
A VALORIZAÇÃO DA ESCOLA E DO PROFESSOR NO CAPITALISMO: QUE VALOR ESTÁ EM JOGO?

SCHOOL AND TEACHER'S VALORIZATION ON THE CAPITALISM: WHAT VALUE IS IMPLICIT?

VALORIZACIÓN DE LA ESCUELA Y DE MAESTRO EN EL CAPITALISMO: ¿QUÉ VALOR ESTÁ EN JUEGO?

Géssica Priscila Ramos¹

Resumo: Com base no materialismo histórico-dialético, este artigo discute os fundamentos da “valorização da escola e do professor” no capitalismo, realizando, por conseguinte, apontamentos conceituais para subsidiar a avaliação de discursos e políticas sobre o tema. Acena para o fato de que, para avaliá-los, há que se considerar os fundamentos que os sustentam, ou seja, o tipo de “valor” que está em jogo, e suas implicações práticas para a concretização da valorização proposta no referido contexto social.

Palavras-chave: valorização da escola e do professor; capitalismo; relação escola, trabalho e sociedade; materialismo histórico-dialético.

Abstract: Starting from in the dialectical and historical materialism, this article discusses the fundamentals “valorization of the school and the teacher” in capitalism, consequently accomplishing conceptual notes to subsidize the evaluation of discourses and politics on the theme. It points to the fact that, to value them we must look for the foundations that sustain them, in other words, the type of “value” that is implicit, and its practical implications for the materialization of the valorization proposed in referred social context, to evaluate politics that go towards that direction.

Keywords: school and teacher’s valorization; capitalism; school, work and society relationship; dialectical and historical materialism.

Resumen: Empezando el materialismo histórico y dialéctico, este artículo describe los fundamentos de la “la valorización de la escuela y el maestro” en el capitalismo, por lo tanto, la realización de notas conceptuales para apoyar la evaluación de los discursos y las políticas sobre el tema. Apunta al hecho que, para evaluar ellos, debemos tener en cuenta las bases que las sustentan, es decir, del tipo de “valor” que está en juego, y sus implicaciones prácticas para la aplicación de la valoración propuesta en este contexto social.

Palabras clave: escuela y valorización de maestro; capitalismo; relación educación, trabajo y sociedad; materialismo histórico y dialéctico.

Introdução

Há vários anos, notadamente a partir de 1990, o objetivo da valorização da escola e do professor tem se tornado local comum de discursos e políticas educacionais, inclusive nacionais (RAMOS, 2008). O que se nota é que, com base no argumento da qualidade do ensino, estes têm sido criados e propagados, trazendo usualmente a valorização escolar e de seu docente como meta central, bem como tendo dentre suas referências centrais pressupostos da Teoria do Capital Humano (TCH) e/ou a Teoria de

Gerenciamento da Qualidade Total (TGQT) e/ou Teorias Econômicas neoliberais, que destacam a importância da atuação de fatores sociais e humanos qualificados (ou minimamente qualificados) para atender às exigências do sistema produtivo revolucionado pela tecnologia² (RAMOS, 2008). Mas afinal, que “valor” ou “valores” têm estado em jogo nesses discursos e políticas?

Pautado nesta questão, o objetivo deste artigo é discutir os fundamentos da “valorização da escola e do professor” no capitalismo numa perspectiva materialista histórico-dialética. Para tanto, será utilizado como procedimento de pesquisa a análise geral de argumentos da TCH, da TGQT e do Neoliberalismo para a valorização da educação de cunho escolar, em contraponto a perspectiva gramsciana sobre o assunto. Como consequência, são apresentados alguns fatores gerais a serem considerados na avaliação de discursos e políticas oficiais que se amparam no referido objetivo.

Vale frisar que o conceito marxiano de “valor” é categoria central desta análise. Isso porque, nele, interpreta-se que a substância do valor está no trabalho, ainda que este não seja em si o valor. A interpretação é a de que, no capitalismo, o valor se materializa no objeto-mercadoria, visto que este comporta em si, simultaneamente, um valor de uso (definido pela utilidade social agregada a ele durante o seu processo produtivo) e um valor de troca (também definido pelo trabalho agregado a ele durante o seu processo produtivo, segundo a correlação quantidade-qualidade de trabalho e sua duração) (MARX, 1988). Assim, o pressuposto deste artigo é que, no caso da escola (enquanto conjunto de trabalhadores) e do professor (enquanto trabalhador), a valorização de ambos estaria associada, portanto, à atuação de ambos na produção de valor ou, mais especificamente, de alunos (objetos-mercadorias, com valor de uso e de troca consequentemente), por intermédio de seus trabalhos.

Estado e capitalismo no jogo da “valorização” escolar

Nem sempre a escola fez parte dos interesses dos setores produtivos das diferentes sociedades em suas específicas conjunturas históricas. Durante a época medieval, por exemplo, essas instâncias se encontravam sob o poderio da Igreja, sendo utilizadas como locais de aculturação religiosa e política e para a transmissão das habilidades da leitura e da escrita. Os ofícios eram aprendidos no interior das famílias pela prática da observação e da imitação dos mais velhos pelos mais jovens.

Foi somente com o desenvolvimento das comunas e das corporações de artes e ofícios, já no final desse período, que houve um estreitamento entre a questão da educação e das atividades manuais. Segundo Manacorda (1996), a prática de observar e imitar tornou-se insuficiente para a realização dos ofícios, que passaram a exigir uma educação mais estruturada, próxima a da escolar, embora ainda desarticulada dos conhecimentos mais gerais e realizada no ambiente de trabalho: uma educação a partir do trabalho, mas acrescida de alguns aspectos teórico-intelectuais. Foram nessas comunas que algumas escolas começaram a surgir de forma mais desvinculada da Igreja e do império e impulsionadas pela “burguesia comunal” nascente, deslocando os interesses de aprendizagem teológica, gramatical etc. para os saberes do cálculo e da física natural (MANACORDA, 1996).

Além da utilidade que a escola passou a ter para a burguesia no desenvolvimento de seu sistema produtivo, ela se tornou uma de suas principais ambições e estratégias na busca da hegemonia de suas novas ideias. Validar a forma de riqueza burguesa “antinatural” expressaria romper com a lógica hegemônica da riqueza “natural” e/ou “divina” defendida pela Igreja e implicaria o enfraquecimento dessa instância por meio da destituição de seu controle ideológico, inclusive pelas organizações escolares, que se encontravam sob o seu domínio. Isso significava para a burguesia tomar do clero o seu papel de “intelectual orgânico”³ da sociedade medieval e gerar uma grave crise de hegemonia.

Defender um novo tipo de escola, mais funcional à realidade capitalista produtiva emergente, tornou-se parte das preocupações dos burgueses. Eles entendiam que a escola não poderia mais se encontrar como um bem privado e de regalia das elites; ao contrário, ela deveria ter uma natureza universal e ser para ambos os sexos, gratuita, laica, voltada também para a questão do trabalho e, acima de tudo, pública e estatal. Inicialmente, o Estado apoiado para esse fim foi o absolutista, aliado político burguês. Posteriormente, esse grupo ambicionou a tomada do próprio Estado, vinculando definitivamente na história os temas escola, trabalho e sociedade.

Foi mais precisamente no século XVIII, com a Revolução Industrial e o estabelecimento mais definido do Estado moderno e do capitalismo, que se iniciou o processo de estatização da organização escolar. As fábricas começaram a aparecer e paralelamente foram sumindo as corporações de artes e ofícios e a prática da aprendizagem artesanal como único meio de instrução popular. Conforme Manacorda (1996, p. 272), os industriais foram obrigados, por tal realidade, a colocar para si “o problema da instrução das massas operárias para atender às novas necessidades da moderna produção da fábrica” que, a essa altura, encontrava-se totalmente dependente da evolução da ciência, de sua maquinaria e de um operariado capaz de executá-la. O Estado tornou-se o responsável pelo atendimento das exigências do desenvolvimento das novas forças produtivas, principalmente pelo uso do veículo escolar, facilitando a difusão da ideologia burguesa para toda a sociedade.

Em tal conjuntura, a relação entre educação e trabalho não estava posta somente no sentido de formar o trabalhador das fábricas, mas de manter o sistema produtivo criado pela dominação de uma classe sobre a outra, apagando do discurso burguês o caráter ilustrado e libertador que os burgueses, em princípio, admitiram ter a educação durante suas falas de inspiração iluminista, na revolução burguesa.

No campo filosófico, esse fato ocasionou o início das discussões sobre a importância ou, mais precisamente, sobre o valor social da escola por parte de vários pensadores, fundamentalmente durante os séculos XIX e XX, de forma a defenderem ou se oporem à relação utilitarista e instrumental estabelecida entre educação e trabalho pela burguesia. De forma genérica, esses autores podem ser divididos em dois grupos centrais: os da perspectiva materialista histórico-dialética, que percebem a existência de uma relação intrínseca entre escola, trabalho e sociedade, e os da perspectiva utilitarista/instrumental, que só concebem tal relação por meio do capitalismo. Aqui, contudo, será dado destaque somente a alguns desses autores datados do século XX, século em que se proliferou o discurso sobre a valorização da escola e do professor.

A perspectiva materialista histórico-dialética

Dentro do ideário crítico sobre a relação “escola, trabalho e sociedade”, Gramsci é um dos pensadores de destaque, visto ser ele um dos maiores pensadores clássicos do marxismo que traz o tema educacional como uma de suas grandes preocupações. Suas ideias são relativas ao início do século XX.

Gramsci (1968) defendia uma escola de traços aparentemente burgueses: uma instituição universal, para ambos os sexos, pública, laica, gratuita e envolta pelo tema do trabalho. Todavia, opondo-se veementemente aos ideais *dualistas* e excludentes da burguesia⁴, o autor propunha uma “escola *unitária*”, isto é, uma instituição de ensino desinteressado, tendo o trabalho criador como o seu princípio educativo⁵. A unicidade entre trabalho e teoria em seus fundamentos é que permitiria o pleno desenvolvimento humano, ou melhor, a formação do homem “omnilateral”, no sentido marxiano da palavra: um sujeito emancipado, completo e integralmente desenvolvido em suas capacidades manual e intelectual. Apesar de perceber esse potencial revolucionário da escola, Gramsci compreendia que, numa realidade de classes sociais, ela não possuía condições para formar solitariamente esse sujeito. Para o autor, toda reforma intelectual e moral de uma sociedade exigiria um “programa de reforma econômica”, “modo concreto”, por meio do qual uma reforma intelectual e moral se apresentaria (GRAMSCI, 1968, p. 09). Transformar a sociedade seria, portanto, um pressuposto dialético da transformação do próprio homem.

Em termos concretos, isso sugeria a Gramsci que a sociedade também fosse dialeticamente reconfigurada em sua totalidade. Tal transformação dar-se-ia pelo fim da sociedade de classes a partir da efetivação da sociedade regulada, ou seja, da concretização de um plano social que possibilitasse a reincorporação da sociedade política na sociedade civil. Gramsci (1968) utilizava-se desses dois conceitos, “sociedade política” e “sociedade civil”, para definir sua concepção de Estado. Para ele, todo Estado nada mais seria do que a correlação dessas duas forças sociais fundamentais, utilizadas pelo grupo dominante para exercer seu controle e/ou influência sobre o grupo dominado.

No caso da “sociedade política”, ele dizia que ela era representada no Estado por todo tipo de aparelho utilizado para coerção e dominação social (por exemplo, o governo, as forças militares, jurídicas e legais etc.). Já a “sociedade civil”, para ele, constituía-se das forças sociais responsáveis pela manutenção da direção ideológica da sociedade (por exemplo, pelas igrejas, escolas, meios de comunicação de massa etc.) e atuaria para realizar consensos e obter a hegemonia de suas ideias, estabilizando a relação de dominação e mantendo intacto o sistema produtivo. Por essa razão, o autor definiu o Estado como a “hegemonia revestida de coerção”⁶ (GRAMSCI, 1968, p. 149).

Mudar a realidade exigiria, assim, que a sociedade do consenso reabsorvesse a sociedade da dominação (GRAMSCI, 1968). Isso seria possível pela criação anterior de uma nova hegemonia (ético-política e também econômica) ou, mais precisamente, de uma contra-hegemonia, proveniente do grupo dominado, e que fosse disseminada por todos os veículos da sociedade civil, para que esse grupo pudesse gozar de autoridade moral e intelectual frente à maioria da sociedade durante sua tomada política do poder.

Observando que no contexto de classes a escola era usada pelo Estado para o desenvolvimento das forças produtivas e de sua hegemonia, Gramsci alerta para a importância da atuação contra-hegemônica da escola. Para o autor, a escola consistiria numa aliada fundamental desse processo, pois seria a principal instância de formação de intelectuais organicamente ligados às classes desprivilegiadas, aptos a se sensibilizarem com as causas da massa e a atuarem na sociedade civil, contribuindo para formar e solidificar novas ideologias, bem como para estabelecer a nova hegemonia. A unicidade entre trabalho e teoria contemplada por essa instituição seria a responsável pela formação desses sujeitos de perfil mais ativo e diretivo na sociedade.

Por tal razão, Gramsci interpretava que a escola não estaria fadada à reprodução e à preservação do capital – tal como acreditavam vários pensadores daquele século (Althusser, Bourdieu, Passeron etc.), vale lembrar. Ao contrário. Conforme o autor, ela poderia e deveria ser a cúmplice da superação desse sistema de aprisionamento humano, auxiliando o processo de educação das massas, para que elas se colocassem perante a vida político-cultural de maneira ativa, diretiva e com consciência de classes. Esse seria o real “valor” da escola para Gramsci: que a relação entre escola e trabalho conseguisse gradualmente se dar de forma emancipada do capitalismo, *contribuindo* para a sua derrocada e para a libertação total do ser humano.

Não obstante a essas ideias gramscianas, no final do século XX, outros autores passaram a defender ideias completamente diferentes sobre escola e que contaram com grande impacto no pensamento hegemônico do período, inclusive no Brasil. Para esses, o “valor” da escola não estaria localizado em seu caráter humano e de emancipação, mas inversamente na utilidade econômica da escola e em seu potencial impulsionador e mantenedor do sistema capitalista.

Perspectivas utilitaristas/instrumentais

Diferentemente das ideias defendidas por Gramsci, o século XX foi marcado por várias correntes de pensamentos que relacionavam estreitamente educação (notadamente educação escolar) e crescimento econômico. Podem ser destacadas nesse contexto a Teoria do Capital Humano (TCH), a Teoria de Gerenciamento da Qualidade Total (TGQT) e o Neoliberalismo.

A Teoria do Capital Humano foi desenvolvida nos anos de 1960 por economistas da Escola de Chicago, tendo grande destaque no campo discursivo político-educacional brasileiro durante as décadas de 1970 e de 1990, no que diz respeito à sua ideia de “capital humano”. Dentre seus pensadores, Schultz é considerado seu formulador.

Um dos principais pressupostos de Schultz (1973, p. 33) é o de que os seres humanos seriam “bens de capital”, ou melhor, uma “riqueza que pode ser ampliada por investimento”. Existiria assim, segundo o autor, um capital de cunho humano, isto é, um “capital humano” que, por sua natureza, integraria o sujeito, constituindo-se em sua fonte de satisfação e de rendimentos futuros. Por isso, para ele, toda forma de gastos com o sujeito (por exemplo: saúde, educação etc., na forma de gasto alheio ou de

auto gasto) consistiria num investimento em capital humano e influenciaria diretamente o desenvolvimento econômico da sociedade.

A educação (formal e informal), para Schultz (1967), seria um dos principais investimentos existentes em “capital humano” e teria potencial para influenciar os padrões de acumulação de poupanças e de formação de capitais de uma sociedade, bem como as estruturas de pagamento e salários e os rendimentos da propriedade. Entendendo a educação dessa forma, o autor utilizou-se daquilo que denominou de análise econômica sobre educação (ou de “economia da educação”) para falar sobre o assunto.

Schultz (1967) interpretava que a escola era uma empresa⁷ especializada em produzir “instrução” e/ou “educação”⁸. A educação e a instrução é que contribuiriam para transformar os trabalhadores em capitalistas, acrescentando-lhes de forma intransferível e durável “conhecimentos e diversas habilidades que representam valor econômico” (SCHULTZ, 1967, p. 13) e que se reproduzem numa velocidade muito maior do que a dos capitais não humanos.

Todas essas ideias incitavam no autor sua crença de que, sendo capitais humanos, a educação e a instrução deveriam ser partes de maiores gastos públicos⁹ e tratadas como investimentos, o que estimularia e facilitaria o auto investimento pelos sujeitos e contribuiria para o desenvolvimento econômico da sociedade capitalista.

Outra teoria que, nesse mesmo século, relacionou diretamente os temas educação e crescimento econômico foi a do Gerenciamento de Controle de Qualidade Total. Ela se iniciou no contexto japonês do pós II Guerra Mundial, em 1950, tendo grande destaque no campo discursivo político-educacional do Brasil na década de 1990, essencialmente em sua concepção sobre “qualidade”. Deming foi um de seus principais responsáveis e elaboradores.

O autor tinha como pressuposto que a educação era um elemento vital para o desenvolvimento econômico. Segundo ele, o ser humano seria agente central do processo produtivo e um dos principais responsáveis pela qualidade dos produtos desenvolvidos ou dos serviços prestados pelas empresas e organizações e do desenvolvimento de todo o sistema social. A riqueza maior de uma nação estaria localizada em “seu povo”, em “sua administração” e “em seu governo”, e não nos recursos naturais (DEMING, 1990, p. 04).

Foi sob essa perspectiva que o autor insistiu em seus escritos na importância da formação dos administradores (públicos e privados, de prestação de serviços e de produção de bens) dentro dos princípios da Teoria da Qualidade Total¹⁰. Para ele, os cursos superiores¹¹ de administração deveriam ser remodelados nesses princípios e fortalecidos em seus aprendizados estatísticos para que o administrador pudesse realizar em seu local de trabalho todo o controle da evolução e das deficiências do sistema, a fim de reorientá-lo.

Saber que os recursos humanos eram os bens maiores de um sistema e que, por essa razão, precisavam ser tratados como pessoas de necessidades e valores, e não como seus principais problemas, deveria ser um dos fundamentais conhecimentos utilizados pelo administrador. Esse conhecimento

auxiliá-lo-ia a fazer com que todo funcionário trabalhasse espontaneamente pelo bem da empresa/organização, com base em seu auto reconhecimento e em sua aparente percepção de ser membro importante dela.

Por isso, o administrador necessitaria aprender a fomentar nos funcionários suas motivações intrínsecas responsáveis pelo seu sentimento de autoestima e prazer na empresa/organização, contribuindo, conforme Deming (1990, p. 23), com sua “inclinação natural para aprender e inovar”. Isso possibilitaria que o ambiente de trabalho se tornasse cooperativo e que o sucesso da empresa/organização fosse o objetivo coletivo e de cada um. Isso porque, o autor interpretava que o incentivo ao sucesso individual, instigado pelas práticas de motivação extrínseca e de retribuição indevida, somente tiraria de foco o objetivo do suposto “sucesso” conjunto.

Investir no funcionário e em sua qualificação seria, para Deming (1990), um dos pressupostos centrais para o desenvolvimento qualitativo da empresa/organização. Todos deveriam ser instruídos, orientados e formados nos princípios dessa nova administração (administração pela qualidade total, o que implicaria uma transformação da educação formal) para que lhes fosse instigada e possibilitada a execução de um trabalho “inteligente” e mais produtivo. Aprimorar o sujeito geraria para a empresa/organização maior “qualidade” do trabalho, isto é, melhor produtividade, baixos custos, menos re-trabalho, menos atrasos, menos obstáculos, menos tempo, menos máquinas, menos insumos e possibilitaria a manutenção e a ampliação dos mercados. Por essa razão, segundo ele, é que todos¹² os funcionários precisariam contar com treinamento constante no local de trabalho e com um programa de educação e auto aprimoramento voltado para a “transformação” dos antigos padrões da administração¹³.

Com base nesses pressupostos e interpretando que o conhecimento seria um recurso natural fundamental, embora escasso, para o desenvolvimento das empresas, Deming (1990) defendeu o aumento das práticas de educação – formal ou informal –, num processo de parceria entre a iniciativa privada e o setor público/estatal para o avanço do processo de desenvolvimento econômico do país.

Quando o Estado sai de cena...

Apesar da insistente centralização na questão educacional como forma indispensável de investimento no homem para a promoção do desenvolvimento do capitalismo feita por autores como Schultz (1967) e Deming (1990), nem sempre a valorização da educação formal se deu em termos proporcionais à valorização da participação do Estado na manutenção financeira da área.

Assim, em meados da década de 1980, quando as ideias neoliberais¹⁴ passaram a dominar o pensamento da época, em oposição à ideia de sistema socialista¹⁵ e de Estado keynesiano¹⁶, além de a questão da valorização da educação formal ser atrelada ao desenvolvimento do capital, ela ainda deixou de ser tratada em termos de atuação e de financiamento pelo Estado. Em território nacional, suas ideias, essencialmente sobre “Estado” e “indivíduo”, passaram a ser disseminadas e cultivadas na década de 1990 inclusive no campo da política educacional. O pensamento de Hayek, considerado o formulador do neoliberalismo, teve papel fundamental para isso.

Esse autor tinha como pressuposto básico que o planejamento pelo Estado somente seria necessário em uma sociedade em tempos de guerra, quando o indivíduo, em nome de sua segurança, abriria mão de sua liberdade para ser protegido e controlado pelo próprio Estado. Segundo interpreta, fora dessa situação e na medida em que a sociedade estivesse lhe dando condições sociais propícias para o usufruto de sua liberdade, o excesso de planejamento estatal levaria o indivíduo a um estágio desnecessário de servidão. De acordo com Hayek (1977), tal incentivo à prática da servidão seria extremamente negativo, inclusive para a sociedade, tendo em vista que a prática da servidão acabava agindo nas bases psicológicas do sujeito e em seu caráter, formando um indivíduo dependente e limitado.

Fugindo das rédeas da servidão, Hayek (1977) defendia que a sociedade funcionasse por meio de dois princípios básicos. O primeiro seria o do Estado de Direito. Nele, o governo ficaria limitado a fixar regras gerais, isto é, leis, que por sua natureza permitiriam aos sujeitos conhecerem as circunstâncias – prevendo as ações do Estado – e adaptarem suas atuações para que não tivessem seus planos afetados, usufruindo de suas liberdades. O segundo princípio seria o da competitividade. Nele, a disciplina impessoal do mercado pautaria a ação humana para que ela ocorresse de forma harmoniosa, sem a intervenção coercitiva e/ou arbitrária de qualquer autoridade e aberta à liberdade de escolha. Nessa concepção, a vida do sujeito, suas escolhas e seus alcances resultariam tão-somente de sua *sorte* e de seu *mérito*. Por essa razão, a melhor forma de recompensar esse ser seria oferecer-lhe dinheiro, preservando sua liberdade de escolha para gozar os benefícios de seu mérito.

Todos esses princípios, de acordo com o autor, aplicar-se-iam também ao campo educacional na forma de liberdade individual para a escolha de estabelecimento de ensino e de competitividade entre escolas e entre professores. Apesar dessas últimas considerações, Hayek não dedicou muitas páginas de seus escritos ao tema escolar. Esse ideário teve, entretanto, outros pensadores que demonstraram maior interesse pelo referido assunto; dentre eles, Friedman tem destaque.

Coerentemente com sua linha teórica, Friedman (1988) partiu do pressuposto da ineficiência do Estado na regulação da sociedade e da importância de sua não participação ativa no oferecimento educacional. Para o autor, o Estado só deveria contribuir com a educação em algumas ocasiões. No caso do ensino primário e do secundário, por exemplo, o Estado poderia permitir a convivência entre escolas públicas e escolas privadas (aprovadas), dando a oportunidade de escolha aos pais. No caso da escolha pela escola privada, o governo deveria oferecer uma determinada soma máxima anual por criança (a mesma soma estimada no gasto da escola pública com cada criança), o que aqueceria a competição entre os setores públicos e privados de ensino. No tocante à instrução de nível superior, conforme Friedman (1988), o Estado somente permitiria a convivência entre escolas governamentais e não governamentais, incentivando que as primeiras também cobrassem anuidades dos alunos para cobrirem seus custos educacionais, estabelecendo supostamente, nessa perspectiva analítica, uma competição mais justa entre as diferentes instituições. Já na esfera da preparação vocacional e profissional, o Estado poderia emprestar dinheiro para o indivíduo – o que seria menos indicado – ou incentivar que as instituições financeiras privadas, com ou sem fins lucrativos, financiassem ou ajudassem a financiar o treinamento do sujeito

numa instituição reconhecida e de sua escolha. Em troca, o indivíduo concordaria em pagar uma porcentagem de sua renda, em cada ano futuro, para a instância que lhe emprestasse o valor.

Todas essas estratégias, de acordo com Friedman (1988), tinham por fim contribuir para impulsionar a competição entre as instituições e provocar uma elevação na qualidade do ensino oferecido. No campo docente, essa competição seria incentivada pelo critério da meritocracia profissional e teria as mesmas finalidades. Nesse ponto, Friedman (1988) aproxima-se muito do pressuposto de Hayek (1977) para quem, tal como acreditava Adam Smith (1996), todo ser humano seria dotado de certa tendência natural ao comodismo, o que exigiria que as profissões contivessem incentivos, estímulos ou mecanismos externos de pressão que impulsionassem o sujeito a dar o melhor de si na execução de seu trabalho para o recebimento da recompensa pela realização da atividade¹⁷.

Assim, Friedman (1988) e Hayek (1977), conforme feito pela Teoria do Capital Humano (TCH) e pela Teoria de Gerenciamento da Qualidade Total (TGQT), também atribuíram grande *valor* à educação formal como ferramenta para o desenvolvimento econômico de um país, mas não para a formação humana. Porém, diferentemente do que dizia a primeira (TCH), o Estado não deveria financiar esse processo, mas poderia, segundo dizia a segunda (TGQT), agir numa relação de parceria com a iniciativa privada. O ideal, entretanto, para Friedman e Hayek, seria a efetivação de um estágio de desestatização e de livre concorrência no setor, tendo o indivíduo papel central em seu auto investimento, com base na ilusória ideia de que ele próprio seria o maior beneficiário das vantagens monetárias e de concorrência que essa educação poderia lhe possibilitar no mercado de trabalho.

Os valores da educação escolar

Em todos os pensadores da *perspectiva utilitarista/instrumental* sobre educação destacados, as relações estabelecidas entre as *funções da educação/papel da escola* e as *necessidades da economia/formação da força de trabalho* são determinantes para a valorização da escola, mas não são necessariamente (salvo para Schultz 1963) importantes para a valorização da plena atuação do Estado nesse setor. Para eles, a forma dessa atuação é compatível apenas com a perpetuação do capitalismo – diferentemente do que pensava Gramsci 1968) sobre o assunto – e adequada, por essa razão, às necessidades de seu estágio de desenvolvimento.

Isso, contudo oculta o fato de que, independentemente da forma de atuação privilegiada para o Estado no setor educacional, seu controle ideológico sobre ela como ferramenta do capital nunca é descartado ou questionado pelos autores, ainda que sua atuação financeira quase sempre seja. Em linhas gerais, isso significa que, em tal perspectiva, a relação entre escola, trabalho e sociedade mantém-se fundamentada sob a lógica do capital, ou seja, mantém-se atrelada à relação entre educação e trabalho como ferramenta para a perpetuação do capitalismo e, por conseguinte, sustenta as próprias diferenças educacionais entre classes, bem como notadamente a produção da mais-valia.

Todavia, como visto, em tal grupo, também a escola e o professor têm seus papéis destacados (ou “valorizados”, como se costumam dizer nos discursos e políticas oficiais); mas esses só o são numa

perspectiva econômica e ideológica e na mesma proporção em que determinada “qualidade produtiva” de ensino tem potencializada sua função econômica para o capital. Nesse sentido, pode-se dizer que tal concepção de valorização é muito frágil nesse seu suposto objetivo, na medida em que ela é tida como *meio* para se atingir a qualidade (produtiva) do ensino, e a qualidade (produtiva) do ensino é tida como *meio* para a manutenção do sistema de produção capitalista, deixando ambos os processos de se constituírem efetivamente em *fins* educacionais.

Dito isso, é possível se apreender que se a “ânsia” pela valorização escolar e docente presente em discursos e políticas oficiais for regida por tais fundamentos, ela tenderá a aparecer *simultaneamente* sob duas perspectivas principais: a da *ideia de valorização* e a da *valorização efetiva* do professor e da escola. De forma mais didática, no primeiro caso, pode-se interpretar que a *ideia de valorização* está mais associada à questão ideológica do sistema, em que dado pensamento tenta se materializar por sua incorporação a uma dada superestrutura, no sentido de manter determinado grupo hegemônico, numa clara estratégia de “transformismo”, na acepção gramsciana da palavra (GRAMSCI, 1968), para cooptar os intelectuais orgânicos do grupo de oposição, tornando-o encefálico e sem sustentação material em dada realidade, agindo, assim, no campo estrutural para a perpetuação do sistema.

No segundo caso, pode-se aferir que a *valorização efetiva* tem sua materialização para além da superestrutura, ou seja, dá-se em termos estruturais, ainda que se preste à égide do capital. Nessa situação, seu valor é determinado pelas “leis do mercado” – pelas leis da oferta e da procura (de mão-de-obra qualificada, no caso do profissional), pela concorrência (entre comprador, capitalistas e mão-de-obra, por exemplo), pelos custos de sua produção (até de sua formação profissional, no caso do trabalhador), pelo tempo de trabalho de sua produção (na formação acadêmica e profissional do sujeito, por exemplo) etc. (MARX, 2006) –, de modo que, quanto mais alto são os custos de sua existência e reprodução, mais valor ela adquire no mercado produtivo.

No entanto, estando a estrutura e a superestrutura numa relação de organicidade, ainda que pendendo mais para um caso (da *ideia de valorização*) ou para o outro (da *valorização efetiva*), o que está em jogo, na prática, é somente a tentativa de perpetuação do sistema produtivo, isto é, a manutenção do referido grupo economicamente e ideologicamente dominante. Em ambos os casos, a valorização (idealizada ou efetivada) que se concretiza é forjada e por que não dizer, nula (ou quase), já que, objetivamente, a desvalorização tende a crescer na mesma medida em que se tenta valorizar alguém nessas condições.

A superação dessa realidade, conforme entende este artigo, dar-se-ia pela materialização da *valorização para-si*. Ela decorreria da ultrapassagem da esfera da cotidianidade – em seu sentido helleriano (HELLER, 1970) –, ou seja, da superação da atuação das motivações e das necessidades particulares como referência para compreensão e ação do sujeito na reprodução dessa mesma cotidianidade. Tal sujeito elevar-se-ia para uma esfera de atuação e compreensão não-cotidiana do mundo para um âmbito de atuação genérica, o que possibilitaria efetivamente a sua valorização. Embora o termo “valorização para-si” não exista na literatura (pelo o que se sabe), neste estudo, ele ilustra – numa forma de alusão ao

pensamento marxista – o momento em que o homem (ser humano) se identifica com o seu trabalho (enquanto atividade humana, como realização e motivação genérica, e não com o ato particularista de vendê-la) e com o produto dele (enquanto história, não enquanto salário), num contexto profundo de superação da sociedade alienada, enfim, do próprio capital.

Porém, mesmo que esse modo de valorização só consiga ser plenamente atingido numa sociedade não alienada, ou melhor, numa sociedade sem bases capitalistas, ela pode ser iniciada numa conjuntura cujas condições materiais fomentem sua necessidade de construção: um contexto em que predomine “a *ideia de valorização*”, por meio da incorporação ideológica, pela sociedade civil, da necessidade da “*valorização efetiva*”, tendo como seu fundamento central a consciência de classe, transpondo a lógica da concessão estatal ou empresarial para a lógica da organização de classe. A superação da realidade alienada seria consequência da passagem do estágio da *crença ingênua* para o estágio da *ação organizada*, em que a luta pela *valorização se tornasse efetiva* e, ainda que inicialmente sobre bases mercadológicas, sinalizasse o fortalecimento da sociedade civil no Estado, em sua acepção gramsciana, no intuito de buscar e exigir de forma organizada e progressiva as condições materiais que dão suporte à realização de uma escola voltada para a formação omnilateral dos sujeitos.

Note-se, entretanto, que essa organização não está dada pela incorporação dos princípios e objetivos da empresa/indústria pelo sujeito, como sugere a TGQT; nem por motivações externas, como defende o neoliberalismo, que induz apenas a falsos tipos de mobilizações coletivas “fabricadas”; nem pelo desenvolvimento do ser humano enquanto capital, conforme indica TCH, já que suas raízes capitais ocultam suas bases genéricas. Ao contrário. Ela é fruto tão-somente da organização dada pela identidade orgânica do sujeito com as causas do grupo maior a que pertence, segundo interpretava Gramsci (1968), num movimento dialético de transformação também orgânica da sociedade como um todo.

Destarte, entre utopias e realidades, isso remete para o fato de que compreender um dado discurso ou uma política específica sobre valorização da escola e do professor, num referido contexto histórico, não é assunto simples. O que fica em jogo na verdade não é a *medição* da valorização *idealizada* ou *efetivada* no campo do discurso ou da prática, tal como usualmente se pensa. Longe disso, o que se coloca em jogo é a *consideração e compreensão* dos fundamentos que sustentam essa valorização, ou seja, o tipo de “valor” que está em aposta, e suas implicações para a concretização de seres humanos integrais (em termos de aluno, mas também de professor) e de uma sociedade plena.

Referências:

- RAMOS, G. P. *Entre a proposta e o pretexto da qualidade de ensino: uma leitura sobre os liames da valorização docente a partir do FUNDEF*. 2008. 310f. Tese (Doutorado em Educação)– Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- DEMING, W. E. *Qualidade: a revolução da administração*. Tradução Clave Comunicações e Recursos Humanos. Rio de Janeiro: Marques Saraiva, 1990.
- FRIEDMAN, M. *Capitalismo e liberdade*. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

GRAMSCI, A. *Maquiavel, a política e o Estado moderno*. Tradução Luiz Mário Gazzaneo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

HAYEK, F. A. von. *O caminho da servidão*. Tradução Leonel Vallandro. 2.ed. Porto Alegre: Globo, 1977.

HELLER, A. *O cotidiano e a história*. Tradução Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. São Paulo: Paz e Terra, 1970.

KEYNES, J. M. O fim do “laissez-faire”. In: SZMRECSÁNYI, T. (Org.) *Keynes* (Economia). São Paulo: Ática, 1983. p. 106-126.

MANACORDA, M. A. *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*. Tradução Gaetano Lo Monaco. 5.ed. São Paulo: Cortez, 1996.

MARX, K. *O capital*. Coleção Os economistas. Tradução Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

SCHULTZ, T. W. *O valor econômico da educação*. Tradução P. S. Werneck. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

SMITH, A. *Riqueza das nações*. Tradução Luiz João Baraúna. São Paulo: Nova Cultural, 1996. v. II.

Notas:

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Professora adjunta da Universidade Federal de São Carlos. E-mail: gessicamos@yahoo.com.br.

² Vale lembrar que, com o esgotamento do modelo fordista de produção e o aparecimento de uma nova base produtiva atrelada à microeletrônica e à informática, no final do século XX, o campo educacional foi solicitado a agir em prol da construção de um novo modelo de trabalhador, ou melhor, de um novo capital humano (flexível, informado, produtivo, polivalente, com capacidade de liderança, que trabalhasse em equipes etc.), como elemento fundamental para o desenvolvimento, a produtividade e a competitividade dos países mediante o mercado global. Nesse momento, a falta de escolaridade e cultura – parte integrante do modelo de produção taylorista – tornou-se um obstáculo para a reprodução do capital.

³ Gramsci (1968) amplia o conceito de intelectual em sua obra. Para ele, todos seriam intelectuais na medida em que são providos de capacidade intelectual e utilizam-na em suas vidas cotidianas. Contudo, o intelectual orgânico, segundo o autor, seria aquele que possui vínculo orgânico com a classe a que pertence, já que elabora e gere o pensamento hegemônico de seu grupo.

⁴ O interesse burguês era o de formar o especialista (o homem da elite, do comando), a partir de um saber técnico-científico e político, e o prático (o homem subalterno, o proletário), por meio de um saber instrumental e prático.

⁵ A ideia do trabalho enquanto um princípio educativo tem por base o pressuposto marxista de que essa atividade seria o elo entre o homem e si próprio, os outros e a natureza.

⁶ Gramsci acreditava que o Estado não se sustentaria apenas pelo veículo da dominação. Por isso destacava o papel do consenso e da hegemonia nesse processo como elementos centrais da legitimação do domínio de um grupo perante a sociedade.

⁷ De acordo com o autor, as escolas apresentariam também algumas diferenças em relação às empresas: elas não se voltariam para o lucro em termos organizacionais e administrativos; não teriam títulos em bolsas de valores; produziriam um capital (humano) que não poderia ser negociado tal como um capital comum. A partir da década de 90, sob a influência das ideias de Deming (1990), o pensamento ideologicamente difundido pelo grupo hegemônico tornou-se exatamente outro: o de que seria possível traçar um paralelo claro entre escola e empresa, na medida em que ambas seriam regidas pela lógica do mercado.

⁸ Vale ressaltar que Schultz (1967) diferencia educação de instrução. A primeira seria voltada ao progresso do conhecimento e, por isso, ultrapassaria a instrução presente no currículo; já a segunda, seria relativa aos serviços educacionais oferecidos pela escola no tocante às atividades de ensino e aprendizagem. De todo modo, tanto a educação, quanto a instrução seriam capitais humanos.

⁹ Segundo Schultz (1967), grande parte da educação formal era financiada pelo próprio estudante e suas famílias, na medida em que os alunos, especialmente após quatro anos de escolarização, ficavam fora do mercado de trabalho (ou incluído em período parcial), deixando de receber os salários devidos para se dedicarem exclusivamente aos estudos. Tudo isso sem reembolso de valor para o aluno e suas famílias por parte do poder público.

¹⁰ Para Deming (1990), os princípios dessa teoria seriam: estabelecer constância nos propósitos para a melhora do produto e do serviço, objetivando tornar-se competitivo e manter-se em atividade; adotar a filosofia da qualidade total; deixar de depender da inspeção para atingir qualidade; cessar a prática de aprovar orçamentos com base no preço; melhorar constantemente o sistema de produção e de prestação de serviço para melhorar a qualidade e, por consequência, reduzir os custos; instituir treinamento no local de trabalho; instituir liderança; eliminar o medo para que todos trabalhem de forma eficaz para a empresa; eliminar as

barreiras entre os departamentos; acabar com lemas, exortações e metas que exijam nível zero de falhas, estabelecendo novos níveis de produtividade; extinguir padrões de trabalho na linha de produção, bem como o processo de administração por objetivos; remover as barreiras que privam o funcionário horista de se orgulhar do emprego, assim como as barreiras que privam as pessoas da administração e da engenharia de se orgulharem de seu desempenho; instituir programa de educação e auto-aprimoramento; engajar todos os funcionários da empresa no processo de realização dessas transformações.

- ¹¹ Deming (1990, p.128) chega a afirmar que todo curso de formação superior precisaria ser revisto em sua qualidade e conteúdos. Esses cursos deveriam ser ocupados por professores que objetivassem dar “inspiração e orientação aos alunos para que estudem mais” e com conhecimento profundo sobre o assunto, tendo a pesquisa como requisito central do conhecimento (idem).
- ¹² A despeito disso, conforme lembra o autor, a aprendizagem desse novo modelo de administração deveria ocorrer em função do princípio da liderança de alguns funcionários.
- ¹³ Podem ser citados como exemplos: motivações extrínsecas, competitividades, metas numéricas, ausência de liderança, etc.
- ¹⁴ Essas ideias haviam sido elaboradas desde o início do século XX.
- ¹⁵ Diferentemente do sistema capitalista, o sistema socialista defende, de um modo geral, a ideia de uma sociedade menos desigual, em que haja a socialização dos sistemas de produção, bem como o controle estatal, parcial ou completo, dos setores econômicos.
- ¹⁶ Tal ideia remete ao pensador Keynes (1983), um dos clássicos da economia política. Ele viveu no período de crise da Alemanha do pós-guerra e foi nesse contexto que escreveu sua original tese sobre o Estado. Para Keynes (1983), a falta de regulamentação da sociedade e de intervenção estatal seriam as causas da crise em que se encontrava o capitalismo naquele período. Ele acreditava que a revitalização desse sistema dar-se-ia pela criação de entidades semi-autônomas, de uma agenda nacional, em que o Estado aumentasse seu controle em três aspectos centrais de interferência econômica: na moeda, no investimento e na natalidade. Seu pressuposto era o de que o Estado deveria dar condições mínimas às pessoas para que elas consumissem, pois isso garantiria o crescimento econômico, que teria como lógica: poupança primária gerando investimento, investimento gerando consumo e consumo gerando mais poupança primária. Desse modo, as ideias de Keynes voltavam-se para a defesa de um Estado de bem estar social cujo papel central seria a manutenção da sobrevivência do próprio capitalismo, pela organização social eficiente.
- ¹⁷ Diferentemente do que dizia Friedman (1988), Hayek (1977) também defendia que a determinação dos salários dos profissionais não ocorresse apenas por critérios meritocráticos, mas pela definição social prévia das profissões úteis, o que daria ao sujeito a liberdade de escolher sua profissão de forma não arbitrária.

Recebido em: 12/2012

Publicado em: 10/2013.