escola — o que lhes tem sido historicamente negado —, é necessário também evitar que a abertura de canais de expressão e de participação na gestão da escola sirva como pretexto para o mero “contestar apenas por contestar” ou como justificativa para um descuido para com suas atribuições essenciais de educandos, que devem se esforçar, sobretudo, para se apropriarem, da melhor forma possível, do saber historicamente acumulado.

Os funcionários em geral, embora não trabalhem em funções propriamente docentes, nem por isso deixam de emprestar o seu esforço na concretização dos objetivos educacionais. Em vista disso, sua participação na gestão da escola deve levar em conta, não apenas sua colaboração no empreendimento, mas também seus interesses e reivindicações como trabalhadores que são.

Os professores e o pessoal técnico-pedagógico (orientadores educacionais, coordenadores pedagógicos, etc.) também são trabalhadores e como tais possuem seus interesses ligados a essa condição. Mas eles são, acima de tudo, os educadores, por excelência, da escola, ou seja, as pessoas encarregadas, em última instância, das atividades-fim da instituição escolar. Como tais, sua presença numa administração democrática da escola deve ser preponderante, já que eles são os autênticos

“produtores diretos” da educação escolar. Esse fato coloca novamente a importância do conhecimento e familiaridade que o educador deve ter não apenas com os aspectos mais propriamente pedagógicos da escola, mas também com os métodos e técnicas administrativos mais adequados à promoção da racionalidade interna e externa daquela. Numa administração escolar autoritária e centralizada na figura do diretor, basta que este e mais alguns de seus auxiliares mais diretos dominem os conhecimentos e técnicas de gerência e administração. O mesmo não acontece numa administração democrática, em que não existem chefes colocados autoritariamente sobre os demais, visto que as responsabilidades administrativas foram distribuídas juntamente com a autoridade. Nessa nova situação, é importante que todos saibam os princípios e os métodos de uma nova administração, esta identificada com os interesses da classe trabalhadora. Esta constatação deveria trazer consequências para a própria formação do educador que, assim, deveria contemplar uma parte de formação administrativa para todos os futuros educadores e não apenas para alguns interessados em ser diretores escolares.

Parece não haver dúvidas de que a escola deve cada vez mais envolver os pais de alunos e a comunidade em geral em suas atividades. Na realidade, entretanto, há uma quase total ausência de participação da comunidade nos assuntos da escola, principalmente no que diz respeito às camadas sociais mais pobres, precisamente aquelas que talvez pudessem mais se beneficiar de um contato mais estreito com a escola, pelo menos em termos de orientação a respeito do desempenho de seus filhos no ensino. Esta, todavia, não é uma questão que a escola sozinha possa resolver por completo, já que existem problemas estruturais ligados às condições precárias de vida em que se encontram as famílias, que impedem a maioria dos pais de participar. É praticamente impossível aos pais de alunos das camadas mais carentes da população, depois de uma longa e extenuan-

Comentário 53 — Várias pesquisas posteriores me convenceram de que, sem embargo da importância dos óbices externos à escola, não são bem estes “que impedem a maioria dos pais de participarem”, mas sim a postura da própria escola diante desses pais, deixando de atraí-los para sua participação. Veja-se, por exemplo, PARO (1995 e 2000).

te jornada de trabalho, ainda encontrar forças ou disposição para frequentarem reuniões nem sempre agradáveis ou produtivas para eles mesmos. Se esta situação afasta a maioria dos pais da escola, mesmo quando se trata apenas de reuniões com professores, o que não dizer, então, das dificuldades para que esses pais venham a participar efetivamente da administração da escola? Este é um problema muito sério que aponta para a necessidade de não se medirem esforços, quer na escola, quer fora dela, para que a classe trabalhadora tenha cada vez melhores condições de participar da vida da escola. Senão, podemos nos deparar com a incômoda situação de a participação da comunidade na Administração Escolar, em lugar de ser elemento de democratização da escola e de defesa dos interesses dos dominados, passar a revestir-se de um caráter conservador, por conta da presença, aí, apenas dos elementos das camadas dominantes da população.

As vantagens de uma Administração Escolar participativa, em que as decisões são tomadas pelo grupo, não se referem apenas à democratização interna da escola, mas também ao fortalecimento da unidade escolar externamente. Quando a escola está sob a responsabilidade e autoridade única de um diretor, este se torna muito mais sensível às pressões e às tentativas de cooptação para a defesa de interesses que não são os da classe trabalhadora. Isso se torna muito mais difícil de acontecer quando o objeto a ser cooptado não é um indivíduo, mas um grupo de pessoas articuladas em torno de interesses de muitas outras pessoas as quais esse grupo representa. Além disso, o grupo tem maior poder de resistência a pressões, já que as decisões tomadas por um grupo são mais difíceis de serem revogadas do que as que são tomadas por um indivíduo (GALBRAITH, 1983, p. 61). Na situação em que um indivíduo apenas é o dirigente, existe também — devido à relativa autonomia que ele desfruta com relação ao poder superior que representa¹⁹ — a tendência de este indivíduo procurar administrar em causa própria, tirando vantagens pessoais de sua gestão. Obviamente isso tem muito menor probabilidade de ocorrer quando se trata de uma gestão colegiada, em que haja o consenso para a tomada de decisões,

¹⁹ Cf. Capítulo III, item 1, deste livro, a respeito da autonomia relativa dos intelectuais.

as quais devem ser baseadas no interesse dos diversos setores envolvidos no processo escolar.

5) A Administração Escolar e a consideração das condições concretas. Quando se considera uma nova forma de administrar a escola, comprometida com os interesses da classe trabalhadora, está se estabelecendo um horizonte para a Administração Escolar; ou seja, está se considerando que a condução democrática das atividades no interior da instituição escolar, fundamentada não apenas na participação de todos os setores a ela relacionados, mas sobretudo na vigência de relações de colaboração recíproca entre os envolvidos, não é um projeto que se realize do dia para a noite, apenas por seu valor intrínseco, mas algo que precisa ser conquistado historicamente, pela ação constante, orientada em determinada direção. Embora o esforço em tal direção deva ser guiado por uma vontade coletiva, a Administração Escolar não se fará imediatamente como mero ato de vontade. Como todo tipo de transformação de caráter social, a adoção de uma nova Administração Escolar deverá enfrentar as condições adversas da realidade na qual ela procura aplicar-se. Por isso, todo esforço para se introduzir essa nova práxis administrativa escolar deve levar em conta as condições concretas presentes tanto na escola em que ela se realiza quanto na sociedade em que se encontra a escola localizada.

Internamente, trata-se de se introduzirem novos padrões de “racionalização do trabalho” e de coordenação do esforço humano coletivo, aproveitando espaços e possibilidades que as condições atuais possam oferecer, sem deixar de atentar, ao mesmo tempo, para os obstáculos, dificuldades e resistências que as mesmas condições permanentemente apresentam e que põem em risco o projeto de mudança administrativa que se está procurando implantar. É preciso ter presente, a esse respeito, que a organização de nossa escola, por seu caráter autoritário, não permite uma transformação abrupta em sua concepção administrativa; por outro lado, mudança organizacional nenhuma se introduz como se fosse um corpo estranho que viesse desalojar as condições anteriores e ocupar plenamente o seu lugar. Por isso, por mais conven-

cidos que estejamos da necessidade de transformações no sentido da democratização das relações no interior da escola, é preciso estar consciente de que elas devem partir das condições concretas em que se encontra a Administração Escolar hoje. Por mais adversas que sejam tais condições, é com elas que temos de contar para iniciar um processo de transformação. É preciso, pois, partir da atual maneira em que está o trabalho organizado na escola, para propor e implementar novas formas de administração que sejam não apenas mais democráticas mas também mais eficazes na busca dos objetivos educacionais. Se a responsabilidade última pelo funcionamento da escola acha-se concentrada, hoje, nas mãos do diretor escolar, em lugar de ignorar esse fato, cumpre envolver esse diretor cada vez mais com os compromissos de transformação. Não significa que a solução para a Administração Escolar esteja restrita à figura de um diretor “progressista” e “democrático” que irá promover, na escola, as mudanças necessárias, numa espécie de “apostolado autoritário” (GORZ, 1980, p. 188) junto aos demais setores da escola e da comunidade. Significa, em vez disso, que *também* o diretor deve estar vivamente interessado na transformação da gestão escolar, interesse este que, ademais, deve envolver o maior número de pessoas, na busca de alternativas colegiadas de administração da escola, nas quais estejam representados tanto os que fazem a educação escolar quanto os que dela se beneficiam.

Comentário 54 – O leitor pode encontrar uma concepção mais avançada de gestão colegiada da escola em meu livro *Crítica da estrutura da escola* (PARO, 2011), onde discuto a substituição do próprio diretor por um colegiado diretivo.

Se a participação de todos na determinação dos rumos da escola não é algo que se realize do dia para a noite, isso não justifica, por outro lado, que a Administração Escolar em bases democráticas permaneça apenas no plano das intenções, reiterada permanentemente como ideal a ser atingido, mas nunca colocada em prática nem mesmo em seus aspectos mais elementares. Um processo de mudança só se inicia com medidas no âmbito da prática, que levem a romper com as condições presentes. Por mais modestas que sejam essas medidas, elas têm de começar por desenvolver-se, oferecendo condições para que as

pessoas possam realmente participar do processo e levá-lo adiante. Ou seja, não basta “permitir” *formalmente* que os diversos setores participem, esperando que apenas com isso a participação se dê. É preciso, em conjunto com esses setores, *criar* as condições concretas que levam à participação. E isso não apenas no contexto da unidade escolar, mas também no das múltiplas determinações sociais, econômicas e culturais que condicionam o próprio papel da escola na sociedade.

Assim, a criação de condições que favoreçam o exercício efetivo da participação abrange, desde o desenvolvimento de um clima amistoso e propício à prática de relações humanas cordiais e solidárias no interior da escola, até a luta pelos direitos humanos de toda ordem no âmbito da sociedade global; envolve desde as reivindicações por aumento do salário de professores e funcionários e por melhoria de suas condições de trabalho na escola, até a luta por mais empregos, por salários mais condizentes com a condição humana do trabalhador, pela redução da jornada de trabalho, por assistência social, por tudo, enfim, que concorra para proporcionar melhores condições de vida à classe trabalhadora.

A luta pela democratização da escola situa-se, assim, no bojo da própria luta pela democratização da sociedade, que, no limite, coincide com a transformação social no sentido radical que vimos no Capítulo III, ou seja, com a revolução enquanto processo prolongado de transformação estrutural da sociedade. Nesse processo, o “objetivo imediato é antes transformar o poder do que propriamente conquistá-lo” (SINGER, 1980, p. 71). Para isso, os esforços pela transformação em cada uma das instâncias ou instituições da sociedade têm de se juntar aos esforços que se desenvolvem em todas as demais instâncias ou instituições. Assim,

não é só o poder do Estado que tem que ser transformado, mas todo poder exercido autoritariamente: do patrão na empresa, do professor na escola, do oficial no exército, do padre na igreja, do dirigente no sindicato ou no partido e, por fim mas não por último, do pai na família. De todos estes, provavelmente a soberania do Estado e a autocracia patronal ou gerencial na empresa são as formas fundamentais de poder, cuja

transformação condiciona as demais. Mas nem por isso há qualquer razão para restringir a prática de libertação a estas duas instituições. A luta pelo socialismo requer a mobilização de toda população e portanto as lutas antiautoritárias têm que ser suscitadas em todas as instituições no pressuposto, confirmado pela experiência, de que as práticas de libertação tendem, em geral, a se reforçar mutuamente, na medida em que a legitimidade de todas é reconhecida, ao passo que a tentativa de se considerar uma luta específica como prioritária e contendo em si a solução das demais — “uma vez conquistado o poder e eliminada a propriedade privada dos meios de produção, tudo mais se resolve sem atrito nem demora” — só tende a dividir os movimentos de libertação e sectarizá-los. (SINGER, 1980, p. 71-72)

Já consideramos anteriormente a importância da posse, por parte do pessoal envolvido no processo administrativo escolar, de uma competência técnica — tanto em termos administrativos quanto pedagógicos — que lhes possibilite desempenhar satisfatoriamente suas múltiplas atividades. Evidencia-se, agora, diante do caráter político que assume a prática administrativa na escola, que essa competência técnica não pode vir isolada. Para que ela possa constituir-se sistematicamente em elemento de uma práxis revolucionária, é preciso que ela se eleve ao nível da consciência filosófica da práxis educativa. Daí a necessidade de posse, por parte dos responsáveis pela Administração Escolar, em especial dos educadores, de uma consciência crítica da realidade social, que os capacite a melhor servirem aos interesses das classes trabalhadoras e a buscarem os objetivos identificados com a transformação social. Tal consciência crítica chama a atenção para o necessário engajamento político do educador escolar, engajamento este que não se realiza apenas a partir de sua atuação transformadora no âmbito da instituição escolar, mas também quando ele estende esse seu agir para a família, para o sindicato, para a associação de classe, enfim, para todas as instituições da sociedade civil.

Configura-se, assim, o educador como autêntico intelectual no sentido gramsciano do termo: sua função, embora dizendo respeito às coisas do espírito, do intelecto, não se restringe a isso, mas inclui sobretudo sua ligação orgânica a uma classe fundamental no mundo da

produção, ou seja, à classe trabalhadora, à qual ele procura dar “homogeneidade e consciência da própria função” (GRAMSCI, 1978b, p. 3). A consciência dessa vinculação lhe dá, por outro lado, a percepção de sua não neutralidade política, de seu comprometimento intencional com a classe revolucionária. E, muito embora, em sua atividade prática, marcada por erros e acertos, ele tenha frequentemente dúvidas quanto à melhor solução para os problemas que a realidade imediata lhe apresenta, o fundamental é sua segurança quanto ao acerto na escolha do caminho, que é o mesmo trilhado pela classe trabalhadora em sua luta pela eliminação da dominação e das desigualdades sociais.