

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS**

Cristiane de Almeida Jardim

**GERENCIALISMO E GERENCIALIZAÇÃO: UMA ANÁLISE
SOCIOLÓGICA DO CHÃO DA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL NO RS**

**Santa Maria, RS
2021**

Cristiane de Almeida Jardim

**GERENCIALISMO E GERENCIALIZAÇÃO: UMA ANÁLISE SOCIOLÓGICA DO
CHÃO DA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL NO RS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Ciências Sociais**.

Orientadora: Profa. Dra. Laura Senna Ferreira

Santa Maria, RS
2021

Jardim, Cristiane de Almeida
GERENCIALISMO E GERENCIALIZAÇÃO: UMA ANÁLISE
SOCIOLOGICA DO CHÃO DA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL NO RS /
Cristiane de Almeida Jardim.- 2021.
190 p.; 30 cm

Orientadora: Laura Senna Ferreira
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Ciências Sociais e Humanas, Programa de
Pós-Graduação em Ciências Sociais, RS, 2021

1. Trabalho e Educação 2. Tecnologias Gerenciais 3.
Gestão Democrática 4. Sistema de ensino do RS I.
Ferreira, Laura Senna II. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

Declaro, CRISTIANE DE ALMEIDA JARDIM, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Dissertação) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

Cristiane de Almeida Jardim

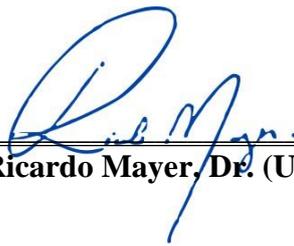
**GERENCIALISMO E GERENCIALIZAÇÃO: UMA ANÁLISE SOCIOLÓGICA DO
CHÃO DA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL NO RS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Ciências Sociais**.

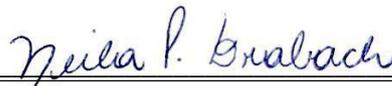
Aprovado em 27 de julho de 2021:



Laura Senna Ferreira, Dra. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)



Ricardo Mayer, Dr. (UFSM)



Neila Pedrotti Drabach, Dra. (IFFar)

Santa Maria, RS
2021

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Maria Gelci de Almeida Jardim e Alziro Geraldo de Oliveira Jardim, pelo incentivo e apoio dado para seguir com os estudos.

À UFSM, que como demais universidades públicas brasileiras vêm sofrendo ataques políticos contra a ciência e trabalho desenvolvido. Mas segue oferecendo educação pública de excelente qualidade, produz ciência e desenvolvimento social e econômico para toda a comunidade. Além disso, a UFSM permite o contato com diferentes oportunidades, diversidade cultural e uma formação humana enriquecedora.

À CAPES, pelo financiamento a pesquisa e apoio a ciência brasileira.

À banca examinadora – professor Ricardo Mayer que apresentou os pontos substanciais para o desenvolvimento desta pesquisa, a professora Neila Pedrotti Drabach que também contribuiu enriquecendo este longo trabalho, e a professora Laura Senna Ferreira por aceitar ser orientadora desta pesquisa.

A todos os profissionais da educação das escolas públicas estaduais da cidade de Santa Maria/RS que contribuíram com esta pesquisa, e seguem trabalhando e defendendo a educação pública ao mesmo tempo que enfrentam a desvalorização salarial e de seu trabalho numa conjuntura política que não trata a educação pública com prioridade.

À minha irmã, Daniela de Almeida Jardim Vieira, que acreditou nos estudos.

À todas as pessoas que de alguma forma levaram inspiração aos momentos desta trajetória.

E, claro, as tantas e tantas mudanças que ocorreram no decorrer desta jornada permitindo com que os horizontes desta pesquisa tomassem os rumos que tomaram.

RESUMO

GERENCIALISMO E GERENCIALIZAÇÃO: UMA ANÁLISE SOCIOLÓGICA DO CHÃO DA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL NO RS

AUTORA: Cristiane de Almeida Jardim

ORIENTADORA: Laura Senna Ferreira

Esta pesquisa busca compreender a relação entre educação e mundo do trabalho por meio da reflexão sobre os encontros e tensionamentos entre a cultura escolar e as demandas do mercado empresarial. Trata-se de analisar os impactos das transposições das tecnologias gerenciais decorrentes do toyotismo para o sistema de ensino do estado do Rio Grande do Sul (RS), no período que corresponde os anos de 2015-2020. Objetiva-se mostrar as especificidades das transformações nos processos da educação que se deram via gerencialismo e gerencialização. Para a mediação teórica na transposição de tecnologias gerenciais para o sistema de ensino é feita uma caracterização da crise do regime de acumulação capitalista desde a década de 1970 e suas políticas de austeridade fiscal. Por um lado, considera-se o viés tecnicista associado as tecnologias gerenciais no campo do trabalho e da educação e, por outro, as possibilidades e limitações que se colocam no horizonte da chamada gestão democrática da escola. Para tanto, lança-se mão de entrevista semiestruturada, análise documental e análise bibliográfica. Nas entrevistas com diferentes profissionais da educação (professoras, diretora, coordenadores pedagógicos e vice-diretora) observa-se aspectos subjetivos referentes as condições de trabalho do professor, as mudanças nos currículos voltadas para uma lógica que atende as necessidades do mundo do trabalho, os projetos da escola, entre outras questões. Os documentos produzidos pela Secretaria da Educação do Estado (SEDUC) apontam o que o governo estadual tem implantado em termos de políticas para educação. A análise bibliográfica, entre outros pontos importantes, deu embasamento para a mediação teórica das transposições de tecnologias gerenciais do universo da empresa para o sistema de ensino. No chão da escola, é identificado as especificidades das transformações nos processos da educação que se constituíram via gerencialismo e gerencialização. As tecnologias gerenciais, portanto, não foram simplesmente deslocadas para o sistema de ensino. Tais especificidades podem ser observadas: na busca das escolas por financiamento através da lógica da concorrência, o que contribui com a implantação de um quase-mercado na educação; na busca contínua da escola por melhores resultados em diferentes tipos de avaliações; na lógica mercantil e de empreendedorismo no currículo – onde se envolve o trabalho do professor e da escola em fins que beneficiam o mercado de trabalho. Os efeitos das tecnologias gerenciais também são notórios quando trata de a escola “fazer mais com menos”, e no aumento do tempo de trabalho do professor para além da dimensão pedagógica. Além disso, observa-se uma intensificação da atividade laborativa do professor através da racionalização e controle sobre o trabalho surgida com o uso de novas tecnologias no período da pandemia do novo coronavírus (COVID-19). Por fim, a pesquisa aponta algumas barreiras que interferem na efetivação da gestão democrática na escola, como, por exemplo, observa-se dificuldades para a participação coletiva se realizar no espaço da escola em razão da intensificação do trabalho do professor. Também será apresentado projetos que diminuem a unilateralidade das decisões e as tensões ocasionadas com as tecnologias gerenciais no sistema de ensino, permitindo práticas no interior da escola que corroboram com o processo democrático da gestão.

Palavras-chave: Trabalho e Educação. Tecnologias Gerenciais. Gestão Democrática. Sistema de ensino do RS.

ABSTRACT

MANAGEMENT AND MANAGEMENT: A SOCIOLOGICAL ANALYSIS OF THE FLOOR OF THE STATE PUBLIC SCHOOL IN RS

AUTHOR: Cristiane de Almeida Jardim

ADVISOR: Laura Senna Ferreira

This research seeks to understand the relationship between education and the world of work through reflection on the encounters and intentions between school culture and the demands of the business market. This is to analyze the impacts of the transpositions of management technologies resulting from toyotism to the education system of the state of Rio Grande do Sul (RS), in the period corresponding to the years 2015-2020. The objective is to show the specificities of the transformations in the education processes that took place via managerialism and managerialization. For the theoretical mediation in the transposition of managerial technologies to the education system is made a characterization of the crisis of the capitalist accumulation regime since the 1970s and its policies of fiscal austerity. On the one hand, one considers the technical bias associated with management technologies in the field of work and education and, on the other, the possibilities and limitations that are placed on the horizon of the so-called democratic management of the school. For this, it is made use of semi-structured interviews, document analysis and bibliographic analysis. In interviews with different education professionals (teachers, director, pedagogical coordinators and deputy director) subjective aspects of the teacher's working conditions are observed, changes in curricula aimed at a logic that meets the needs of the world of work, school projects, among other issues. The documents produced by the Department of Education of the State (SEDUC) point out what the state government has implemented in terms of policies for education. The bibliographic analysis, among other important points, provided the basis for the theoretical mediation of the transpositions of managerial technologies from the universe of the company to the educational system. On the school floor, it is identified the specificities of the transformations in the processes of education that were constituted via managerialism and manageriality. Management technologies, therefore, have not simply been shifted to the education system. Such specificities can be observed: in the search of schools for funding through the logic of competition, which contributes to the implementation of a quasi-market in education; in the continuous search of the school for better results in different types of evaluations; in the mercantile logic and entrepreneurship in the curriculum - where one engages the work of the teacher and the school in purposes that benefit the labor market. The effects of managerial technologies are also notorious when it comes to the school "doing more with less", and in increasing the teacher's working time beyond the pedagogical dimension. In addition, there is an intensification of the teacher's work activity through rationalization and control over the work that emerged with the use of new technologies in the period of the new coronavirus pandemic (COVID-19). Finally, the research points out some barriers that interfere in the implementation of democratic management in the school, such as, for example, difficulties for collective participation to be carried out in the school space because of the intensification of the teacher's work. It will also be presented projects that reduce the unilaterality of the decisions and the tensions caused with the management technologies in the education system, allowing practices inside the school that corroborate the democratic management process.

Keywords: Work and Education. Management Technologies. Democratic Management. Education system of the state of Rio Grande do Sul.

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E SÍMBOLOS

8º CRE	8ª Coordenadoria Regional de Educação
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizado
BID	Banco Internacional de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CBAI	Comissão Brasileira-Americana de Ensino Industrial
CCQ	Círculos de Controle de Qualidade
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CPERS	Centro dos Professores do Estado do RS
CPM	Círculo de Pais e Mestres
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
DRE	Delegacia Regional de Educação
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ENC	Exame Nacional de Cursos
EUA	Estados Unidos da América
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FTP	Formação Técnica e Profissional
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
GEM	<i>Global Entrepreneurship Monitor</i>
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFRS	Instituto Federal do Rio Grande do Sul
IMPA	Instituto de Matemática Pura e Aplicada
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MARE	Ministério da Administração e Reforma do Estado
MCTIC	Ministério da Educação e do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações
MEC	Ministério da Educação
NEBAS	Necessidades Básicas de Aprendizagens
OBA	Olimpiada Brasileira de Astronomia e Astronáutica
OBMEP	Olimpiada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OCIAA	<i>Office of the Coordinator of Inter-American Affairs</i>
OMC	Organização Mundial do Comércio
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PAR	Plano de Ações Articuladas
PDCA	<i>Plan, Do, Check, Act</i>
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PIB	Produto Interno Bruto
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
QUEST	<i>Quest for Useful Employment skills for Tomorrow</i>
REGINP	Rede Gaúcha de Ambientes de Inovação
RJ	Rio de Janeiro
RS	Rio Grande do Sul
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SBM	Sociedade Brasileira de Matemática
SDECT	Secretaria do Desenvolvimento Econômico, Ciência e Tecnologia
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SEDUC	Secretaria da Educação do Estado do RS
SEE	Secretaria Estadual de Educação
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESC	Serviço Social do Comércio
SESI	Serviço Social da Indústria
SME	Secretaria Municipal de Educação
SP	São Paulo
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
T&D	“Treinamento e Desenvolvimento”
TMMK	<i>Toyota Motor Manufacturing Kentucky</i>
TTWI	<i>Toyota Training Within Industry</i>
TWI	<i>Training Within Industry</i>
UFPeI	Universidade Federal de Pelotas
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNIJUÍ	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
UNIPAMPA	Universidade Federal do Pampa
UPF	Universidade de Passo Fundo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
1.1	APRESENTANDO A PESQUISA	15
1.1.1	Linha da dissertação	24
1.1.2	Métodos e técnicas: procedimentos da dissertação	27
1.1.3	Reflexão epistemológica	33
1.1.4	Apresentação dos capítulos	35
2	CAPÍTULO I	37
2.1	TECNOLOGIAS GERENCIAIS DECORRENTES DO TOYOTISMO E O SISTEMA DE ENSINO.....	37
2.1.1	Formação no chão da fábrica e racionalização da produção	41
2.1.2	A cultura do toyotismo e as tecnologias gerenciais	45
2.1.3	TWI no Brasil e educação	53
2.1.4	Trabalho e formação escolar	56
2.1.5	Educação e desenvolvimento econômico	64
3	CAPÍTULO II	71
3.1	TRANSPOSIÇÃO DE TECNOLOGIAS GERENCIAIS: DA EMPRESA AO SISTEMA DE ENSINO.....	71
3.1.1	A crise do regime de acumulação capitalista da década de 1970 e suas políticas de austeridade fiscal	74
3.1.2	Gerencialismo e gerencialização	81
3.1.3	Um quase-mercado na educação	84
3.1.4	Políticas de governo para educação e o currículo escolar	98
3.1.5	A gestão concreta dos recursos públicos da educação do RS	110
3.1.6	Trabalho docente	115
4	CAPÍTULO III – OS CONTRATEMPOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA	129
4.1	TECNOLOGIAS GERENCIAIS E A GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA ...	129
4.1.1	Os fins da educação	131
4.1.2	O PPP da escola	136
4.1.3	Novo ensino médio e a participação da escola	140
4.1.4	Envolvimento com o trabalho	156
4.1.5	Encontros com a gestão democrática	161
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	173
	REFERÊNCIAS	179

1 INTRODUÇÃO

1.1 APRESENTANDO A PESQUISA

É impossível descrever a construção do objeto de pesquisa dessa dissertação, sem remeter aos questionamentos surgidos a respeito do modelo de educação vigente no Brasil. Questionamentos baseados na forma que a educação é transmitida na escola, no modelo das avaliações, nas influências das transformações sociais e econômicas na educação, e no modo que os agentes educacionais encaram as mudanças curriculares.

Com a inserção no campo escolar durante os estágios do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), entre os anos de 2017 e 2018, foi despertado o interesse pelas mudanças que atingiram a concepção do trabalho do professor e fragilizaram o salário da categoria. A partir de então se passou a questionar sobre as atribuições e cobranças em cima do trabalho do professor. Também, neste momento, com base nas vivências nas escolas da cidade de Santa Maria/RS, começou a ser observada a presença, na concepção de educação do estado do RS, de uma cobrança pelo ensino de competências e habilidades focada na formação para o mercado de trabalho.

Segundo VÍctora (2000), é a partir do conhecimento de elementos do campo que se pode fazer recortes do social e partir para investigá-los. A autora afirma que “a própria definição do que vem a ser um objeto de estudo também depende da definição de problemáticas de pesquisa baseadas nesses pressupostos” (VÍCTORA, 2000, p. 34).

Os questionamentos e observações, citados acima, entre outros, resultaram no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), no ano de 2018, intitulado “Trabalho Precário: direitos e condições de trabalho do professor da educação básica do Estado na cidade de Santa Maria/RS”. Nessa pesquisa, foi percebida uma mudança na concepção do trabalho do professor, advinda da flexibilização, sobrecarga laboral (intensificação do trabalho); negligência na garantia dos direitos da categoria conquistados pelo plano de carreira de 1974; desvalorização salarial. Além disso, foi identificado um frágil diálogo entre a Secretaria da Educação do Estado do RS (SEDUC) e a categoria, o que gera desarticulações entre a realidade concreta que os professores experimentam nas escolas e as propostas educacionais do Estado do RS.

Em vista disso, foi questionado a respeito da possível articulação entre a precarização do trabalho do professor e a perspectiva de uma formação escolar mais voltada para o mercado de trabalho, com as influências das noções e práticas do universo da empresa no

sistema de ensino¹. Nesse processo, entre tantas outras influências e conflitos que os questionamentos trazem ao pesquisador, surge o desafio de analisar – nas escolas públicas estaduais, selecionadas para esta pesquisa, da cidade de Santa Maria/RS – os impactos das transposições das tecnologias gerenciais decorrentes do toyotismo no sistema de ensino do estado do RS, no período que corresponde aos anos de 2015-2020.

A pesquisa assume o desafio de observar para além do dado, do imposto e do naturalizado, isso quer dizer que a investigação atentará para o processo do real que permite a transposição das tecnologias gerenciais para o sistema de ensino. Nesse processo, por um lado, considera-se o viés tecnicista associado as tecnologias gerenciais no campo do trabalho e da educação e, por outro, as possibilidades e limitações no horizonte da chamada gestão democrática da escola. Para tanto, o desafio desta pesquisa é observar a relação entre o mundo do trabalho e o campo escolar, com base nas especificidades das transformações nos processos de educação que deslocaram tais tecnologias do universo da empresa para o sistema de ensino, observando como as dinâmicas do gerencialismo e gerencialização se inserem no sistema de ensino no sentido de promover as adaptações das razões do mercado para os espaços de ensino aprendizagem.

As transposições das tecnologias gerenciais serão qualificadas sociologicamente através das noções de gerencialismo e gerencialização – categorias de análise da presente investigação. Os principais autores usados para categorizá-las, são: Clarke e Newman (1997, 2012), Clarke (2008) e Klikauer (2015). Essas noções, apresentadas abaixo, também são caracterizadas, no segundo capítulo desta dissertação, onde entenderemos a forma que as transposições de tecnologias gerenciais para o sistema de ensino são concretizadas. Com isso, refletiremos como essas noções transportam uma índole tecnicista para a parte administrativa do setor público e, posteriormente, para o setor da educação. Para esse processo, a pesquisa seleciona para mediação teórica, tendo como principal base Jessop (2002), uma caracterização da crise do regime de acumulação capitalista da década de 1970 e suas políticas de austeridade fiscal.

¹ No Brasil, o sistema de ensino é definido pela “Lei de nº 9.394, sendo a denominada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996 (LDB 9.394/96)”. O sistema de ensino, portanto, é como está organizado o ensino no país, ou seja, quais são os órgãos administrativos responsáveis, quais são os níveis e modalidades de ensino, entre outros aspectos em que se define e se regulariza o sistema de ensino brasileiro com base nos princípios presentes na Constituição Federal da República. O sistema de ensino estabelece para a educação básica brasileira três níveis, sendo: o ensino infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Os órgãos responsáveis pela educação no Brasil, em nível federal, são o Ministério da Educação e o Conselho Nacional de Educação (CNE). Em nível estadual, temos a Secretaria Estadual de Educação (SEE), o Conselho Estadual de Educação (CEE), a Delegacia Regional de Educação (DRE) ou Subsecretaria de Educação. E, por fim, em nível municipal, existem a Secretaria Municipal de Educação (SME) e o Conselho Municipal de Educação (CME) (FOGAÇA, 2020).

Por gerencialização iremos nos referir, por exemplo, aos processos de introdução e implementação, na escola, de tecnologias gerenciais que reestruturam o trabalho do professor, objetivando o aumento da produtividade. Com isso, o professor tem sentido uma ampliação de volume e intensidade de trabalho que extrapola a sala de aula. Também observaremos uma concorrência entre escolas por financiamento na busca por resultados positivos em diferentes avaliações externas – lógica de quase-mercado no sistema de ensino. Esse quase-mercado se abrange vindo a ocorrer, também, em trocas entre empresa e escola, onde veremos que a empresa oferece a escola materiais na busca de publicidade e novos consumidores.

Como a educação continua sendo pública não estamos diante de um mercado. Portanto, segundo Sousa e Oliveira (2003), o “quase-mercado”, citado acima, está associado à crítica de ineficiência do Estado que levou a várias formas de privatização na gestão, ancoradas na lógica de mercado. Conforme Sousa e Oliveira (2003), se buscou uma alternativa de gestão que ultrapassasse a dicotomia, gestão estatal-centralizada-burocrática-ineficiente de um lado, mercado-concorrencial-perfeito de outro. A possibilidade encontrada foi a de introduzir concepções de gestão privada nas instituições públicas sem mudar o caráter público das mesmas.

Isso não significa uma transferência direta dos serviços educacionais para o mercado, mas a introdução no serviço público das noções privadas de gestão (ao mesmo tempo que se mantem o controle do Estado). Segundo Sousa e Oliveira (2003), o quase-mercado diferencia-se da alternativa de mercado sob a suposição de induzir melhorias. Esta noção supõe regulamentação governamental, em que os sistemas de avaliação, quando reduzidos aos procedimentos de medida e de fiscalização, são bastante funcionais. Assim, conforme Sousa e Oliveira (2003, p. 876):

O debate sobre *charter schools* nos Estados Unidos é feito concebendo essa alternativa como uma formulação diferente da dos *vouchers*, estes sim típicos da esfera do mercado. As *charters* seriam organizações destinadas a melhorar o controle social sobre a oferta dos serviços escolares por parte dos usuários, criando um controle externo indutor de melhorias sem, no entanto, privatizá-los, ao mesmo tempo em que propiciam mais participação da comunidade na conformação de seu perfil, pois a ameaça da “saída” dos alunos funcionaria como importante indutor de aperfeiçoamento.

O quase-mercado diferencia-se, portanto, do mercado propriamente dito, tanto do ponto de vista operativo, quanto conceitual. Pode ser implantado no setor público alegando induzir melhorias, o que observaremos através das políticas de avaliação. Segundo Sousa e Oliveira (2003, p. 877):

As medidas cabíveis dentro dessa lógica podem ser diversas, mas, no caso da educação, os mecanismos que têm evidenciado maior potencial de se adequarem a ela são as políticas de avaliação, associadas ou não a estímulos financeiros. Ao se buscar um dos marcos importantes para essa emergência das políticas de avaliação, geralmente são mencionados o relatório Coleman², de 1966, e “*A nation at risk*”³, de 1983.

O processo da gerencialização também implicou em uma intensificação das tarefas relacionadas ao ensino que podem ser executadas remotamente⁴. O que veremos com a adaptação forçada dos professores ao uso das novas tecnologias para realizarem as aulas de casa durante o período da pandemia do novo coronavírus (COVID-19)⁵. Observaremos que a intensificação do trabalho do professor decorrente da gestão da pandemia, tanto no espaço escolar como no espaço de casa (ensino remoto), é construída sob o amparo de uma retórica que proclama as vantagens da flexibilização na organização. Essa realidade, como veremos, pode afetar a saúde dos professores. No primeiro capítulo, o trabalho do professor será conceitualizado.

Por gerencialismo referiremos à ideologia tecnocrática que justifica os processos de modernização conservadora do ensino com uma retórica que louva a eficiência e eficácia

² Nesse estudo, se buscou descrever a distribuição diferencial das oportunidades educacionais nos Estados Unidos, na década de 1960, vindo a ser conhecido como Relatório Coleman. Coleman (1966) e colaboradores buscavam compreender as reações entre as características das escolas e o resultado alcançado dos diferentes grupos de alunos. O Relatório Coleman foi encomendado pelo governo americano, na década de 1960, após a aprovação da Lei de Direitos Civis, que objetivava analisar a diferença de atendimento educacional no país, onde foi identificado uma grande diferença no desempenho estudantil em decorrência da origem e da condição socioeconômica do aluno, sendo a diferença entre as escolas muito pequena.

³ Segundo Souza e Oliveira (2003), como referência mais recente da onda reformista da educação americana, “*A nation at risk*” é a influência mais significativa. Em 1983, a Comissão Nacional para a Excelência na Educação publicou o seu “*report*”, produto de 21 meses de trabalho. Na década de 1980 e 1990, este “*report*” desencadearia a onda reformista na educação americana, intitulado “*A nation at risk: the imperative for educational reform*” (1983). Segundo Souza e Oliveira (2003, p.877): “em sua estrutura o documento é bastante simples. Em 36 páginas apresenta um breve diagnóstico, os mecanismos disponíveis para reverter os problemas localizados e esboça cinco grupos de recomendações, propondo: 1. Cinco conteúdos básicos para a escola média (inglês, matemática, ciências, estudos sociais e ciências da computação); 2. A adoção de “padrões mais vigorosos e mensuráveis”; 3. Mais tempo para o aprendizado dos conteúdos básicos; 4. Aperfeiçoar a preparação de professores e tornar a profissão mais compensatória e respeitável na sociedade”.

⁴ O termo remoto significa distante no espaço e se refere a um distanciamento geográfico. O ensino é considerado remoto porque os professores e alunos estão impedidos por decreto de frequentarem instituições educacionais para evitar a disseminação do novo coronavírus. É emergencial porquê do dia para noite o planejamento pedagógico para o ano letivo de 2020 foi engavetado. Sem prazo para o retorno presencial. É uma modalidade de ensino que pressupõem o distanciamento geográfico de professores e alunos e foi adotada de forma temporária nos diferentes níveis de ensino por instituições educacionais do mundo inteiro para que as atividades escolares não sejam interrompidas. Dessa forma o ensino presencial físico precisou ser transportado para os meios digitais. No ensino remoto, a aula ocorre num tempo síncrono (seguindo os princípios do ensino presencial), com videoaula, aula expositiva por sistema de webconferência, e as atividades seguem durante a semana no espaço de um ambiente virtual de aprendizado (AVA) de forma assíncrona (UFRGS, 2020).

⁵ Foi no dia 31 de dezembro de 2019 que o escritório da Organização Mundial da Saúde (OMS) foi informado sobre casos de “pneumonia” de origem desconhecida. Houve a transmissão de um novo coronavírus (SARS-CoV-2), o qual foi identificado, primeiramente, em Wuhan na China, e causou a COVID-19. Esse vírus foi disseminado e transmitido globalmente – infectando milhões de indivíduos pelo mundo, induzindo casos de bastante gravidade e letalidade relativamente alta na população global (BRASIL, 2021c).

conquistados com a implementação dessas mudanças. Perceberemos as tendências a degradação do trabalho do professor contida no gerencialismo, quer dizer, intensificação do trabalho, cobranças contínuas e para além da sala de aula. Além disso, veremos que o gerencialismo colonizou as políticas para educação, como, por exemplo, dos projetos para educação dos últimos governos do estado do RS (gestão do governador José Ivo Sartori (MDB) (2015-2018), e nos dois primeiros anos observados da gestão do atual governador Eduardo Leite (PSDB) (2019-2020).

O gerencialismo se faz presente nos discursos dos governantes; permite o surgimento de políticas contraditórias – diferentes perspectivas e interesses dos atores envolvidos com os processos da educação. Assim, o gerencialismo vai louvando o conhecimento gerencial, o que define como mais eficiente para o administrar, independentemente dos tipos de gestão (público e privado).

Segundo Klikauer (2013), a perspectiva central do gerencialismo argumenta que as diferenças entre universidades e empresas automobilísticas não são tão importantes quanto as suas semelhanças e que o desempenho de todas as organizações pode ser otimizado pela aplicação de gestão genérica de habilidades e conhecimentos. Segue-se que o elemento crucial da reforma e reestruturação institucional é a remoção de obstáculos ao direito de gerenciar – o que, conforme Klikauer (2013), é um dos chavões mais favoritos do gerencialismo.

Esta pesquisa observa que tais diferenças não podem ser tratadas em segundo plano ou negligenciadas. Afinal, os fins de uma universidade são os mesmos de uma empresa automobilística? No sistema de ensino, as tecnologias gerenciais não são neutras. Os seus fins são em grande medida divergentes dos fins pedagógicos e, coincidem, como veremos, com os fins da empresa. Portanto, a ocorrência da adaptação de uma índole tecnicista no sistema de ensino entra em tensão com as singularidades do pedagógico. Sendo assim, no seu sentido mais amplo, a pesquisa busca compreender a relação entre educação e mundo do trabalho através da reflexão sobre os encontros e tensionamentos entre a cultura escolar e as demandas do mercado empresarial.

As tecnologias gerenciais – no primeiro capítulo apresentadas associadas as necessidades do toyotismo, e no segundo, com ênfase nas especificidades do gerencialismo e da gerencialização – de acordo com Gurgel (2003), buscam introduzir métodos e técnicas que atuam na subjetividade da força de trabalho, racionalizando o trabalho em proveito do aumento da produtividade.

Também veremos que a gestão democrática da escola acontece com o atravessamento das tecnologias gerenciais. Com isso, os fins da educação, isso é, segundo Paro (2018), o

aprendizado do aluno, sofre com uma lógica que visa, sobretudo, alcançar os resultados positivos nas avaliações. Neste formato, a participação do professor em reuniões pedagógicas e a relação da escola com a comunidade é fragilizada. Por outro lado, conheceremos projetos arquitetados pela escola que ascendem a luz para uma outra formação possível, mais que isso, buscam mostrar um outro mundo possível. Ou seja, são projetos que se distanciam da ênfase dada as demandas do mercado empresarial. Além disso, observaremos que estas práticas dialogam com a gestão democrática da escola diminuindo as tensões provocadas pelas tecnologias gerenciais.

O próprio recorte da educação é um dos pontos que desafia a pesquisa, a partir da sociologia do trabalho. Neste particular, foi observado em Manacorda (2010) a existência de uma pedagogia hegemônica e também uma outra relação com a pedagogia e o ensino, onde há questões do trabalho que implicam uma relação com a educação. Tais questões são encontradas, por exemplo, naquilo que Manacorda (2010) se refere a respeito da produção da unilateralidade como produto na divisão social do trabalho.

Entre os clássicos das ciências sociais, Émile Durkheim construiu uma teoria distante do indicado por Manacorda (2010). A divisão do trabalho para Durkheim produz, sobretudo, a integração social. Ela produz diferentes profissões, permitindo ao indivíduo ser profissional em algum campo do conhecimento. Desse modo, o indivíduo pode estar integrado enquanto cidadão e político. Durkheim se preocupa com o funcionalismo das profissões, onde todas se harmonizam e permitem a integração social e a solidariedade coletiva. De modo diferente, segundo Manacorda (2010), a divisão do trabalho se torna real quando se apresenta entre o trabalho manual e o trabalho mental, pois a partir daí se dá a possibilidade, ou melhor, a realidade de que a atividade espiritual e a atividade material, o prazer e o trabalho, a produção e o consumo, se apliquem a indivíduos distintos.

O engenheiro Taylor, conhecido por desenvolver o modelo de produção denominado taylorismo (também conhecido por administração científica), defendia essa divisão do trabalho entre os que pensam e os que executam. Sendo assim, a complexidade do trabalho ficava a cargo da gerência enquanto a execução a cargo do trabalhador.

Segundo Manacorda (2010), Karl Marx argumenta que também cabe ao trabalhador aprender a complexidade das máquinas. Nesse sentido, o conhecimento não pode ser reproduzido para um grupo, caso contrário, sempre vai existir uma divisão entre os que pensam e os que executam a atividade laboral. Desse modo, como aponta Manacorda (2010), a divisão do trabalho para esse clássico das ciências sociais – Karl Marx – produz um homem unilateral e um conflito social, isso é, ao contrário da harmonia e integração durkheimiana.

Conforme Manacorda (2010), as escolas devem ser unitárias. Isso quer dizer, por exemplo, que a segregação entre as escolas deve ser extinta: a escola para o filho do pedreiro, a escola para o filho do pequeno burguês e outra para o filho do grande empresário. No entanto, a divisão do trabalho é notória nessa segregação – isso não é difícil de perceber bem demarcado entre as escolas públicas e privadas da sociedade brasileira. À exemplo, esta pesquisa identifica um acentuamento disso através do novo ensino médio – oriundo da Lei nº 13.415/2017, durante o governo da república do presidente Michel Temer (MDB) (2016-2018), estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio e definiu uma nova organização curricular, os seus principais pilares são apontados no terceiro capítulo desta dissertação–, pois tal reforma está implantando especificamente no currículo da escola pública uma formação de base técnica, que, conforme observaremos, carece de discutir o lugar da abstração e da formação para uma cidadania ativa⁶ dos alunos da escola pública. Portanto, o conceito de novo ensino médio passa a ser incorporado na pesquisa em razão da ênfase com que aparece em campo, nas falas dos entrevistados, associado ao fortalecimento da formação para as necessidades diretas do mercado de trabalho e se distanciando da formação para um pensamento crítico.

O conceito de competências e habilidades – apresentado no primeiro capítulo –, é fortalecido pelo novo ensino médio na medida que endossa a noção de formar para uma função do mercado de trabalho. Para além disso, identificaremos que as competências e habilidades podem ser pensadas dentro das noções (ligadas a lógicas mercantis e de empreendedorismo) dos projetos para educação dos governos do estado. Assim como, nas parcerias público- privado entre escola e Sistema S⁷ – que é como se define o conjunto de organizações das entidades corporativas brasileiras voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica. Conforme veremos em Ropé e

⁶ Para Aristóteles, cidadãos eram os que participavam da atividade deliberativa da cidade-Estado. Esses eram os poucos que haviam conquistado sua autonomia intelectual e econômica, sendo excluído dessa condição as mulheres, os escravos, os trabalhadores, os nascidos fora do espaço da cidade-Estado. O processo de inclusão, da gradativa universalização de direitos, foi muito lento e marcado por avanços e recuos, movimentos políticos, revoluções e guerras. A Constituição Francesa, elaborada em 1791, mantém a ideia da diferença de cidadania e cidadania ativa, utilizada pelos romanos. Para ser cidadão ativo era necessário ser francês, do sexo masculino, ser proprietário de bens imóveis e renda elevada. Estavam excluídos da categoria de cidadãos ativos as mulheres, os trabalhadores e as camadas mais pobres da sociedade. Nesse sentido, a conquista da cidadania, significa a conquista dos direitos desses grupos, direitos pertencentes antes apenas aos grupos citados acima. Para tanto, as mulheres, os trabalhadores e as camadas mais pobres da sociedade tiveram que iniciar novas lutas durante o século XIX. Assim, surge a moderna concepção de cidadania ligada a evolução relacionada às lutas e conquistas que foram sendo ampliadas ao longo da história da humanidade, além de estar vinculada ao pertencimento a um Estado e à participação em comunidade (CUNHA, 2005).

⁷ As instituições do Sistema S têm raízes comuns e características organizacionais similares, alguns exemplos são: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI); Serviço Social do Comércio (SESC); Serviço Social da Indústria (SESI). As empresas pagam contribuições às instituições do Sistema S com base em alíquotas (SENADO NOTÍCIAS, 2020).

Tanguy (1997), as competências e habilidades do trabalho foram, a partir da década de 1970, implantadas nos currículos do sistema de ensino global, após as novas exigências nascidas do toyotismo para formação de um novo perfil de trabalhador.

Observaremos, brevemente, no primeiro capítulo, conforme Enguita (1989), que a concepção sobre escola vai mudando com o desenvolvimento da sociedade industrial. A partir de então, falamos da escola de massas – para formar a classe trabalhadora. Ou seja, a escola deixa de se restringir ao modelo de formação pretérito, destinado para a moral cristã e para a elite, num tempo em que o termo escola era associado ao lugar do ócio (MANACORDA, 2010) – o que em grego significa que quem frequenta a escola não trabalha, enquanto quem tem o compromisso social de produzir a vida se educa no próprio ato laboral. A massa dos trabalhadores aprendia na vida! Sendo assim, quem frequentava a escola não precisava trabalhar.

Segundo Enguita (1989), a partir do desenvolvimento da sociedade industrial a formação da escola foi direcionada em benefício da nova classe em ascensão – a classe burguesa. Essa classe foi convencida do acesso à escola para os trabalhadores. Em um primeiro momento chegou a temer a escola, pois, tal acesso poderia produzir indivíduos capazes de subverter a ordem vigente. Num segundo momento, passa a pensar a escola para formar o trabalhador, visto a relação da educação com a indústria, isso é, a ciência incorporada na indústria. No entanto, não era a escolaridade para a complexidade da indústria, mas uma escolaridade básica, como, por exemplo, aquela defendida por Adam Smith (membro da burguesia), filósofo e economista britânico, o qual no século das Luzes afirmava que precisávamos defender o acesso à escola para um coletivo maior, mas com parcimônia, se não sairia do controle. Portanto, deveria ser uma educação para o básico exigido pelos toscos trabalhos da vida laboral.

Na contemporaneidade, tratando de alunos de classe média ou da alta burguesia, segundo Vasconcellos (2002), para o sociólogo contemporâneo Pierre Bourdieu, pelo acesso à cultura “erudita”, pelas práticas culturais ou linguísticas de seu meio familiar, esses teriam maior probabilidade de obter o sucesso escolar. Sendo assim, Bourdieu procurou demonstrar que existe uma estreita relação entre capital cultural e desigualdades escolares. A escola reproduz isso por pressupor certas competências que são, de fato, adquiridas na esfera familiar e no meio social do indivíduo (VASCONCELLOS, 2002). Somando isso a divisão entre as escolas, citada acima, dificilmente veremos responsáveis por uma criança de classe mais elevada economicamente colocar seus filhos e filhas numa escola pública – esses têm a oportunidade de manter os padrões econômicos e, ainda, de ascender culturalmente.

O sociólogo brasileiro Florestan Fernandes (1976), no século XX, argumentou que a burguesia foi um entrave na democratização da educação no Brasil, contribuindo para a escola seguir cumprindo uma tradicional divisão social do trabalho. Ou seja, ao não ser democratizado o acesso, a escola das elites (privada) volta-se mais para formação do trabalho intelectualizado, já a escola para as massas (pública) para uma formação mediatista e associada a um determinado lugar na produção capitalista – formar para o trabalho (FERNANDES, 1976).

No início do século XX, no Brasil, a divisão social do trabalho toma uma forma institucional, materializando-se em 1909 com a criação das escolas profissionais. Isso foi uma determinação do governo da época – representado pelo presidente da república Nilo Procópio Peçanha (entre os anos de 1909 e 1910) – para produzir trabalhadores Aprendizes Artífices. Entre esses trabalhadores está a grande massa da recente abolição da escravatura, disponíveis e sem a qualificação exigida naquele momento. Esta rede iniciou com a assinatura do Decreto nº 7.566, de vinte e três de setembro de 1909, que criou dezenove escolas profissionais de Aprendizes Artífices, sob a mesma normativa e regramento funcional de um sistema federal de educação profissional primária (BRASIL, 1909). Nesse ensino técnico, um dos objetivos era afastar os filhos dos desfavorecidos dos crimes e dos vícios. Em 1930, o argumento para incentivar essas escolas também era formar trabalhadores ordeiros e afastados da ociosidade ignorante. Em 1940, no governo do presidente da república Getúlio Vargas (no período 1930-1945), inicia a história do Sistema S direcionado para formação de trabalhadores. Esse é o aspecto político da educação brasileira, veremos que com o passar do tempo essas justificativas se tornam mais refinadas.

No plano de projetos para educação do governo do estado do RS podemos observar que o gerencialismo refina justificativas que aproximam a escola do mercado de trabalho. Por exemplo, no projeto para educação do governo Eduardo Leite (PSDB) intitulado “Jovem RS conectado no futuro” há uma implantação do empreendedorismo na escola – os alunos podem aprender para diferentes projetos individuais e coletivos. Com isso, o gerencialismo justifica essa lógica argumentando que os problemas sociais e econômicos podem ser resolvidos com as soluções gerenciais. Pois, através do empreendedorismo, como observado nos argumentos do secretário da educação Faisal Karam, pode se criar motivação nos alunos para com os estudos, diminuindo, assim, a evasão escolar e as repetências. Dessa forma, esse modelo de educação impactaria positivamente no desenvolvimento social e econômico, argumenta tal projeto do governo Eduardo Leite (PSDB) (SCARTON, 2019).

A seguir, elenca-se introdutoriamente as especificidades das transformações nos processos da educação apresentadas ao longo dessa dissertação. Tais são embrionárias do processo de reconfiguração das políticas para a educação à escala transnacional.

1.1.1 Linha da dissertação

As especificidades das transformações nos processos da educação – que não foram simplesmente deslocadas para o sistema de ensino, mas transportadas via gerencialismo e gerencialização – nos permite observar a transposição das tecnologias gerenciais decorrentes do toyotismo para o sistema de ensino. Sendo assim, busca-se observar o processo dessas transformações.

As especificidades capturadas podem ser observadas nas cobranças por melhores resultados na educação e responsabilização dos professores e da escola pelos mesmos; nas mudanças dos currículos mais voltados para uma lógica mercantil e empreendedora e para as necessidades diretas do mundo do trabalho; no caso das parcerias entre empresa e escola para fornecimento de apoio logístico e material pedagógico em troca de ações publicitárias e novos consumidores; na parceria público- privado entre escola e entidades do Sistema S; na cobrança para a gestão da escola se gerir e buscar seus próprios recursos; nas questões relativas ao trabalho do professor – intensificação do trabalho – aumento da carga horária, racionalização e controle do trabalho, cobrança por produtividade, estagnação salarial, trabalho que extrapola a sala de aula, trabalho adaptado ao uso de novas tecnologias; entre outras questões. Nessas questões, observaremos a lógica que engendra as tecnologias gerenciais para executá-las de acordo com os objetivos empresariais. Pois, foram desenvolvidas para gerir a produção do universo empresarial.

No estado do RS, a reconfiguração daquilo que é o programa de justiça escolar dominante à escala transnacional tem lugar no período investigado, entre os anos de 2015-2020, num conjunto de reformas educativas. É o caso da mudança na estrutura curricular lecionada (o novo ensino médio) no sentido da sua aproximação a conteúdos fornecidos por entidades empresariais (como as do Sistema S) mais diretamente orientados para necessidades do mercado de trabalho (conteúdos de caráter profissionalizante, com possíveis prejuízos para aquilo que são conteúdos e saberes oriundos de uma cultura científica e artística mais abrangente).

A capacitação dos alunos para o empreendedorismo está enquadrada pelos agentes políticos enquanto via de promoção do desenvolvimento econômico e social do estado. Por

outro lado, está reformulação curricular enquadra-se num programa de reforma mais abrangente. É o caso da avaliação dos resultados (a educação passa a ser mensurável, além disso, cria-se entre as escolas uma concorrência por financiamento baseada nos resultados alcançados), e no caso da construção de parcerias público-privadas entre entidades empresariais e escolas para fornecimento de apoio logístico e material pedagógico em troca de ações publicitárias e novos consumidores.

Estas políticas se assentaram no maior enfoque curricular na capacitação para as necessidades diretas do mundo do trabalho e do empreendedorismo. Para tanto, dotar os alunos de capacidade de circulação entre diferentes projetos profissionais, de adaptação a mudanças e a novas ferramentas para aumentar a sua empregabilidade e desenvolver novos projetos profissionais próprios.

As questões que identificaremos relacionadas aos resultados escolares, apontam para uma mudança na forma de monitorização do sistema de ensino a escala transnacional – de transição para uma avaliação dos resultados segundo normas padronizadas, em substituição a uma avaliação dos procedimentos. E, conseqüente maior responsabilização dos estabelecimentos de ensino e dos professores pelos resultados escolares. Segundo Normand (2008), a procura da eficácia da escola, assim como da performance, passou a ser uma prioridade das políticas públicas de educação a partir do momento que os trabalhos de investigação e de inspeção mostraram, apoiados em números, que as causas do insucesso escolar não deveriam ser procuradas no meio social dos alunos, mas sim nas condições de funcionamento dos estabelecimentos de ensino.

Esta emergência de um novo paradigma na gestão do sistema de ensino ganha progressivamente espaço relativamente àquilo que é a composição distinta de referenciais normativos da governação da instituição escolar, caracterizado sobretudo pelo enfoque na igualdade de acesso (universalidade de acesso a todos os patamares do sistema de ensino), unicidade dos programas curriculares (um único trajeto escolar do ponto de vista dos conteúdos lecionados), preparação dos alunos para uma cidadania ativa e pensamento crítico e menor valorização de competências diretamente valorizada pelo mercado de trabalho.

Esses aspectos se focam nas questões relativas ao processo de reconfiguração das políticas para a educação nas últimas décadas, à escala transnacional. No sentido da emergência daquilo que são comumente designadas por políticas gerenciais na área da educação (e que se estendem para aquilo que é a gestão de outras áreas e serviços públicos, como, por exemplo, saúde e segurança). Estas políticas assentam fundamentalmente na introdução, no funcionamento do setor público, de mecanismos do universo empresarial. Com

isso, observaremos a introdução de lógicas mercantis, o que se entende por lógicas que atendem as necessidades das demandas empresariais. No sistema de ensino, isso pode ser observado nas especificidades dos processos da educação que se deram via gerencialismo e gerencialização. As tecnologias gerenciais são observadas nesses tipos de especificidades, além do citado acima, concorrência entre escolas por financiamento, orientação para a eficácia e eficiência, com análise da relação entre custos-benefícios na perspectiva da relação entre recursos aplicados e os resultados escolares (quantificados) obtidos; emergência da governação por normas padronizadas, como definição de *standards* pelos governos centrais e instâncias transnacionais enquanto dispositivos para orientar as práticas dos diferentes agentes educativos, em referência a metas, diretrizes, de natureza numérica/estatística relativamente aos resultados escolares quantificados a obter.

Segundo Normand (2008), o paradigma da *school effectiveness* surgiu e foi defendido nos Estados Unidos nos anos 1970, altura em que os Estados abandonavam as suas políticas de *affirmative action* e podiam justificar a racionalização e a diminuição da despesa pública. Conforme Normand (2006), passando alguns anos, tal corrente de investigação ganhou reconhecimento internacional tornando-se, juntamente com um movimento próximo intitulado *school improvement*, o pilar da reflexão de inúmeros estados e organizações internacionais em matéria de políticas para a educação.

Os dados, os quadros e os gráficos de medição, embora por vezes sejam discutidos, conforme Normand (2006), são elaborados nos laboratórios de investigação ou nos centros de estatística, cuja metodologia parece irrefutável, sendo que a sua apresentação se resume, na maioria dos casos, a uma paráfrase da informação cifrada ou à exposição de um modelo matemático e dos seus postulados. A sua caricatura é parte do processo em que se pede aos membros leigos para avaliar, em tempo real, um método de investigação que, ao invés, deveria ser objeto de estudo durante um longo período de tempo. Além disso, “a força dos instrumentos de medida, aliada a uma retórica hostil à escola pública, contribuiu para alimentar, durante várias décadas, a crítica à profissão docente enfraquecendo o vigor da sua identidade coletiva e política” (NORMAND, 2006, p. 52).

É a partir deste contexto de reconfiguração daquilo que é o programa de justiça escolar dominante à escala transnacional (sem prejuízo das particularidades da sua manifestação em cada país em função das suas especificidades sociais e políticas), que a referida dissertação introduz-nos no caso específico do estado do RS, em que tem lugar no período de tempo investigado, entre os anos de 2015-2020. Nesse contexto, a jovem construção da gestão

democrática da escola se depara com as possibilidades e limitações criadas para a sua efetivação.

1.1.2 Métodos e técnicas: procedimentos da dissertação

Para pesquisar “os impactos das transposições das tecnologias gerenciais decorrentes do toyotismo no sistema de ensino do estado do RS, no período que corresponde aos anos de 2015-2020”, temos por base uma pesquisa de ordem qualitativa. Segundo Haguette (1992), a pesquisa qualitativa capta o fenômeno na sua especificidade, na sua origem e na sua razão de ser. Através deste modelo de investigação é possível capturar, por exemplo, aspectos moralizantes, políticos, atitudes, emoções e situações que são difíceis de perceber a partir de dados mensuráveis (HAGUETTE, 1992). No entanto, a pesquisa não exclui dados quantitativos, o que permite analisar o fenômeno de modo mais abrangente.

A escola faz parte do corpo social, assim, observa-se que os processos da educação são constituídos pelas mudanças. Sendo assim, entre os métodos que proporcionam as bases lógicas da investigação, a referente pesquisa dialoga com a perspectiva do método dialético por pensar as mudanças do real que atingiram o objeto pesquisado. O método dialético, especificamente o materialismo histórico dialético, conforme Gil (2012), ainda, permite dialogar com as mudanças qualitativas, ou melhor, privilegia essas mudanças. Nesse método, segundo Gil (2012, p. 13), podemos observar que:

Todos os objetos e fenômenos apresentam aspectos contraditórios, que são organicamente unidos e constituem a indissolúvel unidade dos opostos. Os opostos não se apresentam simplesmente lado a lado, mas num estado constante de luta entre si. A luta dos opostos constitui a fonte do desenvolvimento da realidade [...].

Á exemplo disso, a influência da administração de empresa na escola e no sistema de ensino como um todo ainda persiste em novas formas, como observaremos, assume um novo tipo de controle sobre o trabalho do professor e a escola. Outrora era um controle interno, atualmente se efetua um controle externo velado por políticas educacionais que cobram do professor e da escola a melhora da qualidade da educação. Não há uma total ruptura, mas sim, segue-se um conjunto de tensões e conflitos observáveis no chão da escola, que desencadeiam a realidade investigada.

Em relação as técnicas de pesquisa, será lançado mão de entrevista semiestruturada, análise documental e análise bibliográfica. As entrevistas aconteceram entre os anos de 2018 e 2020, entre cinco escolas públicas estaduais com ensino médio na cidade de Santa

Maria/RS. As escolas pertencem a diferentes regiões da cidade, o que permite uma maior abrangência da realidade estudada. Com esse critério de escolha observamos que uma dessas escolas concentra parte da população de alunos em situação de vulnerabilidade social, quatro atendem um público mais diversificado com estudantes de diferentes perfis sócio econômico convivendo no espaço escolar. Entre essas quatro escolas há uma que se dedica fazer trabalhos sociais objetivando a manutenção dos alunos que precisam de apoio econômico para manutenção dos estudos.

Nas escolas foram entrevistados: professoras; diretora; coordenadores pedagógicos; vice-diretora, totalizando onze entrevistados. A entrevista abrange o trabalho do professor (a precarização das condições de exercício da atividade profissional), o currículo escolar, as perspectivas críticas por parte dos profissionais relativamente às medidas de austeridade orçamental aplicadas ao setor educativo, entre outros enquadramentos, sendo assim, se optou por selecionar na escola profissionais de diferentes cargos. A carga horária cheia dos professores (grupo, primeiramente, selecionado para as entrevistas) também levou a pesquisa a incorporar como critério de seleção diferentes profissionais da escola (além dos professores) – diretora, coordenadores pedagógicos e vice-diretora – com o intuito de conseguir interlocutores com tempo disponível. Foi encontrado na trajetória do campo um maior número de mulheres⁸, resultando numa maioria de entrevistadas. Optou-se por mencionar os entrevistados pelas iniciais do nome, do mesmo modo no caso das escolas. À exceção, algumas escolas sofreram alterações nas suas iniciais de modo a guardar o anonimato. O uso do gravador, presente nas entrevistas, sempre esteve condicionado à autorização dos participantes. Foi evitada a imposição de tempo para as entrevistas. Pois, como afirma Amado (1996), cada entrevistado tem suas memórias e seleções, além disso, uma agenda cheia onde a entrevista foi encaixada. Alguns entrevistados se estenderam mais em pontos ligados ao trabalho, já outros nas questões mais relacionadas as mudanças do currículo. A entrevista semiestruturada permitiu essa flexibilização.

As entrevistas realizadas em 2018, logo após uma greve da categoria, sofreram os impactos dos descontentamentos dos professores referentes ao parcelamento do salário concedidas pelo governador José Ivo Sartori (MDB). No início do ano de 2020, as entrevistas também foram concedidas logo após uma greve na administração do governador Eduardo Leite (PSDB), o que respingou nos relatos, trazendo os descontentamentos dos professores com as condições de trabalho e salariais.

⁸ As professoras são maioria na educação básica, representando 80,0% de todos os docentes. A maior parte dessas professoras (52,2%) possui mais de 40 anos de idade (BRASIL, 2018).

Nessas greves um ponto forte defendido pela categoria é a manutenção dos seus direitos conforme o plano de carreira. Além disso, no ano de 2020, duas das onze entrevistas trazem os efeitos do COVID-19 sobre o trabalho do professor e o ensino (focam nisso em razão da pertinência e mudança forçada que o COVID-19 causou com as aulas remotas). Nessas entrevistas, entre os efeitos no ensino do COVID-19 está a aproximação do trabalho do professor com uma lógica que busca difundir habilidades socioemocionais para controlar a subjetividade dos professores ignorando as condições de existência e de vida material dos alunos para “estudar” de casa.

Com o uso da entrevista, foi observado, na realidade estudada, a predominância de perspectivas veiculadas pelos entrevistados que entram em tensão com os próprios entendimentos que estes produzem em torno daquilo que é a composição de referenciais normativos que deve estar subjacente ao trabalho de socialização escolar. Nesses entendimentos, como observado, predomina a capacitação para o pensamento crítico e a preparação para uma cidadania ativa e, conseqüentemente, ao seu mandato enquanto profissionais de ensino.

Tais perspectivas são suscetíveis de entrar em tensão com a composição de princípios de justiça atualmente predominante no funcionamento da instituição escolar, e, em particular, nas políticas para a educação levadas a cabo pelos últimos governos do estado do RS. Sublinha-se, também, a relevância da análise da tensão/confronto entre diferentes princípios sobre a missão da educação. Neste caso centrados, sobretudo, entre, por um lado, uma lógica mercantil e, por outro, outra mais cívica e emancipatória. Ressalta-se que o fato de existir tensões entre tais princípios, não significa que sejam antagônicos. As coisas podem ser conciliáveis. A principal crítica observada nos relatos dos entrevistados não consiste nas propostas “mercantis” em si, mas na fragilidade causada na formação que pode capacitar o aluno para contribuir socialmente de forma crítica. Sendo assim, as perspectivas para educação podem ser articuláveis entre si – estando em causa, no discurso de alguns entrevistados, a ponderação adequada a dar às duas dimensões. Entre os relatos que ilustram justamente este ponto, no segundo capítulo o coordenador pedagógico E.H. fala que atividades com um cariz empresarial são avaliadas do ponto de vista da sua articulação com o currículo da escola.

Para Manzini (1990), a entrevista semiestruturada é elaborada com base em um roteiro com perguntas principais, que podem ser complementadas com questões de acordo com as circunstâncias momentâneas à entrevista. Nesse caso, é possível pensar um roteiro com perguntas essenciais ao estudo do objeto e, ao mesmo tempo, não negligenciar as nuances que

o campo está sujeito, visto, nesse particular, as dinâmicas de cada escola. Desse modo, existe a possibilidade de levantar novas questões dentro do contexto estudado.

Segundo Gil (2012), a entrevista por ser uma técnica flexível é considerada fundamental para a investigação de diferentes campos. Pode-se afirmar que parte importante do desenvolvimento das ciências sociais nas últimas décadas foi conquistada graças à sua aplicação. Para Amado (1996), na entrevista, o pesquisador está trabalhando com base na memória do interlocutor e, portanto, seus fragmentos e seleções. Tendo diferentes realidades na escola, surge a necessidade de uma observação cuidadosa, que costure os relatos na construção do conhecimento, sem perder a sua subjetividade. Para tanto, segundo Bourdieu (2011), devem ser questionadas as interrogações pessoais do pesquisador com as interrogações sociológicas. Ou seja, é preciso que o pesquisador submeta sua prática aos princípios da teoria do conhecimento sociológico.

Para a costura dos relatos e construção do conhecimento, com base em Bauer e Gaskell (2017), lançar-se-á mão de uma escuta ativa entre o início, meio e fim da entrevista. Isso parece ser “natural”, todavia, é muito importante tomar esse cuidado rigidamente, sem distrações, para não ocorrer precocemente uma categorização dos relatos, sem se fazer presente nos momentos da narração. Pois, distrações comprometeriam a construção de interpretações coerentes com o desenvolvimento das ideias do entrevistado. Conforme Bauer e Gaskell (2017), ainda deve ser realizada uma revisão do escutado nas entrevistas para compreensão do seu processo.

Além de uma escuta ativa dos relatos, conforme Bourdieu, Chamboredon e Passeron (2007), deve ser tomado o cuidado, na entrevista, de questionar o real no intuito de compreender determinados elementos criados na realidade. Isso ocorre, segundo Bourdieu, Chamboredon e Passeron (2007, p. 51): “Por uma interrogação que se ignora e se nega como interrogação e que é, sem dúvida, a melhor forma de correremos o risco – ao negar que a constatação pressupõe a construção – de constatar um nada que, contra nossa vontade, acabamos construindo”.

Segundo Bourdieu (2011), o pesquisador adota pressupostos de maneira não-consciente, portanto, se categorizar os relatos através de uma reflexão individual, e não como atividade estabelecida a partir de um conjunto de relações constitutivas da ciência, não reconhecerá a necessidade de submeter tal condição à análise. Portanto, segundo Bourdieu (2011), o pesquisador precisa estar vigilando constantemente o risco da inclusão de pré-noções na investigação.

Para Bourdieu e Chartier (2012), a investigação deve submeter-se à vigilância epistemológica – que é a atitude de atenção permanente, necessária ao controle possível para o pesquisador manter distanciamento do objeto para não interferir com suas pré-noções. A vigilância epistemológica deve ser corrente, para, então, o pesquisador identificar e desviar da crença do empirismo puro. Afinal, o sociólogo não estuda um objeto sem voz. Em sua apreensão do objeto, sobre ele, pode carregar conceitos ou pré-noções. Segundo Bourdieu (2011), a vigilância epistemológica se realiza considerando a posição do pesquisador. Pois, o processo da pesquisa envolve relações de poder em razão do pesquisador estar numa posição de imposição, onde possui uma compreensão e pré-noções da realidade investigada enquanto o objeto pode ter variações quando interrogado. Sendo assim, o pesquisador precisa evitar a simetria e a unilateriedade (BOURDIEU, 2011).

Para isso, segundo Fernandes (1994), é preciso possuir um conhecimento prévio do campo, que possibilite criar empatias e adesão do outro a pesquisa – evitando o autoritarismo e a influência nas respostas do entrevistado. Segundo Fernandes (1994), isso também significa que o saber controlar a violência simbólica é uma dimensão ética. Bourdieu (1996) define essa violência como aquela exercida com a cumplicidade tácita daqueles que a sofrem e também, frequentemente, daqueles que a exercem ou sofrem de forma inconsciente.

A vigilância epistemológica deve ser aplicada em todos os momentos da pesquisa para o pesquisador manter o devido distanciamento do objeto. Nesse caso, essa reflexão também se aplica a análise documental e a análise bibliográfica, abordadas a seguir. Portanto, pensa-se em evitar o autoritarismo e a influência nas respostas do entrevistado, bem como na seleção e interpretação dos documentos e referências bibliográficas para a pesquisa.

Para a análise documental, será utilizado, entre outros documentos que apresentam pesquisas e informações relevantes para o objeto: os documentos da SEDUC, onde analisaremos as políticas para educação do estado do RS através dos projetos do governo do estado para a educação – governo Sartori (MDB) (2015-2018) e nos dois primeiros anos observados da administração do governador Eduardo Leite (PSDB) (2019-2020). Nos escritos do sindicato da categoria – o Centro dos Professores do Estado do RS (CPERS) –, observaremos dados relevantes a respeito das finanças do estado para a educação e salários dos professores. Para essa análise, utilizaremos autores que refletem sobre as técnicas de pesquisa documental, como Bauer e Gaskell (2017) e Cellard (2008).

Segundo Cellard (2008), a memória é limitada e não possibilita armazenar tudo. A memória pode alterar os fatos, esquecer fatos importantes ou deformar acontecimentos. “Por possibilitar realizar alguns tipos de reconstrução, o documento escrito constitui, portanto, uma

fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais” (CELLARD, 2008, p. 295).

A pesquisa documental exige, desde o início, um forte empenho e inventividade para reconhecer os depósitos das fontes potenciais de informação, envolvendo não apenas o objeto de pesquisa, mas também o questionamento (CELLARD, 2008). Para isso, é preciso uma preparação que vise o exame minucioso de fontes documentais previamente identificadas. Com base em Cellard (2008), será realizado um exame das fontes disponíveis, tentando não cair no erro que consiste em se precipitar sobre o primeiro bloco de documentos obtido.

Segundo Cellard (2008), a análise documental também é importante por limitar as influências das intervenções do pesquisador sobre o objeto investigado. O que não significa que não possa ocorrer, no documento, interpretações subjetivas. Porém, no documento consiste a circulação da informação em sentido único, pois “embora tagarela, o documento permanece surdo, e o pesquisador não pode dele exigir precisões suplementares” (CELLARD, 2008, p. 296).

Sendo assim, observaremos o sentido da mensagem dos documentos, tomando o cuidado, com base em Cellard (2008), com a mais fiel interpretação do contexto em que foram escritos. Pois, segundo Bauer e Gaskell (2017), os textos, assim como a interlocução, narram histórias, falam de sentimentos, memórias, pensamentos e falam, algumas vezes, mais do que seus autores imaginam.

Tem que ser compreendido a narrativa individual sobre o contexto social do documento (BAUER; GASKELL, 2017). Desse modo, precisa-se investigar se o escritor do documento não está vestindo apenas uma capa de neutralidade e, com isso, não revelando as ideologias que pautam os seus escritos e os valores usados para a produção do conhecimento (RETAMOZO, 2009).

Quando o texto está no público, é um meio de apelo: uma influência nos preconceitos, opiniões, atitudes e estereótipos das pessoas (BAUER; GASKELL, 2017). Ademais, “é importante aprender a decodificar e utilizar os instrumentos de pesquisa preparados pelos arquivistas, a fim de assimilar a lógica que presidiu à classificação da documentação” (CELLARD, 2008, p. 298).

Por último, mas não menos importante, abordamos a análise bibliográfica. Segundo Gil (2007), a análise bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado como livros, artigos e teses. Atualmente, com o avanço tecnológico, boa parte desses materiais são encontrados na tela dos computadores, celulares e aparelhos semelhantes.

Ressalta-se que a análise bibliográfica permite interrogar o objeto com o domínio do quadro teórico envolvido. Dessa forma, com base em Fernandes (1994), busca-se o objeto não esperando que fale por si, mas sim, parte-se do princípio que as teorias precisam de fatos e os fatos das teorias, para, então, buscar a realidade na sua essência e experiência concreta. Desse modo, lançar mão da análise bibliográfica é de suma importância para a pesquisa científica, visto o suporte que proporciona para tratarmos desses pontos substanciais para a produção do conhecimento.

No caso dessa dissertação, entre outras questões, ainda auxilia na compreensão das transformações sociais, econômicas, no mundo do trabalho, nos processos da educação e mudanças que ocorreram na gestão da escola. Dá embasamento para identificarmos a emergência das tecnologias gerenciais decorrentes do toyotismo. Permite fazer a mediação teórica das transposições das tecnologias gerenciais do universo da empresa para o sistema de ensino através da caracterização da crise do regime de acumulação capitalista da década de 1970 e suas políticas de austeridade fiscal.

A análise bibliográfica pode prover evidência e o devido embasamento para o problema de pesquisa que guiará a investigação, bem como, contribuir para melhor definir e estruturar o método de pesquisa, objetivos e questões para o estudo proposto. Conceitualiza as categorias de análise da pesquisa, nesse particular, gerencialismo e gerencialização.

A análise bibliográfica possui caráter exploratório, pois permite maior familiaridade com o problema, aprimoramento de ideias ou descoberta de intuições (GIL, 2007). No caso particular de pesquisas avançadas, onde exige-se certo ineditismo e originalidade na contribuição, a revisão bibliográfica cumpre um importante papel. Contribui para o desenvolvimento de uma base sólida de conhecimento, abrindo caminho para o desenvolvimento da teoria em áreas onde já existem pesquisas, e também, identificando áreas onde há oportunidades para novas investigações. Por isso, deve ser conduzida de forma sistemática e rigorosa (WEBSTER; WATSON, 2002).

1.1.3 Reflexão epistemológica

Bourdieu e Chartier (2012), ao abordar os pesquisadores enquanto sujeitos políticos, situaram uma reflexão na produção do conhecimento em torno do controle da transmissão das ideologias dominantes no universo investigado. Por conseguinte, é tencionada uma observação, constante, em torno dos mecanismos de dominação e dos condicionantes

suspeitos de estarem moldando tanto as ações dos informantes quanto do pesquisador (BOURDIEU; CHARTIER, 2012).

Para tanto, um dos cuidados é apresentar a existência de diferentes referenciais de caráter político e moral que, efetivamente, são identificáveis no discurso dos entrevistados (professoras, diretora, coordenadores pedagógicos, vice-diretora) – devendo esses entendimentos serem mapeados na sua pluralidade e no seu caráter compósito. É necessária uma composição na pluralidade de referenciais – relativamente àquilo que deve ser a construção dos currículos escolares, formação escolar, relação com entidades externas (como empresas), avaliações externas e qualidade da educação, trabalho do professor, entre outros. Com isso, o pesquisador estará mapeando o campo, ao mesmo tempo, buscando evitar a cristalização dos aspectos da realidade.

Bourdieu, Chamboredon e Passeron (2007) nos ajudam entender o campo enquanto um lugar de investigação, onde se busca o desconhecido e o revelador. Nesse sentido, o senso comum do campo tem que ser peneirado, não confundido com um dado de antemão. Portanto, remete-se ao cuidado de não trocar o senso comum sobre o objeto da pesquisa pelo senso comum dos entrevistados. Para tanto, podemos ressaltar que metodicamente, Bourdieu (2011) sublinha que a reflexividade, quando sozinha na pesquisa, não é suficiente. É preciso, para a satisfação na pesquisa, um debruçar do pesquisador com uma escuta ativa. Ou seja, a reflexão na pesquisa deve estar digerindo os embates entre os pensamentos do pesquisador.

Em Bourdieu e Chartier (2012), a construção dos instrumentos de pesquisa, como, por exemplo, o roteiro de entrevista, deve ser relutante a adequações do objeto às pré-noções dos sujeitos da investigação. Para isso, os instrumentos estão sendo submetidos à crítica reflexiva, confrontando os dados coletados com a teoria, tornando as inquietações em perguntas parciais no intuito de encontrar respostas complexas, pois, os resultados da pesquisa transpassam uma descrição da realidade, trata-se de uma análise entre os pontos de vista contraditórios dos envolvidos, o que complexifica os dados encontrados em campo.

Nesse ínterim, conforme Weber (2006), os resultados da pesquisa, tendo a realidade uma complexidade infundável às lentes do pesquisador, devem ser complexos. Isso, em decorrência da complexidade da realidade e visto o pesquisador não poder dominar todas as dimensões do real. Claro, alguns pontos da realidade são observáveis a subjetividade do pesquisador, provocando a sua reflexão e questionamentos, o que abrirá caminho para a construção da pesquisa no alcance de suas lentes. São pontos e definições, são singularidades da realidade que lhe chamam a atenção. No entanto, o resultado científico deverá, como afirma Weber (2006), se afastar dos valores que condicionaram a escolha do objeto.

Segundo Demo (1995), a realidade social não é neutra, nem tampouco o pesquisador é neutro. Portanto, dificilmente o fato será neutro. Pois, envolve de alguma maneira o pesquisador envolvido com o fato. Demo (1995) contribui com uma reflexão no decorrer do processamento dos dados da investigação que permite pensar até que ponto o conhecimento amadurecido e adquirido na construção da dissertação permitirá chegar em compreensões científicas da realidade.

Tendo em vista a discussão de Demo (1995), observa-se o que entrelaça o sujeito e o objeto, entre o engajamento e a “neutralidade na ciência”, entre a “neutralidade da técnica e das análises dos dados”. O autor permite questionar a neutralidade do ponto de vista do pesquisador, indicando o que engendra a neutralidade e o engajamento na pesquisa. No entanto, Demo (1995) argumenta que ambos, neutro e engajado, podem estar em uma mesma posição, representando o oportunismo que pode estar atrás da imagem da neutralidade científica.

Segundo Fernandes (1994), para o comprometimento científico, inclusive, para improvisar – quando preciso – tem que saber se converter ao objeto. Isso exige um treinamento rigoroso para dominá-lo. A própria trajetória da pesquisa reflete esse treinamento. Treinamento na teoria, para perceber a diferença entre o aprendiz e o mestre, entre o profissional e o amador. Conforme Fernandes (1994), isso envolve um estudo sistemático e o pensar as ciências sociais como um artesanato onde metodicamente expressa-se o domínio das técnicas e métodos.

1.1.4 Apresentação dos capítulos

Além do já indicado referente a cada capítulo, esta pesquisa busca, no primeiro capítulo, analisar as tecnologias gerenciais e sua relação com a educação. Aqui o leitor se deparará com uma contextualização histórica das tecnologias gerenciais por meio da apresentação da sua constituição para o toyotismo. Identificaremos métodos e técnicas nos Quatro-Passos de Charles Allen (1919) e o *Training Within Industry* (TWI) (treinamento dentro da indústria) (1940), que foram concebidas para o campo empresarial e desenvolvidas de modo mais pleno por ocasião das necessidades do toyotismo. As circunstâncias do Japão demandaram uma adaptação dos modelos de produção americanos para as necessidades do toyotismo. Com isso, observaremos algumas das mudanças na produção, no trabalho e no perfil do trabalhador. Veremos que um programa de “cooperação” entre EUA e Brasil implantou um modelo do TWI no Brasil, reflexo da inserção dos elementos ideológicos

possibilitados pelo TWI, a partir do pós-guerra, na educação mundial. Novas necessidades demandaram um novo perfil de trabalhador, o que levou o toyotismo a arquitetar seu próprio sistema de ensino objetivando preparar os jovens para o novo tipo de trabalho. Daí a implantação no sistema de ensino global das competências e habilidades para o trabalho. Ademais, observaremos que a escola passou a alimentar um sistema produtivo baseado na concorrência generalizada, onde o campo da educação é alinhado com o desenvolvimento da economia global. No segundo capítulo, fizemos a mediação teórica da transposição de tecnologias gerenciais para o sistema de ensino por meio da caracterização da crise do regime de acumulação capitalista da década de 1970 e suas políticas de austeridade fiscal. Qualificaremos sociologicamente essas transposições operando com as noções de gerencialismo e gerencialização. Através das especificidades identificadas das transformações nos processos da educação observaremos os efeitos dessas tecnologias no envolvimento do trabalho do professor e da escola na busca constante por melhorias nos resultados quantitativos da educação – onde observaremos a formação de um quase-mercado na escola (concorrência entre as escolas por financiamento através dos resultados obtidos/quantificáveis) –; no currículo escolar; nos projetos do governo do estado para educação (implantação de uma lógica mercantil e empreendedora na escola, parceria entre escola e Sistema S, e parceria entre escola e empresa); no período de adaptação do ensino a realidade imposta pelo COVID-19 (ensino remoto); nas condições de trabalho do professor. No terceiro capítulo, busca-se mostrar que as tecnologias gerenciais atravessam as possibilidades da gestão democrática. Por exemplo, a intensificação do trabalho do professor dificulta a sua participação efetiva na construção do Projeto Político Pedagógico (PPP), o qual é considerado um dos principais espaços para efetivação da gestão democrática. Abordaremos as perspectivas dos entrevistados referentes ao novo ensino médio (indicaremos uma predominância de perspectivas que o associam a formação para o trabalho) aproximando o currículo escolar e o trabalho do professor do mercado de trabalho. Nesse processo, observaremos a carência da participação do professor. Identificaremos aspectos das condições de trabalho docente que apontam uma racionalização do trabalho em prol do compulsivo aumento da produtividade, o que contradiz a gestão democrática na medida que intensifica a exploração do corpo docente. Entre outros pontos, principalmente, no que tange a diminuição da participação do professor e da escola nas decisões para educação, conheceremos projetos que conforme diminuem a unilateralidade das decisões e as tensões ocasionadas com as tecnologias gerenciais no sistema de ensino, permitem práticas no interior da escola que correspondem à lógica da cultura escolar e ao fortalecimento dos processos democráticos.

2 CAPÍTULO I

2.1 TECNOLOGIAS GERENCIAIS DECORRENTES DO TOYOTISMO E O SISTEMA DE ENSINO

Para analisarmos as tecnologias gerenciais e sua relação com a educação antes identificaremos, brevemente, nos métodos de treinamento criados nos Estados Unidos – os Quatro-Passos de Charles Allen e o TWI, pontos que corroboram com o processo da constituição das tecnologias gerenciais desenvolvidas para as necessidades do toyotismo. Destaca-se ser a partir do toyotismo realizada a análise da relação das tecnologias gerenciais com a educação. O importante, portanto, é observarmos pontos que resultaram na emergência das tecnologias gerenciais do toyotismo, bem como sua relação com o sistema de ensino.

Nesse processo, observaremos, métodos e técnicas americanas que indicam ideias que foram incorporadas na constituição das tecnologias gerenciais decorrentes do toyotismo. Ressaltaremos que as condições histórico-concretas do Japão favoreceram a criação, a instalação, o desenvolvimento e a perpetuação do modelo de produção toyotista. As necessidades japonesas pós-guerra foram o combustível para o surgimento desse modelo de produção (CORIAT, 1994). Para tanto, identificaremos as circunstâncias da reconstrução do Japão após a sua derrota na Segunda Guerra Mundial. Pois, nesse período, observa-se a formação de uma cultura, onde determinantes da tradição e costumes japoneses e os métodos de treinamento estadunidense – os Quatro-Passos de Charles Allen (1919) e o TWI (1940) – foram conjugados/adaptados na reconstrução do Japão pós-guerra.

Segundo Ohno (1997), o sistema Toyota de produção surgiu no Japão, nos anos de 1950, por necessidades associadas ao baixo volume de produção, o que deu forma a uma produção em série de acordo com a demanda. A partir dos anos 1980, com a mundialização do capital, passou a representar um conceito em administração que funciona para qualquer tipo de negócio. A partir daí o toyotismo perde sua especificidade nacional e lança-se como um modelo universal de produção capitalista, sem deixar de carregar na bagagem um complexo de particularidades regionais, nacionais, locais, de setores ou de empresas.

Segundo Alves (2008), a partir do toyotismo, com a flexibilidade do processo de produção é requerido uma organização flexível do trabalho, ou seja, trabalhadores capazes de assumir multitarefas, ocupar diferentes postos de trabalho, inserir-se em variados segmentos do processo de trabalho. Organizações de serviço e de administração pública podem incorporar valores do produtivismo toyotista. O gerencialismo, como veremos no segundo capítulo, realiza transposições da lógica de mercado da empresa para o setor público. Surge na

década de 1970 junto com mudanças pensadas no âmbito do toyotismo. Nesse contexto, o gerencialismo emerge como modelo mobilizado/acionado para pensar reformas do Estado, onde políticas de austeridade fiscal eram implantadas para o equacionamento da crise de acumulação capitalista. Identificaremos, no segundo capítulo, que não se trata apenas de diminuição do investimento público, pois, este Estado mais enxuto tem introduzido e implantado, por meio do gerencialismo, noções que lançam sobre o trabalhador a responsabilização para ser competente, eficiente, produtivo, entre outras visões fortalecidas pelo toyotismo.

Conforme Alves (2008), o toyotismo pode ser considerado um valor universal para a produção de mercadorias, pois suas condições histórico-ontológicas originárias determinaram suas próprias possibilidades de universalização. Alves (2008) destaca que o toyotismo foi instaurado, originariamente, através da lógica dos mercados restritos, surgindo sob o seio do capitalismo japonês dos anos de 1950, constituído por um mercado interno débil. Por isso, tornou-se adequado, em sua maneira de ser, às condições do capitalismo mundial da década de 1980, caracterizada pela crise de acumulação capitalista, que apresenta novas normas de concorrência. A crise de acumulação capitalista constituiu os novos padrões de gestão da produção de mercadoria do toyotismo. Nesse contexto, surge o gerencialismo e a gerencialização, noções que alimentam uma ideologia tecnocrática no setor público e, por conseguinte, na gestão da escola pública. O gerencialismo, conforme veremos no segundo capítulo, diz respeito a uma ideologia tecnocrática que justifica os processos de transposição das tecnologias gerenciais decorrentes do toyotismo para o sistema de ensino. Faz isso, com uma retórica que louva a eficiência e eficácia conquistados com a implantação dessas mudanças da gestão empresarial. A dimensão ideológica deste processo ganha importância ao tornar opaco para a comunidade escolar, bem como para o público leigo e sociedade civil os imperativos político-ideológicos subjacentes à propostas e projetos de mudança da gestão educacional, aparentemente neutros.

Ressalta-se que o toyotismo agiu invertendo a ordem – do taylorismo-fordismo – de importância dos recursos disponíveis. Deu ênfase na formação no e pelo trabalho não tomando por base a materialidade, mas sim, a subjetividade do trabalhador (ALVES, 2007). Nesse caso, as tecnologias gerenciais funcionam para atingirem altos níveis de extração de mais-valia, envolvendo, segundo Alves (2007), o trabalhador na produção através da “captura” da subjetividade. Ou seja, conforme Alves (2008), Ohno expõe que há no toyotismo uma dimensão essencial que não havia no taylorismo-fordismo, sendo: a imprescindibilidade do engajamento moral-intelectual dos operários e empregados na produção do capital, ou seja,

a mobilização da subjetividade, isto é, corpo e mente. Desta maneira, segundo Alves (2008), o espírito do toyotismo implica não apenas mobilização total da mente, mas do corpo e da mente. Isso quer dizer, não apenas conhecer e fazer, mas conhecer e fazer instintivamente. Conforme o autor, “o olhar fixo do capital para o trabalho vivo é tão persistente e intenso que ‘praticamente um furo o atravessa’ (o que significa a ‘captura’ da subjetividade do trabalho vivo)” (ALVES, 2008, p. 100).

Com isso, a utilização da própria capacidade inerente a todo ser social, a racionalidade, será direcionada para o desenvolvimento de métodos e técnicas de controle e organização da força de trabalho alinhadas às necessidades atuais do toyotismo. Nos referimos ao toyotismo, pois conforme Alves (2011, p. 58), apesar de não ser exatamente o último estágio de desenvolvimento do modo de produção capitalista,

A partir da crise estrutural do capital e de sua mundialização, o que veio a ser denominado de toyotismo tornou-se o momento predominante do que David Harvey denomina regime de acumulação flexível. O espírito do toyotismo torna-se, naquelas determinadas condições histórico-concretas, um valor universal para o capital em processo.

Depois de identificarmos métodos e técnicas americanas e adaptações para o regime de acumulação flexível, como intitula, segundo Alves (2011), na citação acima, David Harvey, e a cultura do toyotismo e sua singularidade enquanto modelo de produção capitalista, veremos brevemente, que na década de 1940, pós-guerra, um programa de “cooperação” entre Estados Unidos da América (EUA) e Brasil, voltado aos projetos de “superação” das condições de subdesenvolvimento brasileiro, implanta no Brasil um modelo do TWI. Com isso, busca através da educação formar cidadãos comprometidos com os preceitos do capitalismo. Para entendermos melhor a relação da educação com o trabalho, observaremos, na história, que com o desenvolvimento industrial, no século XIX, penetra na escola um olhar voltado para a formação do trabalhador (ENGUITA, 1989). Desse modo, é preciso apresentar a natureza singular do trabalho do professor frente ao trabalho da demanda capitalista. No treinamento do trabalhador-aluno, como veremos nos Quatro-Passos de Charles Allen, o instrutor é responsabilizado pelos resultados. No segundo capítulo, veremos que esta lógica atravessa o chão da escola, responsabilizando o professor pelos resultados quantificáveis/mensuráveis da educação.

Os ideólogos da gestão (que também poderiam ser qualificados, segundo Gramsci, como intelectuais orgânicos do capital – aqueles que se mantêm vinculados a sua posição social de origem como porta-vozes da ideologia e interesse de classe), como Liker e House

(2009), fortalecendo um senso comum, mostram um caso onde o modelo de produção toyotista cria um sistema de ensino voltado para passar os preceitos do trabalho aos jovens desde o ensino médio. Observaremos, com base em Ropé e Tanguy (1997), o alinhamento global da formação escolar com as competências e habilidades do trabalho – conceito usado ao longo desta dissertação para exemplificar o caminho que tem sido ideologicamente desenhado para a educação pública. Será observado que os sistemas de ensino são convocados a atender às necessidades do capitalismo contemporâneo. Essas exigências podem ser exercidas, por exemplo, por organismos multilaterais que enxergam na educação um campo para contribuir com a economia global.

Este capítulo, portanto, está estruturado da seguinte forma: por um lado, veremos que a singularidade do toyotismo está ancorada no Japão. Por outro, apresentam-se documentos analisados, produzidos por ideólogos da gestão, que defendem a tese de que o toyotismo resulta de adaptações de métodos e técnicas, bem como ideias de engenheiros americanos durante as duas grandes guerras do século XX (LIKER, 2005; HUNTZINGER, 2007).

Veremos aspectos da cultura do toyotismo e das suas tecnologias gerenciais, observando a singularidade do toyotismo em comparação aos modelos de produção pretéritos (taylorismo-fordismo), como a sua maneira de “capturar” a subjetividade do trabalho vivo. Será analisada a relação constituída entre EUA e Brasil, que implanta no país tropical um modelo do TWI com intuito de formar cidadãos comprometidos com os preceitos do capitalismo. A lógica toyotista de capacitação mão de obra é estendida para o âmbito global implantando no sistema de ensino uma formação para as novas competências e habilidades do trabalho (ser polivalente, competente, trabalhar em equipe, entre outras).

Na história, para entendermos mais a relação da educação com o mundo do trabalho, observaremos em Enguita (1989), o desenvolvimento industrial, no século XIX, e o interesse da burguesia em ascensão na escola para formação do trabalhador. Observaremos um caso, na cidade de *Kentucky*, onde os Círculos de Controle de Qualidade (CCQs) são alinhados ao sistema de ensino para uma formação para o trabalho dos alunos do ensino médio. Veremos no segundo capítulo, que, atualmente, na escola, esse tipo de transposição sofre um refinamento pelo gerencialismo. Ou seja, não ocorre apenas uma passagem de princípios do trabalho, que acompanha as novas competências e habilidades de uma sociedade itinerante, mas também trocas entre empresas e escolas, onde a primeira busca novos consumidores, e a segunda tem a oportunidade de ganhar materiais de auxílio pedagógico e logístico, necessários para um bom funcionamento, pois, como apontará o capítulo subsequente, a educação vem perdendo financiamento em razão das políticas de austeridade fiscal do Estado.

No toyotismo, a partir da década de 1970, se alinha o sistema de ensino com uma formação que beneficie a produção capitalista (ROPÉ; TANGUY, 1997). Também veremos a relação atual da educação com a economia global, encontrando o campo educacional na mira dos interesses de crescimento econômico. Formar e capacitar os cidadãos para as atuais funções do capitalismo torna-se uma necessidade, inclusive, financiada por órgãos multilaterais interessados no crescimento econômico via campo da educação, através de uma formação para as necessidades da acumulação flexível.

2.1.1 Formação no chão da fábrica e racionalização da produção

Em 1940, após a queda da França na Segunda Guerra Mundial, as Forças Aliadas – formada pelo Reino Unido, França, União Soviética e EUA – perceberam a urgência de suprir as demandas da guerra, sobretudo, a dos níveis produtivos que se elevaram em demasia (HUTZINGER, 2007). Com isso, o governo americano, prevendo uma possível intervenção direta no conflito por parte dos EUA, decidiu dar início a um programa que solucionasse os problemas advindos com a superprodução de insumos de guerra.

O referido programa é o TWI. O objetivo proposto para o TWI a partir de um boletim de revisão, foi o seguinte:

Ajudar as indústrias bélicas a encontrarem quais as necessidades reais de mão de obra, treinando dentro das indústrias cada trabalhador em como usar o melhor possível das suas habilidades até chegarem no máximo de suas aptidões individuais, permitindo assim, manter o ritmo da produção para atender a demanda de guerra (HUTZINGER, 2007, p. 8).

Torna-se crucial, no toyotismo, usar o máximo das aptidões individuais dos trabalhadores com ênfase nas intelectuais. Pois, o eixo central dos dispositivos organizacionais (e institucionais) passa a ser a “captura” da subjetividade do trabalho, essencial para o funcionamento dos dispositivos organizacionais (*just-in-time/ kanban, kaizen, CCQ*, entre outros) que sustentam a grande empresa capitalista (ALVES, 2007).

Segundo Alves (2008), a constituição do toyotismo tornou-se adequada à nova base técnica da produção capitalista, vinculada à Quarta Revolução Tecnológica, que é a revolução das redes informacionais, que exige uma nova subjetividade do trabalho, pelo menos dos trabalhadores assalariados centrais à produção de mercadorias. As novas tecnologias de base microeletrônica, em razão de sua complexidade e altos custos, demandam uma nova disposição subjetiva dos trabalhadores assalariados em cooperar com a produção.

Alves (2007) argumenta que Henry Ford tinha consciência de que operários não eram gorilas domesticados. Entretanto, ele procurava resolver o dilema da organização capitalista através do que denominava iniciativas educativas extrafábrica. O toyotismo, pelo contrário, “capturava” a subjetividade. Integrava as iniciativas afetivas-intelectuais dos trabalhadores nos objetivos da produção de mercadorias (ALVES, 2007).

O desenvolvimento do TWI se dá nas circunstâncias que colocou a indústria americana diante da necessidade de dar treinamento a um grande contingente de novos trabalhadores sem experiência durante a Segunda Guerra, para suprir a superprodução de insumos do conflito e aproveitar ao máximo as aptidões desses trabalhadores. Para tanto, foi preciso treinar os trabalhadores. Mas o que significa treinamento? Chiavenato (2004) descreve que o treinamento aponta os meios para a aprendizagem ser alcançada. Deve norteá-la em direção a um resultado positivo para a empresa e para os trabalhadores. Assim, busca-se que todos os trabalhadores consigam aplicar mais intensamente seus conhecimentos. Além disso, o resultado dos esforços dos indivíduos resulta na aprendizagem que reflete a mudança dos seus comportamentos. Sendo assim, treinamento é “o processo educacional de curto prazo aplicado de maneira sistemática e organizada, por meio do qual as pessoas aprendem conhecimentos, atitudes e habilidades em função de objetivos definidos” (CHIAVENATO, 2004, p. 339).

Nesse período, aos próprios supervisores foi atribuída a responsabilidade de treinar os trabalhadores sem experiência. Tornando-se, assim, a função de treinar a mais importante das empresas industriais. Segundo Fidélis e Banov (2007), treinar significa qualificar, suprir carências profissionais, preparar a pessoa para desempenhar tarefas específicas do cargo que ocupa. No entanto, poucos desses supervisores estavam habilitados a desempenhar eficazmente essa função. A solução foi prepará-los para serem os treinadores dos novos trabalhadores.

Segundo Flippo (1978), o TWI foi constituindo-se de técnicas para supervisão e preparação de trabalhadores. O número de funcionários envolvidos em sessões de treinamento de duas horas para cada programa foi considerado eficaz. E ao encerrar suas atividades, em 30 de setembro de 1945, o TWI havia treinado em 16.511 organizações, que iam desde indústrias bélicas até sindicatos, 1.750.650 funcionários (HUTZINGER, 2007). Assim, o TWI foi se tornando uma rede nacional liderada por profissionais da indústria no intuito de ensinar técnicas de produção às empresas fabricantes de insumos de guerra. Para atender a demanda da Segunda Guerra, segundo Shiroma (1993, p. 50), “numa conferência da OIT recomendou-se a adoção do TWI nos países em reconstrução da Europa e Japão. Tentava-se arregimentar

rapidamente o contingente de trabalhadores para indústrias a fim de substituir os operários mobilizados para combate”.

Agora, viajaremos até a Primeira Guerra Mundial onde foi apresentado previamente os métodos de treinamento criados por Charles Allen, os quais deram sustento a metodologia do TWI. O método conhecido por Quatro-Passos de Allen serviu para a criação dos programas de treinamento desenvolvidos pelo TWI, como, por exemplo, o programa do TWI denominado Programas do J – conhecido durante a Segunda Guerra por preparar supervisores de primeira e de segunda linha para atuarem na produção –adveio dos Quatro-Passos de Allen (HUTZINGER, 2007).

Nos Quatro-Passos de Allen é preciso fazer com que o aluno identifique a nova ideia que o instrutor deseja agregar ao seu saber. Para isso, há várias maneiras, sendo comum o uso do método de explicação, bem como figuras e outras ilustrações (FLIPPO, 1978). O aluno, nesse caso, trabalhador-aluno, precisa agregar novas competências e habilidades para o trabalho. Na medida que vai ganhando experiência, começa a operar a máquina de modo mais independente. Assim, é possível identificar se aprendeu a fazer. As competências e habilidades, como veremos no segundo capítulo, são voltadas para o aprendizado mais imediatista, distanciando, portanto, a educação escolar, do compromisso com uma formação para a cidadania ativa e pensamento crítico.

Caso o trabalhador-aluno reprove no momento de realizar o trabalho de forma independente, o instrutor será responsabilizado com o argumento da falha do seu método de ensino. No terceiro capítulo da dissertação será demonstrado que na escola existia um controle interno baseado na rigidez e autoritarismo dos modelos americanos taylorismo-fordismo, o que foi sendo substituído por um controle externo velado, que tem por princípio o controle e responsabilização do trabalho da escola e do professor em prol dos resultados positivos em avaliações externas e nos índices educacionais. Tal controle é justificado pelo gerencialismo em prol de uma suposta qualidade da educação, a qual sofre críticas dos entrevistados desta pesquisa por estar intensificando o trabalho do professor e desconsiderando o resultado não quantitativo da educação.

A lógica de melhoria do método de aplicação do instrutor se mescla na lógica de melhoria contínua do toyotismo centrado na capacidade de tornar o processo produtivo mais eficiente, desfazendo-se de tudo que não agrega valor a produção. Isso torna-se possível, a partir da Segunda Guerra, quando se institucionaliza a melhoria contínua ou na perspectiva do Gerenciamento Japonês, o *kaizen* – técnica normalmente conhecida como melhoria contínua ou simplesmente continuar –, que possui uma estreita relação com um dos quatro cursos dos

Programas do J intitulado Métodos de Trabalho (*Job Methods*), em termos de: função do instrutor-supervisor, foco nos processos e em como eliminar tudo aquilo que não agrega valor à produção (HUNTZINGER, 2007).

O ponto que o TWI enfatizou sobre Métodos de Trabalho poderia ser uma definição do *Kaizen*, onde os instrutores eram os responsáveis por guiar os supervisores na direção das melhorias contínuas, isso é, melhorias possíveis de serem feitas sem reestruturação de máquinas, ferramentas ou *layout* do departamento (HUNTZINGER, 2007). Observamos, assim, que as novidades dessas propostas afetam o trabalhador e não necessariamente as maquinarias, ou seja, dizem muito mais respeito a gestão do que a tecnologia. Convém destacar, que no cerne do desenvolvimento do TWI e de seus métodos de cunho pragmático (como pode ser encontrado em Métodos de trabalho) se encontra a essência da produção capitalista e, conseqüentemente, das tecnologias gerenciais, qual seja, a racionalização da produção e da organização da força de trabalho orientados à valorização do valor (HUNTZINGER, 2007).

A filosofia do *kaizen* torna-se inerente ao toyotismo, pois nesse modelo de produção se desenvolveu a perspectiva de valorização do valor por meio da utilização, principalmente, das tecnologias gerenciais. Ou seja, no toyotismo a racionalização dos recursos relacionados à produção somente é possível por meio de tecnologias gerenciais que possibilitem alguns enxugamentos no chão da fábrica, como da força de trabalho vivo, além de tudo aquilo que não agrega valor a produção, ou seja, a *lean production*. Isso tem sérias conseqüências para o trabalhador. Segundo Antunes (2008), a *lean production* pode ser a empresa enxuta, a “empresa moderna”, a empresa que restringe e limita o trabalho vivo, ampliando o maquinário tecno-científico, que Marx denominou como trabalho morto. Essa redesenhou a planta produtiva de forma muito distinta do taylorismo-fordismo, pois reduziu enormemente a força de trabalho vivo e ampliou intensamente sua produtividade, reterritorializando e mesmo desterritorializando o mundo produtivo, pois as noções de espaço e tempo transformavam-se profundamente. Segundo Antunes (2008), o resultado não tardou: desemprego explosivo, precarização estrutural do trabalho, rebaixamento salarial, perda de direitos, entre outros.

Antunes (2008) mostra que nessa nova empresa liofilizada era necessário um novo tipo de trabalhador que atualmente os capitais denominam, de modo mistificado, como colaboradores. Esse trabalhador, para atender as novas necessidades, que não mais são para uma função em específico, deve ser mais polivalente, multifuncional, algo, portanto, diverso do trabalho que se desenvolveu na empresa taylorista-fordista (ANTUNES, 2008). O trabalho que cada vez mais as empresas buscam não é aquele fundamentado na especialização de

outrora, mas o que floresceu na fase da desespecialização multifuncional, do trabalho multifuncional, que em verdade expressa a enorme intensificação dos ritmos, tempos e processos de trabalho (ANTUNES, 2008).

Segundo Antunes (2008), essas mudanças também afetaram os serviços públicos, como, por exemplo, saúde, energia, educação, telecomunicações e previdência. Portanto, o setor público, logo, sentiu a transposição desses efeitos, um significativo processo de reestruturação, subordinando-se à máxima da mercadorização, que vem afetando fortemente os trabalhadores do setor estatal e público.

Depois dessa breve exposição sobre métodos e técnicas de treinamento de trabalhadores durante as duas grandes guerras do século XX, bem como do toyotismo, a seguir entenderemos melhor o modelo japonês e suas tecnologias gerenciais. Faremos isso, seguindo falando das mudanças advindas com o toyotismo, e observando a cultura constituída para o modelo de produção japonês, como, por exemplo, o que toca a “captura” da subjetividade, visto as novas condições históricas de desenvolvimento do sistema capitalista.

2.1.2 A cultura do toyotismo e as tecnologias gerenciais

O surgimento do toyotismo veio das ideias do engenheiro japonês Taiichi Ohno (1912-1990), membro do grupo Toyota. Esse modelo de produção seria dirigido pela demanda, rompendo com a produção em larga escala dos modelos americanos (taylorismo-fordismo) fabricando, portanto, apenas o necessário para satisfazer as necessidades do mercado (ANTUNES, 1995).

Ohno junto com o engenheiro Toyoda realizou visitas as fábricas da Ford com o intuito de estudar o modelo de produção em massa. Com isso, os engenheiros perceberam que o pequeno mercado e com demandas fragmentadas não iria suportar altos volumes de produção (OHNO, 1997). Sendo assim, entenderam que era necessário fazer uma adaptação ao mercado japonês, isso é, voltar a produção para volumes baixos e com diferentes modelos usando a mesma linha de montagem. A necessidade do mercado japonês exigia qualidade, custo baixo, *lead-time* curto e flexibilidade (OHNO, 1997).

Segundo Ohno (1997), por meio do *benchmarking* – que é o processo de aprendizado contínuo da organização na procura de novas ideias, métodos, práticas e processos a fim de adotar as práticas ou adaptar os bons aspectos e implementá-las na busca de se tornar o melhor – realizado nas visitas a Ford, a Toyota aproveitou a sua linha de montagem contínua. Porém, implementando a melhoria de redução dos desperdícios. Para Ohno (1997), o

benchmarking com as empresas americanas foi o primeiro passo da Toyota para entender os processos, as atividades e as estratégias dos competidores, reconhecendo seu impacto na própria cultura organizacional e principalmente promovendo melhorias no sistema interno com intuito de fazer as adaptações necessárias a própria realidade.

Nesse processo, segundo Ohno (1997), os gerentes começaram a usar um método para solucionar problemas chamado de PDCA (*Plan* – planejar; *Do* – fazer; *Check* – verificar/controlar; *Act* – agir) que é um dos pilares da melhoria contínua que utiliza o trabalho em equipe para a solução de problemas, documentando e melhorando os processos, coletando e analisando dados (OHNO, 1997). Portanto, o toyotismo passou a ser uma filosofia não só para a Toyota, mas sim para todos os componentes que fazem parte do sistema de negócio Toyota na *Supply Chain* (cadeia de abastecimento).

O toyotismo tem por filosofia eliminar os estoques, isso é, pensar em produzir o necessário conforme a necessidade da demanda com uso do trabalho parcelar e fragmentado. De acordo com Antunes (1995, p. 26):

Seus traços constitutivos básicos podem ser assim resumidos: ao contrário do fordismo, a produção sob o toyotismo é voltada e conduzida diretamente pela demanda. A produção é variada, diversificada e pronta para suprir o consumo. É este quem determina o que será produzido, e não o contrário, como se procede na produção em série e de massa do fordismo. Desse modo, a produção sustenta-se na existência do estoque mínimo.

Segundo Antunes (2006), o trabalho que reduzia a ação operária a um conjunto repetitivo de atividades cuja somatória resultava no trabalho coletivo produtor dos veículos da Ford viu surgindo, no toyotismo, o trabalho flexível. A partir de então as aptidões dos trabalhadores em diferentes funções são exploradas, dando surgimento a flexibilização do trabalho em prol do atendimento das necessidades da demanda. Por isso, foi pensado para o toyotismo o *just-in-time*, o que significa corresponder a vontade do cliente entregando-lhe o produto desejado quando quer e na quantidade requerida (LIKER, 2005).

O *just-in-time* objetiva atacar os problemas fundamentais, eliminar os desperdícios, procurar a simplicidade e desenhar sistemas eficazes de identificação de problemas. Com o sistema *just-in-time* pôde-se reduzir drasticamente os estoques que nas fábricas da Ford eram em massa, através de um alerta visual que indicava ao processo anterior quando era necessário repor o produto. Tal alerta visual é chamado de *kanban*, que é como se conhece os sinais visuais desenvolvidos para controlar e manter o nível desses pequenos lotes, como, por

exemplo, cartões, caixas vazias e carrinhos vazios (OHNO, 1997). Segundo Alves (2008, p. 106):

A primeira regra do *kanban* é que o processo subsequente vai para o precedente para buscar produto. É por isso que se diz que o Sistema Toyota de Produção olha as coisas pelo avesso ou de um ponto de vista oposto. Como salientamos, o discurso dúplice de Ohno trata da gestão da produção, mas seu olhar perscruta o trabalho vivo. O toyotismo é um sistema de gestão do trabalhador coletivo. De certo modo, a “captura” da subjetividade do trabalho vivo pela lógica do capital é fazer os operadores olharem seus interesses históricos de classe do proletariado pelo avesso ou de um ponto de vista oposto. O “pensar pelo avesso” é elemento indispensável para que o processo de produção possa fluir tanto quanto possível.

Portanto, para reduzir os estoques, como citado acima, as tecnologias gerenciais decorrentes do toyotismo são pensadas para possibilitar índices de lucratividade a partir da redução de custos que podem advir de qualquer elemento da produção. Ou seja, “racionalizar os fluxos de fabricação entre processos de forma contínua, otimizando e aproveitando os espaços disponíveis, a fim de minimizar a movimentação de pessoas, produtos, materiais e documentos” (JUSTA; BARREIROS, 2009, p. 7).

As tecnologias gerenciais para as necessidades do toyotismo são regadas no seio das determinações históricas concretas que guiaram o modelo de produção japonês para sua perspectiva de valorização do valor – o que, para as tecnologias gerenciais, é essencial. Nesse processo, em meados da década de 1970, ocorreram exigências da flexibilização do trabalho, que correspondem à flexibilidade do processo produtivo, à flexibilização da organização do trabalho e à flexibilização dos trabalhadores. Ocorreu “mutações intensas, econômicas, sociais, políticas, ideológicas, com fortes repercussões no ideário, na subjetividade e nos valores constitutivos da classe-que-vive-do-trabalho, mutações de ordens diversas e que, no seu conjunto, tiveram forte impacto” (ANTUNES, 2006, p. 35).

No entanto, segundo Antunes (2006), apesar de estarmos falando de um período onde é incorporado um trabalhador flexível às realizações de diferentes tarefas das demandas capitalistas, não há superação total dos modelos antigos, mas sim “trata-se, para o capital, de reorganizar o ciclo reprodutivo preservando seus fundamentos essenciais” (ANTUNES, 2006, p. 36). Sendo assim, conforme Antunes (2006), no toyotismo as novas práticas de gestão se mesclam com as práticas repetitivas e os trabalhos parcelados do taylorismo-fordismo, ou seja, os trabalhos parcelados e repetitivos continuaram coexistindo com os de caráter multifuncional e pluriespecializado. Isso consiste na aplicação em todos os tipos de práticas coexistentes as formas de controle do processo de trabalho, confirmando que existe uma continuidade nos três processos de organização e não totalmente uma superação. Segundo

Antunes (2006), no Brasil as práticas do toyotismo carregam práticas do fordismo ainda muito presente e mesclam-se com novos processos produtivos. O que se observa nas práticas associadas à flexibilização, desregulamentação e novas formas de gestão da força de trabalho.

A concretização é da adequação do trabalho às novas necessidades da produção capitalista. Isso é observado, em Antunes (1995), nas novas formas de trabalho material e imaterial, onde é mesclado as formas pretéritas com as novas formas. No entanto, a mão de obra da classe que vive do trabalho torna-se desqualificada ao submeter suas formas antigas de trabalho às condições de trabalho advindas com o toyotismo.

Alves (2007) afirma que as inovações sócio-metabólicas exigem novas atitudes de colaboração, de mentalidade positiva, um novo fundamentalismo de mercado, que se assemelha com a utopia integrista do fordismo primordial. O que nas palavras do autor “significa que o toyotismo, tal como o fordismo em sua etapa de constituição primordial, buscou constituir um novo homem produtivo, capaz de dar resposta às novas implicações sócio-metabólicas do capitalismo flexível” (ALVES, 2007, p. 205).

Segundo Alves (2008), a acumulação flexível disseminou-se pelo mundo capitalista nas últimas décadas satisfazendo as novas exigências do capitalismo mundial, tornando-se adequado ao novo patamar da luta de classes na produção. Por isso, o modelo japonês viu, durante os anos de 1970 e 1980, várias de suas técnicas de gestão serem importadas, com diferentes ênfases, para diferentes países e setores, vinculando-se ao sucesso da indústria manufatureira japonesa na concorrência internacional. Isso inicia com a onda dos CCQs e, logo em seguida, a do *Kanban/Just in time*. Posteriormente, vão sendo somados outros elementos, como o *Total Quality Control* (TQC), *Kaizen*, técnica dos 5S's, *Total Productive Maintenance* (TPM), entre outras. No decorrer da mundialização do capital, o toyotismo passou a assumir uma nova significação para além das particularidades de sua gênese sócio-histórica (e cultural), vinculada ao capitalismo japonês.

Agora, falando em mudanças, as mutações no toyotismo contribuíram para a concepção de um trabalhador “competente” (ANTUNES, 2006). Isso significa que o trabalhador deve possuir competências para além das qualificações tradicionais. É preciso, por exemplo, saber trabalhar em equipe, liderar e controlar a produção. É preciso ter inteligência emocional, ser comunicativo, ter boas ideias aplicáveis na melhoria constante da produção, enfim, é preciso dominar várias funções.

Com isso, veio junto o aumento da exploração do trabalho. Mas, claro, uma exploração mais sofisticada visto se tratar de um trabalho multifuncional, isso é, com mais atributos. O que intensificou o trabalho em razão de mais capacidades do trabalhador serem

exploradas no processo de trabalho (ANTUNES, 2006). Portanto, o toyotismo trouxe profundas mudanças na organização das fábricas e no perfil de trabalhador. Se no taylorismo-fordismo o trabalhador precisava saber apenas operacionalizar a máquina, no sistema Toyota deve estar à disposição de toda e qualquer necessidade que emerge no seu campo de trabalho (ANTUNES, 1995). Pois, na gestão toyotista, grupos de trabalhadores recebem a responsabilidade de pensar parte da produção que antes era compromisso da empresa. Esses constituem os então denominados CCQs, quais são incentivados pelo capital para discutir o trabalho e desempenho, com intuito de melhorar a produtividade da empresa (ANTUNES, 1995).

Estamos falando, segundo Antunes (1995), de um envolvimento manipulatório, onde o capital busca a adesão e o consentimento dos trabalhadores, no interior das empresas, para viabilizar um projeto que é aquele desenhado e concebido segundo os fundamentos exclusivos do capital. Essa horizontalidade da gestão toyotista leva a terceiros boa parte da produção. Desse modo, o envolvimento despótico do fordismo foi apenas substituído pelo modelo e envolvimento do pessoal do toyotismo (ANTUNES, 1995).

A partir de então, o capital se apropria do trabalho. Ou seja, os argumentos do capitalismo se concretizam mostrando que quanto mais “capturada” a subjetividade do trabalhador, mais ele pensará a serviço da produção. No entanto, segundo Antunes (1995), a crise do mundo do trabalho da década de 1970 muda as relações tanto no chão da fábrica como no social, e não iria abater os ideais do trabalhador e o universo dos seus valores se o modelo de produção fordista que estendeu seu projeto hegemônico para além do chão da fábrica (conquistando a cultura das massas) não tivesse sido levado a queda pela crise de acumulação do capitalismo da década de 1970. Segundo Antunes (1995), isso gerou uma crise no mundo do trabalho.

Antunes (1995) mostra que a precarização do trabalho, a partir da crise do mundo do trabalho, década de 1970, passou a atingir trabalhadores especializados que ainda estão a mercê de funções taylorista-fordista. Desse modo, a classe trabalhadora complexificou-se, fragmentou-se e foi precarizada em vários setores já não mais com mão de obra hegemônica. A partir de então, como já indicado acima, o exigido passa a ser um trabalhador polivalente, multifuncional, competente da era informacional, capaz de exercitar com mais intensidade a sua dimensão mais intelectual. Ou seja, trabalhador da gestão toyotista. Sendo assim, o trabalho humano pode ser precarizado, em alguns casos qualificado, muitos desempregados, mas não substituído.

Levou algum tempo para construir a cultura de motivação e adesão dos trabalhadores, como dito acima, onde estes contribuem com a produção capitalista. É por meio dos trabalhadores que se concretiza o resultado, considerando que a cultura está inserida nos aspectos críticos da estratégia, desenvolver e envolver adequadamente os indivíduos é necessidade, condição *sine qua non* para que este tipo de mudança ocorra. Assim, o estudo dessa cultura demonstra que o modo de ser da organização está primeiramente formado pelos seus trabalhadores, que são decisivos para a formação da cultura organizacional (LIKER, 2005).

Críticos das teorias da gestão, como Tragtenberg (2006), indicam a importância da análise das formas de dominação, e exercício do poder presentes nos discursos e práticas gestoriais, pois, como afirma, ceder um pouco de poder aos trabalhadores pode ser um dos melhores meios de aumentar sua sujeição, se isto lhes der a impressão de influir sobre as coisas. A ideologia presente nos discursos da gestão indica que as tecnologias gerenciais são fundamentais para a construção de um envolvimento adequado dos indivíduos com a cultura e organização da empresa. (LIKER, 2005). Esse tipo de perspectiva não contempla a realidade de exploração da força de trabalho mobilizada por tecnologias gerenciais. O imperativo que preside e determina esse processo é a necessidade de valorização permanente do capital.

Segundo Schein (1985), a cultura da empresa, citada acima, o que tomamos por sinônimo de cultura da organização, apesar das diferenças conceituais nas teorias da administração, é o desenvolvimento de pressupostos básicos obtidos por um grupo ao aprender como lidar com os problemas de adequação externa e integração interna que deram resultados satisfatórios para serem considerados válidos e ensinados a novos membros como a forma correta de perceber, pensar e sentir, em relação a esses problemas. Nesse sentido, a cultura da organização/empresa passa a ser a sua identidade definida como a forma em que os trabalhadores reagem frente aos problemas de adaptação. Assim, os indivíduos têm papel fundamental no processo de mudança para uma empresa que deseja implantar os princípios do toyotismo (SCHEIN, 1985).

Segundo Shiroma (1993), para o envolvimento do indivíduo com a produção, o toyotismo ofereceu um treinamento técnico e espiritual ao trabalhador objetivando estimulá-lo na participação com sugestões. Ou seja, os trabalhadores são ensinados a informar seus superiores das descobertas que podem melhorar a produção. Conforme Shiroma (1993), os trabalhadores a partir desse treinamento chegavam a oferecer 1,5 milhão de sugestões por ano e 95% delas eram colocadas em prática.

Segundo Tragtenberg (2006), esta lógica, correspondente ao envolvimento do trabalhador com a produção capitalista, endossa interesses do capital ao mesmo tempo que ameniza as tensões entre capital e trabalho, perpetuando o que chama de ideologia da “harmonia administrativa”, a qual viu surgir no século XIX em Saint-Simon. Segundo Tragtenberg (2006), a Teoria Geral da Administração é ideológica, na medida em que si apresenta a ambiguidade básica do processo ideológico, que consiste no seguinte: vincula-se às determinações sociais reais, enquanto técnica (de trabalho industrial, administrativo, comercial) por mediação do trabalho e afasta-se dessas determinações sociais reais, compondo-se num universo sistemático organizado, refletindo deformadamente o real, enquanto ideologia.

Segundo Tragtenberg (2006), a teoria da administração, até hoje, reproduz as condições de opressão do homem pelo homem; seu discurso muda em função das determinações sociais. Apresenta seus enunciados de acordo com um determinado momento do processo capitalista de produção, tornando absolutas as formas hierárquicas de burocracia de empresa capitalista ou coletivista burocrática onde capital é reconhecido como bem de produção, inerente ao processo produtivo.

No envolvimento dos indivíduos com a produção a cultura da organização aproveita, como já indicado, tanto das energias mentais como físicas do trabalhador, atendendo a lógica da reprodução sócio-metabólica do capital (ALVES, 2007). Para isso, o toyotismo deve centrar-se nos indivíduos, como diria Alves (2007), “capturar” a subjetividade do trabalhador. Dessa forma, Alves (2007, p. 186) mostra que o capital se apropria do saber tácito do trabalhador e,

Mais do que nunca, o capital precisa do envolvimento do trabalhador nas tarefas da produção em equipe ou nos jogos de palpites para aprimorar os procedimentos de produção. A organização toyotista do trabalho capitalista possui maior densidade manipulatória do que a organização fordista-taylorista. Não é apenas o “fazer” e o “saber” operário que são capturados pela lógica do capital, mas sua disposição intelectual-afetiva que é mobilizada para cooperar com a lógica da valorização. O operário é encorajado a pensar “pró-ativamente”, a encontrar soluções antes que os problemas aconteçam (o que tende a incentivar, por exemplo, no plano sindical, as estratégias neocorporativas de cariz propositivo).

Portanto, no toyotismo, busca-se envolver o trabalhador na produção capitalista através da “captura” da subjetividade. Alves (2007) ressalta que “captura” deve aparecer entre aspas para salientar o caráter problemático da captura, ou seja, a captura não ocorre sem resistências e lutas cotidianas dos trabalhadores. Alves (2007, p. 190) também afirma o seguinte:

Ao dizermos que o nexa essencial do modo toyotista de organização do trabalho capitalista é a “captura” da subjetividade do trabalhador assalariado, salientamos, mais do que nunca, por um lado, os laços orgânicos entre a instância da produção e a instância da reprodução social e, por outro lado, a exacerbação da manipulação social pelos valores de mercado, a ocultação das contradições sociais pela ideologia do autoempreendedorismo, a colonização da vida social pelos valores-fetiches que impregnam a nova pedagogia empresarial.

Segundo Alves (2007), surgem outras formas correspondentes a complexidade exigida do operário fazendo com que o capital passe a depender dessa dimensão subjetiva do trabalhador. Controlar o elemento subjetivo no processo de produção capitalista passou a ser a principal preocupação do toyotismo (ALVES, 2007). Com isso, o conceito de tecnologias gerenciais também pode ser entendido como ferramentas subjetivas que se efetivam na materialidade por intermédio de métodos e técnicas de organização do trabalho e da produção.

Para a efetivação dos objetivos propostos pelo toyotismo, intensificando o controle sobre o trabalho através da ampliação de suas atribuições, Ohno (1997) parte do princípio de que o objetivo do modelo taylorista-fordista, de aproveitar unicamente a destreza e a força física de quem trabalha, desperdiça sua inteligência. Segundo Bernardo (2009), para o toyotismo não há razão que justifique a não-utilização da criatividade do trabalhador e o conhecimento adquirido no cotidiano do trabalho em favor da produção.

O controle da subjetividade torna-se um componente diretamente relacionado ao controle do trabalho cooperado, operacionalizando-se como etapas complementares de um processo contínuo de intensificação da força de trabalho. Ou seja, o trabalhador individual inserido no trabalho cooperado viabilizado pelo Sistema Toyota em suas várias manifestações (CCQs, Células de Produção, Grupos Funcionais, entre outras) é induzido pela própria forma de organização do trabalho (controle objetivo) e pelo discurso ideológico promovido pelo nível administrativo-gerencial enquanto uma filosofia organizacional (controle subjetivo). Nesse sentido, é pertinente a argumentação de Tauile (2001, p. 156) quando afirma que:

Pode-se deduzir que o trabalhador japonês, ativo em longas jornadas de trabalho, não seria, na realidade, fanático por seu trabalho, e sim induzido e manipulado pela gerência, que produziria determinado padrão de atitudes, comportamentos e éticas adequados àquele local de trabalho.

O toyotismo parece requerer, reflete Alves (2007), aquilo que o fordismo exigiu em sua etapa histórica de constituição, porém, com mais força e de forma – nas palavras do autor – mais sinistra. Isto é, o fordismo também instituiu uma implicação subjetiva, no entanto, o toyotismo aprofunda a “captura” da subjetividade, visto as novas condições históricas de desenvolvimento do sistema do capital.

Ressalta-se que a produção capitalista além de “capturar” a subjetividade do trabalho, faz o mesmo com um conjunto amplo de inovações organizacionais, institucionais e relacionais no complexo de produção de mercadorias, caracterizadas pelos princípios de “autonomação” enquanto a:

Auto-ativação realiza a “manipulação” do consentimento do trabalho através, ou ainda, pelo *just-in-time/kaban*, a polivalência do trabalhador, o trabalho em equipe, produção enxuta, os CCQs, programas de Qualidade Total, iniciativas de envolvimento do trabalhador, a inserção engajada dos trabalhadores no processo produtivo (ALVES, 2007, p. 247).

Segundo Gurgel (2003), a relação das tecnologias gerenciais com a “captura” da subjetividade se dá em seu objetivo primordial, onde buscam a introjeção de métodos e técnicas que atuam no âmbito subjetivo da força de trabalho envolvida direta e indiretamente na produção de mercadorias com o intuito de intensificar a valorização do valor esvaziando ao máximo qualquer forma de questionamento ou crítica as condições de exploração imposta pelo atual estágio de desenvolvimento do modo de produção capitalista. Desse modo, a lógica das tecnologias gerenciais pertence a um conjunto de pressupostos básicos para a constituição de um ambiente interno que contribuirá para o desenvolvimento de uma cultura que se torna um sistema praticado e defendido por todos os indivíduos da organização. Sendo apenas através da interação entre os indivíduos possível entender a cultura do toyotismo e re-inventar as práticas existentes em prol do desenvolvimento do capitalismo.

As tecnologias gerenciais envolvem, ou melhor, condicionam o ambiente de trabalho às necessidades da reprodução econômica do sistema, ultrapassam os fins produtivos, materiais, e se convertem em formas concretas de propagação de valores ideológicos. Assim, “não se limitam a gerenciar e reorganizar a produção e seus agentes, mas também a gerenciar o pensamento desses agentes na perspectiva do projeto político em curso” (GURGEL, 2003, p. 84). Segundo Gurgel (2003), as tecnologias gerenciais decorrentes do toyotismo têm uma aproximação mais estreita e intensa com a educação por serem concretizadas com o gerencialismo que justifica mecanismos do mundo fabril no campo da educação.

2.1.3 TWI no Brasil e educação

Segundo Bryan (2008), os impactos da inserção dos elementos ideológicos possibilitados pelo TWI na educação mundial a partir do pós-guerra e, com grande ênfase, na virada do século XX para o XXI estão relacionados com a disseminação dos preceitos que

compunham o toyotismo. Os preceitos teórico-práticos do toyotismo estavam presentes na formação escolar para possibilitar a racionalização da produção e a valorização do valor. Assim, a relação custo-benefício existente entre a educação/formação e a produtividade se estabelece.

Conforme Bryan (2008), em 1946 o TWI foi introduzido no Brasil por algumas filiais de empresas americanas e estabeleceu-se com a criação da Comissão Brasileira-Americana de Ensino Industrial (CBAI). Em 1949, o TWI começou a se chamar em território brasileiro “Treinamento e Desenvolvimento” (T&D) ganhando uma notável popularidade até meados da década de 1960. Em termos práticos, segundo Amorim (2007), a CBAI iniciou suas atividades em 1947 com uma reunião composta por diretores de estabelecimentos de ensino industrial, ocorrida entre os meses de janeiro e fevereiro na cidade do Rio de Janeiro (RJ), sede do programa. Escritórios da CBAI a partir de convênios estabelecidos com órgãos governamentais e Federações de Indústrias permitiram que o programa TWI no Brasil não se restringisse ao meio produtivo, sendo utilizado para a formação de funcionários públicos, como já ocorrido nos EUA (BRYAN, 2008).

Além disso, foi realizado um acordo entre o Ministério da Educação e Saúde e o *Inter-American Educational Foundation*, órgão subordinado a *The Office of the Coordinator of Inter-American Affairs* (OCIAA), cuja cláusula IV estabelecia a criação de uma comissão especial que teria como função a aplicação do programa de cooperação educacional entre os EUA e o Brasil. Desse modo, nascia a CBAI (AMORIM, 2007).

Segundo Bryan (2008), no estado de São Paulo (SP) ocorreu uma tentativa de aplicar o TWI de forma extensiva à formação de supervisores, diretores e inspetores da rede de ensino público por iniciativa do Departamento de Educação do Estado. Isso resultou, entre abril e setembro de 1954, na aplicação da sua primeira fase denominada Instrução de Trabalho a 631 funcionários do ensino público e da segunda fase intitulada Relações de Trabalho a 432 funcionários. Segundo Bryan (2008), com o encerramento das atividades do CBAI – que no Brasil se prolongarão até 1963 – todos os programas do TWI passam a ser executados sobretudo pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), na sua forma original, ou encaixados em outros programas mais longos.

Para entendermos melhor a transposição do modelo do TWI americano para o Brasil, umas das formas é compreendendo que o interesse estadunidense pela América Latina, especificamente, pelo Brasil, vem de encontro ao processo de substituição de importações experimentado pela indústria brasileira (AMORIM, 2007). Nesse período, no Brasil, há um

discurso da necessidade da industrialização como caminho de superação da sua condição de subdesenvolvimento (AMORIM, 2007).

Segundo Mendonça (1985), os industriais buscavam caracterizar-se como a classe produtora por excelência, cujo discurso enfatizava a necessidade de um Estado forte e promotor da integração do mercado interno, que intervisse economicamente de modo a assegurar a proteção à produção nacional e o bem-estar social do país. Esse discurso é incorporado pelo Estado, tornando-se hegemônico, como condição essencial para o desenvolvimento brasileiro.

No pós-guerra e com o advento da Guerra Fria, identifica-se uma mudança no processo de construção da hegemonia estadunidense junto aos países latino-americanos (AMORIM, 2007). Ou seja, durante a Segunda Guerra, a colaboração brasileira para o esforço de guerra criou a ideia de uma relação especial entre EUA e Brasil, que se prolongaria mesmo após o final do conflito, garantindo a “cooperação” estadunidense aos projetos de superação das condições do país subdesenvolvido (AMORIM, 2007). Nesse contexto, compreendemos o surgimento dos programas de cooperação entre os países. Em Havana, em 1943, foi realizada a I Conferência de Ministros de Educação das Repúblicas Americanas, sendo aprovada a Recomendação XV, intitulada “Escolas de Ensino Industrial e Técnico” (AMORIM, 2007). Tal Recomendação considerava a crescente importância da formação de mão de obra especializada para as atividades de direção e execução do processo produtivo. Isso demandou um maior investimento em escolas técnicas, desde que destinadas para as atividades práticas tendo como objetivo a capacitação de trabalhadores para o desenvolvimento econômico de seus países (AMORIM, 2007).

Segundo Amorim (2007, p. 159), o Relatório de 1957 da USOM/B (Ponto IV), publicado em janeiro de 1959, estabelecia duas características básicas do programa de cooperação, sendo: “A preparação de educadores e projetos para solucionar problemas educacionais que estão a entravar o progresso econômico brasileiro, e estimular o conceito de ‘companheiros de progresso’, que se enquadra tão bem dentro do conceito do sistema interamericano”.

Com tal estímulo observamos o cuidado do programa em tratar as relações entre os países como companheirismo e não como dependência. Nesse caso, dependência do Brasil aos EUA. Desse modo, há uma tentativa de homogeneização das atividades referentes ao ensino industrial no Brasil, não se restringindo apenas às Escolas Técnicas e Industriais oficiais. Ou seja, as instituições no “companheirismo” deveriam seguir o modelo de ensino do programa o caracterizando, bem como outros de cooperação internacional como instrumentos

ideológicos, através dos quais, segundo Nunes (1980), se implantaria o novo cosmopolitismo e fortaleceria a condição de dependência com o intuito de reformar o ensino brasileiro e difundir os valores, as normas e os princípios da sociedade capitalista.

O foco no ensino profissional, portanto, era enquanto função ideológica de preparar cidadãos ajustados a suas respectivas responsabilidades, convencidas da racionalidade capitalista e da possibilidade de vigência de um regime democrático. Segundo Nunes (1980, p. 42), isso não deixa de fora as novas relações de dependência a partir da criação de exigências de importação, bem como “a identificação dessa política com as necessidades de manutenção da coexistência pacífica”.

2.1.4 Trabalho e formação escolar

Conforme Enguita (1989), no século XIX, a escola foi concentrada no progresso da indústria. Isto significa que seu papel foi restringido à formação para o trabalho daqueles que os industriais queriam determinar aos cargos mais baixos da sociedade (ENGUITA, 1989). Por conseguinte, por um momento o surgimento da escola representou um risco aos olhos da burguesia em ascensão.

Na Inglaterra industrial, segundo Enguita (1989), os inspetores de fábrica analisaram as leis sobre educação do ano de 1833 e encontraram uma opinião generalizada entre os patrões, todos concordavam que quanto menos educação recebesse o trabalhador, melhor. A universalização da escola deixaria a burguesia em ascensão – a nova classe – numa encruzilhada, isso quer dizer, que a escolarização das massas poderia tornar os indivíduos capazes de subverter a ordem vigente.

No entanto, a escola, em decorrência das exigências para a qualificação da mão de obra torna-se para alguns intelectuais burgueses e industriais, um chão propício para moldar o concurso da vontade do trabalhador de acordo com os valores vigentes. Dessa forma, a escola é bem vista no que tange alinhar os trabalhadores e crianças a uma instrução a serviço da formação para o trabalho (ENGUITA, 1989).

Conforme Enguita (1989), os industriais passaram a enaltecer o submetimento voluntário ao trabalho daqueles trabalhadores que frequentaram a escola. Pois, desenvolviam um maior cuidado demonstrado no comprometimento com a ordem e organização da produção capitalista. Esses influenciavam os colegas de forma conservadora, o que era considerado de grande valor pecuniário e moral. Segundo Enguita (1989), isso refletia a escola primária que

formava homens para o trabalho, o que para melhor compreensão pode ser estudado a partir da ocorrência de um dos grandes acontecimentos da história – a Revolução Industrial.

Tendo em vista a relação da escola com o trabalho, será importante apresentar a especificidade do trabalho do professor – a sua natureza pedagógica –, frente ao trabalho da demanda capitalista. Portanto, o que é o trabalho do professor? Começando pelo produto do seu trabalho, Paro (2018) afirma não ser materializado, mas sim, ser um serviço. Serviço que vai sendo consumido durante a produção.

Paro (2018) mostra que assim argumentava Marx a respeito do trabalho do professor, afirmando ser um trabalho não-material cuja a produção e consumo se dão simultaneamente. Isso ocorre em vista do trabalho do professor passar um saber inseparável do momento da produção. Conforme Paro (2012), o objeto do trabalho do professor mantém necessariamente a sua condição de sujeito. Isso significa que o aluno não é um objeto passivo que se deixa transformar em produto. Pois, segundo Paro (2012), o trabalho do professor deve criar condições para que o aluno construa o seu próprio conhecimento, que consiste na formação de sua personalidade pela apropriação da cultura historicamente construída.

Paro (2012) argumenta que o objeto de trabalho do professor, mesmo sendo um futuro produto, é nesse processo também produtor. No entanto, o autor destaca que para isso se concretizar antes é preciso considerar que o aluno só aprende se quiser. Nessa dialética se o aluno não tiver condições propícias para aprender, não for incentivado para tal, não irá querer participar desse processo. Sendo assim, o papel por excelência do professor, ressaltado por Paro (2012), é criar condições para que o aluno queira aprender. Paro (2012) mostra que se alcança essa condição quando há entre professor e aluno uma relação política que exige o envolvimento de ambos.

Nesse envolvimento entre o professor e seu objeto, Paro (2012) destaca que deve o professor se fazer presente com sua personalidade inteira, visto a impossibilidade de uma relação de exterioridade como há entre trabalhador comum e seu objeto de trabalho. Paro (2012) argumenta que o objeto de trabalho do professor não é, antes de tudo, um objeto externo que cumpre transformar, mas um sujeito com quem cumpre relacionar-se, o que deve ocorrer com o professor também numa condição de sujeito.

No momento em que se realiza o sucesso da ação do professor, ou seja, quando o aluno decide querer aprender, o próprio professor se faz desnecessário visto quem se educar é o aluno; no entanto é aí que se observa a imprescindibilidade do professor, pois sem sua presença o aluno não se autoeducaria (PARO, 2012). O aluno é o motivo para o professor ensinar, o professor deve desejar o seu aprendizado (PARO, 2012).

Sendo assim, Paro (2012) coloca que é abismal a diferença entre o trabalho do professor e o trabalho da típica produção capitalista. Para o autor, esta diferença é a seguinte:

Para o professor, há também o estímulo do salário (extrínseco), mas, diferentemente do trabalhador comum, a quem basta esse estímulo extrínseco à atividade para que ele a realize, a natureza específica do trabalho docente “exige” um motivo intrínseco à própria atividade: o professor deve desejar o aprendizado do aluno, esse é seu motivo para ensinar. Se, na relação pedagógica, o professor não estiver provido da vontade de ensinar (de levar o educando a querer aprender), seu desempenho será comprometido e ele não conseguirá levar o aluno a aplicar sua vontade na realização do aprendizado. O trabalho do professor tem, portanto, um motivo intrínseco, diferentemente do trabalho tipicamente capitalista que, não só admite, mas “precisa” de um motivo extrínseco para realizar-se (PARO, 2012, p. 600).

Podemos pensar que o trabalhador da demanda capitalista também pode ter uma relação afetiva com seu ofício? Segundo Paro (2012), a teoria geral de administração até se esforça para provocar alguma forma de envolvimento desse tipo, porém assim o faz para causar um aumento na produtividade. No trabalho da demanda capitalista, existe essa diferença pelo fato desse tipo de envolvimento não ser um ponto necessário. “É dessa condição que deriva a possibilidade de o trabalho capitalista ser realizado mecanicamente, com o trabalhador permitindo-se, em grande medida (embora não totalmente), abstrair-se da atividade que realiza” (PARO, 2012, p. 599). Portanto, a natureza do trabalho do professor é antagônica ao trabalho da demanda capitalista.

A partir da década de 1970, a gestão dos sistemas de ensino passou a ser articulada com as necessidades psicofísicas impostas pelo toyotismo (ALVES, 2007). Dessa maneira, o toyotismo busca gerir e controlar a formação da força de trabalho e reduzir os princípios inexoráveis da educação a meros instrumentos de incorporação dos ideais da intensificação da racionalização produtiva. Ideólogos da gestão, tais como, Liker e Hoseus (2009), evidenciam um caso que mostra a relação entre tecnologias gerenciais e educação. Suas formulações indicam que escolas do Estado de *Kentucky* haviam implementado um programa educacional que buscava conectar o mundo do trabalho com a escola.

Segundo Liker e Hoseus (2009), o toyotismo está acostumado a influenciar a força de trabalho desde antes de começar a contratar os trabalhadores. Quando a empresa Toyota começou sua fábrica intitulada *Toyota Motor Manufacturing Kentucky* (TMMK), na cidade de *Kentucky*, nos EUA, embora ainda não pensasse em criar seu próprio sistema de ensino, a preocupação de instruir novos trabalhadores e formar para o trabalho de modo semelhante ao que fazia no Japão, também foi uma necessidade nos EUA (LIKER; HOSEUS, 2009). A

partir daí a empresa se volta a aumentar a capacidade da mão de obra disponível para contratação (LIKER; HOSEUS, 2009).

No ano de 1999, nos EUA, as escolas locais de *Kentucky* sabendo do modo que o toyotismo influenciava na formação de alunos no Japão pediram à TMMK que participasse dos programas ativos da *School to Work* (Da Escola para o Trabalho). Esse programa focava em alunos americanos com boas notas visando neles desenvolver habilidades para o mercado de trabalho. Nesse pedido, a TMMK observa a oportunidade de formar mão de obra para suprir as necessidades da produção (LIKER; HOSEUS, 2009).

Foi a partir da implantação das técnicas dos CCQs no currículo escolar⁹ como uma parte essencial do ensino que a escola e o TMMK passaram a estreitar o trabalho com a educação nas escolas de *Kentucky* (LIKER; HOSEUS, 2009). Segundo Apple (2000), o currículo nunca é uma montagem neutra de conhecimentos. Sempre está fundamentado numa tradição seletiva, da seleção feita por alguém, das perspectivas de um grupo a respeito do conhecimento legítimo. Sendo produzido pelos conflitos, tensões e compromissos culturais, políticos e econômicos que organizam e desorganizam um povo. Conforme Moreira e Silva (1994), observando o currículo escolar atual, argumentam que este deve possuir uma tradição crítica. Nas palavras dos autores:

O currículo há muito tempo deixou de ser apenas uma área meramente técnica, voltada para questões relativas a procedimentos, técnicas, métodos. Já se pode falar agora em uma tradição crítica de currículo, guiada por questões sociológicas, políticas e epistemológicas. Embora questões relativas ao currículo continuem importantes, elas só adquirem sentido dentro de uma perspectiva que as considere em sua relação com questões que perguntem pelo por que das formas de organização do conhecimento escolar (MOREIRA; SILVA, 1994, p. 7).

Com as técnicas dos CCQs, conseqüentemente, é inculcado subjetivamente nos alunos e professores preceitos dessa nova cultura da organização do trabalho. Por exemplo, os CCQs são adaptados, na escola de *Kentucky*, em prol da solução de problemas que podem ser encontrados pelos alunos nas futuras funções do mercado de trabalho. Assim, os alunos podem desenvolver habilidades usando métodos estruturados de solução de problemas. Desse modo, na escola americana os CCQs foram adaptados a um programa denominado *Quest for*

⁹ Em seu art. 26 a LDB nº 9394/96 define disciplinas de base nacional comum, isso é, àquelas que obrigatoriamente devem ser ensinadas nas escolas brasileiras, e uma parte diversificada. Dessa maneira, a base nacional comum constitui o conjunto mínimo de conteúdos articulados a aspectos da cidadania. Conforme consta no art. 26 da LDB nº 9394/96, “os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade da cultura, da economia e dos educandos” (BRASIL, 1996).

Useful Employment skills for Tomorrow (QUEST) – que traduzido chama-se “Busca por habilidades de Empregos Úteis para o Amanhã” (LIKER; HOSEUS, 2009).

A TMMK demonstrou responsabilidade empresarial com a comunidade das escolas que adaptaram os CCQs aos seus currículos com investimentos na melhoria da qualidade da futura força de trabalho. Esses investimentos foram em forma de doações de equipamentos necessários para o bom funcionamento da escola, como, por exemplo, doação de copiadoras e computadores (LIKER; HOSEUS, 2009).

Atualmente, como veremos no segundo capítulo, as empresas procuram a escola oferecendo seus produtos, fazendo propaganda na busca por novos consumidores. As trocas se concretizam com a escola recebendo da empresa materiais pedagógicos e logísticos necessários para um bom funcionamento. O gerencialismo refina as justificativas para o transporte de princípios do trabalho para o sistema de ensino. A influência do mundo do trabalho, dos valores do empreendedorismo e da pedagogia das competências se faz presente também nas trocas entre empresa e escola. Com isso, as políticas¹⁰ observadas nos últimos governos do Estado do RS implantam o chamado quase-mercado na educação. Ou seja, são vendas indiretas de produtos empresariais na escola. No que toca ao currículo, vem sendo reformado em prol das necessidades do mercado de trabalho. Ou seja, a gerencialização do ensino no RS se relaciona com a crise fiscal enfrentada pelo Estado que conduz a uma diminuição do investimento público em educação, bem como a diminuição do dispêndio público com a massa salarial para pagamento dos professores. Com efeito, o gerencialismo consiste na justificativa ideológica da adoção de políticas gerenciais no sistema de ensino estadual sob a consigna discursiva de se “fazer mais com menos” e passagem de investimentos na escola para o setor privado. Também, o chamado quase-mercado na educação se concretiza, na concorrência entre as escolas por financiamento através dos resultados alcançados em diferentes avaliações externas.

Destacamos que foi com o advento da reestruturação produtiva, a partir da década de 1970, que os sistemas escolares começaram a ofertar uma formação alinhada aos novos paradigmas impostos pelo sistema de produção, como menciona Alves (2007) ao se referir ao toyotismo – a ideologia orgânica da produção capitalista. A noção de competências e habilidades surgiu, portanto, num período em que o capitalismo passou por uma reestruturação em decorrência das novas necessidades do capital em processo. Pensa-se um perfil de trabalhador que vai substituindo aquele com uma qualificação e identidade formada

¹⁰ As políticas para educação levadas a cabo pelos últimos governos do estado do RS serão trabalhadas no segundo capítulo.

ao longo do tempo numa função. Essa nova perspectiva objetiva apresentar o intelecto do trabalhador para diminuição de tudo aquilo que não agrega valor a produção como o pessoal, o tempo, movimentos, materiais, entre outros. Nesse período, o gerencialismo também surge como modelo para pensar reformas do Estado. É a ideologia tecnocrática que justifica mudanças que transportaram para o setor público noções que germinaram no chão da fábrica, como as de competências, autogestor, o dito envolvimento com o trabalho. Na gestão da escola pública é introduzido e implantado tecnologias gerenciais que reestruturam o trabalho do professor¹¹ visando maior produtividade, com isso, impondo novas exigências de desempenho e metas a serem cumpridas. Além disso, o professor deve cumprir várias demandas para além daquilo considerado como sua missão educativa.

Com o advento da reestruturação produtiva, a escola e as políticas educacionais¹² podiam ser um mecanismo de integração dos indivíduos à vida produtiva. Com isso, a inclusão social vigente do fordismo estava sendo substituída pela promessa estrita de um novo trabalhador politécnico e liberado do taylorismo-fordismo, numa profundidade maior na forma de estranhamento e objetivações fetichistas (como o valor-fetice da empregabilidade) (ALVES, 2007). Sendo assim, observa-se que são as implicações objetivas e subjetivas do toyotismo no que tange a qualificação da força de trabalho que dá conteúdo à formação profissional e às políticas educacionais.

Nesse processo, o conceito de empregabilidade, segundo Alves (2007), torna-se um dos conceitos significativos da lógica do toyotismo, visto determinar o plano das políticas de formação profissional. Alves (2007) mostra que a empregabilidade tende a virar um senso-comum nas ideologias de formação profissional no capitalismo global. Essa noção infiltra-se no senso comum e, desse modo, cria uma lógica que estrutura, orienta e define as opções e a falta de opções dos indivíduos no campo educacional e no mercado de trabalho. Segundo Alves (2007, p. 251), o conceito de empregabilidade também:

Opera com clareza ideológica as contradições da mundialização do capital, um sistema mundial de produção de mercadorias centrado na lógica da financeirização e da “produção enxuta”, totalmente avesso às políticas de pleno emprego e geradora de desemprego e exclusão social. É por isso que a mundialização do capital tende a disseminar, como eixo estruturador de sua política de formação profissional, o conceito de empregabilidade, que aparece, com relativo consenso, nos discursos de

¹¹ No segundo capítulo este ponto será aprofundado.

¹² As políticas educacionais instituem e incorporam uma economia de poder, um conjunto de tecnologias e práticas, associações, experts, discursos “dominantes” e regimes de verdade que formam uma rede e um complexo necessário para o alinhamento de decisões e ações que, contemporaneamente, exercem um “governo à distância” (ROSE, 1996).

neoliberais ou sociais-democratas, como requisito básico para superar a crise do desemprego.

Na década de 1990, um dos argumentos era que o desemprego seria compensado pela criação de novos setores em pequenas e médias empresas, como, por exemplo, o setor terceirizado. Novos empregos, práticas flexíveis e trabalhadores polivalentes, com isso, a educação foi eleita estratégica para fazer face à velocidade das mudanças (ANTUNES, 2006). Nesse processo, chegamos na concepção de uma educação que forma para as competências e habilidades requeridas a partir da reestruturação produtiva. Portanto, a ideia de competências e habilidades, segundo Antunes (2006), está pensada para o trabalhador flexível, que atende a complexidade da organização toyotista.

Tratando das competências e habilidades, Ropé e Tanguy (1997) mostram que a partir da década de 1970 estas aproximaram-se do trabalho devido às preocupações com a formação de um novo tipo de trabalhador. Apesar das autoras se referirem a realidade francesa estão analisando um processo global de grande impacto, desde a reorganização de currículos até a integração do trabalhador no processo de trabalho, remetendo a análise ao movimento do real.

Ropé e Tanguy (1997) refletem a utilização da noção de competências de acordo com a realidade concreta, deixando claro a sua ligação intrinsecamente relacionada aos fenômenos sociais. Segundo as autoras, nesse período se exige dos sistemas escolares uma formação alinhada aos paradigmas impostos pelo sistema Toyota: “A escola progressivamente aproximou-se do mundo das empresas por meio de cooperações de todos os tipos, e também por revisões na maneira de pensar os conteúdos de ensino, organizar os modos de transmissão dos saberes e de avaliá-los” (ROPÉ; TANGUY, 1997, p. 18).

Segundo Ropé e Tanguy (1997), esse modelo de educação se dá justificando suas ações e resultados com o argumento que, ao contrário das disciplinas acadêmicas que não têm uma situação definida para praticar os conhecimentos, as tecnológicas e profissionalizantes têm seus conhecimentos pensados para utilização de situações definidas. Nesse caso, é ideal que os professores integrem saberes, trabalhem em equipe, para ser de fato integrado saberes e *savoir-faire* (ser capaz de), em consonância com o exercício de atividades na produção de bens materiais ou de serviços.

A respeito da formalização teórica das competências na escola, segundo Ropé e Tanguy (1997), constituía-se por uma mudança pedagógica, organizando e legitimando a passagem de um ensino centrado em saberes disciplinares para um ensino definido pela produção das competências para o trabalho. Assim, o seu uso passa a apresentar semelhanças entre as esferas escolar e profissional:

De um lado deseja-se passar de um sistema de ensino centrado sobre os saberes no seio de ramificações escolares para um sistema de aprendizagem centrado no aluno, atar de sua trajetória escolar, no momento em que, de outro lado, passa-se de uma organização produtiva no seio da qual podia-se ou não desenvolver uma carreira para uma organização valorizante criadora de competências para o indivíduo assalariado, no decorrer de sua trajetória profissional; em ambos os casos, observa-se uma procura obstinada de individualização (ROPÉ; TANGUY, 1997, p. 202).

Ropé e Tanguy (1997) tentam apresentar argumentos para demonstrar que o ensino técnico e profissionalizante seria uma experimentação de ideias e teorias que objetivam a convencer os responsáveis da administração estatal, interessados em reformar o sistema de ensino no que diz respeito aos conteúdos, ordenação dos cursos escolares e de relações com a sociedade. Nesse sentido, a noção de competência e formação, segundo Ropé e Tanguy (1997), é pensada como geradora de uma justiça social, de igualdade dos indivíduos, pois muitos alunos que não alcançam sucesso nos saberes conteudistas o atingem no ensino profissionalizante.

As habilidades são observadas na aplicação prática das competências dos indivíduos, nesse caso, é o aluno saber-fazer. Sem habilidades não há competências, pois, essa última é um conjunto de habilidades pessoais. Portanto, a noção de competência tende a dar importância as diferenças e particularidades individuais. Competências podem ser, conforme Ropé e Tanguy (1997), compreendidas como uma tentativa de substituir uma representação da hierarquia de conhecimentos e práticas.

Segundo Frigotto (1993), nesse modelo de educação os alunos aprendem várias habilidades visto que no mercado de trabalho poderão acumular funções. O que produz um risco, ou melhor, pode fragilizar as possibilidades de uma educação emancipatória. Ou seja, a formação para as competências e habilidades tende a ser para um acúmulo de funções simplificadas o que não enriquece o indivíduo. Assim, observamos que tal educação, de certo modo, restringe a formação e limita as possibilidades de expressão humana.

No segundo capítulo, veremos que as políticas para educação do estado do RS dialogam com a formação para as competências e habilidades enquanto capacitadora de um indivíduo para uma sociedade de constantes mudanças. Nesse caso, Delors (2003) argumenta que a conotação que se estabelece à educação é que prepare os indivíduos para um trabalho que exigirá um comportamento cada vez mais racional e para situações cada vez mais imprevisíveis. Nessa perspectiva, a educação deve se alinhar a uma formação que acompanhe as mudanças sociais, tecnológicas e crescimento econômico. Dessa forma, a educação serve como pilar necessário para a formação do cidadão que irá direta ou indiretamente sentir os efeitos em sua vida cotidiana das necessidades do capitalismo em desenvolvimento. Isso

demandará uma formação que privilegie a flexibilidade, a multifuncionalidade, o trabalho em equipe e uma capacidade de adequação às normas e às regras estabelecidas pelas organizações produtivas.

Segundo Alves (2008), o toyotismo tem sua gênese histórica no Japão. No entanto, seus princípios de gestão da produção e do trabalho vivo se estenderam para o setor público em diferentes partes do mundo. A implementação das noções da empresa no sistema de ensino ocorre através do gerencialismo e gerencialização que adaptam para o âmbito escolar as tecnologias gerenciais decorrentes do toyotismo. Segundo Alves (2008), tais princípios do toyotismo disseminaram-se pelas mais diversas técnicas de administração flexível do capital, para além, portanto, do universo empresarial, se estendendo ao campo da educação.

Nesse sentido, o aumento da competitividade, autosustentação, entre outros, se fazem presentes na escola. Tais noções refletem, segundo Lombardi (2006), o que é incluído pelas tecnologias gerenciais, sendo todo e qualquer processo estruturado e aplicado de forma continuada para a melhora dos resultados administrativos, nesse caso, resultados educacionais.

2.1.5 Educação e desenvolvimento econômico

Quando as mudanças econômicas surgem uma das formas da escola se adaptar, não por vontade própria, mas por estar submetida a estruturas estatais/governamentais alinhadas aos princípios da gestão empresarial, é adotando em suas práticas de gestão os significados dos termos usados na empresa. Lembrando que a escola faz parte do corpo social e, portanto, não está a parte das mudanças. Tais aspectos adotados são encontrados no plano do toyotismo (ANTUNES, 2006). Como no caso, por exemplo, das noções de eficiência, competência e polivalência (LAVAL, 2004).

Segundo Laval (2004), nesse modelo de escola a educação está associada ao desenvolvimento econômico. Desse modo, a escola tem que produzir mais, ser mais eficiente e competente. Ou seja, assume a competitividade da produção da economia global. Para tanto, o serviço oferecido torna-se a preparação do aluno para a sociedade de mercado (LAVAL, 2004). Ou seja, a formação para o trabalho oferece às empresas um mercado fortemente promissor. Nesse sentido, Laval (2004) mostra como a educação tem sido pensada em prol dos interesses econômicos que acabam controlando a formação dos estudantes. A educação, segundo Laval (2004, p. 4):

Não traz apenas uma contribuição essencial à economia, ela é, daqui em diante, compreendida como um fator cujas condições de produção devem ser plenamente submetidas à lógica econômica. Desse modo, é considerada como uma atividade que tem um custo e um rendimento e cujo produto é assimilável a uma mercadoria.

Sendo assim, observamos em Laval (2004) que esse modelo de educação intensifica, na escola, a lógica das tecnologias gerenciais. Isso acontece em virtude da escola estar submetida à lógica da competitividade que demanda produtividade e eficiência em suas ações. Desse modo, a escola assume a competitividade da produção da economia global. À exemplo disso, as tecnologias gerenciais envolvem os sujeitos da escola na busca contínua por melhores resultados em diferentes tipos de avaliações, conforme mostrará o segundo capítulo. Segundo Alves (2008), todo empreendimento capitalista hoje tende a seguir o caminho da concorrência e adotar procedimentos técnicos-organizacionais advindos da matriz ideológica-valorativa toyotista. Na escola¹³, essa concorrência se materializa, em grande medida, na busca individual das escolas por financiamento.

Segundo Paro (2018), a razão mercantil vai consagrando uma cultura que produz uma educação de resultados, que exclusivamente baseia-se em processos oficiais técnico-quantitativos de avaliação que reforçam a noção de uma educação como sistema produtivo e a naturaliza. Por isso, esse modelo de educação tende a legitimar a perspectiva neoliberal que pensa a escola como empresa e o trabalho do professor como operário. Nesse sentido, a escola é uma empresa produtora de um serviço dependendo de uma eficácia mensurável, de um controle do seu custo ou de uma diminuição do mesmo. Para tanto, “é preciso instalar no comando da ‘organização aprendiz’ um verdadeiro organizador que seja capaz de dirigir uma ‘equipe’ e que possa ser tido como responsável pela produção de ‘valor agregado’ de sua ‘empresa’” (LAVAL, 2004, p. 258).

Nessa lógica, tenta-se justificar uma série de cobranças sobre o trabalho do professor que são exteriores à natureza do tipo de trabalho que na escola e na educação deveria ser desenvolvido (PARO, 2018). Segundo Paro (2018), a organização do trabalho do professor, para além do ambiente escolar (como ministérios, secretarias, diretorias de ensino e mesmo de reitorias universitárias) sofre com a sobrecarga das responsabilidades de caráter prático burocratizado em produtivismo e devidamente cimentado pela meritocracia, orientado, como declara Paro (2018), pela razão mercantil.

Segundo Laval (2004), nesse sentido, a escola opera com uma face escondida dentro do que denomina colonização mercantil da educação. Dessa maneira, “nas suas formas e nos

¹³ No segundo capítulo, entenderemos tal concorrência entre as escolas por financiamento.

seus materiais, na sua moral como nos seus modos pedagógicos, o sistema escolar soube dar lugar tanto aos valores do trabalho quanto à orientação profissional diferenciada dos alunos na sociedade industrial” (LAVAL, 2004, p. 6).

Laval (2004) apresenta como o Banco Mundial, a Organização Mundial do Comércio (OMC) e a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), entre outros órgãos, pressionam os sistemas de ensino nacionais a fazer com que as instituições de ensino e os profissionais que nelas trabalham se moldem às necessidades do capitalismo contemporâneo, inclusive, em termos competitivos. Nesse processo, Frigotto e Ciavatta (2003, p. 96) destacam o papel da OMC de sinalizar para o capital o campo da educação para prósperos negócios rentáveis, conforme relatam:

No plano jurídico-econômico, a OMC vai tecendo uma legislação cujo poder transcende o domínio das megacorporações e empresas transnacionais. É interessante ter presente o papel da OMC, pois em 2000, numa de suas últimas reuniões, sinalizou para o capital que um dos espaços mais fecundos para negócios rentáveis era o campo educacional.

Para que a educação contribua com a sociedade atuando, como, por exemplo, na formação para o trabalho assalariado, como é estabelecido para a educação no modo de produção capitalista, deve alinhar-se às orientações dos órgãos multilaterais. Como as orientações da OCDE, o Banco Internacional de Desenvolvimento (BID), o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) e ampliar, no plano educacional, a lógica de racionalização inerente às organizações produtivas.

Como esclarecem Silva e Abreu (2008), a agenda pensada pelo Banco Mundial, por exemplo, inclui, dentre outras diretrizes, a busca do uso mais racional dos recursos, recomenda que se dê especial atenção aos resultados, ressaltando a necessidade da implementação de sistemas de avaliação. Essa agenda reforça a ideia da busca da eficiência e maior articulação entre os setores públicos e privados. É clara nas determinações da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) e do Banco Mundial no que diz respeito às suas orientações em prol da reforma educacional e curricular com o fim de adaptar a formação escolar às supostas demandas do setor produtivo.

Como visto anteriormente, o TWI desenvolveu, de certa forma, os métodos e técnicas de treinamento criados por Allen, e após a Segunda Guerra esses métodos e técnicas evoluíram, o que se caracterizou com o toyotismo na década de 1970, sendo a partir dessa relação, que se consolidou na década de 1970 como parte integrante do padrão de

acumulação, os alicerces das atuais diretrizes de formação da força de trabalho manifestas concretamente nos fundamentos para a Educação promovidos pelos órgãos multilaterais¹⁴ (OCDE, FMI, BID e o Banco Mundial) (MUELLER, 2013).

A década de 1990 vem a ser o marco do evento¹⁵ que ajusta os sistemas de ensino às demandas da nova ordem do capital. Segundo Frigotto e Ciavatta (2003), tal evento é a Conferência Mundial sobre “Educação para Todos” realizada em *Jomtien*, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990. Nesse período, inaugura-se um projeto de educação em nível mundial, financiado pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). Frigotto e Ciavatta (2003, p. 99) mostram que “ainda em 1990, a CEPAL publicou *Transformación productiva con equidad*, que enfatizava a urgência da implementação de mudanças educacionais em termos de conhecimentos e habilidades específicas, demandadas pela reestruturação produtiva”. Portanto, a partir dela, difundiu-se a ideia de que a educação deveria realizar as necessidades básicas de aprendizagens (NEBAS) de crianças, jovens e adultos.

Os massivos investimentos destinados à educação formal pelos órgãos multilaterais, principalmente, nos países em desenvolvimento, são indicativos da necessidade, verificada a partir da década de 1970 e intensificada em 1990, de desenvolver e preparar o que ficou conhecido como sendo capital humano, conceito-fetiche absorvido pela educação e pelas empresas, mas que de fato se desvela como sendo um conjunto de disposições subjetivas (como raciocínio lógico, aprendizagem, motivação e liderança) que passam a ser requeridos com o toyotismo. Bem como, um conjunto de instrumentos objetivos (como treinamento, qualificação, formação profissional, dentre outros) que passam a ser necessários, portanto, à nova força de trabalho para uma configuração de sistema produtivo distinta da que se desenvolvera até então (MUELLER, 2013).

No Brasil, segundo Shiroma (1991), a crise dos anos de 1980 levou a elite empresarial a aderir ao toyotismo com o objetivo de inserir, nas indústrias, novos modelos de produção do trabalho e novas tecnologias gerenciais. Com isso, tendo ciência da carência educacional do país, tal elite investiu num aparato educacional composto por cursos, consultoria, material didático e estágios no Japão que vieram na forma de pacote completo de treinamento (CFC,

¹⁴ Os órgãos multilaterais (como o Banco Mundial, FMI, UNESCO e a CEPAL) conduziram o processo de recomposição burguesa tanto na política quanto na educação, sendo em especial nessa última. Portanto, esses organismos formularam e difundiram as diretrizes que definiram a reforma do Estado e da educação, na década de 1990, através de uma pilha de documentos assimilados por intelectuais coletivos e individuais brasileiros (SILVA, 2017).

¹⁵ Também marcou as demandas pela democratização do acesso ao conhecimento em todos os níveis (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003).

CCQ, *just-in-time*, entre outros) destinados a formação do novo trabalhador. Assim, de acordo com Shiroma (1991), através de um processo de integração ideológica entre as classes sociais o novo modelo de gestão do trabalho visava, sobretudo, minimizar os conflitos entre capital-trabalho.

O modelo de gestão empresarial está calcado na busca de melhoria da qualidade na educação por meio do que se compreende como um objetivo mensurável e quantificável em termos estatísticos, que pode ser alcançado a partir de inovações incrementadas na organização e gestão do trabalho da escola. Segundo Frigotto e Ciavatta (2003), essas ideias convergiram para insurgência de novos modelos de gestão do trabalho escolar, alicerçados na administração flexível, na descentralização dos recursos e responsabilização, cujo referencial foi desenvolvido nas empresas privadas. Segundo Laval (2004), essa lógica empresarial nas escolas se dá via gerencialismo, o qual objetiva gerir a escola como uma empresa.

Nesse capítulo, foi visto que as técnicas e métodos de treinamento dos trabalhadores entre as duas Grandes Guerras do século XX, observado nos Quatro-Passos de Allen e no TWI, se mesclou com ideias associadas as tecnologias gerenciais decorrentes do toyotismo. Essas tecnologias atuam diretamente no controle da força de trabalho e na potencialidade existente na intensificação da produtividade. Para isso, agem como ferramentas subjetivas efetivando-se na materialidade, capturando a subjetividade que envolve o trabalhador com a produção por meio de métodos e técnicas de organização do trabalho. No toyotismo, portanto, as tecnologias gerenciais exigem atitudes de inovação, de mentalidade positiva, formar uma cultura compartilhada e defendida por todos os membros da organização.

Esse novo trabalhador não, necessariamente, se formou a partir do chão da fábrica, os princípios que norteiam o toyotismo foram passados aos jovens desde a educação básica os preparando para o trabalho. O toyotismo, portanto, se fez presente na escola buscando a racionalização da produção, valorização do valor e, sobretudo, formação de mão de obra. Nesse processo, foi importante conceitualizar e tratar das competências e habilidades do trabalho, pois atingem o conteúdo do ensino no âmbito global, a partir do advento da reestruturação produtiva, correspondendo as necessidades do novo modelo de produção (ROPÉ; TANGUY, 1997). Também vimos a relação da escola- trabalho a partir do século XIX, passando a escola ser entendida pela burguesia em ascensão como útil para formação dos trabalhadores.

A escola contemporânea passou a alimentar um sistema produtivo baseado na concorrência generalizada. Desse modo, a educação passa a ser assimilável a uma mercadoria. Nisso vimos que órgãos multilaterais (como o Banco Mundial, FMI, entre outros) tem como

um dos seus papéis pressionar os sistemas de ensino a se moldarem às necessidades do capitalismo contemporâneo.

3 CAPÍTULO II

3.1 TRANSPOSIÇÃO DE TECNOLOGIAS GERENCIAIS: DA EMPRESA AO SISTEMA DE ENSINO

Para a mediação teórica da transposição de tecnologias gerenciais que decorrem do toyotismo para o sistema de ensino do estado do RS é lançado mão de uma breve caracterização da crise do regime de acumulação capitalista da década de 1970 e suas políticas de austeridade fiscal. Considerando que tais políticas foram propostas no âmbito de uma hegemonia ideológica neoliberal que foi se constituindo a partir da década de 1970 para o equacionamento da crise. Com isso, buscamos compreender o modo pelo qual há uma adaptação da visão de índole tecnicista nos espaços do setor público¹⁶ e, posteriormente, na escola pública. Para qualificar sociologicamente tais transposições operaremos com as noções de gerencialismo¹⁷ e gerencialização.

A transposição de tecnologias gerenciais para o sistema de ensino capturamos através das especificidades identificadas das transformações nos processos da educação que se deram via gerencialismo e gerencialização. As especificidades observamos no financiamento da educação através da concorrência entre escolas para obtenção de recursos para sua manutenção. Isso será visto na busca por melhores resultados em avaliações externas e no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)¹⁸, naquilo que se denomina um

¹⁶ As organizações do setor público encontram-se subordinadas ao Estado e têm sua missão e seus objetivos determinados legalmente e não autonomamente, como nas organizações do setor privado. Isso, no entanto, não quer dizer que organizações públicas não possam experimentar certa autonomia. Por exemplo, na Administração Pública brasileira, os órgãos que integram a administração indireta, como autarquias e fundações, estão legalmente cheios de autonomia patrimonial, financeira e administrativa em relação aos órgãos centrais do governo, aos quais se encontram formalmente vinculados. Mesmo os órgãos que fazem parte da administração direta federal possuem a prerrogativa de planejar as suas atividades e ditar suas metas anuais. No entanto, essa autonomia nunca será mais que relativa (COELHO, 2014). Ao contrário das organizações do setor privado – que são autorreferenciadas, tendo interesses próprios e objetivos variáveis com o tempo –, as organizações do setor público têm objetivos permanentes a serem perseguidos em prol de toda a coletividade e não dos membros que a integram (COELHO, 2014).

¹⁷ “No Brasil, o gerencialismo foi bastante difundido nos anos de 1990, principalmente, através do ex-ministro Luiz Carlos Bresser Pereira (1995-1998), no governo do presidente da república Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-2002)” (LIMA; GANDIN, 2017, p. 729). A concepção gerencialista e suas implicações para o Estado também foram difundidas pelo ex-ministro da educação Paulo Renato Souza, que ocupou o referido cargo durante o período que corresponde aos anos de 1995 a 2002, junto com a sua equipe. Nogueira (2011) afirma que o paradigma gerencial foi fundamental para as reformas realizadas no Brasil a partir dos anos de 1990, quando grupos direitistas passaram a apontar o quanto o padrão burocrático representava um entrave frente às mudanças promovidas pela globalização. O objetivo era mostrar que a eficácia estatal estava profundamente relacionada à introdução de mecanismos de mercado na gestão pública.

¹⁸ O IDEB, além de ser o principal índice que tem balizado o que é qualidade na educação brasileira, também passou a servir de padrão para programas de gestão e financiamento da educação, como: o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE Escola) e do Plano de Ações Articuladas (PAR), geridos pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) – uma autarquia do Ministério da Educação. Com isso, é vinculado as notas das escolas no IDEB ao financiamento e à gestão

quase-mercado na educação. Com isso, um sistema de ensino funcionando segundo uma lógica de quase-mercado. Observaremos que as formas que as escolas são avaliadas estão fortemente quantificadas, sendo o trabalho das escolas e dos professores monitorados. O professor sente, como observado, cobranças por produtividade e melhores desempenhos em metas e exigências a serem cumpridas.

O quase-mercado se estende para as trocas ocorridas entre empresas e escolas, onde a empresa oferece a escola apoio logístico e material pedagógico em busca de novos consumidores. Da gestão da escola se cobra eficiência, para isso, as parcerias público-privada são apresentadas como uma solução. O gerencialismo louva essas parcerias justificando ideologicamente a eficiência da gestão privada. Também veremos que por meio de parcerias se dá a preparação para o trabalho, nesse caso, através das parcerias entre escola e entidades do Sistema S.

Observa-se as questões relacionadas com as mudanças e reformas nos currículos a serem lecionados mais orientados para lógicas mercantis e de empreendedorismo; a valorização de um currículo voltado para as necessidades diretas do mundo do trabalho (como, no caso, do novo ensino médio – reforma nacional do currículo escolar) em detrimento de uma formação para uma cidadania ativa. A formação para o empreendedorismo, por exemplo, da administração do governador Eduardo Leite (PSDB), une esforços coletivos de entidades públicas e privadas em prol da aplicação de uma política de governo para educação (dotar os alunos de competências e habilidades para projetos individuais e necessidades diretas do mercado de trabalho).

Também se observa que o estado investe menos em educação enquanto perdoa dívidas bilionárias de empresas privadas. A tolerância em relação as dívidas empresariais são justificadas pelo gerencialismo com uma retórica que louva a eficiência da gestão privada para o desenvolvimento econômico e social. Nesse ínterim, se confirma a crise das finanças estaduais; e a gestão da escola pública arca com a bandeira da busca dos recursos e eficiência em se gerir. Por último, observamos questões relacionadas a precarização das condições de trabalho do professor, processo que pode ser identificado a partir das reformas da década de 1990 que introduziram mudanças na concepção do trabalho do professor (agora vinculado a afazeres para além da sala de aula) ao mesmo tempo que se implanta conceitos empresariais

(LIMA; GANDIN, 2017). É importante ressaltar que para a criação do IDEB foi necessária a criação da Prova Brasil – que ocorreu no ano de 2005, no primeiro mandato do presidente da república Luiz Inácio Lula da Silva (Lula) (2003-2006). Desse modo, foi possível estabelecer uma nota por escola, o que, segundo o documento do PDE, possibilitou “orientar o apoio financeiro da União (transferências voluntárias) e o apoio técnico do Ministério da Educação aos sistemas educacionais (gestão educacional)” (BRASIL, 2008, p. 15).

na escola, como, de produtividade e eficiência, criando novas e mais exigências para o professor cumprir. Com isso, se observa o aumento da intensificação do trabalho do professor, onde os efeitos das tecnologias gerenciais são notórios na racionalização do trabalho, no aumento do tempo de trabalho em prol do aumento da produtividade e eficiência. Com isso, se barateia o custo educacional. Ademais, observamos a intensificação e mudança imposta, através da racionalização e controle sobre o trabalho do professor, surgida com o uso de novas tecnologias no período do COVID-19.

Esse capítulo, portanto, está estruturado da seguinte forma: veremos questões, tais como a suba nos preços do petróleo, franca decadência do regime de acumulação de consumo em massa e seu correspondente modo de regulação, entre outras questões, que fazem parte do processo que caracteriza a crise do regime de acumulação capitalista da década de 1970 e suas políticas de austeridade fiscal. A partir disso, observaremos o quadro que permite uma adaptação da visão de índole tecnicista no setor público e, posteriormente, na escola pública via gerencialismo e gerencialização.

Identificaremos essas adaptações naquilo que se denomina um quase-mercado na educação através da concorrência entre escolas por financiamento e alunos e pais clientes de “boa” qualidade da educação. O trabalho do professor e da escola, veremos estar fortemente sobre controle e exigência de desempenho para um aumento da produtividade e melhores resultados nas avaliações externas. A lógica do quase-mercado observaremos ocorrer por meio de vendas indiretas de produtos das empresas no espaço escolar. A lógica mercantil se estende nas reformas dos currículos a serem lecionados, mais voltados para o empreendedorismo e necessidades diretas do mundo do trabalho em detrimento de uma formação para um pensamento crítico. Nesse ínterim, o investimento em educação não acompanha as mudanças, mas sim, vem sofrendo cortes orçamentários com as políticas de austeridade fiscal do Estado. Com isso, a gestão da escola é cobrada para ser eficiente (“fazer mais com menos”).

Veremos que o professor também sente no seu trabalho o impacto desse desinvestimento público, como no caso da precarização das condições de trabalho. Observaremos que as tecnologias gerenciais agem, portanto, racionalizando o trabalho do professor. Nesse período, da pandemia do COVID-19, ainda identificaremos um aumento da intensificação laboral docente através do uso de novas tecnologias.

O desafio aqui é analisar as especificidades das transformações nos processos da educação que se constituíram via gerencialismo e gerencialização. Não sendo, portanto,

simplesmente deslocadas, mas, sim, ressignificadas as tecnologias gerenciais decorrentes do toyotismo para o sistema de ensino.

3.1.1 A crise do regime de acumulação capitalista da década de 1970 e suas políticas de austeridade fiscal

A crise do fordismo, segundo Clarke e Newman (2012), foi precipitada por uma profunda suba nos preços do petróleo em muitas nações ocidentais e resultou em um grande reordenamento da economia e da sociedade. Em decorrência disso foi marcada pelo aparecimento da política da Nova Direita (representada pelo Thatcherismo no Reino Unido e por Reagan e o Partido Republicano reinventado nos EUA) (CLARKE; NEWMAN, 2012).

Segundo Jessop (2002), esse processo se desenvolveu com a crise de acumulação da década de 1970 que se deu pela manifestação típica da crise econômica no fordismo refletida na crescente tendência estagnacionista – “que era um reflexo da dependência, típica desse modo de regulação, das formas de salários e dinheiro – e uma tendência a cair na taxa e no volume de lucro, pois a dinâmica de crescimento fordista era exaustiva” (JESSOP, 2002, p. 97). À medida que esses problemas aumentavam, segundo Jessop (2002), a crise do fordismo começou a se manifestar estruturalmente no colapso de seus mecanismos típicos de gerenciamento de crises. Tentando gerenciar a crise o fordismo buscou alcançar novas economias de escala de modo que compensasse a relativa saturação dos mercados nacionais. Conforme Jessop (2002), isso levou as empresas fordistas a se expandir para mercados estrangeiros. Por isso, se adaptaram ao uso do crédito estrangeiro para reduzir custos com juros, e a preços de transferência e paraísos fiscais estrangeiros para reduzir suas contas fiscais (JESSOP, 2002).

A expansão econômica geral e a consolidação gradual dos benefícios de desemprego entre outras formas de seguridade social, segundo Jessop (2002), também ameaçavam o equilíbrio (estrutural) subjacente das forças de classe em favor do trabalho organizado na esfera econômica. Essa mudança se traduziu em aumento da militância durante e no final da década de 1960.

Na década de 1970 o aumento da militância da classe trabalhadora ocorre, segundo Antunes (1995), porque essa geração buscava direitos para além dos direitos sociais conhecidos por “assalariamento indireto”, decorrentes das regulações keynesianas. Essa geração não estava preocupada apenas com os direitos sociais, mas também com uma vida que fizesse sentido dentro e fora da fábrica (ANTUNES, 1995). Assim surgem os conflitos

que buscam a individualidade, bem como os questionamentos em cima dos pilares do taylorismo-fordismo, como, por exemplo, as críticas ao seu autoritarismo e rigidez.

Conforme Antunes (2006), na década de 1970, em razão do estado estar organizado junto a lógica do capital havia um movimento dos trabalhadores que se organizava fora do estado. Assim como, boa parte da organização se mobilizava fora do sindicato, como, por exemplo, através de greves, tentativas de auto-gestão no espaço de trabalho, dimensão na individualidade e buscas por alternativas de luta. Portanto, se antes desse período existia uma certa harmonia, isso é, um menor pico de tensões, em 1970 os conflitos se intensificam. Nesse processo, os conflitos contribuem para a franca decadência do regime de acumulação – o que pressupõe um paradigma de organização da produção adequado a um dado padrão de consumo de massa, como do fordismo – e seu correspondente modo de regulação – o que diz respeito ao conjunto de leis, normas e mecanismos de proteção social que regulam as relações entre capital e trabalho.

Em relação à expansão econômica, citada acima, perturbou o equilíbrio de forças subjacente (estrutural) a favor dos produtores de petróleo. Pois o dinamismo do regime de acumulação do fordismo atlântico dependia não apenas do crescimento contínuo da produtividade, mas também e de forma crítica de uma oferta crescente de petróleo a preços cada vez mais baixos em termos reais. Conforme a internacionalização dos fluxos monetários o real se acelerava e envolvia um número crescente de empresas, mercados e países (JESSOP, 2002).

Os Estados não tinham mais como continuar agindo como se as economias nacionais estivessem mais ou menos fechadas e como se seu crescimento econômico fosse autocêntrico (JESSOP, 2002). Com isso, os salários tanto individuais como sociais começam a ser vistos, com ou sem razão, não mais como uma fonte de demanda doméstica, mas sim, como um custo internacional de produção; e o dinheiro circulava cada vez mais como moedas internacionais e deslocalizava o capital monetário, enfraquecendo a gestão da demanda keynesiana em nível nacional de modo que fizessem com que os estados abandonassem suas reivindicações para manter taxas de câmbio fixas (JESSOP, 2002).

Outro fator de alteração foi o que Jessop (2002) chamou de a mudança de paradigma. Ou seja, com a franca decadência do regime de acumulação de consumo em massa e seu correspondente modo de regulação, essa mudança foi a substituição de um modelo de crescimento fordista baseado na produção em massa, economias de escala e consumo em massa, para um modelo de produção flexível, inovação, economias de escopo. Surge então o toyotismo, que vimos no primeiro capítulo tornar-se o modelo de produção dominante para o

capital em processo rompendo com a produção em larga escala dos modelos pretéritos, fabricando apenas o necessário para satisfazer as necessidades do mercado (ANTUNES, 1995).

As mudanças do modelo de produção taylorista-fordista que implicam no toyotismo desaguam o surgimento da chamada produção flexível em massa. Essa mudança pode ser resumida na oposição estereotipada exposta no par rigidez-flexibilidade. Seu corolário é organizar a produção a partir da demanda e não mais a partir da oferta da produção em massa de bens manufaturados tal como no regime de produção fordista o que sintetiza de forma axiomática a nova racionalidade baseada na ideia do *just-in-time*, que subjaz a um gerencialismo que irá transbordar o universo fabril e colonizará, como será visto, as políticas educacionais.

Nesse período, entre as mudanças que afetaram a classe trabalhadora, estão, segundo Antunes (2006), os aumentos do trabalho assalariado no setor de serviços e a heterogeneização das formas de trabalho marcadas pela informalidade, pela subproletarização caracterizada pelo trabalho em tempo parcial, doméstico, temporário, precário, subcontratado e pelas terceirizações, além do desemprego estrutural e da feminização do mercado de trabalho. Essas mudanças foram pensadas de modo que pudessem servir para reestruturar o capitalismo após a crise da década de 1970.

Já o redesenho do acordo fordista/bem-estar veio de modo que fosse possível aumentar a lucratividade do capital. Clarke e Newman (2012) mostram que o estado de bem-estar social pregava mudanças em vista as necessidades econômicas, principalmente, em tempos de crise fiscal aparente. Os gastos públicos que atendia em decorrência da crise econômica da década de 1970 originou uma necessidade de enxugar o Estado (CLARKE; NEWMAN, 2012). Em outras palavras, algumas discussões do seio político e econômico dessa crise destacavam uma tentativa do capital e seus representantes de redesenhar as bases do pós-guerra em sentidos que aumentassem os lucros do capitalismo.

Para isso, as ideias eram cortar os custos de impostos, liberando o mercado da interferência do estado e eliminando os encargos de regulação do capitalismo corporativo (CLARKE; NEWMAN, 1997). Isto se deu junto com movimentos para cortar a taxaço, liberar mercados de trabalho e remover alguns dos fardos da regulação e intervenção do estado sobre o livre funcionamento dos mercados. Segundo Clarke e Newman (2012), tais movimentos buscavam romper e refazer o acordo político-econômico entre capital- trabalho. Esse acordo poderia ser tanto o do estado de bem-estar, quanto o das tradições de negociações salariais tripartite entre sindicatos, patrões e o estado.

O Estado Nacional de Bem-Estar Keynesiano, Jessop (2002) argumenta ser uma das formas do estado capitalista e, portanto, também deve ser considerado um estado fiscal. Nas palavras do autor:

Quando o ENBK se expandiu, o mesmo ocorreu com sua cobrança de impostos. Além disso, à medida que o emprego e os gastos no setor público se expandiam em relação ao setor privado, o nível de renda que se tornou sujeito à tributação diminuiu, a fim de incluir uma parte maior da classe trabalhadora. A crise do fordismo exerceu um efeito de “tesoura” nas finanças do ENBK e, do lado da renda, reduziu a base tributária dos pagamentos da previdência social, na medida em que eles pareciam estar vinculados aos rendimentos ou impostos. A contribuição do capital para a renda estadual também foi reduzida como resultado da queda dos lucros brutos e da redistribuição dos encargos tributários para proteger os níveis de lucro posteriormente de impostos (JESSOP, 2002, p. 101).

Jessop (2002) mostra que para manter a renda a crise aumenta os gastos com, por exemplo, benefícios de desemprego, aposentadoria antecipada e benefícios familiares. Isso para amenizar os impactos da crise no social e na economia. Em vista as repercussões sociais do desemprego e da recessão, Jessop (2002) também mostra que a crise investe em políticas de bem-estar como políticas para a habitação, saúde e família. Em boa parte dos países membros da OCDE, isso se deu nas décadas de 1970 e 1980 com um aumento nos gastos do Estado mais rapidamente do que na receita tributária.

A crise fiscal geral do Estado de 1970 foi associada aos conflitos não apenas ligados ao nível e incidência de gastos sociais, mas também relacionados à reestruturação dos sistemas tributário e de crédito. O que refletiu, conforme Jessop (2002), na crescente hostilidade no que diz respeito aos custos fiscais do estado de bem-estar e às consequências inflacionárias do financiamento de gastos com bem-estar por meio do endividamento do estado. No entanto, Jessop (2002) mostra que as possibilidades de cortar gastos com assistência social sem deterioração dos benefícios eram e são limitadas. Por outro lado, existia as questões fiscais, financeiras e orçamentárias do Estado de bem-estar social que tinham que ser vistas em relação à estrutura e finanças gerais dos gastos do Estado e ao papel do Estado. Nesse sentido, tem que ser um Estado para garantir condições extra-econômicas que tragam renovação para a acumulação de capital (JESSOP, 2002). Sendo assim, a crise de acumulação capitalista e a transição para o que se denomina pós-fordismo afetaram, argumenta Jessop (2002), não apenas os níveis e métodos de financiamento dos gastos com o bem-estar, como também o modo pelo qual o estado de bem-estar pós-fordista tenta desempenhar suas funções na valorização do capital, reprodução e coesão social.

O estado de bem-estar estava do ponto de vista político vulnerável “à crescente resistência política a impostos e estagnação, à crise nos compromissos pós-guerra entre capital industrial e trabalho organizado, e a novas condições econômicas e sociais” (JESSOP, 2002, p. 105). Não se sabe certo se tais problemas têm solução, pelo menos a curto prazo não foram resolvidos, mas sim, conforme Jessop (2002), sabe-se que eram correspondentes e ainda se baseavam no planejamento vertical do Estado ou nas meras forças do mercado.

As despesas fiscais se entenderam para sanar a provisão privada de bens e serviços reproduzidos socialmente como pensões, moradia, seguro de saúde e educação. Assim, a crise do fordismo aparece associada à crise fiscal do Estado, bem como as contestações eleitorais em prol do não pagamento de impostos para cobrir os gastos com as políticas do estado de bem-estar social (JESSOP, 2002).

No decorrer desse processo foi identificado que as mudanças no estado nacional não podiam ficar somente entre a redistribuição ou redução de funções que, de outra forma, permaneciam imutáveis, pois o foco era desenvolver um tipo de Estado e política historicamente novos. Portanto, o que iria ficar no lugar do estado de bem-estar social estava a mercê das mudanças no equilíbrio de forças mobilizadas a favor e contra interpretações disputantes da crise no e do modo de crescimento pós-guerra, seu modo de regulação e soluções adequadas para os problemas identificados nessas histórias, com isso:

Os custos do estado social também tendem a aumentar desproporcionalmente: a educação dura mais, o progresso médico eleva os custos, as famílias monoparentais exigem mais ajuda e as técnicas de melhoria da produtividade são menos aplicáveis às atividades de assistência social. Isso causou uma maior restrição fiscal nas políticas de assistência social e tornou a necessidade de encontrar soluções mais urgentes (JESSOP, 2002, p. 109).

No Brasil, segundo Hypólito (2008), no período getulista, entre 1930 e 1945, houve uma construção social do estado que se estreitou com o que foi denominado de Estado providência. Hypólito (2008) traz isso simplesmente para mostrar como através das novas políticas gerencialistas o neoliberalismo teve no Brasil um ambiente também propício para o seu desenvolvimento.

Segundo Hypólito (2008), isso foi uma tentativa de firmar políticas sociais de cunho trabalhista, com investimentos estatais sólidos para garantir um desenvolvimento nacional e que necessitou criar uma burocracia estatal capaz de dar suporte às iniciativas governamentais. É notório que as tradições patrimonialistas, autoritárias e populistas fizeram com que a experiência latino-americana e de outros países do Sul tivessem uma versão mais

distante daquelas construídas com base na social-democracia europeia, pelo menos aquelas do norte da Europa. Segundo Hypólito (2008, p. 67):

É inegável que foi construída uma versão de estado que se transformou em alvo para as novas políticas gerencialistas. Este modelo de estado foi muito criticado após a crise econômica dos anos 1970, principalmente por causa dos custos econômicos do Estado de bem-estar social, da excessiva taxação individual e corporativa, dos altos gastos para sustentar a burocracia estatal, que eram identificados como uma inibição à competitividade e ao empreendimento. Esta situação proporcionou um terreno propício para a aliança da nova direita.

Assim conservadores e neoliberais vão ganhando território, ou melhor, segundo Hypólito (2008), para não se perder a concorrência e o empreendimento, conservadores e neoliberais falam para o povo de modo que reforçam certas noções e discursos a fim de criar um novo senso comum sobre, por exemplo, estado, economia, mercado e educação. Para melhor compreensão da configuração de um novo senso comum, principalmente no que diz respeito ao estado, observamos uma das características do gerencialismo, o que Clarke e Newman (1997) apresentam por dispersão de poder.

No Brasil a dispersão de poder analisada por Clarke e Newman (1997) no contexto inglês, ocorreu, por exemplo, com uma das formas de estimular a competição e de melhorar a qualidade dos serviços, proposta pelo Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (BRASIL, 1995), dada no repasse, para agentes não-estatais, da responsabilidade do provimento de serviços, através de estratégias como a privatização (venda de empresas públicas para instituições privadas), publicização (transferência para setores públicos não-estatais, como ONGs e sociedade civil), e a terceirização (transferência de serviços auxiliares e de apoio para o setor privado¹⁹) (PERONI, 2003).

A dispersão de poder é uma das características do gerencialismo – o gerencialismo, o que adiante será caracterizado, nos permite pensar a partir da década de 1970 a respeito das reformas do estado e no setor público. Há elementos suficientes para que a introdução da dispersão de poder nos permita identificar importantes características do gerencialismo no Estado brasileiro e sua relação, nesse particular, com a educação. A dispersão de poder vai costurando uma variedade de novos sistemas e mecanismos que articulam a introdução de processos mercadológicos, a expansão de outros setores não-estatais, processos de

¹⁹As organizações do setor privado agem e mudam conforme a lógica e dinâmica do mercado, seja para sobreviver e se adaptar às novas condições de concorrência, seja para dessas tirar o maior proveito. Já as associações do setor público não agem para sobreviver ou se expandir, aproveitando as condições de mercado, mas para influenciar, regular ou mesmo substituir o mercado (COELHO, 2014).

centralização e uma variedade de privatização e externalização (CLARKE; NEWMAN, 1997).

Dispersão de poder tem significado o enxugamento dos gastos do estado e a passagem de responsabilidade que era sua para a sociedade civil. Ou seja, há uma expansão do alcance do estado na sociedade civil (através do engajamento dos seus agentes não-estatais) (CLARKE; NEWMAN, 1997). Vale lembrar que há sempre um processo de tradução e não mera transposição de concepções dominantes sobre como o estado deve se organizar (CLARKE; NEWMAN, 1997).

Segundo Clarke e Newman (1997), a dispersão de poder reconfigura o público e privado deslocando fragmentos do privado para o público. Não estamos nos referindo a privatização, mas em trabalhar no público com algumas das lógicas do privado, fazer com que fragmentos do privado migrem para o público de modo com que em algumas partes do setor público, aquelas consideradas pelo discurso neoliberal mais proveitosa para o mercado, sejam administradas por tecnologias do mundo da empresa. Portanto, com a dispersão fragmentos do setor privado são deslocados para o setor público. Com isso, vai se sujeitando o público a processos “modernizadores” não só fragmentados, mas também mercantilizados.

Conduzir, por exemplo, pela parte do Estado recursos a escolas torna-se menos claro, menos visível onde esses estão sendo alocados em vista da dispersão que, portanto, faz parte do funcionamento do público semelhante ao do privado. Isso, segundo Clarke e Newman (2012), fez parecer que a distribuição de recursos estava cada vez mais sendo deixada para mecanismos de mercado. Nesse sentido, quem irá prestar os serviços da escola pública? O gerencialismo não vê problema de serem concretizados pelo setor privado. Para isso a justificativa passa a ser técnica e não embasada em valor ou política. Segundo Clarke e Newman (1997), a dispersão ocorre de três formas:

- a) pela venda direta de posses públicas ao setor privado como, por exemplo, tornar privado serviços como de gás, água e luz;
- b) parceria público-privado, onde permite-se serviços privado dentro do espaço público- enfraquecendo as fronteiras entre público e privado;
- c) a transferência de responsabilidade do público para o privado entendido como domínio familiar, isso é bem visível em áreas sociais onde famílias e comunidades passam a assumir serviços públicos voltados para demandas sociais – a comunidade passa a se “engajar” em demandas de cunho social.

Essas formas podem ser compreendidas como uma estratégia política de pensar o funcionamento do setor público introduzindo o gerencialismo (HYPÓLITO, 2008). Daí uma

nova noção do que é setor público, bem como da forma que deve ser seu funcionamento. Assim, essas formas da dispersão ajudam no enxugamento dos gastos do Estado.

Além do mais, a dispersão de poder conecta-se com o pressuposto gerencialista de que as instituições não-estatais proveriam os serviços de bem-estar com maior eficiência e qualidade do que o âmbito estatal. Isso foi fortemente articulado pela Nova Direita – entendida como a aliança entre neoliberais e neoconservadores – na Inglaterra que, durante a crise de acumulação do regime capitalista da década de 1970 realizou as críticas ao Estado de Bem-estar social, conforme visto acima (LIMA; GANDIN, 2017). É importante destacar que a dispersão de poder não implica somente no repasse de responsabilidades para atores não-estatais, mas, ao favorecer a proliferação desses atores propicia, também, um empoderamento desses agentes como interlocutores do Estado. Desse modo, esses agentes passam a ter maior legitimidade nas disputas de poder que permeiam o âmbito estatal (LIMA; GANDIN, 2017).

As críticas ao Estado de bem-estar social, como as que vimos acima, baseavam-se, principalmente, nos seus gastos com as políticas sociais. Para a Nova Direita, era necessário que a agenda de negócios passasse a ser articulada em nome do mercado, do cliente, da nação e do espírito empresarial. A gestão burocrática foi definida, especialmente pelos grupos neoliberais e neoconservadores, como uma forma de organização inapropriada e ineficiente de administrar o Estado, que não se adaptava às demandas complexas do mundo moderno (LIMA; GANDIN, 2017).

As qualidades do gerencialismo foram, assim, construídas a partir dos problemas do antigo modelo administrativo, criando-se um binarismo entre gerencialismo e burocracia – uma das marcantes características do Estado de Bem-estar social (OFFE, 1990) – havendo um rebaixamento do velho e a idealização do novo (CLARKE; NEWMAN, 1997). Esse binarismo provê um ponto de partida para pensar a reconstrução do poder associada a processos de gerenciamento. Algumas das oposições criadas foram: setor privado x setor público, administração privada x gestão pública, valores de mercado x valores de serviço público, consumidores x cidadãos (LIMA; GANDIN, 2017).

3.1.2 Gerencialismo e gerencialização

Após a crise econômica da década de 1970 começamos a entender o processo que envolve o gerencialismo e a gerencialização (CLARKE; NEWMAN, 2012). Segundo Clarke e Newman (2012), o gerencialismo serve para pensarmos a respeito de projetos de reforma do

Estado durante os últimos quarenta anos. Os autores sugerem o gerencialismo como ideologia e a gerencialização como um processo de transformação.

Historicamente, a ascensão do gerencialismo andou junto com reformas orientadas para o mercado. Por isso andou com o Thatcherismo, Reaganismo, racionalismo econômico e o neoliberalismo. Destaca-se que o gerencialismo e o neoliberalismo não são sinônimos, embora, segundo Klikauer (2015), compartilhem certas afinidades. O neoliberalismo tem um programa político definido. Enquanto o gerencialismo tem como prioridade a gestão do capitalismo e da sociedade à sua imagem (KLIKAUER, 2015).

Conforme Klikauer (2015), enquanto para o gerencialismo a tecnologia gerencial e as técnicas são os princípios norteadores, para o neoliberalismo o princípio norteador é o livre mercado. O gerencialismo pode que seja consistente com a ideologia do neoliberalismo de “defender” o livre mercado. Mas, segundo Klikauer (2015), o neoliberalismo negligencia mencionar que isso inevitavelmente leva à monopolização econômica com um punhado de organizações que ocupam uma posição dominadora. Segundo Klikauer (2015), para o neoliberalismo o projeto internacionalista, democracia e política continuam sendo importantes. Já para o gerencialismo, nenhuma democracia e nenhuma política existem. Para o gerencialismo não há soluções democráticas para os problemas, apenas soluções gerenciais.

Sendo assim, observamos que o gerencialismo tornou-se fundamental para a lógica global e globalizante que informou muitos programas nacionais de reformas e foi promulgada por órgãos multilaterais como o FMI e o Banco Mundial e outras agências de desenvolvimento a partir da crise do regime de acumulação capitalista da década de 1970. Essas agências têm relação com o financiamento da educação, e veem via gerencialismo um meio de pensar reformas para o setor público, e posteriormente, para a escola pública de modo que atendessem as necessidades econômicas de um período de crise. Desse modo, o gerencialismo, segundo Clarke e Newman (2012), se justifica enquanto uma ideologia que legitima especialmente o direito de gerir, construídos como necessários para alcançar maior eficiência na busca de objetivos organizacionais e sociais. No caso da educação, por gerencialismo nos referimos à ideologia tecnocrática que justifica processos de modernização conservadora do ensino com uma retórica discursiva edificante que louva a eficiência e eficácia conquistados com a implementação dessas mudanças.

Conforme Klikauer (2015), para o gerencialismo se estabelecer sistemicamente nas instituições combina as ferramentas e conhecimentos genéricos da administração com a ideologia. As origens do gerencialismo se dá, segundo Klikauer (2015), quando a gerência se transformou em uma ideologia completa. Ou seja, para Klikauer (2015) foi a partir daí que

germina o gerencialismo. O que pode ser representado na seguinte fórmula: “Gestão + Expansão da ideologia = gerencialismo”.

Segundo Klikauer (2015), a justificativa dada pelo gerencialismo para aplicar suas técnicas gerenciais unidimensionais a todas as áreas de trabalho, sociedade e capitalismo é com base em ideologia superior, treinamento de especialistas e exclusividade de conhecimento gerencial necessário para administrar instituições públicas e a sociedade como corporações. A tecnologia gerencial apesar de ser desenhada pelo gerencialismo como neutra, permanece profundamente ideológica. Klikauer (2015), com base em Karl Marx, mostra que a ideologia mina a fonte original de riqueza que seriam os trabalhadores. Praticamente todos os membros do domínio gerencial e até a sociedade recebem a ideologia gerencialista que cria uma “falsa consciência”.

Klikauer (2015) pressupõem que sob a ideologia do gerencialismo a tecnologia afeta o social mais do que Marx poderia imaginar no século XIX. Com isso destaca que a ideologia ganha poder quando apropriada pelo gerencialismo. Marcuse (1982), por exemplo, questiona a neutralidade da técnica, e mostra que a tecnologia não é neutra, mas sim, que todas as formas de viver a vida na sociedade industrial estão ligadas a uma tecnologia. Bem como, segundo Marcuse (1982), a tecnologia serve para instituir formas novas, mais eficazes e mais agradáveis de controle e coesão social.

O gerencialismo ao pensar as organizações, as formas de se ajustarem as necessidades sociais e econômicas, entre outras questões, também está sendo entendido como uma formação cultural e um conjunto distinto de ideologias e práticas que formavam um dos sustentáculos do novo acordo político que vimos emergindo na década de 1970. Assim o gerencialismo torna-se, segundo Clarke e Newman (2012), como um modelo global para reformas. No entanto, o gerencialismo não eliminou tudo que até então existia, mas sim, trata-se de projetos profundamente políticos que buscam realinhar, segundo Clarke (2008), formas de poder em relações econômicas, políticas e sociais.

Já por gerencialização, como mencionado no início, entendemos um processo de transformação. Ou seja, gerencialização é nas palavras de Clarke e Newman (2012, p. 359):

Um processo de estabelecimento de autoridade gerencial sobre recursos corporativos (materiais, humanos ou simbólicos) e tomada de decisão corporativa. Em segundo lugar, a gerencialização é um processo de estabelecimento de estruturas calculistas de gerencialismo. Estas definem os termos e as condições da tomada de decisão. O objetivo da gerencialização é incorporar estas estruturas como as formas de conhecimento que governam padrões de relacionamentos internos e externos. Finalmente, a gerencialização é um processo de criação de formas de gerir e tipos de gestores.

Por gerencialização podemos nos referir aos processos que introduzem e implementam tecnologias gerenciais na gestão pública, que reestruturam o trabalho dos servidores (CLARKE; NEWMAN, 2012). Na escola, por exemplo, podemos entender por gerencialização processos que se desenvolvem de introdução e implementação de tecnologias gerenciais que reestruturam o trabalho do professor visando maior produtividade e imposição de novas exigências de desempenho e metas a serem cumpridas, conforme veremos a seguir. Isso ocorre enquanto o gerencialismo justifica os processos da gerencialização fazendo uso de uma retórica que louva a eficiência e eficácia desses tipos de mudanças (CLARKE; NEWMAN, 2012).

3.1.3 Um quase-mercado na educação

Hypólito (2008) demonstra como uma noção de tendência hegemônica e conservadora do Estado tem sido construída no campo educacional, ele discute a pretensa eficácia dessas tendências na solução de problemas da escola. Essas tendências, conforme Hypólito (2008), são fruto de combinação complexa de processos políticos, culturais e econômicos para superar a crise do estado de bem-estar social.

Isso se deu através de um casamento conservador que empenhou seus esforços para dar à luz um estado gerencialista, cujo discurso estende-se nos campos em que vivemos, como no campo da educação. Hypólito (2008) argumenta que isso ocorre simultaneamente e como parte integrante da globalização, o que está provocando uma expansão do mercado sob prerrogativas neoliberais. O que pode ser visto após a crise do regime de acumulação capitalista da década de 1970, no momento em que ficaram expostos ao exame e as preocupações políticas referentes aos custos das despesas públicas (CLARKE; NEWMAN, 1997).

Como visto anteriormente, a dispersão de poder do estado – característica do gerencialismo – expande uma lógica mercantil sobre o setor público. O gerencialismo, portanto, é essencial para esse processo porque representa um ethos de negócios do setor privado no estado e no setor público. Com isso, mesmo que alguns serviços públicos não sejam totalmente privatizados devem trabalhar numa lógica de mercado (CLARKE; NEWMAN, 1997). Posteriormente, esta lógica mercantil é adaptada na educação. O que tratamos a seguir, através dos processos da gerencialização, como, por exemplo, ao abordarmos o financiamento da educação por meio da concorrência entre escolas para obtenção de recursos para sua manutenção.

Essa concorrência é fortalecida por um sistema nacional de avaliação que induz procedimentos competitivos entre escolas e sistemas. Esse mecanismo de controle durante os anos de 1990, se configurou com a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)²⁰, com o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)²¹, com o Exame Nacional de Cursos (ENC)²², que contribuíram para o fortalecimento de uma cultura de avaliação no Brasil (LIMA; GANDIN, 2017).

A criação de um sistema nacional de avaliação configurou o processo de regulação, com o objetivo de controlar o sistema de ensino e proporcionar a indução de políticas educacionais através do monitoramento. Isso, conforme Sousa e Oliveira (2003), tornou-se um mecanismo de controle essencial que é transferido das estruturas intermediárias para a ponta (escola) através de testagem sistêmica. Esse tipo de controle se analisa vinculado a lógica das tecnologias gerenciais. Pois, a lógica que implantou essas avaliações no sistema de ensino, conforme veremos abaixo (além de proporem melhorias na qualidade da educação e a busca por financiamento), vem exercendo controle sobre o trabalho do professor, estimulando a concorrência entre as escolas, busca por melhores resultados e auto-gestão.

A seguir os relatos apontam, respectivamente, a cobrança sobre a escola e o trabalho do professor para obtenção de resultados positivos e a hierarquia entre as escolas. Segundo o coordenador pedagógico E.H., da escola L.M., “a escola e o professor são cobrados do estado por resultados positivos nas avaliações” (E.H., entrevista, 2020). Segundo a professora M.C., da escola R.C., “as escolas são hierarquizadas, ficam sujeitas à avaliação e análise periódicas e a comparações de desempenho” (M.C., entrevista, 2018). O coordenador pedagógico C.M., da escola M.F., fala que os resultados quantitativos não abrangem a qualidade do trabalho desempenhado para o aprendizado do aluno. Segundo ele “a busca por resultados

²⁰ O SAEB permite que as escolas e as redes municipais e estaduais de ensino avaliem a qualidade da educação. O resultado da avaliação é um indicativo da qualidade da educação oferecida aos alunos do ensino brasileiro. Com isso, oferece subsídios para a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas educacionais com base em evidências (BRASIL, 2021a).

²¹ O ENEM foi criado em 1998, o seu resultado abre oportunidades de acesso à educação superior pública e particular e à educação profissional e tecnológica. Instituições públicas de ensino superior oferecem vagas através do Sistema de Seleção Unificada (SISU) para participantes do ENEM. Com a nota do Enem, o aluno pode tentar uma vaga na educação superior por meio do Programa Universidade para Todos (ProUni), que permite a alunos brasileiros de baixa renda obter bolsas de estudos integrais e parciais em instituições particulares de educação superior. O resultado também é requisito para ganhar o benefício do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), e ingressar em vagas gratuitas dos cursos técnicos oferecidos pelo Sistema de Seleção Unificada da Educação Profissional e Tecnológica (Sisutec). Alunos maiores de dezoito anos podem também obter a certificação do ensino médio por meio do Enem (BRASIL, 2015).

²² O ENC diz respeito ao ensino superior, e foi implantado durante o governo do presidente da república FHC (1995-2002). Os princípios do ENC são: indicadores de resultados, comparação das performances das instituições, *ranking* dos cursos em forma de conceitos, condicionalidade no uso dos resultados da avaliação e participação compulsória dos estudantes são instrumentos de uma política de avaliação formulada centralmente e implementada de cima para baixo (GOMES, 2003).

quantitativos acaba por desvalorizar a qualidade do trabalho realizado para o aluno aprender” (C.M., entrevista, 2020). A vice-diretora A.P., da escola R.A., aponta a desvalorização do trabalho desempenhado para o aluno aprender. Fala que “a escola tem que alcançar os resultados nas avaliações enquanto todo empenho do trabalho do professor para o aprendizado do aluno não é em si reconhecido” (A.P., entrevista, 2020). Isso é continuamente aplicado, característica das tecnologias gerenciais, o que faz com que o professor e a escola, sem folga, estejam sujeitos a esses monitoramentos.

Segundo Voss e Garcia (2014), a exposição pública dos índices escolares atribuído às escolas, fortalece a concorrência e a competitividade na gestão da educação. Desse modo, esse tipo de publicação dos resultados da escola torna-se um mecanismo condicionador da gestão da escola e do trabalho do professor. Como, por exemplo, através da exposição do IDEB, segundo as autoras:

Além de servir para legitimar os regimes de verdade dos discursos oficiais que advogam a favor da transparência e do controle social sobre os resultados das avaliações nacionais, produz efeitos de vigilância sobre o trabalho dos professores e acirram disputas entre as instituições e os sujeitos, fortalecendo as lógicas empresariais da concorrência e da competitividade na gestão da educação (VOSS; GARCIA, 2014).

A diretora N.A., da escola L.M., fala que o monitoramento sobre a escola se estende para além da cobrança no desempenho das avaliações. Nas suas palavras, “o estado para melhorar os números da educação também cobra de nós a melhora dos números da reprovação, da evasão escolar, além do desempenho nas avaliações” (N.A., entrevista, 2020). Essas avaliações são correspondentes aos diferentes tipos de avaliações externas, como, por exemplo, o ENEM, a Prova Brasil²³, a Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP)²⁴, a Olimpíada Brasileira de Astronomia e Astronáutica (OBA)²⁵, entre

²³ Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. As suas médias de desempenho também subsidiam o cálculo do IDEB, ao lado das taxas de aprovação nessas esferas. Além disso, os dados também estão disponíveis para toda a sociedade que, a partir dos resultados, pode acompanhar as políticas implementadas pelas diferentes esferas de governo. Ainda pode ser observado o desempenho específico de cada rede de ensino e do sistema como um todo das escolas públicas urbanas e rurais do país (BRASIL, 2021b).

²⁴ A OBMEP é um projeto nacional dirigido às escolas públicas e privadas brasileiras, realizado pelo Instituto de Matemática Pura e Aplicada (IMPA), com o apoio da Sociedade Brasileira de Matemática (SBM), e promovida com recursos do Ministério da Educação e do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC). Criada em 2005 para estimular o estudo da matemática e identificar talentos na área, a OBMEP tem entre seus objetivos: estimular e promover o estudo da Matemática; contribuir para que um maior número de alunos brasileiros possa ter acesso a material didático de qualidade; contribuir para a integração das escolas brasileiras com as universidades públicas, os institutos de pesquisa e com as sociedades científicas (IMPA, 2021).

outras. Assim como, é cobrado o desempenho nos índices educacionais²⁶, como, por exemplo, o resultado da escola no IDEB.

Segundo Maguire (2013), a partir da avaliação como instrumento de medição, a qualidade tem sido reduzida à obtenção de bons resultados nas avaliações, mostrando, assim, o quanto a educação tem se referido aquilo que pode ser mensurável. Desse modo, a própria ideia de qualidade na educação é vinculada ao entendimento da educação como algo mensurável²⁷. Assim, há uma ênfase na mensuração da qualidade através dos resultados alcançados pelas escolas. O coordenador pedagógico M.E., da escola R.A., abaixo relata sobre as cobranças para a escola melhorar a qualidade da educação, isso é, melhorar os resultados, também fala sobre a necessidade de a escola buscar seus recursos internamente e acreditar no seu trabalho.

A qualidade da escola é medida através dos resultados quantitativos, há cobranças para a escola melhorar a qualidade na educação através dos resultados. E como sempre falta recursos para a educação a escola tem que buscar saídas para se gerir. Já fizemos brincadeiras e jogos envolvendo a comunidade da escola para conseguir recursos, mas a escola tem que acreditar no seu trabalho porque o estado não valoriza, só cobra (M.E., entrevista, 2020).

É importante ser destacado pontos que interferem na melhora da qualidade da educação. Á exemplo, trago a questão da desvalorização do trabalho do professor, segundo

²⁵ A OBA é uma espécie de recurso pedagógico, um instrumento que premeia os ditos melhores alunos. Essa Olimpíada envolve Ciências, Física e Geografia. Ao final da OBA todos os alunos participantes recebem um certificado de participação, bem como os professores e diretores escolares envolvidos. E os primeiros colocados de cada nível receberão medalhas de ouro, prata e bronze, que serão entregues pelo seu professor de física ou de ciências. Além disso, as medalhas garantem pontos extras na disciplina de Física (DARWIN, 2021).

²⁶ Os índices são medidas combinadas, ou multidimensionais, relacionados a uma abordagem mais abrangente de um determinado tema da educação. Por exemplo, O IDEB – que foi criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 2007 – representa a iniciativa pioneira de reunir, em um indicador, dois conceitos equitativamente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do INEP, o SAEB – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios (PONTES, 2012).

²⁷ Segundo Biesta (2012), há muitas informações sobre resultados educacionais, o que faz parecer que as decisões acerca dos rumos da política educacional e os modelos e a forma das práticas educacionais podem ser baseados apenas em informações factuais. Segundo Biesta (2012), nesse modo de pensar, há dois problemas. O primeiro é que, apesar de ser sempre aconselhável usar informações factuais ao tomar decisões acerca do que deve ser feito, isso nunca pode ser logicamente derivado do que é. Ou seja, o problema do ser/deve ser identificado pelo filósofo escocês David Hume no *Tratado da natureza humana* (1739-1740), significa que, quando estamos comprometidos com a tomada de decisão sobre os rumos da educação, estamos sempre envolvidos com julgamentos de valor (julgamentos acerca do que desejamos para a educação). Portanto, precisamos complementar as informações factuais com ideias sobre o que é desejável. O segundo problema, é o da validade de nossas mensurações. Mais do que a questão da validade técnica das mensurações o problema reside na sua validade normativa. A questão é se estamos mensurando o que valorizamos ou se só estamos de fato mensurando o que podemos facilmente mensurar e, assim, acabamos por valorizar o que medimos, ou conseguimos medir (BIESTA, 2012).

pesquisa da *Varkey Foundation*²⁸ – entidade que atua na melhoria da profissão docente –, no ano de 2018, o Brasil, entre os trinta e cinco países participantes da referida pesquisa, é o que menos valoriza o trabalho do professor. A profissão é vista como desrespeitada e mal paga. O relatório destaca que aumentar o prestígio e garantir mais respeito ao professor é importante para melhorar o desempenho dos alunos e para que permaneçam na escola.

Há uma correlação moderada, segundo o referido relatório, entre o como os indivíduos avaliam o salário dos professores em seus países e o quanto o respeitam. Ademais, segundo “Sunny Varkey”, fundador da *Varkey Foundation*, o relatório prova que o status do professor na sociedade interfere diretamente no desempenho dos alunos e que respeitar o professor não é apenas um dever moral, mas também essencial para os resultados educacionais (RACHID, 2018).

A respeito do salário do professor, a professora B.L., da escola P.L., relata abaixo que o salário da categoria não é um estímulo para a escolha da profissão, fala que o professor tem que lidar com alunos desinteressados pelo estudo e com pais ausentes, que, portanto, não colaboram com a educação dos filhos. Em suas palavras:

O salário do professor não é um estímulo para a escolha da profissão de professor, com base no salário, não vale a pena ser professor porque o professor é muito desvalorizado por um trabalho que exige tanto do físico e cognitivo para trabalhar com as questões que fazem parte do cotidiano da escola, como alunos desinteressados, que não querem aula, não querem aprender, e pais ausentes, que não colaboram com a educação dos filhos. O professor sabe que o seu salário não recompensa todo o seu esforço por uma educação melhor (B.L., entrevista, 2018).

Segundo a professora L.P., da escola L.M., o salário é um dos principais motivos que está levando o professor a abandonar a profissão ou a se dividir entre a profissão de professor e um trabalho informal, na busca de melhorar a situação financeira, como afirma:

Alguns professores estão abandonando a profissão devido à desvalorização do seu trabalho, principalmente devido à desvalorização salarial, como uma colega que deixou a profissão para ser cabeleireira, outros estão se dividindo como eu que vendo rapaduras, entre o magistério e trabalhos informais, vendendo produtos Avon, natura, boticário, ou, vendas de produtos caseiros, como pães e cucas (L.P., entrevista, 2018).

Dessa forma, o artigo 62 da Lei nº 6.672 do plano de carreira do magistério público estadual do RS, não é assegurada pela realidade que se encontra o trabalho do professor, não compete com o “receber remuneração de acordo com a classe, regime de trabalho, tempo de

²⁸ A pesquisa foi realizada em trinta e cinco países com mil entrevistados entre 16 a 64 anos de idade (RACHID, 2018).

serviço; receber remuneração igual à fixada por outros cargos, cujo provimento exija de seus ocupantes o mesmo nível de formação” (RIO GRANDE DO SUL, 1974).

Precisamos, portanto, chegar nas raízes dos problemas que impedem a melhora da qualidade da educação – a desvalorização do trabalho do professor é um desses problemas – e, logo, buscar soluções. Contudo, por mais que esse quadro exija produtividade – o que se entende como o fazer mais no trabalho demonstrando resultados positivos – em um cenário de desvalorização do trabalho do professor para sobreviver no âmbito de uma matriz de cobranças, como observado, a escola precisa continuar buscando a melhora nos desempenhos, as verbas que os resultados positivos em avaliações e assemelhados destinam a ela e aos seus alunos participantes. Segundo o coordenador pedagógico E.H., da escola L.M.:

Isso é visto e notório, a escola sofre com a diminuição de verbas para investimentos. Participamos de atividades que tragam benefícios como verbas e certificações para a escola e para os alunos. Por exemplo, todos os anos participamos da OBMEP. Os alunos que passam nas etapas da olimpíada ganham certificação, premiações, daí vem as verbas. Este ano participamos pela primeira vez da OBA. Participamos dos concursos literários e incentivamos os estudantes a estarem participando. Buscamos que a escola esteja inserida nessas atividades, pois além da certificação vem daí as verbas (E.H., entrevista, 2020).

Inicialmente no momento do estabelecimento do IDEB e do lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), a vinculação entre o IDEB e o financiamento apresentava a ideia de premiar as escolas que mais necessitavam da ação do Estado. O que pode ser conhecido no discurso do então Ministro da Educação, Fernando Haddad (PT) (2005-2012), no lançamento do PDE ao afirmar que:

Nós queremos, nos valendo do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), premiar as escolas que cumprirem as suas respectivas metas. De maneira que a escola, se tem um indicador de zero a dez em um ponto e a sua meta de um e meio para o ano de 2007, essa escola vai receber um adicional, não é punição, um adicional no seu PDDE, a partir de 2008, de 50% do valor (BRASIL, 2007).

No relato acima observamos particularidades do Estado brasileiro e aquilo que Newman e Clarke (2009) apontam como múltiplas formas de poder coexistentes. Conforme o relato, o Estado prove melhorias nas condições das escolas que mais necessitam de sua ação, o que não dialoga com a racionalização do processo de trabalho para buscar o aprimoramento dos resultados, produzido pelas tecnologias gerenciais no chão da escola.

Conforme Afonso (2009), diferentemente de políticas de caráter gerencialista no contexto inglês e outros, por exemplo, em que escolas com menores notas nas avaliações

eram punidas ou fechadas, no Brasil passaram a receber o tal auxílio. No entanto, essa ação mantém marcas gerencialistas, já que o repasse de verbas para as instituições escolares ditas com menores desempenhos inclui um caráter descentralizador, pois as escolas precisam gerir os seus recursos e melhorar sua gestão em busca de maior eficiência e melhores resultados (AFONSO, 2009).

Caso contrário, se a escola não alcançar suas metas, não ganha o adicional. Conforme o relato do coordenador pedagógico M.E., da escola R.A.: “a escola é punida com diminuição de verbas se não alcançar os resultados, recebemos cobranças e mais cobranças do estado” (M.E., entrevista, 2020). Desse modo, em prol desse processo, as tecnologias gerenciais na escola são justificadas pelo gerencialismo por racionalizarem o trabalho da escola e do professor.

Portanto, o repasse de verbas para as escolas inclui um caráter descentralizador. Ou seja, a capacidade de gerir os recursos e melhorar a gestão em busca de maior eficiência e, logo, melhores notas, nesse caso, no IDEB, está sobre a responsabilidade da escola. A ideia de qualidade na educação continua vinculada ao entendimento da educação como algo mensurável. Isso ocorre numa realidade, como citado acima, em que o trabalho do professor é desvalorizado, entre outras questões que atingem a realidade de cada escola, como, por exemplo, segundo a professora L.P., a respeito da escola L.M., “a escola sofre com falta de reformas, tem goteiras, falta material didático, falta merenda, temos alunos que dependem da merenda da escola, o que dificulta ainda mais o trabalho do professor para alcançar um bom aprendizado junto aos alunos” (L.P., entrevista, 2018). A professora M.C., da escola R.C., relata que a escola R.C. sofre com goteiras em dias de chuva, o que toma tempo das aulas removendo os alunos para outras salas e até unindo as turmas, o que causa enturmação, sobrecarregando o trabalho do professor com mais alunos para atender (M.C., entrevista, 2020).

Na escola R.C., observamos a falta de professores, conforme relata a professora M.C.: “o professor se depara com alunos a mais na sala de aula, devido à falta de professores, o que também gera enturmações e aumenta o trabalho do professor presente” (M.C., entrevista, 2018). Isso, segundo o CPERS (2018b), está ligado com a diminuição de concursos públicos, com a desvalorização da profissão do professor e com a demissão de professores contratados pelo Estado, para substituí-los por profissionais terceirizados.

Segundo as professoras M.C., da escola R.C., e a professora A.B., da escola R.A., há somente uma educadora especial na escola, com uma carga horária de vinte horas semanais, o que faz com que a profissional não esteja disponível em todos os turnos e nem tenha

disponibilidade para atender cada aluno. Segundo a professora M.C., também faltam aparelhos de projetor de vídeos nas salas, para as aulas se tornarem mais atrativas possibilitando o maior interesse dos jovens alunos pelas mesmas com uso das tecnologias (M.C., entrevista, 2018).

Segundo o coordenador pedagógico C.M., da escola M.F., a escola ganha os recursos destinados para o básico, como, por exemplo, para material didático e merenda. Porém, ressalta que os investimentos em educação são poucos, mas não deixam de atender o básico para manter a escola. Fala que o maior investimento que o estado deveria fazer é em educação, e que com mais recursos seria possível investir mais em projetos na escola. Estes projetos seriam atividades para além da sala de aula. Em suas palavras:

Recebemos verbas para os recursos previstos para educação, material didático, merenda. Eu acredito que sempre falta recursos para educação, o maior investimento que o estado deveria fazer é em educação, até porque quando se investe em educação se evita em precisar investir em outras coisas [...] então sempre vou achar que falta recursos em educação, mas dentro do que a gente recebe conseguimos organizar para manter a escola e manter o básico. Todos os prédios tem ar condicionado, conseguimos oferecer uma merenda de qualidade, conseguimos manter um ambiente bom, mas se tivéssemos mais recursos poderíamos fazer melhor, principalmente para projetos, como o ano passado recebemos orientações que nenhum professor poderia estar lotado em projeto, antes tínhamos um professor lotado na estufa e ele trabalhava com mudas e horta, assim como projetos da rádio escola, projetos de informática, a gente tinha professores que trabalhavam com a escola toda. Desde o ano passado não é mais permitido professores lotados em projeto, então qualquer projeto que se desenvolve é na verdade paralelo com o trabalho do professor, a gente consegue manter os projetos. Então se tivesse mais investimentos nestas questões seria bem mais positivo (C.M., entrevista, 2020).

Segundo a vice-diretora A.P., da escola R.A., apesar de nos últimos anos, o estado do RS estar deixando desejar muito em educação, como pode ser visto com a desvalorização do salário do professor, a escola estadual ainda oferece qualidade em educação. Acredita que o estado ainda consegue manter a qualidade na educação, mas tem muito a caminhar para melhorar. Em suas palavras:

O estado vem deixando a desejar muito em educação nos últimos anos, não estou falando nem de governo, estou falando do estado do RS, mas, enfim, a gente procura se adequar as orientações do estado. O salário dos professores do estado do RS é um dos menores que existe dos estados do Brasil, o estado tem muito a trabalhar para ter uma educação, mas dentro do possível a gente procura fazer o melhor. Seguimos as orientações e acreditamos que as escolas do estado ainda conseguem oferecer qualidade em educação, eu trabalho numa escola do estado e trabalho no município, minha filha mais velha fez toda formação dela em escola pública, concluiu aqui nesta escola inclusive. A minha filha menor de oito anos está em escola pública estadual também, então eu ainda acredito que o estado consegue manter qualidade na educação, mas tem muito a caminhar para melhorar (A.P., entrevista, 2020).

As políticas para educação, portanto, parecem ser contraditórias. O que pode ser explicado no plano dos processos de proliferação de políticas e do surgimento de vazios de políticas, elementos apresentados por Clarke e Newman (1997) ao realizarem a análise, como visto anteriormente, do contexto inglês quando das transformações ocorridas no Estado após a crise do regime de acumulação capitalista da década de 1970. Processos desse tipo ocorrem devido à complexa relação entre controle centralizado e dispersão de poder (CLARKE; NEWMAN, 1997).

Segundo Clarke e Newman (1997), em uma visão gerencialista do Estado, a política e os processos políticos são vistos como negativos. Sendo assim, busca-se despolitizar as políticas. No entanto, há vários processos políticos difíceis de serem despolitizados. Isso faz com que um governo busque muitas intervenções políticas para uma garantia de controle. Em razão dessa dificuldade, se faz necessário um conjunto ainda maior de intervenções políticas para assegurar ao público que está “tudo sobre controle”. O governo busca essa despolitização almejando legitimidade.

Clarke e Newman (1997) alertam que na medida em que há tal proliferação, surgem inúmeras contradições e falta de coerências entre as políticas. Disso, surgem os vazios de políticas, que representam esta falta de coerência. As incoerências, apesar de suas particularidades, nos permitem identificar a sua busca para atender a diferentes grupos, o que gera, políticas contraditórias. Há pressões de diferentes atores envolvidos no processo de governança educacional. Também existem diferentes referenciais de carácter político e moral identificáveis no discurso dos envolvidos. Como no caso dos professores, pode existir perspectivas que entendam que está lógica pode ser utilizada na escola, não estando, necessariamente, subjugando outras questões da educação.

O reconhecimento das iniciativas das políticas educacionais do âmbito de tais avaliações enquanto mecanismos de melhora na educação podem ser observado nas falas, respectivamente, da professora M.C., da escola R.C, que alinha a preocupação com a melhora dos resultados nas avaliações externas e índices educacionais a melhora das condições de trabalho do professor, remuneração e valorização profissional; e a professora B.L., da escola P.L., que relaciona o comprometimento com esses resultados para a melhoria da qualidade da educação.

Eu acredito que todas essas iniciativas foram pra levar a melhores resultados na educação. Acho que se forem ampliadas, considerando as demandas para melhorar as condições de trabalho, a remuneração dos professores e a valorização profissional, pode se melhorar a qualidade da educação (M.C., entrevista, 2018).

Geralmente os professores buscam trabalhar para atingir esses resultados, geralmente os professores são bem comprometidos com isso, se comprometem em seguir, às vezes acontece alguma exceção de alguém que se... mas a maioria trabalha muito bem isso e buscamos em grupo discutir os resultados da escola nas avaliações externas e nos índices para melhoria da educação (B.L., entrevista, 2018).

As ambiguidades nos relatos dos entrevistados em relação a mensuração da educação podem ser entendidas no plano do gerencialismo. Pois, além do gerencialismo ser uma ideologia, segundo Clarke e Newman (2012), é um conjunto de políticas dominantes configuradas em um campo de tensões. Um campo de tensões por se tratar da dispersão de poder do estado para agentes gerenciais com diferentes ideologias, regimes e lógicas, que devem ser negociadas em nível da organização individual (CLARKE; NEWMAN, 2012).

Segundo Ball (2005), a atual política educacional adotada fomenta um processo que valoriza a racionalidade técnica e substantiva e constitui um novo gerencialismo, cujo modelo de organização é centrado nas pessoas. Nessa lógica, as tecnologias gerenciais são identificadas envolvendo os professores na busca pelos resultados ao agirem afetando a subjetividade dos professores os responsabilizando pelo bom desempenho dos alunos. Como relata a professora M.C., da escola R.C., “eu sinto que poderia fazer mais, passar mais aos alunos. Me sinto frustrada quando os resultados nas avaliações não são bons” (M.C., entrevista, 2018). A professora L.P., da escola L.M., afirma que “o professor nunca vem trabalhar pensando hoje está tudo certo, todo dia é uma luta para melhorar a qualidade da educação” (L.P., entrevista, 2018).

Isso pode se expressar no âmbito de uma lógica onde, segundo Ball (2005, p. 544), “o gerencialismo desempenha o importante papel de destruir os sistemas ético-profissionais que prevaleciam nas escolas, provocando sua substituição por sistemas empresariais competitivos”. Nessa lógica, os professores além de se sentirem responsabilizados pelos resultados da educação, veem em choque seus valores profissionais e públicos, assim, se produz sujeitos, espaços e comunidades de discursos hibridizados (BALL, 2005).

As tecnologias gerenciais controlam o trabalho do professor, na medida em que servem para aumentar a produtividade das ações dos sujeitos pedagógicos frente ao desafio de alcançar a qualidade da educação traduzida na maximização dos resultados do ensino. Nesse tipo de busca pela qualidade da educação, segundo a professora A.B., da escola R.A., “o professor vê seu trabalho envolvido numa lógica em que o fluxo de demandas, expectativas e cobranças jogam em cima dele a responsabilidade pelos fracassos ou êxitos alcançados na educação” (A.B., entrevista, 2018). Isso reflete os processos da gerencialização que reestruturam o trabalho do professor introduzindo e implantando tecnologias gerenciais para o

aumento da produtividade e imposição de novas exigências de desempenho e metas a serem cumpridas.

O trabalho do professor gerido sob a égide dos resultados também sofre processos de intensificação, uma vez que os professores tendem a empreender maior esforço para alcançar metas estabelecidas. A intensificação do trabalho impõe uma pressão externa sobre o trabalho e opera na subjetividade do trabalhador, que passa a sofrer também uma pressão interior (ROSSO, 2008). Segundo Ball (2005), essa lógica quer ensinar que o indivíduo pode cumprir mais metas do que cumpria, na medida da excelência, atingir o máximo desempenho. Conforme Ball (2005), a proposta para ser o melhor e fazer o melhor, obtendo pontos por reconhecimento vem de um leque performativo do sistema educacional do Reino Unido. O problema é que, assim, as diferentes personalidades humanas são submetidas a está lógica.

Os resultados mensuráveis da educação fomentam uma proposição de um sistema de ensino funcionando segundo uma lógica de quase-mercado. Assim, as escolas seriam hierarquizadas conforme sua reputação em um dado *ranking* de presumida excelência. Esse quase-mercado pode ser definido nas escolas públicas, segundo o sociólogo brasileiro Márcio Costa, na entrevista concedida ao repórter Paulo de Camargo, publicada na revista Educação, no dia 10 de setembro de 2011, da seguinte forma:

Trata-se de um espaço de disputa por um bem altamente valorizado pela maior parte da sociedade: escolas consideradas boas. Há um mercado educacional, no caso das escolas privadas, no qual a capacidade econômica de comprar o serviço educação é decisiva, ainda que não seja requisito exclusivo. Esse mercado é facilmente visível. Há, porém, uma disputa importante por escolas públicas ditas “comuns”, ou seja, aquelas que não contam com recursos muito diferenciados, que não integram a rede federal de ensino ou alguns nichos muito restritos das redes estaduais – como escolas técnicas, militares [...]. Há claras hierarquias entre elas. A população reconhece tais hierarquias. Estabelecem-se acirradas disputas pelo acesso a uma matrícula naquelas que gozam de melhor prestígio e, portanto, o que chamamos “quase-mercado escolar”, pois os recursos financeiros não entram diretamente nas transações que envolvem a matrícula.

Segundo Costa (2011), na referida entrevista, tanto a publicação de índices como o IDEB, ou qualquer outra possibilidade de comparação, como, por exemplo, o ENEM, tornam o problema do quase-mercado na educação mais perceptível. Portanto, mais passível de ser enfrentado. O IDEB, por exemplo, ao tornar mais clara quais são as “boas” e as “más” escolas, apresenta, para os pais, neste caso, os clientes – a qualidade da educação por escola; estabelece uma meta (a melhoria na nota do IDEB) a ser seguida pelas instituições escolares, o que traria eficiência. Segundo Lima e Gandin (2017), o IDEB é um exemplo da imbricação entre as avaliações de larga escala e as características do gerencialismo. Assim, tais

desempenhos comparados entre as escolas trazem, em si, o pressuposto gerencialista, que é a preocupação de deixar claro para os clientes o nível do serviço público oferecido.

Ações da escola também podem fomentar esse quase-mercado. Por exemplo, segundo o coordenador pedagógico C.M., a escola M.F. adota como estratégia, no momento de formar as turmas, separar os alunos considerados com boas notas e comportamentos (C.M., entrevista, 2020). Conforme relata:

Uma estratégia que a escola segue no momento de formar as turmas do ano letivo, é colocar alunos com boas notas na mesma turma, como estratégia para manter bom desempenho se separa os alunos. Espera-se alcançar bons resultados colocando os alunos com boas notas e comportamento numa mesma turma (C.M., entrevista, 2020).

Esse tipo de estratégia, que pode parecer, a princípio, um processo natural e saudável esconde, na verdade, uma discussão intrincada da qual são ingredientes a seleção oculta de alunos, as distorções no conceito de qualidade tendo em vista que todos têm o direito ao desenvolvimento. Surgem, assim, critérios pouco transparentes de admissão de escolas que, enquanto públicas, são para todos. O relato acima, portanto, aponta uma clara expressão da corrupção dos critérios pedagógicos pela lógica do gerencialismo. Com isso, observa-se que as tecnologias gerenciais podem envolver os sujeitos da escola às necessidades da reprodução dessa lógica justificada pelo gerencialismo na educação.

Dentro dessa lógica que se concretiza mesmo na ausência de processos seletivos explícitos, regulamentados, conforme o relato abaixo, feito por Costa (2011) na entrevista citada acima, às escolas que dispõem da possibilidade de escolher seus alunos, tendem a escolher. Além disso, o conhecimento desigual das famílias e a desigualdade dos recursos sociais e políticos também desiguais geram disputas desiguais por vagas em escolas. Ou seja, conforme Costa (2011):

Desde os anos 1950, a sociologia da educação identifica mecanismos e escolhas no âmbito das famílias, relacionados às possibilidades de escolarização de crianças e jovens. Resumindo, famílias escolhem e buscam escolas para seus filhos, segundo os limites diversos a que estão submetidas (econômicos, culturais e sociais) e conforme os valores que possuem. A literatura sobre escolha escolar (*school choice*) é enorme. O que temos procurado é chamar a atenção é para a escolha que as escolas fazem de seus alunos. Mesmo na ausência de processos seletivos explícitos, regulamentados, temos observado que as escolas (nem todas dispõem dessa possibilidade) tendem a também escolher seus alunos. Quando podem, as instituições escolares – no caso de nosso interesse, as públicas do ensino básico – nada têm de passivas. Elas escolhem ativamente seus alunos. Os processos pelos quais isso ocorre são, em geral, obscuros – por exemplo, indicações por relacionamento e outros mecanismos. Não pode ser coincidência, porém, que no mesmo bairro, às vezes com poucos metros de distância, haja uma escola apenas com “alunos do asfalto” e outra apenas com os da

favela. Na forma como essa competição acontece no Brasil, contando com nossa tradição patrimonialista e clientelista, tem efeitos negativos. Famílias, partindo de conhecimento desigual sobre as escolas, de recursos sociais e políticos também desiguais, disputam vagas em escolas, num ambiente não regulamentado, produzindo a tendência a que se estabeleçam diferenciações sociais importantes entre as escolas.

Nesse processo, para atender está lógica, segundo Clarke e Newman (2012), enquanto um conjunto de políticas dominantes o gerencialismo vai mudando as noções da comunidade escolar. Tais vão sendo dissolvidas na medida em que estão sendo redesenhadas como clientes ou consumidores. Conforme Clarke e Newman (2012), o modelo de negócios via gerencialismo que as organizações foram encorajadas a adotar, colocava um prêmio retórico sobre a centralidade no cliente e sua satisfação. Desse modo, os pais de classe média que são mais capazes de aplicar um rol de capital econômico, social e cultural, de reclamar seus direitos (como consumidores) e escolher escolas informados dos seus desempenhos nas avaliações, podem obter acesso preferencial a escolas com uma boa reputação.

Segundo a professora M.C., da escola R.C., a escola procura incentivar os alunos a realizarem a prova do ENEM, o que associa a busca por melhores resultados e “bons” alunos. Conforme relata:

Em períodos próximos as inscrições no ENEM, um representante da equipe diretiva da escola, geralmente, o coordenador pedagógico, vai em todas as turmas de terceiros anos do ensino médio incentivar os alunos a estudarem para o ENEM. Pois para a escola quanto mais alunos forem aprovados, melhor. Atingirá um melhor resultado no *ranking* das escolas no Enem e pode atrair bons alunos (M.C., entrevista, 2018).

A diretora N.A., da escola L.M., cita a cobrança em cima da escola para preparar o aluno para o ENEM. Também fala que a escola deve contribuir para o aluno realizar a prova do ENEM, porém, está não é a sua principal função, mas sim, formar um aluno crítico. Nas palavras da diretora N.A.:

O que eu percebo é que a gente tenta fugir desta lógica... a gente tenta fugir desta lógica do conteúdo, quantidade e não qualidade, pois, não se pensa em qualidade, não se pensa no que este conteúdo vai representar, então assim, até muitas vezes, parece que a escola que tem o ensino médio tem que ser um cursinho preparatório para o ENEM, e nós concordamos com isso, temos que sim contribuir para o aluno passar no ENEM, mas... não é essa a nossa principal função! A gente precisa desempenhar outras coisas também. O principal é formar um aluno crítico. Mas há uma cobrança nessa lógica de vencer conteúdo, lógica bem conteudista (N.A., entrevista, 2020).

Segundo Lynch (2014), no redesenho da prestação de serviços públicos, o gerencialismo inclui uma mudança de nomenclatura para as noções de cidadãos, direitos, bem-estar e solidariedade ao de clientes, usuários de serviços e concorrência; um foco nas saídas que é alcançado através de um monitoramento medido do desempenho dos funcionários e do incentivo ao automonitoramento através do amplo uso do desempenho, com indicadores, tabelas de classificação, definição de metas e o *benchmarking* – processo de pesquisa visto no primeiro capítulo, desenvolvido para as necessidades do toyotismo, à procura de novas ideias, métodos, práticas, processos a fim de adotar as práticas ou adaptar os bons aspectos e implementá-los para se tornar o melhor dos melhores. Com isso, a ideia de que determinada escola é uma boa escola passou a representar, em si, vantagem competitiva.

No entanto, conforme Hypólito (2008), não há provas de que modelos de gestão baseadas no gerencialismo provoquem melhoras significativas no desempenho da educação. “O que fica claro é que, em boa medida, temos ficado reféns das políticas globais para obtermos financiamentos e acabamos nos submetendo a formas de controle que estão cada vez mais dispersas e abrangentes” (HYPÓLITO, 2008, p. 77).

Segundo Lynch (2014), isso por efeito proporciona a desvalorização de propósitos morais da organização, o que por si só faz com que serviços públicos, como educação, sejam cada vez mais compreendidos como mercadorias a serem entregues pelo mercado a clientes que podem dar ao luxo de comprar. Não são mais entendidos como bens públicos de capacitação que são regidos por direitos protegidos por lei nos níveis nacional e internacional.

De acordo com Lynch (2014), os princípios gerenciais se originaram em um contexto comercial cujo o processo está subordinado à produção e ao lucro. Por isso, conforme Lynch (2014), os valores gerencialistas se manifestam na educação com investimentos que visam a produção de uma mercadoria. Esses podem ser a promoção de formas de governança (medição, vigilância, controle, regulação) que muitas vezes são antitéticos ao cuidar que está no cerne da boa educação (LYNCH, 2014).

Dentro disso, entre outras questões, a educação vai se afastando do seu caráter para o público e de posse do público. No sentido de que está sendo uma educação que beneficia mais o mercado de trabalho do que propicia um ambiente para o aluno apreender a cultura historicamente construída enquanto um sujeito-histórico (PARO, 2018).

3.1.4 Políticas de governo para educação e o currículo escolar

Serão abordadas políticas de governo para educação observadas nos projetos para educação do estado do RS da gestão do ex-governador Sartori (MDB) (2015-2018) e da atual gestão do governador Eduardo Leite (PSDB) (2019-2020) nos seus dois primeiros anos de mandato. Destaca-se no governo Sartori (MDB) o projeto intitulado “Escola Melhor: sociedade melhor”, e no governo do Eduardo Leite (PSDB) o projeto chamado “Jovem RS conectado no futuro”. Destaca-se a relação público-privado que na administração do Sartori (MDB) é formalizada entre escola e empresa e, no caso do governador Eduardo Leite (PSDB), a implantação do empreendedorismo na escola.

No governo Sartori (MDB), através do projeto “Escola Melhor: sociedade melhor” difundia-se a ideia do repassar parte da execução e financiamento da educação pública ao setor privado, especialmente, através das parcerias, influenciando a gestão da educação (OSÓRIO, 2017). Com o referido projeto o governo Sartori (MDB) regularizou parcerias de escolas estaduais com pessoas físicas e jurídicas. Com isso, essas podem realizar reformas, ampliações, instalações de redes *wi-fi* e doações às escolas. Em troca, além de ser reduzida a responsabilidade do governo estadual com a manutenção das instituições escolares, as empresas puderam realizar publicidade dentro das escolas (ESTORMOVSKI, 2017).

As publicidades podem ser cursos que a empresa oferece a escola com descontos no valor da mensalidade aos alunos. Podem ser publicidade das marcas de suas pinturas para o prédio da escola; de materiais de suas instalações; dos seus serviços de Internet; de materiais didáticos. Segundo o coordenador pedagógico M.E., da escola R.A., “são publicidades dos mais variados serviços que diferentes empresas podem oferecer a escola” (M.E., entrevista, 2020). Segundo a diretora N.A., da escola L.M., “as instituições privadas procuram a escola para vendas veladas de publicidade dentro da escola que são apresentadas como produtos que a escola precisa” (N.A., entrevista, 2020). O coordenador pedagógico E.H., da escola L.M., fala que os recursos destinados à educação são insatisfatórios diante das necessidades da escola, o que abre caminho para empresas oferecer materiais necessários para o seu bom funcionamento, que o estado, muitas vezes, mesmo com a escola fazendo o pedido, alega não possuir recursos para investir (E.H., entrevista, 2020). Com isso, ocorre, segundo a vice-diretora A.P., da escola R.A., “uma busca por novos consumidores, sendo esses os jovens estudantes” (A.P., entrevista, 2020). Segundo o coordenador pedagógico E.H., da escola L.M.: “O que mobiliza estas instituições privadas é buscar freguesia, é buscar divulgar seus

produtos para que as pessoas procurem o produto deles, mas é buscar propaganda, contato com os alunos, para que estes alunos virem consumidores” (E.H., entrevista, 2020).

No estado do RS, segundo Estormovski (2017), através das trocas de benefícios entre empresas e escolas, através das parcerias, se implementa um quase-mercado nas instituições educativas estaduais, tendo em vista as trocas de benefícios entre escolas e empresas ou pessoas físicas por meio de uma venda, mesmo que velada e mascarada, de publicidade dentro das instituições escolares. Abre-se o caminho para o consumo e a competição empresarial dentro dos ambientes escolares, interferindo nos valores da comunidade escolar. Segundo Laval (2004, p. 5) “nessa parceria generalizada, a empresa se torna ‘qualificante’ e aprendiz e termina por se confundir com a escola em estruturas de aprendizado flexíveis”.

As ações que caracterizam um quase-mercado na escola são justificadas tendo como base que muitas das escolas carecem de materiais que por meio das empresas lhes são ofertados. Por exemplo, segundo a professora L.P., para a escola L.M. uma entidade ofereceu um projeto com Internet de qualidade. A instituição privada, através desse suporte tecnológico, consegue ganhar espaço e conquistar a adesão da escola para a implementação da sua rede *wi-fi* no espaço escolar. Pois, segundo a professora L.P., antes da instalação dessa rede *wi-fi*, a Internet da escola L.M. não tinha um bom sinal. Além disso, a escola, como já citado anteriormente, sofre com falta de reformas, material didático, merenda e melhorias no prédio. Essa dependência da escola aos financiamentos empresariais, conforme Laval (2004, p. 139):

É, particularmente, sensível nos distritos mais pobres, onde as subvenções às escolas são muito fracas para satisfazer às necessidades pedagógicas. Muitos administradores e professores se deixam seduzir pelas proposições de atividade ou de material que lhes fazem as empresas, para aumentar seus recursos pedagógicos. Eles obtêm, assim, em troca de afixar um cartaz publicitário ou de patrocínio de uma atividade, computadores, móveis e, às vezes mesmo novos estádios de futebol ou, mais modestamente, nova pintura das salas de aula.

A diretora N.A., da escola L.M., esclarece que a SEDUC disponibiliza um modelo padrão de placa, ou pintura em muro, o que as escolas poderão utilizar para divulgar os nomes e/ou logomarcas das empresas parceiras. Enquanto a empresa é quem custeia esse material. Além da placa ou pintura, qualquer outro meio de publicidade e *marketing* disponível pela empresa poderá ser divulgado na escola com a autorização da mesma e concordância da SEDUC. O que se entende, portanto, que representa uma troca de benefício entre escolas e empresas. No ano de 2017, o secretário da educação do governo Sartori (MDB), Ronald

Krummenauer afirmou que buscar essa integração, entre escolas e empresas, seria a primeira meta do governo para a educação.

Conforme Altmann (2002) e Lima (2009), na década de 1990, através da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394/96, se incentiva parcerias entre entidades públicas e privadas. Este incentivo também ocorre através do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), aprovado em 2007. Estes documentos permitem perceber que há uma continuidade, de um movimento, por parte do Estado brasileiro, desde os anos de 1990, favorecendo estas organizações: na medida em que o Estado legitima a participação destas instituições como parcerias no provimento de políticas educacionais, tais recebem motivação para se tornarem mais fortes em termos técnicos e políticos. Isso gera a noção de que essas agências estabelecem o parâmetro de uma ação eficiente e de resultados, o que tenderia a balizar o parâmetro de avaliação das ações do próprio Estado.

A legitimação destas fundações como parceiras do Estado, por sua vez, está alicerçada na premissa gerencialista de que a gestão privada é mais eficiente que a gestão pública. Conforme Tragtenberg (2006), a gestão privada difunde, no tecido social, uma eficiência e eficácia que convence a sociedade de que o administrador é o sujeito munido de competências. Enquanto o Estado demonstra fragilidades para administrar a coisa pública. Trata-se de ampliar o poder dos burocratas sobre o tecido social e fomentar a lógica da economia com os gastos públicos.

Tragtenberg (2006) analisa como se difunde, no social, a noção de que a gestão privada é munida de competência para gerir a coisa pública. Mostra que boa parte dessa lógica consiste no interesse dos burocratas em administrar o setor público com a maior economia dos recursos possível, ao mesmo tempo em que apresentam eficiência e sucesso em seus empreendimentos. Tragtenberg (2006) mostra, por um lado, como é criada, no senso comum, a noção de que o estado não é eficiente e eficaz para gerenciar as despesas públicas. De outro lado, Tragtenberg (2006) mostra como essa mesma noção defende a eficiência e eficácia da empresa.

Segundo Nogueira (2011), esta foi uma das ideias difundidas pela Nova Direita, na crise do regime de acumulação capitalista da década de 1970 na Inglaterra, qual seja, de que o setor privado é mais confiável, por sua expertise e eficiência, do que o setor público e, por isso, a gestão do Estado deveria aproximar-se da lógica do mercado. Isto ajudou a criar um binarismo da gestão versus administração pública, que foi bastante difundida no Brasil desde os anos de 1990, sendo a gestão privada associada à eficiência, eficácia e efetividade (noções

justificadas pelo gerencialismo no setor público), e a administração pública a uma forma de organização inapropriada e ineficiente.

Na concepção do governo Sartori (MDB) (2015-2018), o foco para a gestão está baseado no gerencialismo. Desse modo, sobra para a gestão da escola buscar maior eficiência; precisa não só cumprir as demandas, mas saber cumpri-las de forma econômica. Para isso, as parcerias público-privado, entre empresas e escolas, passam a ser uma solução, o que influencia a gestão da educação (OSÓRIO, 2017). A gestão do Sartori (MDB) segue uma lógica gerencial, parte da premissa de que a coisa pública deve ser administrada à semelhança da coisa privada. Trata-se de uma visão que coloniza a sociedade e introduz a lógica de mercado no serviço público (GAULEJAC, 2017).

O convênio do governo Sartori (MDB) com o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) assinado no dia 28 de setembro de 2017, no Palácio Piratini, conforme consta no site da Secretaria do Desenvolvimento Econômico, Ciência e Tecnologia (SDECT), oferece cursos atualizados e busca a formação profissional, voltando-se ao mercado de trabalho (OSÓRIO, 2017). Para Ronald Krummenauer, secretário da Educação do governo Sartori (MDB), a parceria simboliza o público e o privado unindo esforços e contribuindo para uma educação melhor no RS (OSÓRIO, 2017).

Segundo o coordenador pedagógico E.H., da escola L.M., ofertas de cursos profissionalizantes e estágios do Sistema S na escola seguem a mesma lógica que tem por objetivo implantar na escola a preparação para o trabalho. O coordenador pedagógico C.M., da escola M.F., no relato abaixo afirma que a formação para as competências e habilidades fortalece o Sistema S. Assim como, fortalece o novo ensino médio, que associa a preparação técnica para o trabalho. Conforme afirma:

Olha... na verdade eu enxergo que essa lógica das competências e habilidades vai fortalecer o Sistema S. Vai fortalecer esse novo ensino médio, o que não tem essa lógica de criar a autonomia do aluno, mas é a lógica da preparação técnica para o trabalho, isso vai estar dentro do novo ensino médio, porque nos itinerários formativos aí, tu vai dar cursos de bases de formação técnica para o teu estudante (C.M., entrevista, 2020).

Segundo a vice-diretora A.P., a escola R.A. fez parceria com uma das entidades do Sistema S, o SENAI. Nas escolas, segundo a vice-diretora A.P., o SENAI oferece cursos profissionalizantes e técnicos e estágios remunerados aos alunos, o que pode contribuir para o aluno continuar estudando. Conforme relata:

A comunidade da escola R.A., atende uma parcela de alunos num quadro de vulnerabilidade social, desse modo, a escola entende que o SENAI ao oferecer cursos profissionalizantes e técnicos e estágios remunerados aos alunos pode representar uma oportunidade para o aluno se manter financeiramente e estudando, nesse sentido, até pode se pensar (A.P., entrevista, 2020).

Pode-se observar, segundo a vice-diretora A.P., que o SENAI pode contribuir com a manutenção de uma parcela de alunos nos estudos através dos cursos e estágios acompanhados de um retorno a curto prazo na renda e encaminhamento ao mercado de trabalho. Isso fortalece o vínculo do aluno com a escola por exigir do aluno regularidade com os estudos (A.P., entrevista, 2020). A professora M.C., da escola R.C., fala que a formação profissionalizante oferecida por entidades do Sistema S, não investiga métodos para colocar em prática uma relação ensino-aprendizagem considerando a realidade da escola. Pois, os alunos trabalhadores que poderiam vislumbrar uma possibilidade de formação escolar dentro dos princípios dos estudos dos fundamentos técnicos e científicos do trabalho, a partir da formação para o mercado de trabalho dada por entidades como o SENAI, no turno inverso da escola, são dispensados das tarefas escolares presenciais para trabalharem em empregos, muitas vezes, precários, mas que, contraditoriamente, em alguns casos, lhes garantem a sobrevivência e manutenção nos estudos.

Entidades do Sistema S, como o SENAI, conforme Frigotto (2007), recebem e formam jovens, na sua maioria, desprovidos de uma base científica, técnica e de cultura humana mais geral. Isso faz com que não estejam preparados nem para as exigências profissionais, nem para o exercício autônomo da cidadania. O jovem não recebe da atual formação condições para ingresso no processo de produção industrial-moderno, com acesso à base científica e não apenas profissional.

De acordo com Frigotto e Ciavatta (2003), a referência conceitual da educação básica em um novo projeto deve ser, primeiramente, o reconhecimento dos problemas maiores do mundo globalizado, problemas que quanto mais globais são, mais locais se tornam, levando a pensar em soluções locais. Em segundo lugar, a educação básica deve assumir o direito inalienável do povo a uma escola pública de qualidade, que garanta a todos os cidadãos a satisfação da necessidade de um contínuo aprendizado.

Nesse sentido, a educação básica é um direito social elementar e universal, previsto na LDB 9.394/96, assim como é um direito vital para romper com a colonização científica, tecnológica e cultural do país, e fundamental para a construção de um país autônomo, soberano e solidário na relação consigo mesmo e com outros países. Segundo Frigotto e Ciavatta (2003), a educação básica, nos seus princípios, é para ser utilizada na construção de

um sujeito autônomo e crítico e para os conhecimentos fundamentais da ciência. Desse modo, não se resume à profissionalização.

A LDB 9.394/96 é a legislação que regulamenta o sistema de ensino brasileiro, sendo a mais importante lei brasileira que se refere à educação (NOVO, 2019). A primeira Constituição do período republicano brasileiro, de 1891, praticamente não tratou da educação. Não citava sequer, assim como a Constituição anterior, de 1824, à palavra educação (NOVO, 2019). Foi somente no ano de 1931, com a criação do Ministério da Educação, que se inicia no Brasil a falar do tema educação (NOVO, 2019).

A Constituição de 1946 inicia o processo de discussão do que viria a ser a primeira LDB. Nessa discussão, de um lado estavam os estadistas, ligados principalmente aos partidos de esquerda. Defendiam que só o Estado deve educar (NOVO, 2019). De outro lado, estavam os liberais e ligados aos partidos de centro e de direita. Sustentavam que o indivíduo possuía direitos naturais e que não cabe ao Estado garanti-los ou negá-los, mas sim, respeitá-los (NOVO, 2019). Nessa disputa que se prolongou por dezesseis anos, as ideias dos liberais se impuseram sobre as dos estadistas na maior parte do texto da LDB aprovado pelo Congresso Nacional (NOVO, 2019).

O texto aprovado em 1996 é resultado de um longo embate, que durou cerca de oito anos (1988-1996), entre duas propostas distintas. A primeira proposta é resultado de uma série de debates abertos com a sociedade. A segunda proposta previa uma estrutura de poder mais centrada nas mãos do governo. O texto final da LDB 9.394/96 se aproximou das ideias da segunda proposta tendo o apoio do presidente da república Fernando Henrique Cardoso (FHC) (NOVO, 2019). Nessa mesma década, o Brasil intensifica ações políticas e reformas educacionais em sintonia com a orientação de organismos multilaterais, cuja tradução mais efetiva é expressa pela nova LDB 9.394/96, num período em que se acentua a ideologia gerencial no Brasil e se concretiza a reforma gerencial do estado permeando a educação de seus conceitos e referenciais (NOVO, 2019).

Na década de 1990, os processos dessas mudanças estão subordinados, em grande medida, as soluções gerenciais. No entanto, essas políticas não deixam de fazer sentido para alguns profissionais da educação. Como bem enfatiza Hypólito (2008), as políticas educacionais conservadoras e neoliberais estão também baseadas no bom senso e eis que isso é uma das razões pelas quais são seguidas. Pode haver um entendimento de que se configuram em diálogo com uma realidade que é aceita através de um discurso que apresenta alternativas para responder aos problemas crônicos da educação.

O projeto “Jovem RS Conectado no Futuro”, da gestão do governador Eduardo Leite (PSDB), apresenta alternativas baseadas no gerencialismo para resolver alguns dos problemas da educação gaúcha. Á exemplo desses problemas, encontra-se a evasão escolar, repetências, falta de estímulo para estudar e a falta de perspectiva de um futuro via educação. Essa administração entende que iniciativas empresariais trazem inovação, empreendedorismo, criatividade e educação (combinação entre áreas que representa uma realidade em constante mudança), em vista disso, lançou o programa “Jovem RS Conectado no Futuro” (SCARTON, 2019).

Esse projeto contou para o seu desenvolvimento com a parceria do Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE), da Rede Gaúcha de Ambientes de Inovação (REGINP), do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), das Secretarias da Inovação, Ciência e Tecnologia da Ciência e do trabalho e assistência social, da Universidade de Passo Fundo (UPF), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ), da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e da Elefante Letrado Plataforma de Leitura (SCARTON, 2019). O projeto “Jovem RS Conectado no Futuro”, portanto, une esforços coletivos de entidades públicas e privadas em prol da aplicação de uma política de governo para educação. É um trabalho de convencimento que se infiltra em diferentes instituições, públicas e privadas, apresentando oportunidades, como, por exemplo, de desenvolvimento econômico e social via capacitação empreendedora dos jovens para suas cidades.

As escolas, nesse projeto, deverão criar práticas empreendedoras, desenvolver a criatividade dos alunos, oportunizar um espaço de desenvolvimento de competências e habilidades, que podem servir para diferentes funções que o aluno venha desempenhar no mercado de trabalho (SCARTON, 2019). Esse projeto incentiva a participação das escolas e dos professores em prol de uma escola criativa, sendo a escola, nessa lógica, um espaço para valorizar, apoiar e dar visibilidade e estímulo ao crescimento e ao protagonismo juvenil, onde todos podem participar (SCARTON, 2019).

Atividades como essas do projeto “Jovem RS Conectado no Futuro”, ou seja, projeto de cariz empresarial não é imediatamente indeferido na escola por, supostamente, contrariar a sua visão sobre a educação. Como explica o coordenador pedagógico E.H., da escola L.M., propostas desse tipo são analisadas e é suscetível de serem integradas no currículo escolar. O coordenador pedagógico E.H. fala que profissionais liberais e autônomos (como, por exemplo, advogados) em grupos ou individualmente procuram a escola para oferecer um

trabalho que desenvolva, no aluno, habilidades exigidas pelo mercado de trabalho. Esses profissionais pensam em desenvolver um trabalho multifuncional. Isto é, por exemplo, a oferta de oficinas compostas por diferentes atividades que oportunizam um espaço para o aluno desenvolver diferentes habilidades, como a comunicação, raciocínio lógico ou computação (E.H., entrevista, 2020).

Os profissionais que procuram a escola para tais práticas acreditam que atividades dessa natureza – ligadas ao desenvolvimento de habilidades para o mercado de trabalho ou então para o desenvolvimento de um espírito empreendedor – são um caminho possível para melhora das condições de vida dos jovens alunos e da sociedade. A escola procura abrir os espaços para as atividades oferecidas, “claro que isso quando observamos a existência de relação com a filosofia da escola, não deixamos qualquer projeto chegar aqui, analisamos em equipe para decidir se dialoga ou não com a filosofia da escola” (E.H., entrevista, 2020).

O projeto “Jovem RS Conectado no Futuro” é apresentado pelo governador Eduardo Leite (PSDB) como solução para diminuição de repetências e evasão escolar (SCARTON, 2019). Para tanto, o gerencialismo apresenta soluções, como, por exemplo, desenvolvimento de uma cultura empreendedora na escola, que objetiva envolver a escola com práticas inovadoras, criativas e empreendedoras gerando motivação nos alunos para com os estudos através de oportunidades que demonstram alternativas estimulantes via empreendedorismo (SCARTON, 2019). Como se observa, produzir para as necessidades do mercado de trabalho é produzir conforme a demanda deseja, as habilidades ensinadas são para acompanhar essas necessidades. Essa racionalidade que podemos dizer está baseada na ideia do *just-in-time* subjaz a um gerencialismo que transbordou o universo fabril e colonizou, portanto, as políticas educacionais.

De forma estratégica, o projeto “Jovem RS Conectado no Futuro” define as ações de gestão pedagógica e de planejamento da pasta. Tendo como proposta valorizar, apoiar e dar visibilidade e estímulo ao crescimento e ao protagonismo juvenil (SCARTON, 2019). A meta do projeto para 2020 foi atingir mais de 40% das escolas com selos que irão certificá-las de escolas criativas e, até 2022, 100% das escolas devem estar certificadas (SCARTON, 2019). Com isso, como observado, através do controle sobre o trabalho exercido pela lógica das tecnologias gerenciais, as escolas e os professores são envolvidos com o trabalho em prol da materialização das políticas do estado para educação.

Segundo o secretário da Educação, Faisal Karam, o projeto serve como forma de motivação, procurando contribuir para que os alunos se mantenham em ambiente escolar. Segundo Faisal Karam, “temos distorções sérias de série/idade, provenientes da evasão

escolar e de repetência, que refletem na questão pedagógica” (SCARTON, 2019). Também podemos observar que em termos financeiros, a repetência significa um gasto de recursos públicos. Cria um círculo vicioso de abandono da escola e desestímulo que acaba levando os alunos a sequelas em termos de perda de oportunidades individuais, assim como ao atraso nos planos de desenvolvimento econômico e social do Estado (SCARTON, 2019).

Conforme aponta o secretário da Educação, Faisal Karam, os menores índices de evasão escolar e repetência refletem em melhores resultados para a escola e para o desenvolvimento econômico e social do Estado (SCARTON, 2019). Como observado, portanto, no projeto “Jovem RS Conectado no Futuro”, seus argumentos apontam a necessidade de melhorar os números da educação e, conseqüentemente, o desenvolvimento econômico e social. Sendo assim, observa-se que a implantação dessas políticas de governo para educação é marcadamente vinculada ao discurso mercadológico e gerencialista.

Segundo Faisal Karam, o quadro de abandono da escola e desestímulo, fica mais grave quando o aluno vem fragilizado em termos de conhecimento e de motivação (SCARTON, 2019). Nesse sentido, o governador Eduardo Leite (PSDB) defende que:

É fundamental que as escolas contribuam para que os alunos estejam mais adaptados às exigências do mundo atual. A educação tem que estar sintonizada com os novos tempos, que exigem muito mais que o conhecimento formal. Demandam o despertar para habilidades e competências que são requisitados nesse cenário de uma nova economia e que exige criatividade, empreendedorismo e inovação (SCARTON, 2019).

O relato do governador Eduardo Leite (PSDB), segue uma linha pedagógica que reforça a ideia de um ensino para as competências e habilidades, onde reforça a necessidade da educação estar sintonizada com os novos tempos, que exigem muito mais que o conhecimento formal. Dando menos ênfase para o conteúdo das disciplinas (conteudismo) em prol das habilidades requeridas, em uma sociedade de constantes avanços tecnológicos, que fazem parte dos acontecimentos do mundo do trabalho. A escola, para o projeto “Jovem RS Conectado no Futuro”, pode ser o chão para o despertar para esse mundo itinerante.

Segundo a vice-diretora A.P., da escola R.A., os princípios da gestão empresarial comportam um caráter formativo aos alunos. A filosofia dessa formação pretende interiorizar, nos alunos, uma visão de que podem criar, inventar e serem a arte de si enquanto produzem e contribuem para o progresso individual e coletivo. Motivados, então, não apenas os que empreenderão no futuro, mas todos concebem a noção de serem autogestores em qualquer cargo que venham conquistar no mercado de trabalho. Segundo a vice-diretora A.P., entre os

alunos há exceções que podem abrir o próprio negócio, porém, para todos os valores do empreendedorismo pode servir e em qualquer cargo no mercado de trabalho.

Segundo o coordenador pedagógico E.H., da escola L.M., essa lógica que quer incutir a concepção de educação para o mercado com a ideia de instigar o aluno empreendedor “precariza e desvaloriza o trabalho dos professores, que passam ser reconhecidos muitas vezes como ‘orientadores’, ‘tutores’, ‘facilitadores’, ‘colaboradores’, perdendo status profissional e contribui para aumentar a já espantosa desigualdade social” (E.H., entrevista, 2020). A forma do projeto “Jovem RS Conectado no Futuro” motivar as escolas a procurar se destacarem via empreendedorismo, apresenta forte inspiração nos modelos de gestão privada com foco na busca constante da melhora dos números da educação e diminuição de gastos. Conforme Hypólito (2008), discursos de origem conservadora que se apresentam baseados no bom senso para resolver os problemas da educação, impõem uma agenda ideológica. Nas palavras do autor:

A reestruturação educativa conservadora é um movimento desigual e combinado que tem conseguido impor sua agenda ideológica e educacional em todos os cantos do mundo. Isso tem tido expressão local e global e significa que a aliança conservadora tem tentado conectar seus interesses globais com diferentes contextos locais. Na verdade, tem sido uma forma de imposição da cultura capitalista e ocidental. Mesmo admitindo-se que existam características peculiares e locais, as características centrais da reforma conservadora em educação apresentam fundamentos similares, os quais eu identifico como padrões globais (HYPÓLITO, 2008, p. 76).

Esse projeto implanta uma administração do espaço da escola voltada para a cultura empreendedora. Fica claro o acento dado ao gerencialismo e a todas as determinações de quanto e onde os recursos financeiros deveriam ser aplicados, chegando a detalhamentos importantes sobre a formação do aluno da escola pública. Além disso, destaca-se que o empreendedorismo visa não apenas a transmissão/formação do “espírito da empresa” nos alunos, mas sobretudo “o espírito do dono da empresa”, visto que o processo de trabalho é analisado do ponto de vista do “empreendedor” em detrimento do ponto de vista dos trabalhadores. Assim, o empreendedorismo contribuiu não apenas com a gestão do próprio trabalho, mas com o melhor desempenho desse sujeito enquanto trabalhador, visto que recebe formação para atuar como se fosse o “dono da empresa”. Esta visão se estende no social, pois está para além de um campo de atuação, ou seja, o aluno aprende para possíveis projetos individuais ou coletivos que venha desempenhar seja no setor privado ou público. Pois, não há distinção entre os setores no empreendedorismo, haja visto que seus valores são voltados

para a formação de um caráter para a vida do aluno (para este vir a ser, conforme Laval (2017), um empreendedor em todas as áreas da sua existência).

O empreendedorismo no Brasil, segundo o relatório do *Global Entrepreneurship Monitor* (GEM), de 2018, mostra uma oportunidade para enfrentar barreiras de investimento e de crise econômica, segundo consta na página do Instituto Brasileiro da Qualidade e Produtividade (IBQP, 2020). Tal relatório destaca que o incentivo a práticas empreendedoras no ensino médio são um fator importante para encorajar o empreendedorismo jovem eficaz. Também defende a oferta de estágios para os jovens aprenderem sobre o empreendedorismo; a reforma de leis para tornar mais fácil a abertura de novos negócios; a criação de uma rede de mentoria que conecte jovens e empreendedores de sucesso; e a formação de incubadoras e aceleradoras mais acessíveis para empreendedores em potencial (IBQP, 2020). Ressalta que “enquanto um ambiente global de transformação apresenta desafios de várias naturezas e escalas, está claro que também apresenta oportunidades – em particular, para empreendedores inovadores e dinâmicos” (IBQP, 2020).

Laval (2017, p. 104) identifica como uma das defesas do empreendedorismo a seguinte afirmação: “uma ‘sociedade de empreendedores’: tal deve ser o objetivo perseguido por governos, escolas e empresas. Todos empreendedores e em todos os domínios da existência!”. A gestão do empreendedorismo deve sistematizar o seu espírito em todas as áreas de ação coletiva, especialmente no serviço público, tornando o discurso da inovação o princípio organizador universal. Laval (2017) também apresenta que a OCDE e a União Europeia serão poderosos retransmissores do discurso sobre o indivíduo-empresa universal. Com isso, torna-se a formação dentro do “espírito da empresa” uma prioridade dos sistemas de ensino nos países ocidentais.

Nesse sentido, segundo Lynch (2014), a educação é definida pelo papel de capacitar para a economia. O objetivo da educação é cada vez mais limitado ao desenvolvimento do cidadão neoliberal: educado para ser um ator econômico auto-suficiente, racional e competitivo, um trabalhador cosmopolita construído em torno de um eu calculista, empreendedor e desapegado.

Lynch (2014) argumenta que sob o novo gerencialismo, há também um novo código de valores subjacente às decisões sobre o que constitui conhecimento valioso – decisões que impactam a organização de poder. Aqui o conhecimento que pode ser quantificado no mercado é o mais importante. Isso quer dizer que disciplinas e campos de estudo que não são comercializáveis têm menor status e poder. As disciplinas valorizadas são ligadas a tecnologia, engenharia e assuntos matemáticos, são ligadas a áreas que abastecem as

necessidades do desenvolvimento do capitalismo. Ciência, tecnologia, engenharia e assuntos matemáticos são priorizados na era neoliberal como questões relevantes para o mercado, pesquisa e educação. Aqueles que ensinam e pesquisam nessas áreas estão no pináculo da hierarquia do conhecimento, especialmente se o trabalho deles for relevante para o mercado (LYNCH, 2014).

Com isso, a formação escolar para as competências e habilidades do trabalho passam a ser mais valorizadas, pois, correspondem ao conhecimento técnico, o que pode ser comercializável e ter relevância para o capitalismo. Já disciplinas da área de humanas como filosofia e sociologia, nesse particular, na educação brasileira, estão perdendo espaço no currículo escolar com a reforma do ensino médio. Essas disciplinas, como observado, são constituídas por conteúdos avessos a uma formação resumida ao trabalho, trazendo nas suas preocupações propiciar a formação de cidadãos que questionem o mundo.

Segundo o coordenador pedagógico E.H., da escola L.M., na concepção de educação para as competências e habilidades, a discussão da qualidade do ensino torna-se superficial, pois torna-se irrefletida a representação dos conteúdos de base técnica. Nessa lógica, se o aluno sabe fazer conta e escrever, segundo a vice-diretora A.P., da escola R.A., aprendeu o básico para possuir o diploma. Com isso, tem a distinção social via diploma, mas não a garantia para entrar no mercado de trabalho. Para entrar no mercado de trabalho o seu saber fazer é que está em discussão. Segundo o coordenador pedagógico M.E., da escola R.A., “a lógica das competências e habilidades é contrária a uma educação emancipatória, a uma educação para produzir um sujeito crítico, isso vai no sentido de fortalecer o ensino para o mercado de trabalho” (M.E., entrevista, 2020).

Na formação para as competências e habilidades os jovens podem estar aprendendo a importância de habilidades técnicas para em suas funções no mercado de trabalho serem mais produtivos e eficientes. Com isso, propicia-se um espelho para os jovens se sentirem mais motivados nos estudos e importantes enquanto cidadãos de uma determinada realidade social. Isso somando-se as motivações dos referidos projetos para educação, entre os anos de 2015-2020, aponta o caminho para a formação escolar que fortemente vem sendo desenhado por políticas que dão maior enfoque curricular na capacitação para as necessidades diretas do mundo do trabalho e empreendedorismo.

3.1.5 A gestão concreta dos recursos públicos da educação do RS

As políticas de ajuste fiscal, que implicam em um desinvestimento crescente em políticas educacionais, que se constituem em elemento causal de mudanças justificadas e configuradas a partir de uma visão neoliberal da educação consumada através da imposição de políticas gerencialistas no sistema de ensino e na escola, para os *policy makers*²⁹, trata-se de uma convicção ideológica. Ou seja, estas políticas de ajuste fiscal tratam-se de “fazer mais com menos”.

Para referência à gestão concreta dos recursos públicos na educação, como vem sendo administrado nos últimos anos no estado do RS, através da política de tributação implementada, observamos alguns pontos do desencadeamento da crise fiscal do Estado no Brasil. Para tanto, refletimos, a partir da década de 1980, a forma que a crise fiscal do Estado brasileiro impactou na gestão concreta dos recursos públicos da área da educação.

A década de 1980 na América Latina foi perpassada pelo fim das ditaduras e pela degradação econômico-social. No período do governo do último presidente militar do Brasil, o general João Batista Figueiredo (1979-1985), explodiu os movimentos sociais, principalmente, os movimentos trabalhistas, como as famosas greves do ABC paulista – localidade que faz parte da região metropolitana do estado de SP e é um dos maiores polos econômicos do Brasil – lideradas por Luiz Inácio Lula da Silva (o então conhecido ex-presidente da república Lula (PT) (2003-2010)). No governo Figueiredo a renda econômica do brasileiro diminuiu, o que aumentou a pobreza. Havia uma inflação crescente, arrocho salarial e uma desvalorização cambial enorme que levou a uma série de greves (ANTUNES, 1995).

Segundo Antunes (1995), entre 1985 e 1990 há altas taxas de inflação e desempregos crescentes. Depois de 1985, a década de 1980 é considerada perdida. Pois, mesmo sendo criadas medidas pelo presidente da república José Sarney (1985-1990) buscando melhorar a situação do país, como, por exemplo, o plano cruzado – conjunto de medidas econômicas –, criado em 1986, as altas taxas de inflação retornavam. Segundo Antunes (1995), do plano cruzado até o plano verão – terceira tentativa de combate à inflação empreendida pelo governo José Sarney – as perdas somavam entre 41% e 49% do Produto Interno Bruto (PIB). Isso resultou numa greve geral em prol da reposição dessas perdas em março de 1989 tendo como objetivo uma política econômica favorável aos trabalhadores. Essa greve contou com

²⁹ Segundo Rey (2016, p. 90), “esses atores buscam a construção de políticas públicas, procurando compatibilizar objetivos políticos com os meios políticos em uma resolução aplicada de problemas”.

trinta e cinco milhões de trabalhadores consagrando-se a de maior amplitude na história das greves (ANTUNES, 1995).

Nesta fase vivemos a crise da dívida externa que provocou a crise fiscal no Estado brasileiro (PERONI, 2000). Este quadro deve-se ao padrão de financiamento adotado pelo governo brasileiro em vista o pagamento de altas taxas de juros, volume alcançado e dos prazos de operações e liquidez, que só contribuem para a acumulação dos bancos e de segmentos sociais que se beneficiam com as operações efetuadas com títulos públicos (PERONI, 2000).

Segundo Martins (1998), o problema é também a natureza volátil e especulativa dos capitais que estão sendo aplicados no país e a insustentabilidade dos déficits comerciais, os quais foram gerados pela sobrevalorização da moeda e que são suportáveis apenas enquanto compensados na conta de capitais. Porém, conforme Martins (1998), esta compensação tem gerado uma inconsistência fiscal, provocada pela alta taxa de juros e pela diminuição da arrecadação. Além disso, segundo Peroni (2000), a taxa real de juros elevada tem impacto sobre a dívida pública, o que significa uma grande transferência de capital para os investidores. Sendo assim, segundo Peroni (2000), torna-se claro que se trata de um Estado de classe hegemônico pelas elites do setor financeiro. Desse modo, neste período, particular do capitalismo, o Estado se torna mínimo para as políticas sociais (PERONI, 2000).

Com a eleição do presidente da república Fernando Collor de Mello (1990-1992) em 1989 e como parte da estratégia do Estado para a implementação do ajuste neoliberal, segundo Dagnino (2004), há a emergência de um projeto de Estado mínimo que se isenta progressivamente de seu papel de garantidor de direitos, através do encolhimento de responsabilidades sociais e transferência das mesmas para a sociedade civil. Este projeto constitui o núcleo duro do bem conhecido processo global de adequação das sociedades ao modelo neoliberal produzido pelo Consenso de Washington (DAGNINO, 2004).

Collor foi o primeiro presidente eleito diretamente após o final da ditadura militar no Brasil, porém, após dois anos de mandato sofre *impeachment*. Esse processo se deu com a tomada das ruas pelos “Caras Pintadas”, isso é, estudantes que pintaram a face de verde e amarelo e foram as ruas reunindo a população brasileira num movimento que ficou conhecido como Fora Collor. Como pode-se observar em Frigotto (2007, p. 1137): “com o governo Collor, inicia-se a cega adesão à doutrina neoliberal. Os debates políticos e econômicos são substituídos pelo discurso técnico gerencial e pelo ideário do ajuste, descentralização, flexibilização e privatização”. Isso gerou fechamento de empresas, desemprego, não controlou a inflação, entre outras questões que agravaram a situação econômica e social do cenário

brasileiro levando a formação do movimento Fora Collor. Com Collor no poder, “deflagrou-se o processo de ajuste da economia brasileira às exigências da reestruturação global da economia” (EVANGELISTA; MORAES; SHIROMA, 2004, p. 46). Mesmo com o *impeachment* de Collor, sua saída do poder em 1992, o projeto neoliberal vai se consolidando, dado que tem ajuda e é pressionado por agências internacionais que monitoram os empréstimos financeiros no Brasil. Segundo Arelaro (2000), esses principais órgãos multilaterais são o Banco Mundial e o FMI.

Conforme Peroni (2000), no caso brasileiro, no que se refere ao diagnóstico da crise, concluiu-se tratar de uma crise fiscal. Assim sendo, uma das principais estratégias apresentadas é a reforma do Estado, proposta pelo governo do presidente da república FHC (1995-2002), no ano de 1995, tendo, para isso, inclusive, sido criado um Ministério, intitulado, “Ministério da Administração e Reforma do Estado” (MARE), que apresentou o Plano Diretor da Reforma do Estado (1995) (PERONI, 2000).

Nos anos de 1990, Peroni (2003) destaca a existência de grupos direitistas criticando a administração estatal, acusando os serviços estatais de serem ineficientes e de má qualidade. O diagnóstico realizado pelo ministro Bresser Pereira, durante o governo do presidente FHC, foi que a origem da crise era o próprio Estado, sendo este ineficiente em suas políticas e em sua forma administrativa, assim como, gastava mais do que arrecadava (LIMA, 2009). A partir deste diagnóstico e tendo como base os pressupostos gerenciais, o Mare elaborou o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (BRASIL, 1995), que demonstrava a intenção de tornar o Estado brasileiro mais regulador e administrador do que provedor de serviços e bens, controlando os resultados dos serviços ao invés de seu processo, definindo objetivos, propiciando autonomia ao administrador e estimulando a competição dentro do próprio Estado.

Segundo Peroni (2000), no Brasil, a atual política educacional é parte do projeto de reforma do Estado que, tendo como diagnóstico da crise, a crise do Estado, e, não do capitalismo, busca racionalizar recursos diminuindo o seu papel que se refere às políticas sociais. Conforme Peroni (2000), tal crise dá-se em um contexto em que a proposta federal para contrapor a crise do capital baseia-se na atração de capital especulativo, com altos juros, o que tem aumentado as dívidas interna e externa. Com isso, se provoca uma crise enorme nos Estados e municípios. Nesse contexto, em que os municípios têm que saldar as dívidas para com a União, segundo Peroni (2000), o governo propõe a municipalização das políticas sociais.

Desse modo, os municípios não investem em políticas sociais. Segundo Peroni (2000), isso leva a crer que a proposta de descentralização apresentada pela União consiste, em todos os sentidos, em um quase repasse para a sociedade, das políticas sociais. Portanto, a proposta de Estado mínimo, configura-se como realidade de Estado mínimo para as políticas sociais e de Estado máximo para o capital (PERONI, 2000).

Segundo Peroni (2000), tal redefinição do papel do Estado está se materializando nos projetos de política educacional. Por exemplo, Peroni (2000) cita o movimento de centralização/descentralização da atual política educacional, no qual é descentralizado o financiamento e centralizado o controle, como parte da proposta de redefinição do papel do Estado, e de acordo com o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PERONI, 2000). Por um lado, o governo federal, com essas reformas, vai se desresponsabilizando do financiamento das políticas educacionais. Pois, tem que racionalizar recursos, mas, por outro lado, o governo federal objetiva centralizar as diretrizes, principalmente mediante parâmetros curriculares nacionais e avaliação das instituições de ensino (PERONI, 2000).

Conforme Peroni (2000), as justificativas para reformar o Estado têm, como premissa, a crise fiscal, que é apenas uma das facetas da crise do capital, e, portanto, toda a estratégia de reforma do Estado proposta, além de resolver só parte do problema, fragiliza o Estado no que se refere às políticas sociais. Os projetos de política educacional estão baseados nessa premissa, a de crise fiscal, por isso propõem a racionalização de recursos, sendo a descentralização parte da estratégia para se atingir esse fim (PERONI, 2000).

Tendo em vista essas reformas, principalmente, o que toca a racionalização de recursos públicos e desinvestimentos em políticas educacionais, o CPERS (2018a) afirma que o desinvestimento em educação do estado do RS desses últimos anos faz parte de um projeto de governo para concretizar a proposta de Estado mínimo para a educação pública e de Estado máximo para o capital. Pois, o estado deixa de investir em educação enquanto perdoa dívidas bilionárias de empresas privadas. Como, por exemplo, em 2018, com um déficit estimado em 6.9 bilhões em reais, calcula-se que o RS deixou de arrecadar 7.8 bilhões de reais com sonegação de impostos por ano e 9 bilhões de reais em isenções fiscais para empresas privadas (CPERS, 2018a).

Segundo o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE) (2020), no relatório sintético: indicadores fiscais do Rio Grande do Sul, durante a administração do governador Eduardo Leite (PSDB), no ano de 2019, o Programa Especial de Quitação e Parcelamento de ICMS (Refaz) já resultou no perdão de mais de 1 bilhão de reais em redução de juros e descontos de multas de 7,6 mil empresas. Segundo o referido relatório

sinéptico do DIEESE (2020), os empresários beneficiados também poderão saldar seus débitos parceladamente, em média, por 4,3 anos. Ao final de 2019, o Refaz encerrou com arrecadação bruta de 720 milhões, somando as quitações à vista e o valor da entrada das parcelas das dívidas. Esse relatório também torna público um valor de 1,084 bilhão que deve entrar no caixa do estado ao longo dos próximos anos e do qual 25% serão para os municípios. No governo Sartori (MDB), o Refaz arrecadou pouco mais de 480 milhões, em um universo de mais de 20 bilhões sonogados (DIEESE, 2020).

No estado do RS, observamos, portanto, a transposição de uma lógica gerencial para a gestão concreta dos recursos públicos nas políticas de exoneração fiscal e tolerância em relação à sonegação fiscal. Por conta dessas políticas o estado perde recursos que poderiam ser investidos em educação, o que também apontou o sindicato da categoria (CPERS, 2018a). O relatório fiscal do DIEESE (2020) também mostra que o governador Eduardo Leite (PSDB) anunciou, dia 27 de dezembro de 2019, mais benefícios fiscais para cinco setores. Isso além dos 9,8 bilhões de reais já concedidos em 2018. Sendo assim, os dados confirmam os argumentos que sustentam a crise das finanças estaduais. Portanto, no RS, como observado, o estado pode diminuir os recursos investidos na educação deixando de arrecadar recursos para o financiamento da mesma através da política de tributação implementada.

Nesse ínterim, a gestão da escola deverá ser autogestora, isso é, buscar efetivar as metas e resultados da educação com os recursos alcançados. Esses devem ser buscados, por exemplo, como visto anteriormente nos bons resultados das avaliações externas e no IDEB. A gestão da escola, nessas circunstâncias, de descentralização dos gastos administrativos sobre a figura do estado, arca com a bandeira da utilização eficiente dos recursos disponibilizados e alcançados para educação. Nesse processo, as tecnologias gerenciais atuam no que toca a gestão da escola buscar a melhoria na produtividade dos serviços; sem que isso represente aumento de gastos.

Segundo Jessop (2002), o estado desempenha papel importante para a produção capitalista não precisar fazer grandes ajustes. Por exemplo, Jessop (2002) fala que o estado desempenhou papel importante na compensação da escassa flexibilidade microeconômica da produção fordista, minimizando a necessidade de a indústria fazer grandes ajustes em sua produção. O estado proporcionou oportunidades de lucro para as empresas, permitiu um crescimento estável e previsível as empresas fordistas.

Conforme Jessop (2002), o estado ao gerir a relação salarial e as políticas do mercado de trabalho e ao orientar a procura agregada, ajudou a equilibrar o equilíbrio entre a oferta e a procura sem as flutuações cíclicas características dos mercados competitivos. E ao manter a

promessa de suavizar as flutuações econômicas e garantir um crescimento estável e previsível, também permitiu que as empresas fordistas garantissem receitas crescentes para escalar, da mesma forma que estimulou seus investimentos. “Dada a natureza dominante das empresas fordistas na dinâmica de crescimento fordista, também proporcionou oportunidades de lucro para outras empresas cujas atividades complementassem as dos setores líderes” (JESSOP, 2002, p. 92).

3.1.6 Trabalho docente

O governo Sartori (MDB), baseado no gerencialismo, seguiu um horizonte político ideológico que desde o ano de 2015 (início do seu governo), realizou o fechamento de 46 escolas e 3081 turmas no RS (CPERS, 2018b). Sartori (MDB) aderiu à política de privatização demitindo profissionais da educação para realizar novas contratações via terceirizações e fechando instituições de ensino (CPERS, 2018b).

Em vista a diminuição de professores, a professora M.C. conta que passou a ser responsável por todas as turmas de primeiros e segundos anos do ensino médio da escola R.C., o que soma vinte e duas turmas. Conforme conta, a disciplina que ministra (sociologia) só tem uma vez na semana, o que faz com que assuma mais turmas em busca de melhores condições financeiras (M.C., entrevista, 2018). Segundo a professora A.B., da escola R.A., entre os professores há os que trabalham em mais de uma escola (o que agrega a sua jornada o tempo do percurso para chegar em diferentes destinos). A professora A.B., fala que cumpre vinte horas na escola R.A. e mais vinte horas na escola E.G. Segundo a vice-diretora A.P., da escola R.A., vários professores dividem uma jornada de quarenta horas em duas escolas, alguns, segundo ela, chegam a cumprir sessenta horas semanais entre duas ou três escolas. O aumento da carga horária em busca de uma recompensa financeira mais gratificante, aumenta, conseqüentemente, o número de alunos, número de trabalhos e provas para corrigir e as preocupações com a avaliação de cada aluno, o que também se concretiza em razão das medidas do governo Sartori (MDB). Pois, a diminuição de professores acarreta um aumento de alunos em uma mesma turma para o professor atender. Desse modo, a carga horária maior também significa um aumento de trabalho no mesmo período de tempo. Segundo Rosso (2008), essas são características que intensificam o trabalho.

O quadro salarial, segundo a presidente do CPERS, Helenir Aguiar Schurer, desde fevereiro de 2015, quando iniciou a gestão do governo Sartori (MDB), vêm sendo pagos de forma fatiada e consecutiva. “Nós conseguimos por meio da greve em 2017 impedir que

Sartori não atrasasse o pagamento dos salários em trinta dias, pois a proposta do governo era de pagar de dois em dois meses”, diz Helenir, presidente do CPERS. Desse modo, Sartori (MDB) fechou a sua gestão em 2018 com os salários dos servidores consecutivamente parcelados.

Os professores mais jovens, ao se depararem com o trabalho precário que o professor se encontra, não permanecem na escola, enquanto os professores mais antigos estão se aposentando, e a soma disso está resultando na falta de professores para a rede pública estadual (L.P., entrevista, 2018). A respeito da questão salarial, “os professores, a virtude de outros Estados, foram perdendo o poder aquisitivo” (L.P., entrevista, 2018).

Em 2017 foram apresentadas as menores parcelas, no valor de trezentos e cinquenta reais, entre os meses de agosto a novembro. Essa realidade motivou a greve de noventa e quatro dias dos servidores (a maior greve da história da categoria no estado do RS, conta o CPERS (2018b)). Conforme a professora B.L., da escola P.L., no ano de 2018, professores começaram o mês sem dinheiro, inclusive, para o pagamento do ônibus do trajeto da escola. Em suas palavras: “alguns professores estão sem condições de vir trabalhar, não tem mais dinheiro nem para a passagem do ônibus para vir até a escola” (B.L., entrevista, 2018). Essas parcelas representam praticamente um terço do salário mínimo (CPERS, 2018b) – que no ano de 2018 era de novecentos e cinquenta e quatro reais.

Segundo o coordenador pedagógico E.H., da escola L.M., falta dinheiro na escola, o que não significa o mesmo nos cofres públicos do estado. Por exemplo, ainda na administração do governo Sartori (MDB) (2015-2018), o sindicato da categoria, o CPERS (2018b), informa que, segundo o governo Sartori (MDB), “os salários da categoria não são reajustados porque não há dinheiro”. Todavia, a primeira coisa que Sartori (MDB) fez ao virar governador foi conceder aumento de 46% para si mesmo. Antes, já havia proibido a contratação de professores, policiais e médicos. Quando aumentou impostos, o governo passou a possuir mais fundos: a arrecadação cresceu em dez bilhões de reais de 2015 para 2017 e superou as despesas, afirma o sindicato. Ou seja, aqui tanto o entrevistado (coordenador pedagógico E.H.) como o sindicato da categoria (CPERS) defendem que há financiamento para a educação e, portanto, para pagar a categoria, porém, sofre com a forma que vem sendo administrado.

A consulta “Educação e Pandemia no RS” – pesquisa online desenvolvida pelo CPERS – mostra o que falta na escola para um atendimento seguro e adequado no período de aulas remotas, pois profissionais da educação fazem plantão nas escolas para abrir as portas em regime para realizar atendimentos, higienização e funções administrativas (CPERS, 2020).

Segunda a referida pesquisa, 71% dos respondentes afirmam que a escola não fornece máscaras com a frequência necessária para os profissionais nos plantões; 70% afirmam que a escola não tem espaços físicos adequados para atender alunos(as) mantendo distanciamento social em ambientes arejados.

Nas questões específicas para equipes diretivas: 91,9% afirmam que a escola não tem recursos suficientes para investir em estrutura para receber alunos(as) e adquirir os EPIs necessários; 81% afirmam que a escola não tem um número adequado de profissionais de limpeza para realizar a higienização necessária; 70,4% revelam que os repasses da verba de autonomia financeira estão em atraso; 61,6% afirmam que os repasses da verba de manutenção estão em atraso.

O universo da pesquisa “Educação e Pandemia no RS” compreende mais de 3 mil respostas de toda a comunidade escolar. Das respostas 1,7 mil foram consideradas válidas, o que contempla 730 escolas estaduais de 253 municípios do estado do RS. Os questionários foram captados entre os dias 27 de julho e 12 de agosto do ano de 2020. Identificamos que a administração não é por si só suficiente para tratar essa questão do escasso financiamento para a educação concedido pelo estado. Pensa-se um projeto de sociedade que tem como melhor meio para o desenvolvimento social o enxugamento de gastos públicos. Vimos anteriormente que o Brasil passou por um período de degradação econômico-social na década de 1980. Está crise fiscal do Estado brasileiro advinda da crise da dívida externa (com alta taxa de juros e diminuição da arrecadação), impactou a gestão concreta dos recursos públicos, atingindo a área da educação.

Uma das principais estratégias apresentadas para equacionar a crise do estado foi a reforma do Estado proposta em 1995 pelo Ministro Bresser Pereira no governo do presidente da república FHC (1995-2002). Nesse processo, vimos que se racionaliza os recursos públicos no Brasil em decorrência da crise do Estado, o que diminuiu o papel do Estado referente ao público, nesse particular, a educação pública (PERONI, 2000).

O enxugamento do Estado com as políticas sociais, não faz com que este se isente de prover recursos para o funcionamento do sistema de ensino. No entanto, Cunha (1991) analisa que, dentro da política de autonomia orquestrada pelas agências financiadoras (como, por exemplo, o BM) em países menos desenvolvidos, e especialmente no Brasil, apesar do Estado propagar a descentralização administrativa, financeira e pedagógica e atribuir maior autonomia às escolas, essa suposta descentralização vem acompanhada de diversos processos que tratam da padronização dos procedimentos administrativos e pedagógicos com a

finalidade de garantir a redução dos custos e a redefinição dos gastos, não se abrindo mão de forma alguma das políticas controladoras.

A professora J.C., da escola R.C., no ano de 2020, destaca que professores gaúchos sobrevivem a ataques (com salários arrochados/congelados e atrasados a quase seis anos) desde o governo Sartori (MDB) até a atual gestão do estado sobre a administração do governador Eduardo Leite (PSDB). Segundo a professora J.C., os professores testemunham o sucateamento e a decadência da educação pública em benefício da privada. Para muitos professores, lamenta a professora J.C., só restaram fantasmas de esperanças de um dia haver a tão esperada valorização da educação e da atividade profissional. Destaca que aos professores – pelo governo – foi atribuída a função de suportar o peso da saída da crise estrutural do capital.

Abaixo o coordenador pedagógico E.H., da escola L.M., se refere a lógica que busca deslegitimar a greve da categoria. Bem como, faz referência a mais exigências relativamente ao desempenho, acompanhadas da desvalorização salarial e outros incentivos.

Essa lógica desenha a ideia de que o professor é o inimigo da escola e do estado porque faz greves e paralizações criticando as medidas do estado para o seu trabalho. Essa lógica, na verdade, é uma inversão, mas estão vendendo isso para a sociedade, nós somos os inimigos da escola. Somos cobrados sempre mais, temos que trabalhar mais, mas não há valorização do salário e nem incentivos. Sentimos só aumento de trabalho e cobranças cada vez maiores e mais frequentes (E.H, entrevista, 2020).

Portanto, o professor tem o seu trabalho ampliado e está submetido a cobrança por produtividade sem investimentos no seu trabalho. Essa racionalização do tempo de trabalho relacionado a intensificação do trabalho e fragilização salarial, acompanha a lógica das tecnologias gerenciais que visa racionalizar o trabalho do professor no que toca maior aproveitamento do tempo de trabalho, da força de trabalho e redução da mesma. Com isso, o trabalho do professor é submetido a geração de valor, independente disso cultivar o ensino-aprendizagem, pois, a intensificação do trabalho do professor (atendimento a maior contingente de alunos, mais provas, trabalhos e aulas para organizar), associado a diminuição de recursos para educação, como observado, objetiva “fazer mais com menos”. Portanto, o aumento de trabalho do professor opera como forma de fazer com que os professores forneçam conhecimento escolar básico a um maior contingente de alunos em um mesmo espaço de tempo. Assim se racionaliza o tempo de trabalho do professor e aumenta a produtividade. Bem como, barateia-se o custo do serviço educacional.

Oliveira (2006) identifica como aspecto da intensificação do trabalho à ampliação da jornada individual de trabalho em razão dos professores que trabalham em escolas públicas assumirem mais de uma jornada de trabalho como docentes, em diferentes escolas (públicas/privadas). Um mesmo professor leciona em dois ou até três estabelecimentos distintos, em geral, por necessidade de complementação do salário, tendo em vista que a remuneração do magistério na América Latina é muito baixa, comparativamente a outras funções exigentes de formação profissional similar.

Nesse contexto, de desvalorização salarial, a remuneração que a Lei nº 6.672 se refere, como sendo a: “paridade de remuneração com a de outros profissionais ocupantes de cargos em que se exija qualificação análoga ou equivalente, respeitadas as peculiaridades e o regime de trabalho”, se distancia da categoria (RIO GRANDE DO SUL, 1974). Segundo o Programa Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014, o professor recebe um salário que não é compatível com o grau de instrução, comparado a cargos que exigem o mesmo nível de qualificação (BRASIL, 2014). Oliveira (2006) também sublinha como forma de intensificação do trabalho do professor, a extensão da jornada dentro da escola em que o professor trabalha. Isso ocorre sem aumento salarial. Ou seja, as atividades do professor extrapolam a jornada de trabalho e o profissional é obrigado a levar trabalho para casa.

O aumento de trabalho está para além da sala de aula. Ou seja, segundo a professora A.B., da escola R.A., “os objetivos da educação traçados para o professor atingir tornaram-se amplos, o que diversifica a função do professor” (A.B., entrevista, 2018). A professora M.C., da escola R.C., fala que “o professor tem que trabalhar sobre direitos humanos, tem que entrar em contato com a família quando o aluno não está frequentando as aulas, têm que falar de políticas públicas, violência, uso de álcool, tem que falar de tudo” (M.C., entrevista, 2018).

A professora A.B., da escola R.A., fala que a gestão da escola é flexível para o professor organizar e planejar o seu trabalho, com liberdade para aplicar suas aulas e métodos avaliativos. Entretanto, deve seguir o currículo da escola, o qual contém a realidade e as questões sociais que envolvem o contexto escolar. Portanto, o professor escolhe como trabalhar os conteúdos da base curricular comum mais o currículo construído baseado na realidade da escola, somando, dessa forma, para organização do trabalho à base curricular comum e às questões da realidade do contexto social escolar (A.B., entrevista, 2018).

Abaixo a professora A.B., da escola R.A., fala que a escola lida com uma parcela de alunos na vulnerabilidade social e tenta aproximar a família e responsáveis pelos alunos dos temas dessa realidade, trabalhados pela escola, para construção da cidadania dos alunos. Em suas palavras: “A escola lida com uma parcela de alunos na vulnerabilidade social, por isso

tenta vincular a família e os responsáveis pelos alunos aos temas que a escola vai tratar para a construção da cidadania dos alunos, o que cria mais vínculo entre o professor e a realidade do aluno” (A.B., entrevista, 2018).

O professor pode passar por meio da prática e envolvimento diário a possuir conhecimento sobre os problemas da realidade dos alunos, podendo ser um profissional engajado para melhorar a educação e tais realidades, cooperando, para isso, com a equipe docente na organização de projetos educacionais. No entanto, é gerado trabalho para além da educação formal, o que traduz uma mudança na concepção do trabalho do professor, que, por um lado, amplia suas oportunidades de atuação, por outro, limita o desenvolvimento da sua especificidade no processo de trabalho. Segundo a professora B.L., da escola P.L., o professor está sendo o psicólogo, o assistente social, o educador especial, entre outras funções. Segundo Oliveira (2004), o professor passou a ser o centro de acúmulo de atividades que, antes do período de reformas da década de 1980-1990, eram exercidas por outros profissionais. Com a retirada desses profissionais (psicólogos, assistente social, entre outros), ao professor demandou mais trabalho.

Com o acesso à inclusão há educadores especiais na escola, no entanto, a diretora N.A., da escola L.M., relata que “existe apenas uma educadora especial na escola, cumprindo vinte horas semanais, o que inviabiliza o contato com todos os alunos que precisam do seu atendimento” (N.A., entrevista, 2020). A professora M.C. fala que “na escola R.C. só tem uma educadora especial realidade que sobrecarrega o professor porque o deixa em uma situação de atendimento dobrado dentro do espaço escolar, entre os diferentes tipos de acompanhamento que a diversidade da sala de aula exige” (M.C., entrevista, 2018).

A retirada de diferentes profissionais da gestão da escola atendia ao projeto de democratização da educação, que considera a importância da participação dos docentes, discentes e comunidade escolar nos processos decisórios e na construção da proposta pedagógica da escola. Porém, tal participação foi apropriada pela lógica do gerencialismo (PEREIRA, 1996), o que significa introduzir na escola maior responsabilização dos professores, foco em resultados e meritocracia ao diminuir as equipes das escolas e utilizar não só o trabalho do professor, mas a participação de toda a comunidade escolar para suprir demandas não atendidas pelo Estado (OLIVEIRA, 2004).

Segundo Oliveira (2004), esses são processos introduzidos pelas reformas da década de 1990 nas instituições de ensino, em especial no setor público, que têm acarretado em intensificação do trabalho para os professores, ou seja, a categoria tem sido levada a um acúmulo de funções para além da dimensão pedagógica (OLIVEIRA, 2004). Segundo

Oliveira (2004), as reformas da década de 1990, introduziram uma nova regulação das políticas educacionais, que ressoou sem desvios na composição, estrutura e gestão das redes públicas de ensino (OLIVEIRA, 2004). Esses elementos trouxeram medidas que alteraram a configuração das redes nos seus aspectos físicos e organizacionais e que têm se assentado por meio da introdução de uma nova gramática nos espaços escolares, nos conceitos de produtividade, eficácia, excelência e eficiência para auxiliar na gerência da mão de obra docente, termos que passaram a orientar a prática da atividade professoral.

Segundo Oliveira (2004), o argumento central dessas reformas poderia ser sintetizado na expressão largamente utilizada nos estudos produzidos pelos organismos internacionais pertencentes à Organização das Nações Unidas (ONU), para orientação dos governos latinoamericanos com relação à educação: transformação produtiva com equidade. Neste contexto de mudanças educacionais, Oliveira (2004) argumenta que o professor passou a ser desqualificado no seu ambiente de trabalho. Segundo Oliveira (2004), isso ocorre pelo fato de a visão sobre a educação passar a descrevê-la como um instrumento em prol das resoluções e transformações sociais, o que acarreta para o espaço escolar agregar as questões sociais, mudando a sua concepção pedagógica e centralizando tais funções na figura do professor.

Conforme Ball (2005), o dinamismo implantado no setor público diz respeito ao gerenciamento enquanto uma tecnologia incansável e voltada para o futuro. O que traz mudanças para os profissionais do setor público. Pois, inerente a seu dinamismo está uma contínua desvalorização do presente – “que o torna feio, repugnante e intolerável”. Nas palavras do Ball (2005, p. 546):

Significativamente, portanto, as tecnologias da política de reforma do setor público não são meros veículos para as mudanças técnica e estrutural das organizações, mas são também mecanismos para reformar os profissionais do setor público, como os professores, ao mudar o significado do que é ser professor, assistente social ou enfermeiro.

Nessas mudanças, o professor passa atender demandas que extrapolam a sala de aula. Isso está sob a égide de uma retórica que proclama as vantagens da flexibilização na organização proporcionada por “inovações”, o que nos leva identificar um acúmulo de atividades de organização, preparação e avaliação por parte dos professores que pode gerar situações ansiogênicas em relação ao trabalho, resultando, por fim, em adoecimento. Segundo o coordenador pedagógico C.M., da escola M.F., o principal adoecimento é mental, “o professor está com o psicológico abalado e isso reflete na sua vida pessoal, porque o professor não consegue mais descansar do trabalho” (C.M., entrevista, 2020).

Em decorrência das condições de trabalho, segundo a professora L.P., da escola L.M, e a professora M.C., da escola R.C., colegas de trabalho já foram diagnosticados com a síndrome de *burnout*³⁰. Nesse caso, um dos fatores que leva o aparecimento da síndrome de *burnout*, segundo a professora M.C., é a frustração com o trabalho. “Os professores estão refletindo sobre o que poderiam fazer e vendo o quanto poderiam melhorar o aprendizado dos alunos e se sentindo frustrados com os resultados” (M.C., entrevista, 2018).

Segundo pesquisa do sindicato da categoria, o CPERS, embora os professores invistam fortemente no fator emocional, afetivo e cognitivo nas suas atividades, os resultados nem sempre correspondem ao investimento feito (ARENHART; ARENHART, 2011). As decepções ao longo da carreira causam ao professor um sentimento de impotência e de incapacidade pessoal. Além da depreciação social, isso leva o professor a se autodepreciar, de modo que o seu trabalho perde o sentido e suas práticas perdem a qualidade (ARENHART; ARENHART, 2011). “Do educador se exige demais, o educador se exige demais; pouco a pouco desiste, entra em *burnout*” (ARENHART; ARENHART, 2011, p. 14).

O professor se sente angustiado, segundo a vice-diretora A.P., da escola R.A., quando a experiência da sua prática, quando aquilo que poderia fazer para melhorar a educação precisa ser sacrificado e substituído por atividades que resultarão em maiores desempenhos nas avaliações. A atividade citada abaixo se distancia de um currículo para o mercado de trabalho, assim como não é executada em sala de aula seguindo os conteúdos programados. Aprimora a qualidade da educação por meio de atividade pensada para produção da reflexão crítica dos alunos. Conforme a vice-diretora A.P.:

[...] uma atividade diferenciada que levará a reflexão crítica, como através do uso de produtos orgânicos como fazemos aqui na escola fazendo horta com os alunos, não dará os mesmos resultados que uma atividade em sala de aula. Isso gera angústia no professor ao comparar o que podia fazer e passar aos alunos com o seu trabalho com o que é cobrado para fazer (A.P., entrevista, 2020).

³⁰ Trata-se do *burnout*, concebido como síndrome da desistência, relacionado à dor do profissional que perde sua energia no trabalho, por se ver entre o que poderia fazer e o que efetivamente consegue fazer. Desta forma, a síndrome de *burnout* se manifesta por meio de três aspectos: exaustão emocional, baixo envolvimento pessoal no trabalho e despersonalização. De fato, a realidade vivida pelos professores, nos últimos tempos, depõe sobre o crescente aumento do índice de *burnout* entre os docentes, em grande parte devido às condições de trabalho (ARENHART; ARENHART, 2011). De acordo com Natália Reis Morandi, psicóloga da Rede de Hospitais São Camilo, de São Paulo, a síndrome pode atingir qualquer tipo de profissional, porém aqueles que lidam diretamente com a vida alheia, como especialistas na área de saúde, advogados, professores, assistentes sociais, agentes penitenciários, bombeiros e policiais merecem atenção especial. A Síndrome de *Burnout* é insidiosa. Ela vai se manifestando pouco a pouco, sem a pessoa se dar conta. Destaca Ana Benevides psicóloga e autora do livro “Burnout: Quando o Trabalho Ameaça o Bem-estar do Trabalhador”. Se não cuidado, o transtorno pode causar úlcera, cardiopatias, diabetes, doenças autoimunes, crises de pânico e depressão ou levar ao alcoolismo, ao uso de drogas e até mesmo suicídio (OLIVEIRA, 2018).

As atuais cobranças impostas ao professor sem valorização profissional, como citado acima, faz com que este se sinta responsabilizado por realizar diferentes funções e obter resultados a partir de demandas maiores, o que requer mais produtividade – fruto da intensificação do trabalho. A intensificação do trabalho aumenta o desgaste físico, psicológico e emocional, além de intervir nas condições pessoais e subjetivas do trabalhador (ROSSO, 2008). O grau da intensidade do trabalho varia, combinada ou isoladamente, em funções de alterações das condições técnicas e de mudança em sua própria organização. Rosso (2008) afirma que, dependendo da realidade suportada pelo trabalhador, maior será o desgaste do seu físico, psicológico e emocional. É possível identificar, nesse quadro, um maior aproveitamento do trabalho sobre o indivíduo, absorvendo mais de suas forças físicas e psicológicas, utilizando o sujeito por inteiro (ROSSO, 2008), o que pode resultar em danos para sua saúde corpórea e emocional (ALVES, 2007).

Para Hargreaves (1995), a intensificação do trabalho trata-se de ocupar objetivamente o tempo dos professores com tarefas e atribuições requeridas pelas instâncias administrativas e relacionadas ao ensino e à gestão dos currículos e da escola, motivados por questões relacionadas à produtividade e ao controle. Hargreaves (1995) também destaca o processo de autointensificação do trabalho do professor. Percebe que as muitas expectativas e as demandas urgentes que acompanham as reformas educacionais e os processos de avaliação externos têm levado os professores a uma busca de níveis praticamente inalcançáveis de “perfeição” pedagógica fixados por eles mesmos. Hargreaves (1995) afirma que, em alguns casos, o trabalho chega a converter-se praticamente em obsessão. Sendo assim, a autointensificação é justificada, principalmente, pelo comprometimento do professor com o seu trabalho, associado ao anseio de dar conta de diferentes demandas, que se estendem para além do pedagógico, e à falta de condições de trabalho para atendê-las de modo satisfatório. Em relação as condições de trabalho do professor, veremos mais a respeito no terceiro capítulo.

Para Hargreaves (1995), são muitas as mudanças no trabalho docente na atualidade que são compatíveis com a tese da intensificação, principalmente a crescente demanda por prestação de contas; mais responsabilidades referentes a aspectos sociais relativos aos discentes; múltiplas inovações tecnológicas; e o importante incremento do trabalho administrativo, que, entre outras, atestam os problemas de sobrecarga de trabalho. Com esse quadro, Hargreaves (1995) afirma que o lado perverso da intensificação vem à tona, pois a impossibilidade de responder a todas as questões que emergem causa sofrimento, insatisfação, frustração, cansaço e adoecimento.

No quadro singular do período em que vivemos no ano de 2020 em decorrência do COVID-19 com as atividades escolares se adaptando a educação remota, a racionalização e o controle sobre o trabalho do professor, o que acompanha a gerencialização do ensino e também pode prever a introdução de novas tecnologias de ensino a distância, pode implicar em uma intensificação violenta das tarefas relacionadas ao ensino que podem ser executadas remotamente.

Para execução das atividades no período do novo coronavírus, a professora J.C, da escola R.C., relata que tem sido improvisada e sem estrutura adequada. Pois alguns alunos não têm condições pessoais, familiares ou materiais para realizar as tarefas remotamente. Essa realidade chegou de maneira inesperada, e exige uma autonomia que crianças e adolescentes não têm (é dependente de orientação e auxílio); a proposta, na percepção da professora J.C., vale-se da crise pandêmica para atender a lógica mercantil (com empresas apontando caminhos, métodos e tecnologias) que ignora as condições de existência e de vida material da comunidade escolar.

Segundo a professora J.C., da escola R.C., muitos alunos não têm acesso a Internet, ou se quer um aparelho compacto para o acompanhamento das aulas (celular, *tablet* ou computador), mesmo assim, o empenho dos professores para manter uma educação de qualidade numa realidade tão desigual, não é valorizada (J.C., entrevista, 2020). A professora F.L., da escola P.L., fala que se essa lógica tivesse preocupada com a qualidade da educação, cancelaria o ano letivo, pois muitos dos alunos não terão o que teriam na formação presencial.

Segundo a professora F.L. essa lógica busca para a efetivação de suas práticas difundir habilidades sócioemocionais para controlar a subjetividade dos professores e dos alunos. Para tanto, “exige dos professores, apesar de tudo, resiliência, foco, cooperação, autogestão, empatia e flexibilidade” (F.L., entrevista, 2020). As habilidades sócioemocionais são criadas através de tecnologias gerenciais que funcionam controlando a subjetividade. Desse modo, as tecnologias gerenciais servem para produzir um tipo de profissional. Assim, além de serem revigorante, nesse particular, para o professor saber lidar com o seu trabalho, também vão formando uma cultura na escola. Desse modo, busca-se esvaziar os questionamentos sobre as condições de trabalho controlando a subjetividade dos professores.

Nesse período da pandemia do COVID-19, em que aulas são dadas de forma remota, foi cobrado do professor competências para manusear novas tecnologias. Segundo a professora F.L., “os professores que não dominam as competências para manusear as novas tecnologias para as aulas remotas estão se frustrando. Sem saber o que fazer, e com medo da demissão” (F.L., entrevista, 2020).

O professor passa a ser preparado dentro de uma lógica das competências, isso é, através de formas novas de treinamento não intelectualizado. “Durante o treinamento, o professor é ‘reconstruído’ para ser um técnico e não um profissional capaz de julgamento crítico e reflexão. Ensinar constitui apenas um trabalho, um conjunto de competências a serem adquiridas” (BALL, 2005, p. 548).

Segundo Nascimento (2020), o lócus enunciativo que se apresenta não permite mais debates sobre as angústias e incertezas professorais com relação ao uso das ferramentas tecnológicas em suas aulas e avaliações. Isso porque o COVID-19 nos assola mundialmente. Nesse contexto, o uso da tecnologia para substituir as aulas presenciais é praticamente uma imposição. Assim, segundo Nascimento (2020), a discussão sobre o uso da tecnologia na educação deixa de ser horizontal e apresenta-se como um fato. Pois, todos os profissionais da educação, gostem ou não, tem de se adaptar a essa nova realidade e adequar-se ao modo virtual de ensino. Nos quatro cantos do globo, o isolamento social se fez necessário afetando 1,6 bilhão de crianças e adolescentes de 191 países. Pois, todos estão fora da escola (NASCIMENTO, 2020).

Gewirtz (2002) mostra que a penetração de valores capitalistas e uma racionalidade capitalista no sistema de ensino e um conseqüente distanciamento da ideia de escolarização como um meio de reparar padrões estruturais de injustiça social levam a uma maior exploração do corpo docente e os oferecem menos satisfação no emprego. A educação, assim, torna-se um território em que as habilidades e conhecimentos profissionais são subordinados, em parte, segundo Clarke e Newman (2012), a novas lógicas de cálculo organizacional.

Nesse capítulo, vimos que no processo que prosperou a crise do regime de acumulação capitalista da década de 1970 e suas políticas de austeridade fiscal (propostas no âmbito de uma hegemonia ideológica neoliberal que paulatinamente foi se constituindo a partir da década de 1970 para o equacionamento da crise) começa a ser fortemente criticado o Estado de bem-estar social. Com isso, entre outras questões, busca-se enxugar gastos com políticas sociais e adaptar uma índole tecnicista no setor público de modo que esse viesse a funcionar semelhante a uma empresa.

As noções de gerencialismo e gerencialização servem para dar vida a esse processo permitindo as adaptações das razões do mercado no setor público justificando ideologicamente a eficiência do setor privado em detrimento do público. Assim, nos permitiram analisar as transposições de tecnologias gerenciais do universo da empresa para o sistema de ensino.

Os processos da gerencialização podemos nos referir através do financiamento da educação por meio da concorrência entre escolas para obtenção de recursos para sua manutenção e em busca de melhores resultados, atraindo pais clientes de “boa” qualidade e “bons” alunos. A busca por melhores desempenhos em avaliações externas e no IDEB, observamos, fazer parte de um processo contínuo que mensura a educação gerando um quase-mercado na escola ao ser implantado no sistema de ensino um sistema de avaliação que induz a concorrência entre as escolas por financiamento através dos resultados alcançados, além da concorrência mascarada por “bons” alunos. Nessa lógica, as escolas são hierarquizadas entre as “boas” e as “más” sendo submetidas junto com o trabalho do professor ao controle e monitoramento, além da responsabilização pelos resultados alcançados.

Portanto, vimos que é introduzido no sistema de ensino lógicas mercantis, o que podemos traduzir em concorrência entre as escolas, orientação para a produtividade, para os resultados escolares (quantificados) obtidos; emergência de normas padronizadas – dispositivos para orientar as práticas dos diferentes agentes educativos, em referência a metas, diretrizes, de natureza numérica/estatística relativamente aos resultados escolares quantificados a obter. Assim, as tecnologias gerenciais servem para produzir uma “cultura” na escola, onde o professor e a escola passam a se envolver com uma avaliação dos resultados segundo normas padronizadas e maior responsabilização pelos resultados escolares.

Há perspectivas entre os entrevistados que entendem que a cobrança por resultados positivos nas avaliações busca melhorar a educação. Além disso, encontra-se entre as escolas estratégias para melhorar seus números e buscar alunos para os ditos bons resultados. Com isso, foi observado que as tecnologias gerenciais podem condicionar o trabalho da escola ao alcance das metas e exigências.

Nesses processos da gerencialização, louvado pelo gerencialismo, o financiamento da educação incluiu um caráter descentralizador. Ou seja, a capacidade de gerir os recursos, ser eficiente e melhorar os resultados está sobre responsabilidade da escola. Para tanto, as tecnologias gerenciais envolvem o trabalho do professor; funcionam para aumentar a produtividade dos professores. Na escola, processos da gerencialização se desenvolvem introduzindo e implementando tecnologias gerenciais que reestruturam o trabalho do professor visando maior produtividade e imposição de novas exigências de desempenho e metas a serem cumpridas.

As parcerias público-privada são apresentadas pelo governo Sartori (MDB) como uma solução para a gestão da educação. O apoio logístico e de materiais pedagógicos que empresas oferecem a escola ajudam no bom funcionamento e manutenção da escola, o que,

consequentemente, mascara o quase-mercado na educação tendo em vista através disso estar a busca da empresa por novos consumidores no espaço escolar. As parcerias entre escolas e entidades do Sistema S visa profissionalizar jovens para o mercado de trabalho. No governo Eduardo Leite (PSDB) está sendo implantando o empreendedorismo na escola. Busca-se através de soluções gerenciais diminuir a evasão escolar, repetências e criar estímulo nos jovens para com os estudos. Para tanto, busca-se através do empreendedorismo dotar os jovens de diferentes projetos profissionais e coletivos passando uma cultura empreendedora que acompanha as mudanças do mercado de trabalho. Esse currículo valoriza os conteúdos que podem ser quantificáveis no mercado, a reforma (nacional) do ensino médio – o novo ensino médio – é um exemplo do fortalecimento que vem sendo dado para conteúdos desse tipo, implantando uma formação de base técnica no currículo escolar.

O estado do RS ao arrecadar menos recursos em razão das políticas de exoneração fiscal e tolerância em relação à sonegação fiscal de empresas privadas, está, como observado, nesses últimos anos, investindo menos em educação. Pois, com isso, perde recursos que poderiam ser investidos em educação. Enquanto o setor privado é ideologicamente considerado pelo discurso gerencial mais eficiente administrador para o desenvolvimento econômico e social, sendo, nesse particular, perdoado dívidas bilionárias de empresas privadas, a escola pública tem que buscar ser eficiente com os poucos recursos destinados à educação.

O capítulo, por fim, aborda questões relacionadas a precarização das condições de trabalho do professor. Observamos a intensificação do trabalho do professor e desvalorização salarial que se dá através de uma perspectiva gerencial que concebe a educação enquanto um campo que pode sofrer medidas privatizantes em benefício a diminuição de gastos do estado com a educação pública. O aumento de trabalho do professor num mesmo período de tempo, aumento da carga horária e afazeres para além da sala de aula barateia o seu trabalho, o que, consequentemente, aproveita mais do mesmo e diminui os referidos gastos. Com afazeres que extrapolam a sala de aula (processo que inicia com as reformas implantadas na educação na década de 1990 durante o acentuamento, no Brasil, do gerencialismo) surgem mudanças que afetaram a estrutura do trabalho do professor o concebendo não mais com prioridade para a educação formal.

Com menos investimento em educação as tecnologias gerenciais racionalizam o trabalho do professor em prol de um maior aproveitamento – flexibilizando o trabalho – e aumento da produtividade, ao mesmo tempo que se barateia o custo do serviço educacional. Assim, as tecnologias gerenciais envolvem o trabalho do professor para o maior

aproveitamento de tempo e redução dos gastos com educação. Além disso, a intensificação do trabalho também pode resultar problemas de saúde, como, por exemplo, problemas de saúde mental. A síndrome de *burnout* aponta que a intensificação do trabalho tem desgastado a mente dos professores, isso é, os professores perdem a energia no trabalho depois, entre outros, de analisarem o que poderiam fazer e o que realmente fazem.

A racionalização e o controle sobre o trabalho do professor, o que acompanha a gerencialização do ensino e também pode prever a introdução de novas tecnologias de ensino a distância, pode implicar em aumento da intensificação das tarefas relacionadas ao ensino que podem ser executadas remotadamente. Isso foi observado, no ano de 2020, com a adaptação das aulas a realidade imposta pelo COVID-19 (trabalhar e estudar de casa).

4 CAPÍTULO III – OS CONTRATEMPOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA

4.1 TECNOLOGIAS GERENCIAIS E A GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA

A gestão democrática se faz com a participação da comunidade escolar nas tomadas de decisões, nas deliberações escolares e na construção de projetos e ações educativas. Trata-se de uma conquista da escola pública, por trazer, em si, a necessidade da democracia para a educação e o ensino, onde permite que o Poder Público, a escola e a comunidade escolar participem da construção da qualidade do processo educativo. Os principais mecanismos para a efetivação da gestão democrática são: Projeto Político Pedagógico (PPP), eleição de diretores³¹ e conselho escolar.

Veremos que a gestão democrática da escola se concretiza com dificuldades em razão do atravessamento das tecnologias gerenciais em processos importantes para a sua efetividade. Pois, as tecnologias gerenciais são pensadas para o universo empresarial. Segundo Drabach (2010), por possuírem fins diferentes, a escola e a empresa devem ser orientadas por princípios administrativos também diferentes e condizentes com os seus objetivos. Assim, os princípios administrativos de uma não podem ser aplicados diretamente à outra.

Também veremos que a gestão democrática surge substituindo o conceito de administração da escola por gestão da escola, trazendo na sua constituição a natureza das práticas pedagógicas. Ou seja, com o conceito de gestão da escola a aprendizagem do aluno passa ser, sobretudo, os fins da educação. No entanto, o derretimento da concepção de empresas na escola não se deu por completo, mas sim, ganhou novas formas com o gerencialismo. Esse não implanta, como outrora, uma rigidez no chão da escola, mas mascara um controle externo justificando avaliações padronizadas em prol de uma determinada qualidade da educação. Nesse processo, por exemplo, as tecnologias gerenciais envolvem o trabalho do professor na busca das metas e exigências de desempenho. A transformação de um objeto passivo em ativo, portanto, se traduz, em boa medida, em tirar boas notas nas

³¹ Na Lei da gestão democrática – Lei nº 10.576/1995 – atualizada pela Lei n.º 13.990, de 15 de maio de 2012, em seu Art. 5º, a autonomia da gestão administrativa, financeira e pedagógica dos estabelecimentos de ensino será assegurada, entre outras questões, I - pela indicação do Diretor e do(s) Vice-Diretor(es), mediante votação direta da comunidade escolar; IV - pela atribuição de mandato ao Diretor indicado, mediante votação direta da comunidade escolar. No seu Art. 7º a referida Lei ainda ressalta que os Diretores e os Vice-Diretores das escolas públicas estaduais serão indicados pela comunidade escolar de cada estabelecimento de ensino, mediante votação direta por meio de chapa. Portanto, a eleição de diretores e diretoras da escola pública estadual do RS ocorre via voto da comunidade escolar. Ver mais em: https://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/eleicao_lei_10.576_comp_20151110.pdf. Acessado em: 28/07/2021.

diferentes avaliações externas. Sendo assim, como falam Drabach e Mousquer (2009), os espaços de gestão democrática vêm sendo ocupados por diferentes sentidos e significados, os quais muitas vezes não estão comprometidos com os ideais que impulsionaram a sociedade civil a reivindicar este princípio para o campo educacional.

Em vista as transposições das tecnologias gerenciais através das noções de gerencialismo e gerencialização, veremos que um dos mecanismos de democratização da gestão da escola, o PPP³² (no que toca sua elaboração e atender suas orientações) acaba por se tornar mais performático do que efetivo de fato. O professor, por exemplo, tem seu tempo para participar das reuniões do PPP limitado por uma carga horária densa em razão das condições de trabalho. A escola, por exemplo, ocupa-se rotineiramente em executar as exigências das reformas. Desse modo, uma discussão mais participativa e democrática em torno de questões reais da comunidade escolar vem perdendo espaço na fragilização da presença de todos os envolvidos para elaboração do PPP.

A reforma do novo ensino médio, como veremos, fortalece a formação para as competências e habilidades do trabalho, o que é questionado pelos entrevistados na medida que não incorpora na discussão da sua implantação o lugar para uma educação para o pensamento crítico e autonomia do aluno. Os entrevistados também relatam a falta de diálogo dessa reforma com a categoria. O que impacta a gestão democrática, pois, a escola tem sua participação comprometida nas tomadas de decisões a respeito do modelo de educação desenhado para os alunos da escola pública.

A gestão democrática da escola precisa para sua efetivação da participação da comunidade escolar nas tomadas de decisões (LUCK, 2006). No entanto, não são todos os professores que participam das reuniões, a racionalização do trabalho, como veremos, tem produzido uma incorporação do tempo docente, limitando sua participação nas reuniões e nos demais espaços decisórios da escola.

A adaptabilidade dos professores a diferentes funções no espaço escolar contradiz o projeto de democratização da gestão da escola, pois, o envolvimento do professor com o trabalho para além da sala de aula, ocasiona uma superexploração do corpo docente. Também veremos que o pedagógico enfrenta dificuldades para ser ouvido nas decisões para a educação. A autonomia da escola, assim, parece estar ligada mais a criatividade das escolas em executar o que já foi ou está sendo decidido para a educação.

³² Os PPP citados encontram-se disponíveis nas suas referidas escolas.

Também será observado a existência na escola de projetos pensados pelos sujeitos do campo escolar que constroem um currículo distante da lógica mercantil e empreendedora e para as necessidades diretas do mundo do trabalho. Se conhece, nesses projetos, práticas que permitem ao aluno outra forma de ler o mundo, além da formação pensada para seu futuro profissional. A escola tem uma relativa autonomia para pensar um currículo de acordo com o que acredita ser importante trabalhar com os seus alunos e realidade da sua comunidade. Desse modo, esses projetos permitiram a diminuição das tensões com as tecnologias gerenciais, bem como práticas que corroboram com o processo da gestão democrática da escola.

Esse capítulo, portanto, está estruturado da seguinte forma: veremos que o conceito de gestão da escola substituiu o conceito de administração da escola, destacando a aprendizagem do aluno como a principal finalidade da educação. A seguir, observaremos como o controle exercido sobre a escola e o trabalho do professor se justifica com base no gerencialismo e foco nos resultados quantificáveis da educação, fragilizando a perspectiva da gestão democrática em razão, sobretudo, do cerceamento da autonomia professoral no que tange ao aprendizado do aluno.

Desse modo, a elaboração dos PPPs, documento que orienta a comunidade escolar, sofre o impacto da dificuldade de participação efetiva dos professores, entre outros motivos, em razão da alta carga horária em sala de aula e em preparação e correção das atividades escolares, dificultando o tempo de participação nos debates e deliberações que dizem respeito a vida escolar como um todo. Observaremos, igualmente, que mesmo no contexto das tecnologias gerenciais as escolas encontram espaços para fazer fluir, de forma democrática, suas ideias e projetos voltados ao atendimento da comunidade local.

4.1.1 Os fins da educação

Segundo Arroyo (1979), o problema entre a relação da racionalidade da administração de empresas e o processo educativo está nos sintomas de que o sistema de ensino contribui para o aumento das desigualdades sociais. Pois, através de tal relação a administração reproduz determinadas relações sociais que são funcionais à manutenção da sociedade civil condizente com o modelo capitalista de sociedade, assim, a administração da escola, ao reproduzir as relações capitalistas, contribui na manutenção de desigualdades produzidas por este sistema.

Segundo Drabach e Mousquer (2009), é a partir de críticas, como as de Arroyo (1979), ao conceito e prática de administração na escola baseado no enfoque tecnocrático, que começa a aparecer na literatura deste campo o conceito de gestão da escola. Conforme as autoras, é esse caráter de essência política e de preocupação com o pedagógico que dão base ao conceito de gestão da escola, lhe diferenciando da visão técnica que historicamente permeou o conceito de administração da escola.

No entanto, no âmbito de uma lógica neoliberal, como vimos no segundo capítulo, que foi se constituindo para o equacionamento da crise de acumulação do regime capitalista da década de 1970, o Estado vai sofrendo mudanças que passam a adaptar no setor público uma lógica de índole tecnicista que, posteriormente, é adaptada na escola pública – justificada pelo gerencialismo. Nesse sentido, segundo Drabach e Mousquer (2009), de um lado, a gestão democrática que ia sendo constituída, no processo de democratização do país após o governo militar, em meados da década de 1980, substituindo os conceitos de administração da escola para o conceito de gestão da escola, é guardadora de um projeto democrático com vistas à ampliação dos espaços de cidadania e construção de uma educação de qualidade, de outro, se encontra como estratégia do gerencialismo econômico global no fortalecimento do sistema capitalista de sociedade, o que a torna multifacetada.

À exemplo disso – em que a gestão democrática da escola se encontra como estratégia do gerencialismo –, observa-se que – conforme aponta o segundo capítulo – o gerencialismo justifica práticas de avaliação a posteriori, como forma de monitoramento da organização e funcionamento interno. Segundo Drabach e Mousquer (2009), as instituições educacionais deixam de ser rigidamente controladas, como era a administração da escola baseada no modelo fordista. Com isso, o fim da rigidez autoritária em decorrência da construção da gestão democrática no espaço escolar. No entanto, as inúmeras formas de avaliação (como as avaliações externas e o IDEB, abordados no segundo capítulo) cumprem a função de um controle externo velado, justificado em função da garantia de um padrão mínimo de “qualidade”, atuando como uma estratégia de regulação do sistema de ensino. Na abordagem gerencial, decorrente do toyotismo, o trabalhador participa dos processos produtivos, em vista disso, observamos que ocorre de a escola e o professor serem cobrados pelos resultados, como visto no segundo capítulo. Assim, se difunde o modelo de administração gerencial com foco nos resultados.

As especificidades nos processos da educação em que são transportadas as tecnologias gerenciais se deram via gerencialismo e gerencialização. Foram concebidas por uma lógica mercantil, onde o “aprendizado” é quantificado. Nesse processo, vai ocorrendo, portanto, a

substituição dos mecanismos de gestão implantados pela concepção de administração de empresas na escola e no sistema de ensino como um todo pela abordagem gerencial que tem o propósito de substituir a perspectiva burocrática que caracterizava o modelo de administração anterior (PEREIRA, 2006). Enquanto a gestão democrática da escola, conforme Licínio (2014), trabalha com a construção de uma escola governante, o que é antagônico ao controle externo velado implantado na escola pelas noções de gerencialismo e gerencialização através das inúmeras avaliações externas e índices escolares.

A Gestão Democrática³³ do Ensino Público é assegurada na Constituição Federal de 1988 e na LDB 9.394/96, como um dos resultados da conquista das lutas civil-democráticas. Desse modo, objetiva implantar um novo tipo de organização escolar, baseado nos princípios da democracia, autonomia e construção coletiva, em oposição ao caráter centralizador e burocrático que vinha conduzindo este campo (DRABACH; MOUSQUER, 2009). Isso se inicia na década de 1990, momento em que o gerencialismo se acentua no Brasil permeando as políticas educacionais. A construção da gestão democrática da escola, traz consigo a especificidade de suas práticas como um grande potencial de transformação na maneira de compreender a gestão da escola, a formação do indivíduo e as relações que se estabelecem no interior da escola, pensando a gestão da escola de acordo com a sua natureza (DRABACH, 2010). Desse modo, surge uma tensão entre os aspectos que passam a compô-la e os aspectos de ordem tecnicista adaptados na escola via gerencialismo e gerencialização. Pois:

O processo de construção da gestão democrática na escola implica de forma direta em mudanças nos mecanismos de gestão implantados pela concepção de administração de empresas na escola e no sistema de ensino como um todo, caracterizado pela centralização das decisões e burocratização da escola, condizentes com o modelo capitalista de sociedade (DRABACH, 2010, p.).

A gestão democrática da escola diz respeito, portanto, a construção do conceito de gestão da escola em substituição ao conceito de administração da escola, pois, esse último carregava a concepção de administração de empresas para pensar a formação do indivíduo, as relações que se estabelecem no interior da escola, de modo geral, o funcionamento da escola semelhante ao chão da fábrica dos modelos de produção taylorista/fordista. Com a gestão democrática, a natureza do conceito de gestão da escola é concebida para articular todo o

³³ O RS foi o primeiro estado brasileiro a regulamentar o princípio da gestão democrática. Segundo Souza e Pires (2018) foi aqui no sul do Brasil encontrada a mais antiga peça legal sobre a gestão democrática, a Lei nº 10.576, de 14 de novembro de 1995. Segundo os autores, tal lei sofreu alterações pela Lei nº 13.999, de 15 de maio de 2012. Ver mais em: <https://www.scielo.br/j/er/a/qLkpKmKtMCsK89ZY9yMN87H/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03/07/2021.

trabalho produzido, na escola, com o processo pedagógico. Para tanto, nesse processo, o empreendimento com todos os recursos (materiais, financeiros, relações humanas, entre outros) devem existir para o aprendizado do aluno (PARO, 1998). Isso deve ser realizado levando em conta todas as variáveis para que o aluno de fato aprenda. Pois, segundo Paro (1998), na escola todos que de alguma forma estão envolvidos com os alunos existem em função do seu aprendizado.

Paro (1998) argumenta que o conceito de gestão da escola pode concertar dois equívocos: primeiro o que estava fundamentado no conceito de administração de empresa, que entende que se há alguém que administre, conseqüentemente, tem quem seja administrado. O que ganha legitimidade numa sociedade marcada pelo autoritarismo, como viveu a sociedade brasileira nos vinte e um anos do governo da ditadura militar (1964-1985). Pois, nesse modelo de sociedade os conceitos acabam sofrendo as conseqüências do sistema autoritário (PARO, 1998). Conforme Paro (1998), as marcas dessa sociedade desconsidera a capacidade do indivíduo coordenar o seu trabalho.

O segundo equívoco, segundo Paro (1998), que pode ser corrigido pela gestão da escola é o de quando se concebe administração apenas enquanto atividades meio. Na escola básica, o caráter mediador da gestão deve constituir-se de forma que tanto essas atividades meio (como direção, serviços de secretaria, assistência escolar) e atividades complementares (como zeladoria, vigilância, atendimento de alunos e pais), quanto a própria atividade-fim (representada pela relação ensino-aprendizagem que ocorre em grande parte em sala de aula), estejam sempre impregnadas dos fins da educação, sendo esse formar um sujeito-histórico (PARO, 1998).

O que acontece, explica Paro (1998), é que ao falarmos, por exemplo, em secretaria da educação, ministério da educação e nas diretorias de ensino entende-se que é administrativo, já o diretor entende-se que é administração; a secretaria da escola entende-se que é administrativo enquanto a gestão da escola entende-se que é administração. Em algumas funções parece existir uma inexistência de gestão. Isso é uma falha grave. Pois, conforme Paro (1998), essa falha está muito articulada com a outra que concebe a gestão enquanto um administra o outro de forma autoritária.

Desse modo, é deixado de lado a noção de que gestão diz respeito a todos os momentos para se alcançar a determinados fins; é a preocupação com todos os recursos para o aprendizado do aluno. Por conta desses equívocos de achar que alguém manda e outro é mandado, parece que a gestão da escola se reduz em um líder (chefe) que controla o trabalho dos demais membros da equipe escolar (PARO, 1998).

Portanto, nesse processo, as atividades-meio não podem ser submetidas simplesmente ao ensino-aprendizagem, até porque os alunos também são produtores. Assim, a relação professor-aluno deverá ocorrer sempre e cheia das suas personalidades. E não entre um professor e um objeto passivo (PARO, 1998). Se as atividades-meio forem submetidas ao ensino-aprendizado estará constituindo-se na escola uma burocratização da atividade escolar, sendo esse o fenômeno que consiste na elevação dos meios à categoria de fins e na completa perda dos objetivos visados com a educação (PARO, 1998). A burocratização exige que o conteúdo seja passado, porém, o objetivo da educação não deve ser apenas passar o conteúdo, mas, sim, o de transformar um objeto passivo em ativo – fazer com que se queira aprender (PARO, 1998).

As tecnologias gerenciais possuem uma lógica originária no mundo fabril, como visto no primeiro capítulo. Não são destinadas para transformar um objeto passivo em ativo, mas em envolver, por exemplo, o trabalho do professor em prol do alcance das metas e exigências de desempenho. Segundo Lynch (2014), o gerencialismo transporta essa lógica para as instituições públicas gerando conformidade própria. Com isso, os indivíduos buscam os resultados e se envolvem com o trabalho através da infusão ideológica do gerencialismo.

No entanto, buscar apenas cumprir as metas e exigências de desempenho não é o foco da natureza da gestão da escola. Pois, enquanto o produto da empresa é passivo, o da escola deve ser ao mesmo tempo produtor. Isso significa que o essencial não é o envolvimento com o trabalho na busca de resultados, mas sim, na busca da formação emancipatória de sujeitos-históricos (PARO, 1998). Isso é característica da gestão da escola. Ou seja, a gestão da escola deve buscar atingir fins para os quais a apreensão do saber se apresenta como elemento decisivo na construção da cidadania do aluno (PARO, 1998).

Para guiar a ação escolar deve haver objetivos socialmente e humanamente legítimos. Assim, conforme Paro (1998), além de se pensar uma formação preocupada em passar as riquezas de conhecimentos produzidos, contribuindo para a emancipação do aluno, se rejeitaria, rigidamente, a tendência presente no âmbito do estado e de setores do ensino que insistem em limitar a gestão da escola a soluções gerencialistas. No entanto:

Na falta de objetivos socialmente relevantes e humanamente defensáveis a dirigir a ação escolar, a competência desta continua a ser pautada pela capacidade de aprovar os alunos em exames, como se as crianças e os jovens deveriam frequentar a instituição educativa não para apreenderem a cultura acumulada historicamente, de modo a formarem suas personalidades enquanto cidadãos conscientes e autônomos e enquanto pessoas aptas a aproveitarem a rica herança cultural da história, mas apenas para “tirarem nota” e se treinarem para responder aos testes que compõem os estúpidos vestibulares, “provões” e assemelhados (PARO, 1998, p. 5).

4.1.2 O PPP da escola

O PPP é um projeto, como observado nas escolas do campo da pesquisa, pensado para formar um cidadão para um tipo de sociedade que se deseja. Define as ações educativas e as características necessárias à escola para que cumpra seu propósito. Fala da missão da escola, ou seja, as suas aspirações (que educação acredita e que aluno quer formar).

O PPP descreve o surgimento da escola e a sua clientela. Estabelece as diretrizes e expectativas pedagógicas apresentando os planos de ação para o alcance das metas e objetivos. Trata-se de um documento que registra o início de um processo que visa a construção de um projeto de trabalho educacional que busca ser resultado da reflexão e da avaliação dos envolvidos com a educação da escola, ou seja, a comunidade escolar: equipe diretiva, equipe pedagógica, professores, alunos, pais, membros do Círculo de Pais e Mestres (CPM) e membros do Conselho Escolar.

Júlio Furtado (2014) em entrevista à Revista Direcional Educador, no ano de 2014, fala do contexto histórico que surgiu, no Brasil, o PPP. Relata que:

O Projeto Político Pedagógico surgiu, no Brasil, no final da década de 1980, como uma reação ao longo período de ditadura político-educacional que vivemos. Durante os longos anos de ditadura, o planejamento da Educação era centralizado, cheio de obrigações e padronizações que faziam das escolas meras cumpridoras de legislação. Foi na Constituição de 1988 que se concretizou a luta pela gestão democrática da escola pública, que surgiu em reação à política de centralização. Outro fator que ajudou bastante foi o fato da escola estar passando, nessa época, por sua primeira grande experiência de diversidade cultural, pois passou a receber populações antes excluídas das escolas públicas. O PPP surgiu também como um poderoso instrumento para que a escola pudesse lidar com a diversidade, que continua a ser, ainda nos dias atuais, um dos maiores desafios da escola (FURTADO, 2014).

Em relação a construção do PPP, segundo o coordenador pedagógico E.H., da escola L.M., acontece com a participação da 8ª Coordenadoria Regional de Educação (8º CRE), que faz algumas sugestões a escola durante a sua elaboração. Depois disso, o PPP através de reunião na escola, faz as alterações sugeridas e, logo, reenvia o documento a 8ª CRE para homologação. Também coloca que as normas, valores e regras que a escola busca seguir são as do PPP. Conforme relata:

O PPP a escola organiza em reuniões pedagógicas buscando elaborar com a equipe e comunidade e suas demandas. Escola, comunidade escolar, vão construindo através das reuniões, procurando que todos os segmentos estejam representados. A 8º CRE orienta o que tem que mudar e dessa forma o PPP vai sendo construído. Enviamos para a 8º CRE e ela faz algumas sugestões, orienta o que tem que mudar e depois a escola se reúne e faz as alterações e, logo, envia novamente a 8º CRE. Os valores, normas e regras que a escola tenta seguir são as do PPP (E.H., entrevista, 2020).

Segundo Souza (2007), o que pode indicar o potencial democrático do PPP, é o grau de envolvimento e o tipo de participação dos sujeitos no processo de construção. Um PPP elaborado apenas pelo diretor, ou que seguiu um modelo determinado pela secretaria de educação, é, certamente, menos democrático do que um projeto que foi construído com a participação efetiva de toda a comunidade escolar.

Segundo a diretora³⁴ N.A., da escola L.M., “as constantes reformas e demandas para a escola cumprir dificultam o que é constante, que é a reflexão e a execução do PPP” (N.A., entrevista, 2020). A diretora também fala que mudanças vão sendo encaminhadas sem ser concedido o devido tempo para adaptação, da escola, as novas orientações.

Segundo a professora M.C., da escola R.C., “quando acontecem reuniões do conselho escolar ou para discutir o PPP não são todos os professores que conseguem participar porque não sobra tempo” (M.C., entrevista, 2018). O PPP da escola R.C., apresenta abaixo a indisponibilidade dos professores para participar de todas as reuniões promovidas pela escola em razão da carga horária cheia, além, das fragilidades salariais e, conseqüentemente, problemas de saúde:

Há uma dificuldade que é a indisponibilidade dos professores para participarem de todas as reuniões que a escola promove, pois trabalham em mais de uma escola e inclusive em outras cidades; têm uma sobrecarga de trabalhos extra escolares como: correções, planejamentos, elaborações de aulas, muitas vezes aumentando até mais da carga horária efetiva, além, o salário abaixo do piso nacional, atrasado, parcelado. Essas dificuldades ocasionam comprovadamente um número significativo de docentes com problemas de saúde, principalmente emocionais (PPP, escola R.C., 2018).

A professora A.B., da escola R.A., relata que há dificuldades na escola para envolver todos os professores e pais dos alunos na construção do PPP e nos conselhos da escola³⁵. Fala que “os professores têm horários diferentes, dificilmente se consegue reunir todos para tratar do PPP e nos conselhos da escola. Alguns pais não são presentes na educação dos filhos, não participam” (A.B., entrevista, 2018). Conforme o coordenador pedagógico M.E., da escola R.A., é responsabilidade da escola ensinar, já os pais têm o papel de acompanhamento e de encaminhamento das questões a quem lhes é devido. Nesse relato, o coordenador pedagógico

³⁴ Segundo a Portaria 277/2015 sobre eleição de diretores, de 9 de novembro de 2015 em seu Art. 2º

³⁵ O Conselho Escolar é a instância colegiada máxima de representação da comunidade escolar, com funções consultiva, deliberativa, fiscalizadora e executora das questões pedagógico-administrativo-financeiras da escola. É composto por representantes de todos os segmentos da comunidade escolar: alunos, pais/responsáveis, professores e funcionários tendo como membro nato o Diretor da escola. O Conselho Escolar reflete a gestão democrática da escola pública, tendo como pressuposto a participação de toda a comunidade escolar. Com a voz e o voto dos diferentes atores da escola, internos e externos, desde os diferentes pontos de vista, delibera sobre a construção e a gestão de seu Projeto Político Administrativo e Pedagógico (PPP). Possui Estatuto próprio, conforme legislação vigente (Regimento Escolar da Escola L.M., 2017).

M.E. fala que o momento de elaboração do PPP aponta o caminho para a construção de um projeto pedagógico com os encaminhamentos da comunidade escolar.

Segundo o coordenador pedagógico E.H., da escola L.M., “se exige dos professores a participação quando vai ser construído o PPP e o regimento da escola, mas as reformas são impostas sem diálogo com os professores” (E.H., entrevista, 2020). Isso, como já visto, ocorre ao mesmo tempo que a referida falta de tempo dos professores dificulta sua participação nas reuniões do PPP configurando uma exigência desacompanhada de condições para a concretização da mesma devido (além das demandas das reformas), como será apontado a seguir, a precarização das condições de trabalho, fragilização salarial e mudanças na concepção do trabalho do professor.

As tecnologias gerenciais, como observado, no segundo capítulo, envolvem o professor com o trabalho em nome do aumento da produtividade e maior aproveitamento do mesmo. Mais trabalho pode se dizer que é igual a mais provas, exercícios e aulas para organizar. Assim como, mais alunos em um mesmo período de tempo, além dos afazeres extrapedagógicos, o que significa o barateamento e a maximização do trabalho do professor. Consequentemente, observa-se que, envolvendo dessa forma os professores com o trabalho surge a relação da falta de tempo com as dificuldades da presença nas reuniões para a construção do PPP, entre outras. No caso do PPP, se distancia o professor de um processo que democraticamente envolveria a sua participação na construção de um projeto voltado para as necessidades reais da comunidade da escola.

Segundo Luck (2006), a participação eficaz só ocorre quando os professores discutem e analisam coletivamente a problemática pedagógica imanente à organização escolar. Desse modo, terão a possibilidade de determinar meios para superar as dificuldades que julgarem como prioridade, além de assumirem o compromisso de transformar suas práticas.

Se a autonomia que a LDB 9.394/96 deseja que a escola tenha, está ligada à participação da comunidade escolar, conforme seu artigo 14, nas decisões que competem à sua realidade, pode-se dizer que suas determinações ainda estão distantes de tornar a escola mais autônoma. Pois, apesar da LDB 9.394/96, em seu artigo 14 descrever que os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I) participação dos profissionais da educação na elaboração do PPP; II) participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996, p. 12), há dificuldades de na escola ocorrer essa participação que concretizaria as determinações legais. No entanto, a

gestão escolar demanda, sobretudo, de um trabalho coletivo que busque um debate democrático para que as tomadas de decisão possam ser mais conscientes e críticas.

Segundo o coordenador pedagógico C.M., da escola M.F., a construção do PPP precisa ser um processo democrático, mas acontece que as decisões acabam sendo tomadas de forma muito rápida, e não são todos os envolvidos no processo que participam, principalmente, no caso de escolas grandes como a M.F., onde são muitos professores com diferentes horários, resultando na tomada de decisões de grupos. Nesses grupos, as divergências são tratadas, onde se busca chegar em decisões que simbolizem os anseios da comunidade escolar (C.M., entrevista, 2020). Para um processo democrático, se entende necessário a participação coletiva na construção do PPP dado as relações e interações múltiplas. Pois, conforme Dayrell (2007, p. 1118):

A escola convive com uma complexa trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos – alunos, professores, funcionários, pais – que incluem alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias, individuais ou coletivas, de transgressão e de acordos; um processo de apropriação constante dos espaços, das normas, das práticas e dos saberes que dão forma à vida escolar. Fruto da ação recíproca entre o sujeito e a instituição, esse processo, como tal, é heterogêneo.

O PPP serve para aprofundar o papel da escola nessa trama de relações sociais da comunidade escolar. A escola tem um papel ativo no processo de transformação e crescimento da comunidade, o que pode germinar na forma que a escola trabalha para o aluno ler o mundo, o que deve estar explícito no PPP. Essa forma, portanto, deve se materializar no currículo da escola. Abaixo a vice-diretora A.P., da escola R.A, relata a forma pela qual o PPP permite organizar o currículo da escola:

Através do PPP estabelecemos uma forma de organizar o trabalho pedagógico, a formação do aluno, que aluno queremos formar e para qual sociedade. Depois disso, o PPP nos permite organizar o currículo da escola de acordo com a realidade dos alunos da escola. A escola é próxima de uma realidade marcada pela vulnerabilidade social, por isso tentamos aproximar a comunidade da escola, objetivando vincular as famílias aos temas que a escola vai tratar. Isso faz parte do currículo da escola e está no PPP (A.P., entrevista, 2020).

É importante conhecer as necessidades e as expectativas da comunidade escolar; compreender a fundo as perspectivas que recuperem o interesse institucional e social; promover a gestão democrática, o que deve acontecer com o envolvimento participativo e coletivo de todos os envolvidos com a educação escolar. Ademais, Ledesma (2008) argumenta que para construção da gestão democrática da escola é preciso que ela se desligue

dos elementos da gestão empresarial; mostra que o poder de decisão tem que ser de todos os que tem contato com a escola, assim, construir uma escola autônoma em todas as suas instâncias, sendo essas, de acordo com a LDB 9.394/96: a pedagógica, a administrativa e a financeira.

O PPP por ser designado na LDB 9.394/96 como proposta que representa mais do que um documento, é um dos meios de viabilizar a escola democrática e autônoma para todos. Uma escola, portanto, com qualidade social, em razão de a autonomia pressupor liberdade e capacidade de decidir a partir de regras relacionais (BRASIL, 2010).

4.1.3 Novo ensino médio e a participação da escola

A LDB 9.394/96 reafirma o texto legal da Carta Magna, consagrando o ensino médio como etapa final da educação básica, tendo objetivos abrangentes (Art. 35) que vão desde a formação para a continuidade dos estudos, o desenvolvimento da cidadania e do pensamento crítico, até a preparação técnica para o trabalho. Com isso, busca-se um ensino médio que rompa com a dualidade que envolve o ensino para o trabalho e/ou ensino superior. A partir daí a oferta do ensino médio se expande em todo país com a noção que era preciso reformular sua concepção trazendo a participação da comunidade escolar (BRASIL, 2000).

A reforma do ensino médio, descrita na Lei nº 13.415/2017, traz a discussão de um ensino médio mais direcionado para a formação de competências e habilidades para o mercado de trabalho. Ou seja, no novo ensino médio, os itinerários formativos ofertarão cursos tendo por base uma formação técnica. Os Itinerários Formativos são o conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho que os estudantes poderão escolher no novo ensino médio. Eles podem se aprofundar em uma área do conhecimento e da formação técnica e profissional (FTP) ou mesmo nos conhecimentos de duas ou mais áreas e da FTP (BRASIL, 2020). Por isso, nos referimos a uma formação de base técnica, que privilegia a formação de competências e habilidades para o trabalho.

Portanto, o currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e por itinerários formativos específicos definidos em cada sistema de ensino e com ênfase nas áreas de linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional (BRASIL, 2017). Ressalta-se que o novo ensino médio consiste em uma reforma na grade curricular brasileira, onde disciplinas da área das ciências humanas deixam de ser obrigatórias nos três anos do ensino médio, como filosofia e sociologia (BRASIL, 2020). Já as disciplinas de língua portuguesa e matemática continuam

fazendo parte do currículo obrigatório, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas.

Segundo o site do Ministério da Educação, o novo ensino médio permitirá que o jovem opte por uma formação técnica dentro da carga horária do ensino médio regular (BRASIL, 2020). Desse modo, ao final do ensino médio, os sistemas de ensino deverão certificá-lo no ensino médio e no curso técnico. Ou seja, o Ensino Médio passa a ter percursos formativos divididos em módulos e, especificamente no ensino técnico, há a possibilidade de conceder certificados intermediários. O texto aprovado divide o conteúdo do Ensino Médio em duas partes: 60% para disciplinas comuns a todos, definidas como BNCC e 40% para que o aluno aprofunde seus conhecimentos em uma área de interesse, conforme os itinerários formativos oferecidos pelas escolas, entre as opções Linguagens, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Ensino Profissional. Anteriormente eram treze disciplinas obrigatórias ao longo dos três anos do Ensino Médio. As 800 horas da oferta de turno integral, antes definida na LDB 9.394/96, passa ser 1,4 mil horas anuais (progressivamente), mediante financiamento da União junto aos Estados e ao Distrito Federal. As principais alterações estão na grade curricular que define como obrigatória apenas as disciplinas matemática, português e inglês.

Segundo o coordenador pedagógico E.H., a 8ª CRE³⁶ convidou a escola L.M. para ser uma das escolas piloto do novo ensino médio – “que começaria ser implantado nas escolas a partir de 2021”³⁷– argumentando que a formação técnica inserida nessa reforma pode qualificar o aluno para uma função no mercado de trabalho (E.H., entrevista, 2020). Segundo

³⁶ O ex-ministro da educação, Abraham Weintraub, em evento em São Paulo, no ano de 2019, defendeu a ampliação do ensino técnico no Brasil. Sua fala assemelha-se aos argumentos da 8ª CRE. Ou seja, Abraham Weintraub também defendeu que a escola tem que ensinar um ofício. Relatou que “está cheio de doutor sem emprego, mas é difícil ter um bom encanador passando fome ou na fila do bolsa família. É difícil um electricista, um técnico bom, que não consegue se virar”. Abraham Weintraub ainda acrescentou que a meta até o final do governo federal é aumentar em 80% o número de alunos no ensino técnico (O ANTAGONISTA, 2019).

³⁷ Com o COVID-19, se aumentou os desafios para a implementação do novo ensino médio. A homologação, formação de professores, implementação, entre outras fases, podem atrasar. Segundo Monica Ribeiro, da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e integrante do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio e da Rede de Pesquisa Nacional sobre Ensino Médio, que vem acompanhado a implementação da reforma, a manutenção da reforma na pandemia tem consequências diretas sobre a necessária participação de professores, estudantes e da comunidade como um todo na reformulação do currículo. Pois, tais envolvidos em razão do distanciamento só podem participar das consultas públicas de forma online, o que, segundo Monica Ribeiro, impossibilita o debate reduzindo o processo a uma formalidade. A pandemia instituiu também uma variedade de cenários na educação brasileira. Com soluções diversas, adequadas ao seu público. Os estados foram buscando suas próprias alternativas para seguir o ano letivo de 2020 (e, agora, o ano de 2021) de forma remota. O site criado pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) para acompanhar as decisões das redes estaduais em meio à pandemia traz a diversidade e a desigualdade de situações dos estados. E como a situação da pandemia ainda é uma incógnita, não se sabe se esse processo pode invadir 2022 (GUIMARÃES, 2021).

o coordenador, a escola L.M., nessa formação, questiona o lugar da qualificação crítica. Conforme relata abaixo:

Você vai dizer: mas que barbaridade! Está exagerando! Mas foi bem assim que a representante da 8º CRE falou: “a formação técnica pode qualificar o aluno para uma função no mercado de trabalho, os alunos precisam aprender, por exemplo, a montar móveis, desenvolver competências e habilidades para aprender a fazer coisas úteis para o seu dia a dia”. O que é indagado aqui, na perspectiva da escola, é a respeito de qual qualificação crítica que o aluno poderá desenvolver para possuir condições de contribuir socialmente com esse modelo de educação defendido pelo governo estadual (E.H., entrevista, 2020).

O coordenador pedagógico E.H., da escola L.M., exprime bem o ponto sobre poder, na escola, ser proporcionado um ensino orientado para a qualificação profissional, desde que seja articulado igualmente com a capacitação para uma cidadania ativa e crítica. Segundo o coordenador pedagógico E.H., embora a educação possa proporcionar o acesso à qualificação profissional é fundamental que não se distancie da formação do senso crítico. Em suas palavras:

Para nós a educação pode proporcionar o acesso a qualificação profissional, mas de maneira crítica, porque se não o que adianta formar um sujeito que saiba ser explorado, saiba ter salários baixos. Nós precisamos construir sujeitos que tenham críticas a isso. Pelo menos, a nossa ideia enquanto grupo pedagógico é de não manter e fortalecer isso. E essa educação para o trabalho vem na lógica de manter isso, e preparar os estudantes para aceitar esta educação (E.H., entrevista, 2020).

A indagação do relato acima diz respeito dentro do novo ensino médio a importância do lugar da formação para uma cidadania ativa. Nessa perspectiva, dentro dessa reforma, é preciso inserir uma qualificação crítica para, através da educação recebida, o aluno possa contribuir socialmente. Abaixo o coordenador pedagógico E.H. fala que a escola L.M. se negou aceitar o convite para ser escola piloto do novo ensino médio. Isso em um contexto, como observado, sem dar abertura para um diálogo entre as perspectivas presentes. Conforme relata:

Em Santa Maria/RS, no ano passado (2019), algumas escolas foram escolhidas como escola piloto, ou seja, foram escolhidas para testar o novo ensino médio. O representante da 8º CRE deixou claro que era obrigado a aceitar o convite. A nossa escola era uma dessas, mas nós nos negamos a aceitar porque não queremos legitimar um projeto que entendemos como nocivo para a educação. Até na época, na reunião, os representantes da 8º CRE diziam: “se vocês não assinar o acordo, nenhuma escola vai poder assinar”. E daí eles ofereciam uma verba (risos) de vinte mil reais, mas vinte mil reais para uma escola, é nada. Porém, eles diziam que se nós não assinássemos inviabilizaríamos as outras escolas de receber a verba, ou seja, estavam nos pressionando para que os próprios colegas de outras escolas nos

pressionassem. Até porque vinte mil não é nada, mas faz falta! Ainda mais que a escola não tem verba para nada (risos), mas nós nos negamos. Então a gente faz um contraponto, mas eles (governo estadual) vão nos cercando, por exemplo, taí a nova matriz curricular que tem tudo a ver com essa reforma do ensino médio e estará sendo imposta o ano que vem (2021), e daí não tem escola que fique de fora, nós somos obrigados a aceitar (E.H., entrevista, 2020).

A reforma do ensino médio, segundo a professora M.C., da escola R.C., inserirá no currículo matérias técnicas como uma medida para formar mão de obra precoce, o que pode além de limitar o acesso a construção do conhecimento dos alunos da escola pública, também limitar as escolhas sobre o seu futuro. A professora L.P., da escola L.M., relata que:

A reforma do ensino médio só está sendo discutida como uma possível mudança no ensino, porque a Base Nacional Comum Curricular não é mais a âncora do ensino, porque a base do ensino passou a ser a visão das instituições privadas, que formam os alunos para o mercado de trabalho (L.P., entrevista, 2018).

Abaixo o coordenador pedagógico M.E., da escola R.A., relata que a educação pública com o novo ensino médio terá um prejuízo. Fala que a lógica da reforma se distancia de criar a autonomia do aluno, investe menos em educação, diminui disciplinas, não produz um aluno com pensamento crítico (o que associa a implantação de uma educação dogmática na escola pública). Contesta acusarem a escola pública de doutrinar os alunos, pois, entende que uma escola dogmática (sem pensamento crítico) é o que está sendo imposta agora, conforme relata:

É uma lógica que está longe de ser uma educação que a gente quer, que é a autonomia do aluno. É uma lógica do ponto de vista neoliberal, um modelo de Estado mínimo, de menor investimento na educação pública. Nós estamos dizendo o seguinte: as escolas privadas continuarão com todas as disciplinas, já os alunos das escolas públicas são obrigados a seguir a nova matriz curricular do novo ensino médio. A escola pública terá um prejuízo. É uma lógica neoliberal, lógica de sucateamento da escola pública. Falam da escola sem partido, que nós doutrinamos os alunos, mas na verdade o que está se propondo é uma escola dogmática, uma escola que doutrina, porque é uma escola que não faz o aluno crítico. O aluno crítico não é aquele que segue o que o professor pensa, mas sim é o aluno que tem condições de olhar para o que o professor diz e para o que os outros dizem e, então, formar a opinião dele. É o aluno que tem autonomia de criar e de pensar. E o que estamos fazendo hoje é podar essa autonomia. Então, a escola dogmática, sem o pensamento crítico, não é a que estamos lutando e pautando, mas sim é essa que está chegando agora. É essa que vem aí (M.E., entrevista, 2020).

A defesa por um currículo flexível na etapa final da educação básica como forma de qualificar essa etapa de ensino sem alterar as questões estruturantes da desigualdade social brasileira não encontra evidência na literatura educacional, assim como o “antigo” ensino médio não pode ser considerado – como apelidou, Cláudio de Moura Castro, um dos defensores da atual reforma do ensino médio brasileiro – o “ensino médio jabuticaba”, isto é,

só tem aqui (MORAES, 2017). Outros países tem um ensino geral e apresentam excelentes desempenhos educacionais, como a Finlândia (MORAES, 2017). Os países com um sistema de ensino mais avesso as práticas de segregação precoce de campos do conhecimento, favorecendo a manutenção, segundo Moraes (2017), de uma base comum curricular (um tronco-comum) por mais tempo na escolaridade básica obrigatória são os que atingem melhores resultados educacionais, como Inglaterra, Finlândia, Polônia, entre outros. Portanto, a organização do ensino médio brasileiro não é a única do globo.

Segundo Moraes (2017), nessa etapa da formação escolar, alguns países da Europa apresentam elementos comuns ao caso brasileiro vigente no momento, enquanto não entra em vigor o novo ensino médio, cuja vigência está prevista para 2022. Moraes (2017) aponta que currículos que se preocuparam mais em atender as necessidades do mercado de trabalho ao invés de um tronco-comum, acabaram oferecendo poucas chances de ascensão nos estudos ou, até mesmo, na chamada empregabilidade.

Na escola, uma formação que segrega, limita o pensamento crítico, pode restringir a participação dos alunos nas questões relacionadas ao modelo de educação que recebem. Pois, é preciso existir senso crítico que fundamente a participação democrática na escola, isso é, que permita aos envolvidos formarem e apresentarem suas perspectivas de forma crítica. A gestão democrática da escola precisa para sua efetivação da participação da comunidade escolar nas tomadas de decisões. Pois, como fala Luck (2006), a democracia e a participação são inseparáveis. Conforme Luck (2006), a participação é um ato a ser conquistado. Envolve compromisso e responsabilidade de todos os envolvidos. A participação tem que ir além do participar simplesmente por participar, principalmente pelos resultados alcançados, pelo envolvimento das relações, pela qualidade do trabalho pedagógico e especialmente por promover a experiência democrática.

Na escola, existem diferentes perspectivas. Diante disso, conforme a vice-diretora A.P., da escola R.A., a solução é fazer primeiramente as reuniões com grupos de gestão e, depois das decisões tomadas, passá-las para a escola e professores.

Recebemos as orientações, nem todos os professores tem tempo de participar, ouvir todos os envolvidos não dá tempo. A solução, como estamos recebendo bastante coisa agora é fazer primeiro grupos da gestão para podermos entender as propostas do estado, e depois passar para os professores. Agora mesmo mudou todo quadro, os períodos eram de 50 minutos, passaram a ser 60 minutos, agora vai ser preciso uma readaptação de todo quadro com o novo ensino médio. Se nem todos podem participar fica inviável esperar por todos, então antes a gestão estuda, entende e depois passa para a escola e professores o que foi decidido (A.P., entrevista, 2020).

A professora B.L., da escola P.L., fala que a falta de tempo implica na participação dos professores nas reuniões da escola, ficando estas por conta de um grupo que consegue se formar para realizá-las. Segundo a professora B.L., “alguns professores não conseguem participar, não tem tempo, mas sempre tem um grupo que consegue se formar muito bem para as reuniões” (B.L., entrevista, 2018). Conforme a professora A.B., da escola R.A., a escola geralmente não tem participação na elaboração das orientações e diretrizes vindas da SEDUC e da 8º CRE. Fala que a equipe da escola discorda de muitas dessas orientações e diretrizes. Aponta que, salvo exceções, as orientações e diretrizes são impostas. Conforme afirma:

A 8º CRE envia as orientações e diretrizes, agora está mudando a matriz curricular do médio (novo ensino médio) e estamos nos adaptando e seguimos a legislação vigente, ou via SEDUC ou é a 8º CRE que repassa, e a escola não tem participação nessas orientações e diretriz. Geralmente as coisas vem impostas, tem muita coisa que são impostas, a gente nem concorda, claro que existe um esforço da escola de diálogo com a 8º CRE e se abre exceções, mas geralmente as coisas vem impostas mesmo (A.B., entrevista, 2018).

A gestão democrática da escola para se efetivar precisa conquistar a participação de todos os segmentos da escola nas tomadas de decisões, sejam sobre seus objetivos ou seu funcionamento. No entanto, o relato acima aponta que decisões já tomadas sobre orientações e diretrizes curriculares chegam na escola (como está acontecendo com o novo ensino médio). Nem sempre, portanto, a escola consegue exercer autonomia sobre as tomadas de decisões sobre a educação.

O coordenador pedagógico C.M., da escola M.F., fala da reforma do ensino médio a associando ao desinvestimento em educação (diminuição de disciplinas, fechamento de escolas, demissão de funcionários e professores), e cita a forma que a escola se “adapta” a reforma. O coordenador pedagógico C.M., indica que a escola tem perdido autonomia nas decisões, ficando mais a cargo de executar o que já tem sido decidido para a educação. Conforme relata:

Olha, tem uma nova matriz que o governo federal organizou, do novo ensino médio, que diminuiu disciplinas da área de humanas, só mantem português e matemática, o resto vai ter uma diminuição drástica, vão fechar escolas, turmas, vai diminuir a necessidade de funcionários e professores, vai haver um investimento menor ainda em educação. Como que a gente se adapta, fizemos reuniões e dizemos ó pessoal o governo diz que vai ser assim e assim, mas é o que tem, não tem o que fazer, e, portanto, através do choque dos colegas e nosso choque a gente vai encaminhando dessa forma (C.M., entrevista, 2020).

O trabalho do professor diferente do trabalho da demanda capitalista, conforme apresentado no primeiro capítulo, tem uma relação intrínseca com seu objeto, mudanças que atinjam essa relação impactam a dinâmica correspondente a especificidade do seu trabalho, a sua prática pedagógica, podendo gerar, como observado, tais descontentamentos dos professores com a forma que a reforma do ensino médio vem sendo implantada. O relato abaixo do coordenador pedagógico M.E., da escola R.A., apresenta descontentamento com a forma que os conselhos de educação municipal, estadual e nacional estão encaminhando as decisões das reformas. Fala que apesar das escolas estarem presentes nos conselhos, o pedagógico está comprometido com intervenções que não o consideram.

Muitas coisas vão sendo colocadas de cima para baixo, sem participação da categoria. Agora, por exemplo, as normativas que pautarão as orientações gerais da educação – a nova BNCC e a reforma do ensino médio – vem de cima para baixo e temos que engolir enquanto as enxergamos como nocivas para a educação. Vem trazendo um atraso para educação. E agora vão dizer que a nova BNCC e reformas foram discutidas nos conselhos de educação municipal, estadual e nacional, mas se você for a fundo, investigar, vai descobrir que o que foi deliberado, definido, o texto final, não respeitou o que foi deliberado nesses conselhos. Portanto, as escolas não participam dessas mudanças. Isso é algo que não tem sentido, não tem sentido as escolas não participarem do que vem sendo discutido para a educação (M.E., entrevista, 2020).

Tais entrevistados criticam a formação de base técnica implantada com essa reforma na medida que não está discutindo o lugar da formação para uma cidadania ativa. Desse modo, se observa uma predominância de perspectivas veiculadas pelos entrevistados que entram em tensão com os próprios entendimentos que estes produzem em torno daquilo que deveria ser o trabalho de socialização escolar – o que predominantemente, como observado, se referem a capacitação para o pensamento crítico.

As perspectivas dos entrevistados apontam o autoritarismo no modo que a reforma e demais orientações vão sendo encaminhadas as instituições de ensino, isso é, negligenciando a participação da escola e de seus profissionais nos processos de decisões. Quando isso ocorre, a reciprocidade entre democracia e participação nem sempre acontece. Enquanto isso, a gestão democrática da escola privilegia a participação dos segmentos da escola nas tomadas de decisões para a educação. Pois, como fala Luck (2006), democracia e participação são considerados termos intrínsecos e um remete ao outro. O processo de democratização da escola no que toca a comunidade em geral, assim como demais instituições que compõem a sociedade, precisa passar pela democratização ultrapassando os muros da democracia política para a construção de uma democracia social (LICÍNIO, 2014). Conforme Licínio (2014), se a democratização da escola se restringe as margens do Estado (proporcionando condições de

participação coletiva só para os membros que atuam no seu interior) não estará promovendo a democracia social. Pois, nas decisões faltará a presença da comunidade em geral, que nesse processo será ausentada do seu direito de participar.

Segundo Licínio (2014), é trazendo essa parte da população que será possível produzir uma real possibilidade de controle democrático do Estado no provimento de educação escolar em quantidade e qualidade compatíveis com as obrigações do poder público e ao encontro dos interesses reais da sociedade. No entanto, conforme Licínio (2014), há uma falta de interesse pela democratização das escolas, pela sua atuação e participação nos processos de decisão político-educacional. Isso limita a interação democrática da escola com a comunidade escolar desarticulando suas ações do convívio com a realidade e necessidades que de fato o seu público necessita que sejam tratadas pela gestão da escola. Além disso, segundo Luck (2006), é possível observar que ainda ocorre nas escolas participação sem espírito democrático.

No entanto, a gestão democrática se constitui pela colaboração de toda a comunidade escolar. Ocorre a partir do momento em que todos os segmentos da escola participam efetivamente das discussões para a educação. A participação da comunidade é fundamental nos fins da educação para fazer parte de decisões que dizem respeito aos destinos da escola. E a gestão da escola é instrumento de cidadania quando a população através dela consegue exercer seus direitos (LICÍNIO, 2014).

Segundo o coordenador pedagógico C.M., a escola M.F., para a participação democrática no interior da escola, criou, através do conselho escolar, reuniões onde os representantes de turma têm a oportunidade de avaliar a escola (suas dinâmicas, as aulas e o trabalho desempenhado) levando as reivindicações das turmas. A busca pela participação coletiva não deixa de acontecer na escola. O conselho escolar abre espaço, na escola M.F., para discutir o aprendizado, os conteúdos ensinados. Essa abertura ao diálogo e à participação se dá graças a esse mecanismo democratizante da gestão democrática da escola, ou seja, a existência de conselho escolar. Segundo o coordenador pedagógico C.M.: “A escola nos conselhos busca ouvir as críticas de todos os representantes de turma, através deles ouvimos as críticas das turmas, para pensar melhorias para as dinâmicas da escola, para as aulas, para o trabalho que nós educadores desempenhamos” (C.M., entrevista, 2020).

De acordo com Camargo (1997), os conselhos escolares são um mecanismo importante para democratização da gestão democrática na escola. Pois, através deles é dado a oportunidade para a comunidade participar na gestão da escola. Por exemplo, pais e alunos podem ser ouvidos e podem participar das decisões que são tomadas. A gestão democrática da

escola deve propiciar a comunidade escolar se sentir co-responsável nas tomadas de decisões. Assim, busca-se construir práticas menos arbitrárias e mais democráticas.

Segundo Ledesma (2008), isso significa que a gestão democrática pensa suas ações para romper com a unilateralidade da tecnocracia. Os conselhos são instrumentos de ampliação da capacidade decisória da população e de formação política, podendo ser entendidos como “espaço privilegiado para a construção da cidadania através de uma prática de conscientização” (CAMARGO, 1997, p. 291).

De acordo com a gestão democrática da escola, portanto, precisa existir a participação da comunidade escolar nas tomadas de decisões para educação. No caso do novo ensino médio, tratando-se de mudanças no currículo, não são neutras, como vimos, no primeiro capítulo, a formação para as competências e habilidades para as novas necessidades do trabalho advindas no cerne da reestruturação produtiva, década de 1970, foram implantadas no currículo escolar dos sistemas de ensino global. A formação para o mercado de trabalho, segundo o coordenador pedagógico E.H., da escola L.M., está sendo fortalecida, atualmente, pelo novo ensino médio. Reformas no currículo, portanto, devem vir acompanhadas por discussões sobre as suas motivações. Desse modo, debates amplos devem acontecer efetivamente, caso contrário, como observado, fica mais no papel a participação da comunidade escolar frente as mudanças no currículo escolar.

Segundo Cury (2002), a gestão democrática significa que o bem público deve ser administrado com a participação da sociedade em geral, de forma direta e mediada por conselhos em todos os âmbitos da educação, propiciando a tomada de decisão baseada em participação e deliberação pública. Sendo assim, Paro (2007) fala que a participação é o elemento central da concepção de gestão democrática. Para isso, deve se administrar com a real participação nas decisões da comunidade escolar. Essa participação nas deliberações escolares e na construção de intenções educativas deve ocorrer em consonância com os objetivos e intenções comuns.

Segundo Demo (1999), participação é conquista para significar que é um processo, ou seja, no sentido legítimo do termo: infundável, em constante vir-a-ser, sempre se fazendo. Conforme Demo (1999), participação é em sua essência autopromoção e existe enquanto conquista processual. Por isso, não existe participação suficiente, nem acabada. Demo (1999) afirma que a participação que se coloca como completa, nisto mesmo começa a regredir. Assim, percebe-se como ela não pode ser compreendida como algo já preexistente, o que a torna uma conquista.

Conforme Lynch (2014), o gerencialismo baseia-se na suposição neoliberal de que o mercado é o principal produtor de lógica e valor cultural e que soluções para os males da sociedade e a mudança social podem ocorrer através da implantação da lógica de mercado e de mecanismos de mercado. Segundo Lynch (2014), as reformas para educação, para o gerencialismo, baseadas nessa lógica podem melhorá-la.

Sendo assim, tanto os problemas educacionais quanto os econômicos e sociais, para o gerencialismo, podem ser solucionados através da lógica privada com mais eficiência. Sendo tratado as dimensões éticas, políticas e sociais de tais problemas como considerações secundárias (LYNCH, 2014). Reformas implantadas com pouco diálogo, currículo com escassez de dimensão abstrata e para uma cidadania ativa, entre outras questões, nos relatos dos entrevistados ligam-se a dimensões subjetivas, que retratam suas perspectivas morais e políticas. Tais perspectivas não apresentam uma técnica generalista para resolver os problemas da educação, mas sim, levantam pontos específicos da realidade da educação pública que as relações de ensino-aprendizagem enfrentam. Sem essas reflexões entende-se uma generalização de técnicas que podem ser aplicadas sem uma investigação das especificidades da realidade educacional. Com isso, os entrevistados estão sentindo a perda da participação no processo de decisões para educação. Pois as reformas e mudanças estão lhes sendo impostas.

Os governadores dos últimos anos do estado do RS, levantam a bandeira da eficiência da lógica privada para resolução dos problemas educacionais e econômicos. Apresentam os seus projetos para educação, baseados na lógica privada, como eficazes para resolver os problemas educacionais. Trazendo em seus argumentos que as causas dos problemas da educação, residem principalmente na qualidade insuficiente do ensino (ESTORMOVSKI, 2017; OSÓRIO, 2017; SCARTON, 2019). O gerencialismo justifica, assim, a mensuração da educação. Nessa lógica, as dimensões éticas, políticas e sociais dos problemas educacionais são secundárias, pois, a justificativa é baseada na técnica.

Projetos que lançam mão do discurso do gerencialismo, permeiam a educação com argumentos carregados das soluções da lógica privada, como, por exemplo, um currículo escolar voltado para o empreendedorismo como semeia o projeto “Jovem RS Conectado no Futuro”. Essas questões merecem uma discussão cuidadosa, pois, não são neutras. Por exemplo, como observado, no segundo capítulo, o currículo voltado para o empreendedorismo fortalece a concepção sobre a educação em prol do mercado de trabalho. Segundo Lynch (2014), na educação o gerencialismo não introduz mecanismos na escola de forma neutra; pois é um projeto político que anuncia um novo modo de governança tanto para

empresas quanto para organizações impactadas pela lógica empresarial, como escolas e universidades. Conforme Lynch (2014), nesse processo, modelos de controle e regulamentação liderados pelo mercado tornam-se o protótipo para organizações de trabalho dentro e fora do mercado.

O coordenador pedagógico E.H., da escola L.M., relata que os professores tentam reorganizar a vida cotidiana no local de trabalho e pensar formas de resistirem às imposições que consideram incompatíveis com a qualidade da atividade pedagógica. Nesse caso, dentro desse currículo de base mais técnica, apresenta-se a necessidade de uma reflexão sobre o lugar do pensamento crítico. A escola L.M., não aceitou o convite da 8º CRE para ser escola piloto do novo ensino médio, como citado anteriormente. A escola acabou não recebendo a verba, nesse caso, a escola não recebeu os vinte mil reais oferecido pelo estado através da 8º CRE as escolas selecionadas para testarem o novo ensino médio em Santa Maria/RS. O coordenador pedagógico E.H., fala que “essa é uma atitude que diz respeito principalmente ao que está sendo colocado hoje pelo governo estadual e federal. Pois as autoridades e os órgãos competentes estão asfixiando a resistência da escola e a forçando assumir o que não quer” (E.H., entrevista, 2020).

Nesse processo, a escola está sendo pressionada dentro de um esforço contrário a uma educação emancipatória e crítica. Conforme relata o coordenador pedagógico M.E., da escola R.A.:

Nesse sentido, a lógica reproduzida é que o aluno deve saber fazer conta e escrever, embora não tenha desenvolvido o saber interpretar e criar o que ele escreve e possa não possuir uma autonomia crítica a respeito do conteúdo passado em sala de aula, pois, isso não está em discussão agora e muito menos na nova Base Nacional Comum Curricular, que, inclusive, está retirando a obrigatoriedade dos conteúdos de humanas, como os de filosofia e sociologia. O que está em discussão é aprender contar e escrever. É uma lógica contrária a uma educação emancipatória, no sentido de fortalecimento do conteudismo para as competências e habilidades e não da sua superação (M.E., entrevista, 2020).

A formação para as competências e habilidades apresenta-se como alternativa ao currículo tradicional (conteudista). Isso também é notório na empresa e no mundo do trabalho, ou seja, “competências no lugar de qualificações”. Assim como o gerencialismo se desenvolve num momento de mudanças do mundo do trabalho, a partir da década de 1970, também ocorre com as competências e habilidades. A noção que carrega as competências e habilidades é genérica, abrange as habilidades individuais almejando um trabalhador para a empresa. Ou seja, passa a se requerer um trabalhador com inteligência emocional, que saiba trabalhar em equipe, saiba se comunicar, entre outras habilidades que podem servir para a

melhora de tudo aquilo que agrega valor à produção capitalista, como vimos no primeiro capítulo. Portanto, segundo Hirata (1996), nesse momento do capitalismo, associado as formas toyotistas de gestão, observa-se no plano dos discursos e ações, a substituição da ideia de qualificação – o que está associada a ideia de seguir uma carreira aperfeiçoando o saber para uma função, formando ao longo da vida uma identidade em uma profissão – pela de competência – o que tem caráter mais amplo e impreciso. Essa mudança, como vimos no primeiro capítulo, foi implantada no sistema de ensino, ou seja, reflete mais uma forma de aproximação do mundo do trabalho da educação, pois a formação escolar passa servir para formar para as competências e habilidades do trabalho.

O gerencialismo justifica esse novo modelo de pensar a gestão com a participação do trabalhador. Na escola, essa lógica permeia as políticas educacionais responsabilizando o professor pela melhoria da qualidade do ensino. Pois, essa lógica transportada para o sistema de ensino impõe sobre o trabalhador a missão de atingir metas de desempenho e melhores resultados. Nessa cultura, as tecnologias gerenciais atuam envolvendo o trabalhador. Laval (2017) observa que a gestão contemporânea põe em funcionamento novas formas de mobilização da mão de obra, isso é, a gestão apropria-se das novas práticas. Além disso, Laval (2017) está falando das novas formas de organização, de contratação e avaliação de funcionários por “missão” e “projeto” implantados pela gestão. O funcionário competente, está comprometido com os projetos da empresa, assume isso como uma “missão”. Assim, uma das qualidades da gestão contemporânea é a reabilitação do “empreendedor de seu próprio trabalho”.

Segundo Hirata (1996), fatores como a crise do modelo Fordista, a precarização e intensificação do trabalho em escala mundial, corroboram para a divulgação do conceito de competência. A partir de então, as competências do indivíduo são requeridas ao máximo, pois, as mudanças no contexto econômico, político, social e cultural, exigem uma qualificação para além do posto de trabalho. Portanto, as mudanças do mundo do trabalho na década de 1970, trazem uma nova exigência de produtividade. Analisando esse processo, Hirata (1997) aponta o interesse ideológico pelas competências do trabalhador. Conforme argumenta:

O interesse de um enfoque pela competência é que ele permite concentrar a atenção sobre a pessoa mais do que sobre o posto de trabalho e possibilita associar as qualidades requeridas do indivíduo e as formas de cooperação intersubjetivas, características dos novos modelos produtivos (HIRATA, 1997, p. 30).

Segundo Ramos (2008), a formação que se pretende desenvolver na escola orientada pelas competências originou a chamada pedagogia das competências. Para a autora, o conceito de qualificação se consolidou como um dos conceitos-chave para a classificação dos empregos, apoiado na formação recebida inicialmente. Enquanto as competências aparecem destacando os atributos individuais do trabalhador. Ou seja, as competências têm origem na empresa em substituição ao modelo de qualificação, que tinha como base de formação os diplomas, cargos e carreira. As competências substituem os diplomas no sentido da admissão e promoção na carreira. Ao contrário da qualificação que apresentava um critério fixo, passível de ser obtido por mais de um sujeito, as competências são de ordem subjetiva, avaliadas por meio de uma entrevista que empregador e empregado ficam frente a frente. Isso gera uma mudança na organização do trabalho, agora mais fragilizada em termos de mobilização coletiva, pois, “a questão da luta de classe é resolvida pelo desenvolvimento e pelo aproveitamento adequado das competências individuais, de modo que a possibilidade de inclusão social subordina-se à capacidade de adaptação natural às relações contemporâneas” (RAMOS, 2008, p. 303). Sendo assim, uma gestão fundada nas competências defende a ideia de que um assalariado deve se submeter a uma validade permanente ao posto de trabalho e de seu direito a uma promoção (RAMOS, 2008).

No sistema de ensino, essa lógica de formar para as competências e habilidades instrumentaliza os conteúdos de modo incompatível com a defesa do acesso ao conhecimento de forma igualitária. Destarte, o imediatismo na educação, observável na educação conteudista, continuará no plano da lógica das competências e habilidades. Ou seja, o aluno que ia à escola, na demanda conteudista, para aprender conteúdos fragmentados e preocupado em decorar fórmulas, em uma realidade desigual, onde 52,6% dos brasileiros com vinte e cinco anos ou mais não concluíram a educação básica, a maior parte, 33,1%, não terminou o ensino fundamental, aponta a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) (AGÊNCIA IBGE, 2020), na lógica das competências terá uma formação focada na demanda do mercado de trabalho.

O novo ensino médio, como observado, aproxima o currículo escolar do mercado de trabalho, mas qual a relação do jovem aluno com o trabalho? Dayrell (2007) apresenta que empregos precários no Brasil atingem, principalmente, os jovens das camadas populares delimitando o universo de suas experiências e seu campo de possibilidades. Isso vem ocorrendo em razão das mutações no mundo do trabalho que, no Brasil, vem alterando as formas de inserção dos jovens no mercado, com uma expansão das taxas de desemprego

aberto, com o desassalariamento e a geração de postos de trabalho precários, que atingem mais os jovens das camadas populares. Segundo Dayrell (2007, p. 1108-1109):

Podemos constatar que a vivência da juventude nas camadas populares é dura e difícil: os jovens enfrentam desafios consideráveis. Ao lado da sua condição como jovens, alia-se a da pobreza, numa dupla condição que interfere diretamente na trajetória de vida e nas possibilidades e sentidos que assumem a vivência juvenil. Um grande desafio cotidiano é a garantia da própria sobrevivência, numa tensão constante entre a busca de gratificação imediata e um possível projeto de futuro. No Brasil, a juventude não pode ser caracterizada pela moratória em relação ao trabalho, como é comum nos países europeus. Ao contrário, para grande parcela de jovens, a condição juvenil só é vivenciada porque trabalham, garantindo o mínimo de recursos para o lazer, o namoro ou o consumo.

Essa condição, descrita acima por Dayrell (2007), influencia o percurso dos jovens na escola, fazendo com que a escola e o trabalho sejam projetos que se superpõem ou sofram ênfases diversas. Segundo Dayrell (2007), isso ocorre de acordo com o momento do ciclo de vida e as condições sociais que permite aos jovens viver a condição juvenil. Diante dessa realidade abordada por Dayrell (2007), o trabalho pode ser transformado em um requisito para o jovem aluno continuar estudando, além de vivenciar a condição juvenil.

A professora M.C., da escola R.C., fala que existe um esforço do governo federal para fortalecer uma lógica conteudista dentro de algumas disciplinas, como matemática e português, para o aluno aprender o básico (como calcular e escrever mencionado no relato acima) exigido para enfrentar o mercado de trabalho. Esse modelo de educação poderá ser observado nos itinerários formativos, onde serão ofertados cursos privilegiando a formação técnica e profissional.

Segundo a diretora N.A., da escola L.M., “a escola não é um lugar onde se prepara para aprender uma função. A escola é templo do pensamento, da socialização, da participação, da vontade comunitária” (N.A., entrevista, 2020). Sendo assim, como formar um aluno que use seus talentos (a arte, a música e a estética) para provocar mudanças sociais? Há uma lógica defendendo um modelo de educação que contribua, sobretudo, com o crescimento econômico. Com isso, conforme Laval (2004), o trabalho intelectual do professor está submetido à redução dos custos, que, para tanto, interessa-se também, como mencionado acima, pela redução dos conteúdos ensinados. Bem como, pela diminuição das exigências culturais.

Segundo a diretora N.A., é preciso romper com a lógica que segrega os conteúdos, que não forma de maneira articulada em consonância com a complexidade da realidade relacionando as disciplinas de modo que ajude a pensar o desenvolvimento do processo

político, social e econômico em que vivemos. Para isso, segundo a diretora N.A., na escola L.M., se busca trabalhar a interdisciplinaridade, isso é, o diálogo dos componentes curriculares e áreas do conhecimento, sem a supremacia de uma sobre a outra, trabalhando o objeto do conhecimento como totalidade (Regimento Escolar da Escola L.M., 2017). Segundo a diretora N.A., é preciso desenvolver mais o trabalho interdisciplinar para não haver um trabalho apenas entre áreas segregando as discussões, mas sim, um trabalho entre todas as áreas.

O coordenador pedagógico M.E., da escola R.A., pondera que a retirada da obrigatoriedade de disciplinas com o novo ensino médio impede a concretização da interdisciplinaridade, portanto, falta incentivo para a interdisciplinaridade na prática por parte do estado. Conforme relata:

Hoje com essa nova matriz curricular do novo ensino médio há um fortalecimento das disciplinas de português e matemática, e um sucateamento das disciplinas das áreas de humanas e natureza. Isso cria barreiras para a interdisciplinaridade na escola, não temos como fazer esse trabalho com disciplinas sendo sucateadas. O que estamos observando é que não existe esse incentivo por parte do estado, mas se você procurar o secretário da educação ele vai dizer que sim, que o estado incentiva, mas na prática o que estamos vendo não é o fortalecimento da interdisciplinaridade (M.E., entrevista, 2020).

Segundo a professora A.B, da escola R.A., a profissionalização, um dos princípios para seguir na carreira do magistério, e que contribuiu para o professor se atualizar para a interdisciplinaridade, não é facilitada ao professor. O Estado não libera o professor para usufruir de tal direito, citado na Lei nº 6.672, fala que há uma inexistência de verba para remunerar um substituto no seu lugar, ou, que falta substituto para esse caso, o que não condiz com o que consta na lei, a qual ressalva a importância desse direito assegurado ao professor, para, por meio da atualização constante desse profissional, se atingir o êxito na educação (RIO GRANDE DO SUL, 1974).

A professora A.B. relata que mesmo quando o professor entra com processo judicial, requerendo o seu direito de realizar um curso de formação continuada, não ganha o seu acesso à formação, porque o processo judicial demora certo tempo para ser respondido, o que perpassa o período do curso, fazendo com que o professor perca o prazo de participação no curso requerido. A professora L.P., da escola L.M., fala que a escola se responsabiliza pela formação continuada, já que o Estado negligencia esse direito ao professor. Segundo ela, a escola L.M. organiza seminários para os professores por meio dos recursos da própria escola, ou o professor realiza a formação por meio de incentivos próprios.

Segundo a professora B.L., da escola P.L., os docentes mais antigos se encontram com dificuldades de trabalhar o interdisciplinar, pelo fato de terem realizado suas formações por meio de métodos tradicionais, ou seja, não aprendiam sobre interdisciplinaridade, questões hoje presentes na escola pública. Conseqüentemente, esses professores têm que buscar informações em outras fontes, já que o direito à formação não é liberado, o que resulta, conseqüentemente, aumento da responsabilização do trabalho do professor.

Observa-se que é cobrado do professor a manutenção do seu portfólio de competências. O que envolve mais do seu tempo em busca desse aperfeiçoamento, em alguns casos, como apontado acima, com aplicação de recursos próprios. Isso pode excluir profissionais que precisam de apoio para financiar a formação continuada. Além disso, cria-se um processo de individualização que atribui ao próprio professor a responsabilização por essa “atualização”. Junto com esse enxugamento de custos do Estado com educação as demandas não são enxugadas. Portanto, as políticas de austeridade fiscal do Estado para educação, conforme visto no segundo capítulo, contribui para essa responsabilização do professor para dar continuidade nos estudos.

No sistema de ensino essa estratégia é utilizada de forma semelhante, ou seja, é possível pensar exigências de um perfil de trabalho que pode excluir professores, lançando mão de um discurso ideológico da empregabilidade, onde se apresenta uma promessa humano-genérico – o que, segundo Alves (2007), apresenta a emancipação do homem do trabalho árduo e monótono, e ao mesmo tempo, sua irremediável frustração. No sistema de ensino, a busca da formação continuada reflete as exigências por um professor com novas habilidades, o que também mostra a alienação contida no trabalho do professor, pois, é mais uma questão para intensificar o seu trabalho na busca por qualificação enquanto as demandas e cobranças para atingir metas de desempenho continuam.

As novas habilidades cognitivas e comportamentais pertencem ao mundo do capital, o capital social total, que as apresenta como necessidades íntimas de sua própria produção e reprodução material. Nesse caminho, o capital expressa a contradição viva. Por um lado, expressa, em si, o poder social desenvolvido do ser humano-genérico, por outro lado, é a representação perversa – e invertida – do estranhamento incontrolável e expansivo dos produtores diante de seu próprio poder social (ALVES, 2007).

Segundo Alves (2007), através da extensão massiva da formação profissional se dá a ampliação das novas qualificações, o que não garante empregos a todos, mas sim, por um lado, cria para o capital a possibilidade de afirmar e perpetuar a existência de homens e mulheres como instrumentalidade para si, isso é, uma lógica do treinamento profissional

intrínseco não apenas ao toyotismo, mas ao fordismo. Por outro lado, tende a explicitar, de modo candente, as contradições do sistema sócio-metabólico do capital (ALVES, 2007).

4.1.4 Envolvimento com o trabalho

A fragilização da participação do professor nas decisões para educação, observamos acontecer com o atravessamento das tecnologias gerencias no que tange o envolvimento do professor com o trabalho de forma racionalizada. Observamos a redução de gastos com a educação e aumento da utilização do trabalho do professor. A seguir, os relatos indicam aspectos dessa realidade que envolve uma sobrecarga com o trabalho ligada a precarização das condições laborais.

Segundo a professora B.L., da escola P.L., alguns professores se veem com a falta de tempo para fazer as refeições e existe aqueles que estão trabalhando em outro ramo, fazendo dupla jornada, em prol de melhores condições financeiras. Como citado no segundo capítulo, segundo a professora L.P., da escola L.M., “tem professor que deixou a profissão para ser cabeleireiro, outros estão se dividindo entre o magistério e trabalhos informais, vendendo produtos Avon, natura, boticário, ou, vendas de produtos caseiros, como pães e cucas” (L.P., entrevista, 2018).

No caso do professor que na informalidade busca uma renda extra, observa-se uma relação entre setor formal e informal na mediação dos baixos salários. No entanto, isso implica em aumento das jornadas laborais. Desse modo, por um lado, a informalidade se apresenta como uma oportunidade para a melhora financeira, de outro lado, reflete a realidade do professor que se obriga a buscar no setor informal um complemento financeiro, ou seja, buscar alternativas, não por vontade própria, mas em decorrência da fragilização salarial enfrentada no estado do RS.

A falta de tempo do professor está ligada a carga horária desgastante como indica o relato abaixo, onde observamos também uma desvalorização profissional, redução de salário, desmotivação profissional, entre outras questões que assolam o trabalho do professor. Nas palavras da vice-diretora A.P., da escola R.A.:

As condições de trabalho do professor descrevo como algo extremamente maçante, do ponto de vista desumano, porque há uma desvalorização profissional. Percebemos que os colegas, principalmente os mais jovens, não só os mais jovens, mas os mais jovens que estão na escola pública, estão pensando outros caminhos para não ficar onde estão. Afinal, há redução de salário e não há uma perspectiva otimista em relação a nossa realidade e condições de trabalho. Portanto, há uma tristeza e uma desmotivação por grande parte dos professores. Eu descrevo como

algo que realmente é uma guerra. Parece que a sociedade em geral pensa que o professor tem que trabalhar por amor e não precisa se sustentar, sendo que as vezes precisamos de uma carga horária de sessenta horas para conseguir, com muito esforço, pagar algumas contas. Então, realmente é muito complicado. E não há uma perspectiva de melhora, pelo contrário, agora mesmo estamos trabalhando de graça (2020). Porque estamos trabalhando de graça? Porque fizemos greve (2019-2020) e estamos recuperando os dias de greve, e o governo do estado descontou esses dias do nosso salário. O governo do estado disse que não vai pagar o ponto, então vamos trabalhar de graça, dizem que é ilegal trabalhar de graça, mas hoje em dia a lei não está valendo muito né. Nós estamos trabalhando de graça e todo mundo sabe (A.P., entrevista, 2020).

Depois do COVID-19 essa realidade sofre adaptações onde, como abordado no segundo capítulo, os professores estão sentindo o aumento da intensificação do trabalho em decorrência da adaptação forçada, a partir do ano de 2020, para trabalharem em suas casas, devido o COVID-19. Isso significa que as atividades escolares se adaptaram a educação remota através do uso de novas tecnologias para substituir as aulas presenciais. Com isso, foi observado uma intensificação das tarefas relacionadas ao ensino executadas remotadamente. O ensino é considerado remoto porque os professores e alunos foram impedidos por decreto de frequentarem instituições educacionais para evitar a disseminação do novo coronavírus.

Segundo a professora A.B., da escola R.A., “os objetivos da educação traçados para o professor variam de acordo com o currículo produzido com base na realidade da comunidade de cada escola, o que diversifica a função do professor” (A.B., entrevista, 2018). A professora M.C., da escola R.C., cita que a escola desenvolve um trabalho muito importante para a comunidade, que engaja o trabalho do professor em proveito da realidade social da comunidade da escola. Porém, limita, em razão da sobrecarga de trabalho, que o professor, conhecedor de um saber, de um conteúdo, utilize dos seus métodos didáticos, para desenvolver o seu trabalho com mais qualidade em benefício da educação formal. Com isso, observa-se que é exigido mais produtividade do professor. Nesse processo, não tarda em aparecer os efeitos das tecnologias gerenciais, onde os processos participativos para a comunidade sempre estão relacionados com responsabilização e avaliação no sentido de controle e associados com produtividade e eficiência da escola.

O coordenador pedagógico E.H., da escola L.M., relata abaixo que apesar das cobranças do estado e falta de valorizar e incentivar a categoria, a comunidade (se referindo aos pais dos alunos) tem reconhecido o trabalho da escola e sido solidária com o trabalho que a escola vem desenvolvendo junto à comunidade. Conforme relata:

Do estado a categoria só tem cobranças, não tem valorização ou incentivo para fazer o seu trabalho. A escola tem que cumprir as normativas do estado, tem prazo para cumprir. Em relação a comunidade escolar, temos conseguindo alcançar a sua

confiança, talvez pelo trabalho que desenvolvemos junto à comunidade. A escola tem desenvolvido um trabalho bem legal, e a comunidade tem sido muito parceira da escola. Nós estávamos pensando bha agora por causa da greve dos professores (2019- 2020) os pais vão vir para cima da escola com reclamações, estávamos preparados para o pior. Mas não, muitos pais disseram: “você não podiam ter terminado a greve, vocês estavam com a razão, eram para ter continuado”. E isso sim é uma coisa gratificante de se ouvir dos pais dos alunos, ou seja, o que não temos por parte do estado [...] mas daí podemos ver que a comunidade está percebendo e entendendo. Percebendo que não estamos lutando só por nós nas greves, mas estamos defendendo a educação. Ver que a comunidade está entendendo isso é muito legal. Por parte do estado só cobranças e cobranças, não tem outra parte, mas por parte da comunidade estamos sentindo a solidariedade e um carinho bem legal (E.H., entrevista, 2020).

No relato acima é indicado que membros da comunidade (pais de alunos) demonstraram apoio a greve dos professores. Isso é uma forma da comunidade participar expressando seu apoio e incentivo as motivações da greve. Desse modo, a greve é uma ferramenta para a escola reivindicar questões de interesse da sua comunidade. Em relação as cobranças do estado referidas no relato acima, como visto no segundo capítulo, são: alcançar resultados positivos nas avaliações externas; no IDEB; a escola deve demonstrar eficiência ao gerir seus próprios recursos; entre outras questões.

Segundo a professora L.P., da escola L.M., apesar das cobranças para vencer conteúdo e apresentar bons resultados a escola consegue atender algumas demandas da comunidade. Porém, isso se dá mais em termos de um trabalho voluntário e social nas contribuições da escola para o aluno continuar estudando. Tais ações, citadas no relato abaixo, ao serem concretizadas com a ajuda da comunidade da escola, passam a contar com o domínio familiar. Ou seja, ocorre uma transposição do público para o privado, através do processo da dispersão de poder, como visto no segundo capítulo – característica do gerencialismo. Sendo assim, observa-se que a participação da comunidade é um mecanismo democratizante da gestão da escola apropriada pelo gerencialismo.

A escola L.M. realiza campanhas para arrecadar agasalhos e alimentos com ajuda da comunidade, para ajudar na manutenção de uma parcela de alunos desprovidos de condições para se manter estudando. A comunidade da escola também ajuda com doações de materiais e com auxílios para as passagens de ônibus para o aluno vir à escola (L.P., entrevista, 2018).

As condições de trabalho do professor apontam para a fragilização da gestão democrática da escola. Pois, fazem parte de um processo, que se deu, em geral, na Europa e em países de outros continentes em que a educação tem sido objeto de reformas a partir da concepção de um Estado gestor, supervisor e avaliador (LICÍNIO, 2014). Esse modelo de Estado foi constituído em prol do equacionamento da crise de acumulação capitalista da

década de 1970, como vimos no segundo capítulo. Sendo assemelhado seu funcionamento a gestão privada. Portanto, esse Estado que Licínio (2014) chama de Estado gestor, supervisor e avaliador introduziu novas modalidades de governação da educação através de processos que nos permitem observar a lógica das tecnologias gerenciais, como, por exemplo, parcerias com o terceiro setor, instituição de mecanismos de concorrência entre o público e o privado, gestão centrada nos resultados escolares e numa racionalização das redes escolares. Fez isso, a par de processos de grande deterioração das condições de trabalho nas escolas. Além disso, estava a par de recentralização do poder, motivados por políticas de austeridade e de ajustamento econômico, como as que ocorrem na Europa do Sul (LICÍNIO, 2014).

Nesse processo, segundo Licínio (2014), se associou ideologicamente a gestão democrática da escola a uma irresponsabilidade em termos de gestão racional. Desse modo, a gestão democrática da escola enfrenta críticas que argumentam que nela há uma certa irracionalidade. Por isso, conceitos presentes na gestão empresarial como eficácia e eficiência são usados na gestão da escola para dar-lhe racionalidade. Esses termos, segundo Licínio (2014), tem uma origem econômica e gestora de tipo racionalista e técnico-instrumental.

A racionalização da gestão da escola pode ser observada na implantação na escola do trabalho em equipe – onde todos os professores participam do processo de planejamento das atividades da escola e são responsáveis pelas melhorias internas e externas da instituição. Com isso, o professor passa a ser responsável, além da tradicional educação em sala de aula, pelos planejamentos das atividades da escola. Desse modo, as tecnologias gerenciais desenvolvem o comprometimento dos indivíduos com a equipe em prol das melhorias dos resultados internos e externos da escola, bem como, seu próprio funcionamento.

A vice-diretora A.P., da escola R.A., fala abaixo sobre o trabalho em equipe e parceria com a Faculdade Antonio Menegheti – que fica localizada na localidade do Recanto Maestro, no Município de Restinga Seca, no estado do RS. Essa instituição privada pensa a formação de modo a criar indivíduos autogestores com eficiência resolutive de atuação profissional, tendo como objetivo produzir ciência, empreendedorismo e arte.

As nossas formações são mais para trabalhar em grupo, para os professores aprenderem a trabalhar em equipe. Todos aprendem a contribuir com a melhora do trabalho da escola, da educação, do funcionamento da escola, seus planejamentos. O empenho de cada um é importante para as melhorias do trabalho em equipe. Agora quando retornamos da greve (início do ano de 2020) fizemos uma parceria com a Antonio Menegheti, fizemos um dia inclusive de formação lá. Mas é mais voltada para o trabalho em equipe, a gente sempre procura trabalhar em equipe, pensando em um trabalho harmonioso para os professores se sentirem à vontade aqui dentro, a gente sempre diz que quem trabalha aqui é porque tem o perfil daqui (A.P., entrevista, 2020).

Nessa lógica, o professor deve ser responsável, criativo e saber inovar para acompanhar as mudanças na educação. Assim, no trabalho em equipe está a necessidade de todos serem produtivos para melhores resultados internos e externos da escola, e eficientes para cumprir diferentes funções com os recursos disponíveis. Para isso, na lógica gerencial, é preciso o despertar de todos em busca da Qualidade Total da gestão da escola.

Assim, o gerencialismo se apropria da noção de participação da gestão democrática da escola ao justificá-la através do trabalho em equipe, bem como da definição de metas e estratégias de ação. Pois, essa lógica que adapta uma visão de índole tecnicista no setor público, está adaptando a noção empresarial surgida no toyotismo, que entende que os trabalhadores podem contribuir com melhorias no processo de produção capitalista (ALVES, 2007). Esses pontos que envolvem o aumento do trabalho se dão através das tecnologias gerenciais. Nesse caso, os professores desempenham diferentes funções e contribuem com todos os planejamentos escolares.

Segundo Alves (2007), a principal preocupação do toyotismo é controlar o elemento subjetivo no processo de produção capitalista. Ressalta que a auto-ativação realiza a “manipulação” do consentimento do trabalho através do tal trabalho em equipe, ou ainda, pelo *just-in-time/kan-ban*, e através da polivalência do trabalhador. Além disso, está a busca pela produção enxuta, os CCQs, programas de Qualidade Total, iniciativas de envolvimento do trabalhador e a inserção engajada dos trabalhadores no processo produtivo (ALVES, 2007).

O que acontece é que o trabalho do professor, conforme apontam pesquisas da Oliveira (2003, 2004), vem sendo definido não mais apenas como atividade em sala de aula, ele agora compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores a questões que extrapolam esse espaço. Com essa ampliação do trabalho do professor se observa que existem práticas repetitivas e flexibilização das mesmas mescladas no seu cotidiano de trabalho.

Por exemplo, o professor que dá várias aulas iguais (com mesmo conteúdo e métodos) no mesmo dia, entre turmas diferentes da mesma série, como observado nas aulas de sociologia ministrada pela professora M.C., na escola R.C., também está imerso num contexto que envolve seu trabalho com questões que extrapolam a sala de aula. Para além da educação formal da sala de aula, a professora M.C. cita casos de *bullying*. Conforme relata:

Os casos de *bullying* que aconteceram na escola envolvem o psicológico do professor, no que diz respeito à responsabilidade em trabalhar com uma situação que pode resultar em sequelas graves para a vítima. Envolve a responsabilidade da escola em entrar em contato com a família dos envolvidos e tratar do assunto com toda a comunidade escolar. O professor faz parte desta tensão do espaço escolar e

acaba tendo de trabalhar tais questões, que perpassam a educação formal, e que nos desgasta mentalmente devido este envolvimento com situações delicadas do espaço de trabalho (M.C., entrevista, 2018).

Isso contradiz o projeto de democratização da gestão da escola, na medida que esta adaptabilidade dos professores a diferentes situações ocasiona um desgaste do corpo docente. Essa lógica gerencialista procura orientar a prática docente utilizando como estratégia a responsabilização pelos resultados. Os resultados se abrangem no que tange as diferentes funções desempenhadas no ambiente escolar. Conseqüentemente, essa forma de gestão difunde entre os professores tal responsabilização, isso faz com que sejam cobrados para fazer mais e melhor (OLIVEIRA, 2003).

As reformas da década de 1990 introduziram uma nova regulação das políticas educacionais, que ressoou sem desvios na composição, estrutura e gestão das redes públicas de ensino (OLIVEIRA, 2004). Esses elementos trouxeram medidas que alteraram a configuração das redes nos seus aspectos físicos e organizacionais e que têm se assentado por meio da introdução de uma nova gramática nos espaços escolares.

Podemos encontrar esses elementos, em forma, por exemplo, de conceitos como de produtividade, eficácia, excelência e eficiência, os quais são apropriados na escola no auxílio na gerência da mão de obra do professor, passando a orientar a sua prática. No entanto, o que temos observado, é um descontentamento dos professores com as reformas para educação e com as condições de trabalho. E cada vez mais temos experimentado, segundo Hipólyto (2008), modelos e mais modelos de gestão, sem melhoras significativas na educação.

4.1.5 Encontros com a gestão democrática

A gestão democrática na escola não passa apenas por mecanismos institucionais para se efetivar, como, por exemplo, o PPP, o conselho escolar e a eleição de diretores(as). Isso torna-se observável na medida que mapeadas as condições de trabalho do professor, citadas acima, pode-se identificar que tais comprometem a democracia interna ao fragilizarem a participação do professor em espaços democráticos da escola. Sublinhamos determinadas situações de trabalho que performatizam a democracia na escola em razão das dificuldades de tempo, como no caso do professor, para participação democrática no espaço escolar.

Diante disso, em que medida o professor participa da democracia na escola? Abaixo observaremos formas de acontecer a participação democrática através de projetos da escola, momentos em que a gestão democrática na escola consegue respirar. Aqui identificaremos

formas dos professores e demais sujeitos do campo escolar, como alunos, se expressar e diminuir a unilateralidade das decisões e as tensões ocasionadas com as tecnologias gerenciais no sistema de ensino. Por projetos entende-se um planejamento que se faz com a intenção de concretizar um objetivo ou realizar ou desenvolver uma atividade destinada a um fim específico, pensados pelos sujeitos da escola para além da sala de aula. O planejamento desses projetos se dá construindo um currículo distante da lógica mercantil e empreendedora e para as necessidades diretas do mundo do trabalho. Oportunizando um tipo menos “disciplinado”, menos “obediente”, para ser um cidadão ativo e consciente da realidade em que vive para (porque não) transformá-la.

Esses projetos pensados são concretizados no chão da escola aliviando as tensões provocadas, como vimos no segundo capítulo, pela lógica mercantil e de empreendedorismo. Não são reconhecidos nos resultados que garantem verbas, certificações, entre outras bonificações às escolas. O objetivo está em apresentar diferentes caminhos que o aluno pode trilhar, além da profissionalização. Desse modo, na escola, como observado, se cria meios de mobilizar os alunos através da educação enquanto um ato político e emancipatório; mostrando, assim, que é possível aprender fora do âmbito da dominação econômica. Dessa maneira, os projetos são tomados para ouvirmos as vozes e observarmos práticas pensadas e concretizadas pelos sujeitos do campo escolar.

Segundo a professora L.P., a escola L.M. tem por prática o diálogo com os alunos, assim procura apresentar como saída para uma sociedade melhor a luta pelos seus direitos. A organização de espaços na escola visando esse diálogo tem provocado os alunos proporcionando que fiquem mais críticos, reflexivos e conscientes sobre quais são os seus direitos, e por quais direitos devem lutar (L.P., entrevista, 2018). Assim, se educa para além das diferentes avaliações, pois são incentivados a refletir em torno da sociedade em que vivem. Segundo a professora L.P., isso também motiva os alunos a participar dos processos democráticos da escola, seja na escolha do diretor(a), representante estudantil, nas greves pela educação, entre outras formas de participação (L.P., entrevista, 2018).

Segundo a vice-diretora A.P., a escola R.A apresenta em seus projetos o intuito de provocar questionamentos nos alunos, como, por exemplo, incentivando o uso dos produtos orgânicos e o consumo sustentável através da produção de horta, no jardim da escola, pelos próprios alunos. A vice-diretora A.P. relata que “alunos fazem horta, trabalhamos muito a questão ambiental, o cuidado com o lixo, o descarte e reciclagem. Trabalhamos com essas atividades diferenciadas, fora da sala de aula” (A.P., entrevista, 2020). Esse é um exemplo de

projeto distante da lógica mercantil e de empreendedorismo vista no segundo capítulo, mas que não deixa de se materializar na escola.

Esses projetos apresentam fazeres incluídos no conjunto que compõe o currículo escolar, os quais partem da dimensão da autonomia docente para pensar práticas para além das demandas do mercado. Esses fazeres incluídos podem ou não agregar a questão da profissionalização, afinal, são construção das perspectivas presentes no espaço escolar. Desse modo, permitem ao professor trabalhar com uma educação menos unilateral, onde o seu fazer e saber podem se alinhar mais na construção do aluno, pois, com a inclusão desses projetos os conhecimentos ficam menos desconectados da dimensão pedagógica, isso é, do formar um cidadão menos apolítico e alienado.

Segundo a vice-diretora A.P., a escola R.A., na sua história, traz o objetivo de passar uma educação que conscientize os indivíduos da importância de respeitar o meio-ambiente acreditando que isso pode ocorrer através do resultado de um trabalho coletivo, tratando-se de um bem comum. Portanto, a escola R.A. busca alinhar o seu fazer pedagógico de modo comprometido com a Educação Ambiental a integrando à totalidade do currículo escolar. Assim, por meio de práticas educativas, busca-se recuperar e preservar o meio- ambiente.

O projeto intitulado Show de talentos tem por objetivo trabalhar com os talentos dos alunos. Para tanto, proporciona na escola um espaço para expressarem a sua arte e criatividade (N.A., entrevista, 2020). Além disso, segundo a diretora N.A., da escola L.M.:

Projetos assim significam o compromisso político de mostrar ao aluno que se deve lutar para viver um mundo melhor. Devem lutar para viver o seu talento independente da cor da sua pele, classe social, orientação sexual. Ocupando os diferentes espaços com seus talentos e diversificando a realidade (N.A., entrevista, 2020).

O Show de talentos pode ser um espaço onde o aluno independente de raça, classe social ou gênero aprenda desenvolver suas capacidades (talento) sem repressão social e papéis definidos. Sendo livre para desenvolver suas capacidades sem se limitar aos padrões sociais. Nesse sentido, o aluno também pode descobrir talentos para uma profissão.

Segundo o coordenador pedagógico M.E., da escola R.A., a escola precisa pensar meios de romper com as estruturas que mantêm uma realidade desigual, que não proporciona condições para alguns alunos trilhar um caminho de ascensão social. Deve-se buscar trabalhar as demandas da comunidade escolar como ponto importante para contribuir com melhorias na vida do aluno (M.E, entrevista, 2020). Segundo a professora A.B., a escola R.A., por exemplo, agrega o complexo temático no seu currículo através da pesquisa

socioantropológica – que é o exercício consciente da cidadania mediante sua integração ao contexto geográfico-sócio-econômico-cultural –; procura-se, através de trabalho de campo, uma vez ao ano, na comunidade geográfica da escola, os temas ligados à realidade do aluno (A.B., entrevista, 2018).

Segundo a vice-diretora A.P., a escola R.A. busca identificar os dilemas da comunidade, fazendo uso de um trabalho de campo, isso é, de uma imersão nas nuances da vida cotidiana da comunidade, suas dificuldades, sua realidade econômica, entre outras questões, para analisar a realidade do aluno. Segundo a vice-diretora A.P., isso abre espaço de interação entre a escola e a comunidade criando uma ponte para a escola ter acesso a dados importantes para trabalhar questões concretas da vida do aluno. É um meio de apresentar a comunidade caminhos de melhoria e de contribuir para a transformação social. Para esse modelo de projeto a escola e os professores precisam propor metodologias de ensino concretas, como também, estar abertos ao diálogo, na busca de conhecer concretamente a realidade do aluno, para a partir daí poder oferecer uma educação de qualidade, onde a aprendizagem atenda às suas reais necessidades e realidades.

É importante abranger a situação sócio-econômica da comunidade escolar, as suas condições materiais e de trabalho, para então verificar se as variáveis dessa realidade podem estar impactando o desempenho da escola. A cultura gerencialista envolveu a introdução de sistemas de pagamento e avaliação de desempenho e testes padronizados nacionais na escola (LYNCH, 2014). A divulgação da classificação das escolas virou prática comum, resultando na polarização das escolas (principalmente com base na classe social). Sem trazer para a análise as variáveis da realidade da comunidade, ocorre uma hierarquia entre as escolas sem questionar se as desigualdades enfrentadas podem estar interferindo em seus resultados.

Conforme a diretora N.A, para a escola L.M. é imprescindível um trabalho em consonância, onde o estabelecimento de ensino conheça as reais dificuldades enfrentadas pela sua comunidade e, a partir daí, desenvolva um trabalho onde o aluno possa melhorar o ambiente onde vive. Para assim ser um agente transformador que usa o conhecimento adquirido como mola propulsora para a modificação social. Desse modo, a escola deve considerar o momento em que vivemos. Momento este, que exige capacidade de provocar rupturas com a reprodução social e voltar-se para a transformação das estruturas.

Segundo o coordenador pedagógico M.E., da escola R.A., a educação tem que ser um instrumento para furar bloqueios e limites impostos aos alunos da escola pública. Segundo a diretora N.A., da escola L.M., é preciso atividades na escola de luta política contra aquilo que mantém as desigualdades. Segundo a professora L.P., da escola L.M., os projetos da escola

não envolvem a busca por resultados quantitativos, o desafio é estimular os alunos para uma cidadania ativa. A professora M.C., da escola R.C., fala que todos os temas sociais podem ser trabalhados em prol do desenvolvimento do aluno. Fala que a sobrecarga na escola se dá devido as exigências contínuas por resultados sem valorização profissional. Fala que é dever da escola ensinar, para além dos conteúdos, para o desenvolvimento humano.

A educação não mensurável não entra nos índices educacionais. É uma educação, por exemplo, para um aprendizado que oportunize ao aluno repensar as suas práticas e os seus valores sobre a educação recebida e qual educação que se quer. Isso demanda pensar uma educação com a participação do aluno nas decisões educacionais. Pois, assim, teriam mais oportunidade de repensar questões que serviriam para as suas vidas, não apenas experimentar um currículo reformado dando mais ênfase para uma formação para as competências e habilidades do trabalho. Quais questões seriam essas? Os alunos poderiam pensar, por exemplo, sobre qual a educação que recebem? Qual educação que desejam receber? As políticas para educação os beneficiam? Ou, então, para que serve o modelo de educação que recebem?.

Segundo a professora M.C., na escola R.C, em 2016, surgiu um projeto que permitiu na escola práticas do *graffiti*³⁸. Na escola, uma das questões que começou a mobilizar professores em apoio aos alunos na prática do *graffiti* foram as críticas que estes últimos começaram a lançar nos muros da instituição ao novo ensino médio e a retirada da obrigatoriedade das disciplinas de humanas da BNCC (M.C., entrevista, 2018). Nesse período, os alunos marcam o território escolar e reivindicam por meio do *graffiti* melhores condições na educação pública, valorização dos professores, igualdade de gênero, entre outras questões (além das contestações ao novo ensino médio e a retirada da obrigatoriedade das disciplinas de humanas da BNCC).

O *graffiti* anterior a esse projeto – que levou até a escola profissionais para ensinar a técnica aos alunos – não tinha visibilidade, era produzido nas sombras da instituição, e algumas vezes era considerado pichação feita por “maus alunos”. A partir de então, no ano de 2016, está arte começa a ganhar visibilidade passando a ser uma ferramenta utilizada pelos jovens para reivindicações (M.C., entrevista, 2018).

Para o professor esse tipo de ação permite de forma criativa desempenhar a função de ensinar em prol do desenvolvimento reflexivo do aluno. Nesse caso do *graffiti*, há professores e alunos questionando o novo ensino médio. Professores que entendem essa reforma como um

³⁸ Segundo Campos (2009), o *graffiti* é uma prática expressiva, um universo cultural jovem, de natureza ilegal e transgressiva que é praticada por grupos de jovens utilizando a cidade como território visual.

risco para o lugar da formação para uma cidadania ativa. Alunos, através do *graffiti*, questionam essa reforma que implica diminuição de disciplinas do currículo do seu ensino. Ações deste tipo criam aproximação entre professor e aluno em prol do que ambos acreditam ser o caminho para educação.

Para o professor o sentido deste tipo de ação pedagógica, observado, está na diminuição do estranhamento do trabalho diante do aumento da autonomia para pensar práticas, no chão da escola, na direção da emancipação do aluno para que este venha ganhar condições de participar efetivamente na sociedade, na produção e na política. Segundo a professora M.C., da escola R.C., projetos que permitem ao aluno expressar seus desejos por mudanças mostram que a escola é um espaço de ato político contrariando suposições de que a falta de verbas para a escola pública e o alegado descompasso curricular do ensino face as expectativas juvenis, faz com que os alunos tenham um sentimento de não pertencimento e até de desprezo em relação a escola e aos professores. O que se observa, segundo a professora M.C, foi exatamente o oposto: os alunos apesar das fragilizações das condições de ensino e trabalho do professor, mantem uma relação positiva com a instituição, nela reconhecem um fundamental espaço de aprendizagem e de sociabilidade, o que foi expresso na arte do *graffiti* (M.C., entrevista, 2018). Nesse contexto, a escola através do *graffiti* possibilitou aos jovens práticas e relações por meio das quais criam um espaço próprio para se expressarem.

Segundo Dayrell (2007), os alunos de agora, nas formas em que vivem a experiência escolar, estão encontrando formas de dizer que não querem tanto ser tratados como iguais, mas, sim, reconhecidos nas suas especificidades, o que implica serem reconhecidos como jovens, na sua diversidade, um momento privilegiado de construção de identidades, de projetos de vida, de experimentação e aprendizagem da autonomia. Segundo Dayrell (2007), o jovem que chega hoje às escolas públicas, é muito diferente das gerações anteriores. Pois, na sua diversidade, apresenta características, práticas sociais e um universo simbólico próprio que o diferencia.

Dayrell (2007) fala que faz parte da condição do ser jovem: amar, sofrer, se divertir, pensar a respeito das suas condições e de suas experiências de vida, posicionar-se diante delas, com desejos e propostas de melhorias de vida. Na trajetória de vida, principalmente, dos jovens de classe popular, a dimensão simbólica e expressiva tem sido cada vez mais utilizada como forma de comunicação e de um posicionamento diante de si mesmos e da sociedade. Dayrell (2007) também aponta que a escola é um espaço onde permite no seu interior a ocorrência da sociabilização dos jovens. Segundo Dayrell (2007, p. 1111):

A sociabilidade tende a ocorrer em um fluxo cotidiano, seja no intervalo entre as “obrigações”, o ir-e-vir da escola ou do trabalho, seja nos tempos livres e de lazer, na deambulação pelo bairro ou pela cidade. Mas, também, pode ocorrer no interior das instituições, seja no trabalho ou na escola, na invenção de espaços e tempos intersticiais, recriando um momento próprio de expressão da condição juvenil nos determinismos estruturais. Enfim, podemos afirmar que a sociabilidade, para os jovens, parece responder às suas necessidades de comunicação, de solidariedade, de democracia, de autonomia, de trocas afetivas e, principalmente, de identidade.

Segundo Dayrell (2007), os jovens tendem a transformar os espaços físicos em espaços sociais, pela produção de estruturas particulares de significados. Isso entra em conflito com uma certa concepção de aluno gestada na sociedade moderna, onde a escola era responsável pela inculcação de valores universais e normas que deviam conformar o indivíduo e, ao mesmo tempo, torná-lo autônomo e livre. Sendo assim, segundo Dayrell (2007, p. 1119):

Em um modelo ideal, muito próximo àquele que regia o mundo do trabalho e o trabalhador, esperava-se que o aluno fosse disciplinado, obediente, pontual e se envolvesse com os estudos com eficiência e eficácia. Ao mesmo tempo, não se considerava os alunos na sua dimensão de jovens, numa tendência em representar ambos os conceitos como se fossem, de alguma forma, equivalentes. Nessa ótica homogeneizante, a diversidade sócio-cultural dos jovens era reduzida a diferenças apreendidas no enfoque da cognição (inteligente ou com dificuldades de aprendizagem; esforçado ou preguiçoso etc.) ou no do comportamento (bom ou mal aluno, obediente ou rebelde etc.). Diante desse modelo, a única saída para o jovem era submeter-se ou ser excluído da instituição.

Nesse processo, segundo Dayrell (2007), com a desinstitucionalização e o crescimento de alunos oriundos da classe popular na escola pública ocorre uma mutação. Ou seja, a partir de então a escola é invadida pela vida juvenil, com seus *looks*, pelas *grifes*, pelo comércio de artigos juvenis, constituindo-se como um espaço também para os amores, as amizades, gostos e distinções de todo tipo. Desse modo, o aluno ganha espaço para construir sua experiência como tal e atribuir um sentido a ela. Assim, se observa que a escola tem de se perguntar se ainda é válida uma proposta educativa de massas, homogeneizante, com tempos e espaços rígidos, numa lógica disciplinadora, em que a formação para o trabalho é fortalecida, em um contexto dinâmico, marcado pela flexibilidade e fluidez, de individualização crescente e de identidades plurais.

A gestão democrática tende a proporcionar o desenvolvimento de um sistema de gestão escolar, onde todos os membros da comunidade escolar tenham a possibilidade de participar e contribuir com o empoderamento pessoal e o da instituição. Essa participação dos jovens é reflexo da democratização da instituição escolar, e entendemos ser preciso essa democratização das instituições para uma democracia de fato.

A utilização do espaço da escola pelos jovens para mudanças sociais, reflete o rompimento com o simplesmente tirar boas notas em avaliações. Estão mostrando um aprendizado adquirido que em suas reivindicações demonstra estar impregnado pelo desejo de uma sociedade melhor. Afinal, esse protagonismo jovem dá crescimento a democracia. Para isso acontecer o *graffiti* foi uma ponte importante.

Segundo a professora B.L., a escola P.L. lançou um livro recentemente, onde os protagonistas da história são os alunos do primeiro ano do ensino médio. Foi um trabalho de resgate de histórias pessoais dos alunos, de suas famílias, do bairro e dos moradores da comunidade em que a escola se encontra que deu criação ao livro que começou a ser escrito no ano de 2017 e tomou forma no ano de 2018. Segundo a professora B.L., a escrita foi uma forma do trabalho pedagógico da escola ser contemplado, conforme relata “quando escrevemos sobre o que fazemos, nosso trabalho ganha força e se expande, dando possibilidades de outros também se inspirarem. Isso faz acontecer em nossa escola a educação de forma significativa e com significado” (B.L., entrevista, 2018).

Segundo a professora B.L. a comunidade da escola P.L. foi participativa na construção da escola através das atividades promovidas em seu espaço ao longo da sua existência. Além das atividades de lazer, esporte, a escola organiza gincanas – competições entre turmas que levam os alunos as ruas da comunidade na busca de arrecadações de materiais, que, inclusive, serviram para construir algumas salas de aula da escola –, em troca, as turmas vencedoras, que conseguiam maiores números de doações, recebiam as premiações, sendo estas, além das medalhas, sessões de cinema, viagens, passeios culturais a museus, teatros. Além da busca das doações, este projeto também rendia diversas brincadeiras e competições entre as turmas no pátio da escola. Entre as atividades competitivas há apresentações artísticas das turmas, materializando-se de modo individual ou em grupos. Isso ocorre através de musicais, teatros, declamações de poesia, exposição de pinturas, entre outras formas. Com isso, segundo a professora B.L., se busca a assimilação do aluno do espaço da escola como sua construção e lugar onde pode se expressar.

Ao final do tempo estipulado para o término dessas atividades, que dura em média um mês, e ocorre uma vez ao ano, a escola organiza uma festa onde toda comunidade e bairro da escola – onde vivem a grande maioria de seus alunos – são convidados. A professora B.L., conta que há pais de alunos que frequentaram a escola, ou seja, segundo a professora B.L., a escola entre os moradores do bairro construiu a sua história e faz parte da história da

comunidade. O livro³⁹ escrito atualmente torna-se uma forma de contar e compartilhar essa relação duradoura entre gerações (B.L., entrevista, 2018). Nesse projeto, as turmas da escola P.L. arrecadam doações na comunidade. Estas doações servem para a manutenção da escola. A turma que acumula um maior número de doações (alimentos, materiais de higiene, materiais de construção, entre outros) ganham medalhas e premiações. A relação dessa escola com a comunidade, como vimos, virou livro. Essa história foi contada pelos alunos do primeiro ano do ensino médio.

Esse projeto não está sendo apresentado de modo associado a passagem do público para o privado, uma das formas da dispersão de poder, característica do gerencialismo. A escola P.L., nas palavras da professora B.L.:

Entende isso como uma forma de construir laços com a comunidade que estudou na escola. Há gerações que passaram pela escola que fazem parte da comunidade da escola. Desde os pais até os filhos frequentaram a escola, em algumas famílias, dos avôs aos netos fizeram parte da história da escola (B.L., entrevista, 2018).

Segundo o coordenador pedagógico C.M., a escola M.F apresenta um projeto sublinhando uma outra forma de educação. Busca transformar a realidade partindo do pressuposto que é possível pensar e ver o mundo de outras formas, inclusive, inventar mundos e fugir das representações naturalizadas. Assim, a escola M.F., visa acionar outras possibilidades de experimentar os viveres na escola e transformar a comunidade. Para tanto, tem por objetivo valorizar as mulheres que fizeram e fazem história no Brasil e no mundo; superar estereótipos e preconceitos em relação aos papéis de gêneros; construir projetos de vida e construir cultura.

Com isso, pode-se dizer que nessas práticas o controle sobre o trabalho do professor não está totalmente assegurado, principalmente devido os efeitos dessas práticas nas ações dos alunos, produzindo indivíduos mais conscientes. Portanto, as práticas de dentro da escola deixam o tal controle sobre o trabalho do professor produzido pelas tecnologias gerenciais, com uma certa instabilidade. Isso porque entre esse controle e cultura de dominação conservadora está a resistência que na escola criam novas práticas.

São questões como essas que mostramos não estarem sendo direcionadas ao encontro das exigências que controlam o trabalho do professor. Sendo assim, não são quantificáveis. Com isso, não são contabilizadas nos índices escolares. A partir das considerações dos projetos que incentivam o aluno a perceber na escola uma oportunidade de desenvolvimento e

³⁹ O livro chama “Meu bairro, meu lugar”. Foi escrito pelos alunos do primeiro ano do ensino médio da escola juntamente com as professoras B.H. e F.S.

de oportunidade de pensar um mundo melhor para si e para o coletivo, pode-se afirmar que, assim, é possível promover na escola um ambiente democrático e, por isso, entendemos essas práticas como fortalecedoras da democracia na escola. Essas atividades contribuem, durante o processo pedagógico, com o distanciamento que a escola consegue ter do modelo de educação vigente. Desse modo, abre-se caminho para participação na escola podendo ser apontado práticas em seu interior que coincidem com o processo democrático.

Neste capítulo, é indicado que com a “substituição” dos mecanismos de gestão de administração de empresas na escola e no sistema de ensino como um todo pela abordagem gerencial, passa a ser cobrado produtividade e eficiência da escola e do professor com foco nos resultados. Conseqüentemente, o envolvimento do professor com o trabalho em prol da produtividade e dos resultados lhe distância do tempo para participar da construção do PPP, das reuniões com a comunidade da escola, entre outras instâncias de construção coletiva. Isso faz com que o professor tenha dificuldade de participar da construção de um projeto para as necessidades reais da comunidade escolar. Essa lógica, em busca do aumento da produtividade e dos resultados, é constituída no seio da cultura criada pelas tecnologias gerenciais, pois, essas envolvem o trabalho do professor e da escola na busca daquilo que agrega valor à mensuração da educação.

O gerencialismo implanta um controle externo velado na escola que racionaliza o trabalho do professor, onde as tecnologias gerenciais atuam em prol do aumento da produtividade. Desse modo, com a intensificação laboral, além de controlar o trabalho do professor barateia-se o custo do serviço educacional aproveitando mais do seu trabalho para questões que extrapolam a sala de aula. Nesse sentido, a gestão democrática é atravessada por conceitos da empresa, ou seja, deve apresentar eficiência em termos de gestão racional.

Já a desconsideração da participação da escola e de seus profissionais nas deliberações das reformas para educação, como no caso do novo ensino médio, fragiliza a gestão democrática da escola em razão da efetividade da participação ser essencial para a concretização da democracia (LICÍNIO, 2014). Desse modo, as mudanças para educação, como indicam os relatos, acabam sendo implantadas na escola sem diálogo com a categoria.

Destaca-se que boa parte do tempo de trabalho do professor vem sendo tomado pelos efeitos das tecnologias gerenciais que permeiam a lógica do processo do seu trabalho ao racionalizá-lo e aproveitá-lo mais. O que interfere no tempo disponível para pensar as reformas. Desse modo, tais passam com mais facilidade para o currículo escolar. Chegam de “surpresa” na escola e encontram os profissionais da instituição, nessa lógica de controle externo, vivenciando seu dia a dia de trabalho.

Os entrevistados apresentam críticas as imposições para educação – principalmente nos aspectos que subjagam uma formação para a produção de um aluno crítico. Como no caso da reforma do novo ensino médio. Os entrevistados ponderam o lugar da formação para uma cidadania ativa dentro do novo ensino médio.

Para todos se envolverem com as diferentes atividades da escola, busca-se por meio do trabalho em equipe, responsabilizar o professor pelas melhorias pensadas para o trabalho desenvolvido na escola (seus resultados internos e externos). Como observado, os efeitos das tecnologias gerenciais se dão nos objetivos com que se forma o trabalho em equipe na escola. Ou seja, se cria um “engajamento” dos professores nas diferentes funções desempenhadas na escola, como, por exemplo, contribuindo coletivamente para as questões sociais, ou, como visto no segundo capítulo, se envolvendo na busca por melhores resultados em avaliações externas e no IDEB, além das atividades em sala de aula, um tipo de envolvimento que, muitas vezes, mais do que corroborar com o princípio da gestão democrática, representa uma sobrecarga de trabalho para os docentes.

Também observamos momentos que a gestão democrática consegue respirar na escola, onde se diminui a unilateralidade das decisões e as tensões ocasionadas com as tecnologias gerenciais no sistema de ensino. Como, por exemplo, na utilização do espaço da escola pelos jovens para mudanças sociais, onde a escola é vista pelos jovens para além do tirar boas notas em avaliações ou simplesmente um local de normas e regras. O *grafitti*, por exemplo, foi uma ponte importante para o protagonismo juvenil se materializar, o que entendemos ser um importante passo para a democracia acontecer na escola. Questões como essas não se voltam para um currículo com ênfase na formação para o mercado de trabalho, mas sim, busca-se conciliar outras práticas e saberes na escola. São expressão e espaço de autonomia do professor e de construção de um vínculo junto aos estudantes.

Tais projetos buscam que o aluno perceba na escola uma oportunidade de pensar um mundo melhor para si e para o coletivo, promove na escola um ambiente democrático e, por isso, entendemos essas práticas como fortalecedoras da democracia na escola. Desse modo, abre-se caminho para participação na escola podendo ser apontado práticas em seu interior que coincidem com o processo democrático.

Nesses projetos o controle sobre o trabalho do professor não está totalmente assegurado, pois, as práticas de dentro da escola deixam o tal controle sobre o trabalho do professor produzido pelas tecnologias gerenciais com uma certa instabilidade. Isso porque entre esse controle e cultura de dominação conservadora está a resistência que na escola criam novas práticas. Além disso, vimos que esses projetos permitem ao aluno se tornar mais

participativo no processo de mudanças. O chão da escola torna-se também espaço para pensar o mundo de formas alternativas. Essas questões, apesar do importante papel que representam na formação do aluno crítico, não são mensuráveis.

Os membros da escola tendem a se apropriar do espaço de maneiras distintas. As apropriações podem se dá de diferentes formas tendo em vista estarmos falando de realidades, atores e interpretações distintas. Assim, entendemos que a dinâmica de funcionamento das escolas está sujeita aos interesses e influências de diversos agentes políticos e atores sociais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Passou o tempo em que a sociedade construía seus laços baseados na religião – onde a arte, a literatura, as instituições e as normas eram ditadas pelo divino. As leis eram as leis divinas. No século XIX, o poder do capitalismo vai superando o poder da religião. Assim, a escola passa a ser direcionada pela nova classe em ascensão – burguesia – para o novo centro, não mais religioso, mas sim, capitalista. Sendo assim, a formação da escola torna-se, nesse período, nada mais nada menos do que para formar o trabalhador da indústria.

Durante o controle divino tanto as funções típicas do trabalhador como as do burguês (dono dos meios de produção e do capital) eram percebidas como se emanassem da ordem divina. As contestações ao controle religioso começaram pelas economias liberais que reivindicavam a autoregulação do mercado. A partir daí começam as críticas ao modelo de Estado constituído na religião, alegando que o Estado não permitia o desenvolvimento efetivo do capitalismo. Os liberais argumentavam que precisava existir uma autoregulação do mercado e não poderia, portanto, haver uma razão para pensar um critério de justiça a não ser no próprio mercado.

Anos mais tarde, no século XX, a autoregulação do mercado começou a ser criticada pelos trabalhadores, por exemplo, foi lançada críticas ao autoritarismo do ambiente de trabalho. Desse modo, a crítica da autoregulação e as lutas levou ao desenvolvimento de formas de proteção, as quais se viram contestadas por um novo movimento de fortalecimento da retórica liberal da autoregulação. Ou seja, no século XX, na crise do regime de acumulação capitalista, surgem fortes críticas sobre o Estado de bem-estar social e as suas políticas sociais. Tais críticas foram lançadas no âmbito de uma hegemonia ideológica neoliberal que apresenta como alternativa para a crise um enxugamento do Estado para com os gastos públicos.

Essa hegemonia ideológica neoliberal se constitui para o equacionamento da crise – onde se exalta as soluções do mercado. Enquanto isso o Estado de bem-estar social recebe duras críticas, e as políticas de austeridade fiscal surgidas no âmbito da crise do regime de acumulação capitalista caminham na direção dos cortes de gastos do Estado com as políticas sociais. Nesse processo, uma índole tecnicista é adaptada no modo de funcionamento do Estado e, conseqüentemente, do setor público – o que posteriormente é transportado e adaptado na gestão da escola pública.

O gerencialismo justifica essas transformações conservadoras, resultando em menos investimento por parte do poder público. Como vimos, o gerencialismo colonizou as políticas

para educação nos últimos anos do estado do RS. O gerencialismo justifica os processos de gerencialização que cobrem o sistema de ensino de uma lógica mercantil e empreendedora, voltando as reformas do currículo para as necessidades diretas do mundo do trabalho, e inserindo um quase-mercado na escola.

Os processos de transformações na educação que transportaram as tecnologias gerenciais para o sistema de ensino via gerencialismo e gerencialização, aqui apresentados, permitem novas interpretações. Pois, os processos de transformação na educação costumam num mesmo tecido as mudanças concretizadas e as novas formas da influência empresarial no sistema de ensino. Desse modo, torna-se a gestão democrática da escola multifacetada num constante cenário conflitivo entre os diferentes interesses e perspectivas dos atores envolvidos no processo da educação.

Por meio das tecnologias gerenciais ocorre a criação de uma cultura que atua diretamente no controle da força de trabalho e na potencialidade existente na intensificação da produtividade em prol da melhora dos resultados e de uma formação que possa ser quantificável – para as competências e habilidades do trabalho. Ficará para pesquisas futuras o aprofundamento das mudanças que se consolidaram com as atuais diretrizes de formação da força de trabalho manifestas concretamente nos fundamentos para a educação promovidos por órgãos multilaterais (como o Banco Mundial e o FMI). Em oportunidade futura pretende-se investigar como o financiamento dos órgãos multilaterais a países em desenvolvimento está atrelado ao fortalecimento dos interesses do capitalismo no campo da educação.

Vimos que com a formação para o trabalho os preceitos do toyotismo começam a ser disseminados na educação básica preparando os jovens para o mercado laboral. As competências e habilidades do trabalho atingem o conteúdo do ensino na década de 1970 correspondendo ao novo modelo de produção. Políticas conservadoras louvam o sucesso que os alunos podem garantir com essa formação numa carreira no mercado de trabalho. Porém, estamos em um contexto de mudanças, onde empregos deixam de existir, o desemprego aumenta, as mutações são intensas e complexas (ANTUNES, 2006). Portanto, essa lógica pensa em repor a mão de obra para o novo modelo de produção e formar o novo tipo de trabalhador, ou seja, vai desenhando essas mudanças em prol da reestruturação do capitalismo.

Vimos que as tecnologias gerenciais condicionam o trabalho da escola às necessidades de uma lógica mercantil – implantação de um quase-mercado na educação (concorrência entre escolas por financiamento, matrículas de “bons” alunos, avaliação dos resultados escolares). Os projetos para educação dos dois últimos governos do estado (gestão Sartori (MDB) e

Eduardo Leite (PSDB)) seguem o horizonte gerencial – implantando uma lógica mercantil e empreendedora na escola. Por exemplo, as parcerias com entidades do Sistema S – como visto através das políticas para educação do governo Sartori (MDB) – fortalecem a formação escolar para as necessidades do mundo do trabalho. O empreendedorismo na escola, difundido pelo governo do Eduardo Leite (PSDB), proclama as melhoras dos números da educação via formação para o despertar para habilidades e valores requeridos pelo empreendedorismo. Além disso, o novo ensino médio que será implantado em todas as escolas públicas do país está concretizando, no currículo escolar, uma formação técnica. O motivo central das críticas a um currículo mais voltado para as necessidades diretas do mundo do trabalho está na falta de discussões que implementem o lugar da formação crítica em tais propostas.

Se observa que as tecnologias gerenciais servem para envolver o trabalho da escola e do professor na busca pelos resultados quantitativos. Assim, contribuem com a transição para uma avaliação dos resultados em substituição a uma avaliação dos procedimentos, que seguem normas padronizadas e maior responsabilização dos estabelecimentos de ensino e dos professores pelos resultados escolares. Foi observado que a harmonia entre os professores como meio de todos participarem se envolvendo com todas as atividades da escola é atribuída ao trabalho em equipe implantado na instituição. Assim, o professor passa ser responsável por pensar melhorias para o trabalho desenvolvido na escola e para seus resultados internos e externos.

No plano da intensificação do trabalho observamos que a racionalização e o controle sobre o trabalho do professor também podem prever a introdução de novas tecnologias de ensino a distância – as tecnologias gerenciais ao exercer controle sobre o trabalho do professor contribuem para o racionalizar e aproveitá-lo mais, assim, também se barateia o custo do serviço educacional –, tal racionalização e controle sobre o trabalho do professor com o uso das tecnologias de ensino a distância tem intensificado o seu trabalho e ampliado a carga horária da categoria. Isso, sobretudo, através das tarefas relacionadas ao ensino que podem ser executadas remotamente com a adaptação das aulas a realidade imposta pelo COVID-19 a partir do ano de 2020.

A cobrança por produtividade e eficiência na escola e sobre o trabalho do professor com foco nos resultados – conceitos concebidos na empresa – nos aponta que a concepção da administração de empresa é de certa forma ainda experimentada na gestão da escola. Essa lógica apresenta via gerencialismo argumentos para melhorar, por exemplo, a evasão escolar e a repetência, como, observado no projeto “Jovem RS Conectado no Futuro”. No entanto,

mantem a centralidade na melhora dos números através de um currículo voltado para o empreendedorismo, ou seja, busca motivar os jovens a seguir os estudos via empreendedorismo, o que beneficia o mercado de trabalho.

Essa lógica ao dar oportunidade aos jovens para desenvolverem habilidades requeridas para entrar no mercado de trabalho, argumenta que dessa forma não se atrasa o desenvolvimento econômico e social. No entanto, a formação direta para as necessidades do mundo do trabalho entende-se que deve vir acompanhada de uma formação crítica voltada para construção de um cidadão que apreenda as riquezas de conhecimento já construído e tenha capacidades de pensar melhorias para a sociedade atual.

Ficará para pesquisas futuras uma maior exploração dos demais mecanismos democratizantes da gestão da escola. Aqui, a pesquisa deu ênfase ao PPP. Lembrando que a produção do PPP é pontual, isso é, os professores podem ter dificuldade para participar da sua elaboração em razão da alta carga horária. No entanto, a busca da execução coerente com os objetivos do projeto é contínua. O que sofre com o peso das demandas por resultados, reformas, formação mais voltada para o mercado de trabalho, o que não necessariamente estão de acordo com o modelo de educação apresentado no PPP.

A fragilização da participação em relação ao PPP, também ocorre na revisão e reflexão constante sobre o mesmo, no sentido de compreender o quanto esse documento faz sentido para aquela escola e comunidade alterando as ações necessárias. Para além dessa questão do PPP, e da fragilização da participação no seu processo associada as condições de trabalho do professor, observa-se que a participação sofre com a negligência das decisões para educação que negligenciam perspectivas do pedagógico.

Em relação à gestão democrática, há momentos onde a escola consegue sentir menos a unilateralidade das decisões e as tensões ocasionadas com as tecnologias gerenciais transportadas para o sistema de ensino. O que pode ser observado em ações inovadoras não mensuráveis, que expressam a criatividade dos sujeitos sociais e as possibilidades de construção de novas práticas e reflexões no âmbito da educação. As práticas dos projetos da escola entendemos fortalecer a democracia na escola. Pois, nesses projetos, o tal controle sobre o trabalho do professor enfrenta a resistência que na escola criam novas práticas.

Por um lado, portanto, a gestão democrática tem momentos de alívio das tensões conflitivas com os projetos da escola, utilização do espaço da escola pelos alunos, autonomia para pensar questões do currículo, suas atividades fora da sala de aula. De outro lado, encontra a fragilização do processo democratizante da gestão quando o pedagógico não é considerado nas decisões para educação, nas reformas curriculares mais voltadas para atender

necessidades do mundo do trabalho, sem um diálogo claro com a categoria, nas dificuldades de construir coletivamente o PPP, entre outras questões. Todos esses aspectos que fragilizam o processo democratizante da gestão, além de dificultar o horizonte da gestão democrática, igualmente entram em conflitos com uma ética, observada nos relatos dos entrevistados, que tem por base a construção do sujeito crítico. Ademais, um aprofundamento da conceitualização e do modo de se concretizar a gestão democrática da escola – mesmo que com certa performatividade, nesse particular, em decorrência das adaptações, no sistema de ensino, das razões do mercado inseridas via gerencialismo e gerencialização – ficará para pesquisas futuras.

No gerencialismo, as diferenças que existem na natureza do pedagógico são veladas ideologicamente. Isso se dá de modo que as suas diferenças em relação aos discursos, por exemplo, das reformas para educação mais voltadas para o trabalho, não são tão importantes quanto as semelhanças que possam existir entre a gestão da escola com a gestão da empresa (KLIKAUER, 2013).

A gestão da empresa pode ser beneficiada com a formação da escola mais voltada para as necessidades diretas do mercado de trabalho. Nesse processo, a construção de um aluno para uma cidadania ativa (consciente, por exemplo, do modelo de educação que recebe e das ideologias, mudanças e políticas que contribuem para as mazelas sociais) não está em jogo nessa lógica que segue as soluções gerenciais.

Todos esses pontos levantados não estão livres de novas interpretações. Pois a escola não está separada das mudanças e contradições da sociedade, mas sim, faz parte do corpo do social que sofre tais mudanças. Portanto, a educação faz parte desses processos. No seio de uma sociedade itinerante, na qual as mudanças e avanços tecnológicos ocorrem “num abrir e piscar de olhos”.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. J. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 13, p. 13-29, 2009.
- ALTMANN, H. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 77-89, jan./jun. 2002.
- ALVES, G. **Trabalho e subjetividade**: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório. São Paulo: Boitempo, 2011.
- ALVES, G. **Dimensões da reestruturação produtiva**: ensaios de sociologia do trabalho. Londrina: Praxis, 2007.
- AMADO, J. O grande mentiroso: tradição, veracidade e imaginação em história oral. **História**, São Paulo, v. 14, p. 125-136, 1996.
- AMORIM, M. O surgimento da Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial (CBAI). **História da Educação**, Pelotas, n. 23, p. 149-171, 2007.
- ANTUNES, R. **Adeus ao Trabalho?** ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. Campinas: Cortez, 1995.
- ANTUNES, R. Desenhando a nova morfologia do trabalho: As múltiplas formas de degradação do trabalho. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Lisboa, n. 83, p. 19-34, 2008.
- ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2006.
- APLLE, M. W. Repensando ideologia e currículo. *In*: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- ARELARO, L. R. G. Resistência e submissão: a reforma educacional na década de 1990. *In*: KRAWCZYK, N.; CAMPOS, M. M.; HADDAD, S. **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XIX**: reformas em debate. Campinas: Autores Associados, 2000.
- ARENHART, A.; ARENHART, L. **O sofrimento psíquico dos profissionais do cuidar-e-educar na sociedade de controle**. Porto Alegre, 2011. Disponível em: http://www.cpers.org.br/includes/thmbs.php?src_rw=imagens/publicacoes/controle_sofrimento_psiquico_educadores.pdf. Acesso em: 20 jul. 2018.
- ARROYO, M. G. Administração da educação, poder e participação. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 1, n. 2, jan. 1979.
- ARTIGO: O ensino remoto emergencial e a educação a distância. **UFRGS**, Porto Alegre, 06 jul. 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. Acesso em: 16 nov. 2020.

BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.

BAUER, M.; GASKELL, G. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2017.

BERNARDO, M. H. **Trabalho duro, discurso flexível: uma análise das contradições do toyotismo a partir da vivência de trabalhadores**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

BIESTA, G. Boa educação na era da mensuração. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 808-825, 2012.

BOURDIEU, P. Compreender. *In*: BOURDIEU, P. (Coord.). **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 693-732.

BOURDIEU, P. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas: Papyrus, 1996.

BOURDIEU, P.; CHARTIER, R. **O sociólogo e o historiador**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J.-C.; PASSERON, J.-C. **O ofício de sociólogo: metodologia da pesquisa na sociologia**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

BRASIL. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Crêa nas capitaes dos Estados da Republica Escolas de Aprendizizes Artifices, para o ensino profissional primario e gratuito. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 6975, 26 set. 1909.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 26 jun. 2014.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n °9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007 [...]. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 17 fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Administração e Reforma do Estado. Câmara da Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: MARE, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. **Exame evolui desde a criação, há 17 anos, e amplia oportunidades na educação superior**. Brasília, 22 set. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/30781-exame-evolui-desde-a-criacao-ha-17-anose%20ampliaoportunidadesnaeducacaosuperio>. Acesso em: 12 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2017**: notas estatísticas. Brasília: MEC/INEP, 2018. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1diB1miZTKvuVByb9oXIXJgWbIW3xLL_f/view. Acesso em: 09 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)**. Brasília, 2021a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em: 12 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Novo Ensino Médio** - perguntas e respostas. Brasília, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/40361-novo-ensino-medio-duvidas>. Acesso em: 03 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer nº 07, de 09 de julho de 2010**. Trata da revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica. MEC/SEB, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: jun. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Prova Brasil – Apresentação**. Brasília, 2021b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>. Acesso em: 12 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Veja o que disse o ministro Haddad no lançamento do PDE**. Brasília, 24 abr. 2007. Disponível mais em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/234-conhecaomec-1447013193/materias-838392339/12238-veja-o-que-disse-o-ministro-haddad-no-lancamento-do-pde>. Acesso em: 11 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Brasil #pátriavacinada**. Brasília, 2021c. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/vacinacao/>. Acesso em: 17 jan. 2021.

BRYAN, N. A. P. **Educação, processo de trabalho, desenvolvimento econômico**: contribuição aos estudos das origens e desenvolvimento da formação profissional no Brasil. Campinas: Alínea, 2008.

COSTA, M. Lógica de quase-mercado. **Educação**, São Paulo, 10 set. 2011. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2011/09/10/logica-de-quase-mercado/>. Acesso em: 27 dez. 2020.

CAMARGO, R. B. **Gestão democrática e nova qualidade do ensino**: o conselho de escola e o projeto da interdisciplinaridade nas escolas municipais da cidade de São Paulo (1989 – 1992). 1997. 370 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

CAMPOS, R. Entre as luzes e as sombras da cidade: visibilidade e invisibilidade no *graffiti*. **Etnográfica**, Braga, v. 13, n. 1, p. 145-170, 2009.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

CENTRO DOS PROFESSORES DO ESTADO DO RS. **Para 86% da comunidade escolar, vacina é pré-requisito para volta às aulas presenciais**. Porto Alegre, 14 ago. 2020. Disponível em: <https://cpers.com.br/para-86-da-comunidade-escolar-vacina-e-pre-requisito-para-volta-as-aulas-presenciais/>. Acesso em: 29 jan. 2021.

CENTRO DOS PROFESSORES DO ESTADO DO RS. **Quem fecha escolas abre prisões**: fora Sartori e seus aliados. Porto Alegre, 2018a. Disponível em: https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2018/05/cartilha_web.pdf. Acesso em: 03 ago. 2018.

CENTRO DOS PROFESSORES DO ESTADO DO RS. **Sartori fecha escolas e abre presídios, aprisionando o futuro do RS**. Porto Alegre, 26 mar. 2018b. Disponível em: <https://cpers.com.br/sartori-fecha-escolas-e-abre-presidios-aprisionando-o-futuro-do-rs/>. Acesso em: 12 mar. 2020.

CHIAVENATO, I. **Gestão de Pessoas**: o novo papel dos recursos humanos nas organizações. 2. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

CLARKE, J. Living with/in and without neo-liberalism. **Focaal**, [S. l.], n. 51, p. 135- 147, 2008.

CLARKE, J.; NEWMAN, J. Gerencialismo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 353-381, maio/ago. 2012.

CLARKE, J.; NEWMAN, J. **The managerial state**. London: Sage Publications, 1997.

COELHO, R. C. **O público e o privado na gestão pública**. 3. ed. rev. atual. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC; Brasília: CAPES: UAB, 2014.

COMISSÃO BRASILEIRO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO INDUSTRIAL. Extrato do Relatório de 1957 da USOM/B (Ponto IV). **Boletim da CBAI**, Curitiba, v. 13, n. 1, p. 13, jan. 1959.

CUNHA, L. A. **Educação, estado e democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez; Niterói: Editora da UFF; Brasília: LASCO do Brasil, 1991.

CUNHA, M. B. **O novo ensino médio e o exercício da cidadania**: contravérsias e desafios. 2005. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2005.

CURY, C. R. J. “Gestão democrática” da educação: exigências e desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, São Bernardo do Campo, v. 18, n. 2, p. 163-174, jul./dez. 2002.

DAGNINO, E. Sociedade civil, participação e cidadania: de que estamos falando? *In*: MATO, D. (Coord.). **Políticas de ciudadanía y sociedade civil em tempos de globalización**. Caracas: FACES, Universidad Central de Venezuela, 2004. p. 95-110.

DAYRELL, J. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 2003.

DEMO, P. Neutralidade científica. *In*: DEMO, P. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3. ed. ver. e ampl. São Paulo: Atlas, 1995. p. 70-86.

DEMO, P. **Participação é conquista**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS. **Relatório sintético**: indicadores fiscais Rio Grande do Sul. Porto Alegre, fev. 2020. Disponível em: https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2020/02/20200221_Indicadores-Fiscais-RS.pdf. Acesso em: 13 mar. 2020.

DRABACH, N. **Gestão escolar democrática e gestão gerencial**: a confluência perversa. 2010. 59 f. Monografia (Especialização Lato-Sensi em Gestão Educacional) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

DRABACH, N.; MOUSQUER, M. Dos primeiros escritos sobre administração escolar no Brasil aos escritos sobre gestão escolar: mudanças e continuidades. **Currículo sem Fronteiras**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 258-285, jul./dez. 2009.

ENGUITA, M. F. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

“ESTÁ cheio de doutor sem emprego, mas é difícil encanador passar fome”, diz Weintraub. **O Antagonista**, São Paulo, 07 out. 2019. Disponível em: <https://www.oantagonista.com/brasil/esta-cheio-de-doutor-sem-emprego-mas-e-dificil-encanador-passar-fome-diz-weintraub/>. Acesso em: 27 fev. 2020.

ESTORMOVSKI, R. C. A parceria com o Sistema “S” na rede estadual do Rio Grande do Sul: investida para a implantação de um projeto educativo voltado para o mercado. **Signos**, Lajeado, v. 38, n. 2, p. 180-194, 2017.

EVANGELISTA, O.; MORAES, M. C. M.; SHIROMA, E. O. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

FERNANDES, F. **A Revolução burguesa no Brasil**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

FERNANDES, F. Ciências sociais: na ótica do intelectual militante. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 8, n. 22, p. 123-138, 1994.

FIDÉLIS, G. J.; BANOV, M. R. **Gestão de recursos humanos: tradicional e estratégica**. 2. ed. São Paulo: Érica, 2007.

FLIPPO, E. B. **Princípios de administração pessoal**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1978.

FOGAÇA, J. A organização e a estrutura dos sistemas de ensino no Brasil. **Brasil Escola**, Brasília, 2020. Disponível em: <https://educador.brasilecola.uol.com.br/gestao-educacional/a-organizacao-estrutura-dos-sistemas-ensino-no-brasil.htm>. Acesso em: 13 jul. 2020.

FRIGOTTO, G. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1129-1152, 2007.

FRIGOTTO, G. Trabalho e educação: formação técnico-profissional em questão. **Universidade e Sociedade**, São Paulo, v. 3, n. 5, jul. 1993.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, 2003.

FURTADO, J. Projeto Político-Pedagógico, currículo e gestão democrática: algumas perguntas e respostas. **Júlio Furtado**, [S. l.], 27 ago. 2014. Disponível em: <http://juliofurtado.com.br/2014/08/27/projeto-politico-pedagogico-curriculo-e-gestao-democratica-algumas-perguntas-e-respostas/>. Acesso em: 04 fev. 2021.

GEWIRTZ, S. **The managerial school: post-welfare and social justice in education**. London: Routledge, 2002.

GIL, A. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2007.

GIL, A. C. Método das ciências sociais. In: GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2012. p. 8-25.

GOMES, A. M. Exame nacional de cursos e política de regulação estatal do ensino superior. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 120, p. 129-149, nov. 2003.

GUIMARÃES, C. Em meio à pandemia, vai ter novo ensino médio?. **Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio**, Rio de Janeiro, 08 mar. 2021. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/em-meio-a-pandemia-vai-ter-novo-ensino-medio>. Acesso em: 16 mar. 2021.

GURGEL, C. R. M. **A gerência do pensamento: gestão contemporânea e consciência neoliberal**. São Paulo: Cortez, 2003.

HAGUETTE, T. **Metodologia qualitativa na sociologia**. Petrópolis: Vozes, 1992.

HARGREAVES, A. **Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el professorado**. Madrid: Morata, 1995.

HIRATA, H. Competências e divisão social do trabalho no contexto de novos paradigmas produtivos. *In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL “EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, TRABALHO E COMPETÊNCIA”*, 1., Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: CIET/SENAI/CNI, 1996.

HIRATA, H. Os mundos do trabalho: convergência e diversidade num contexto de mudança dos paradigmas produtivos. *In: CASALI, A. et al. (Orgs.). **Empregabilidade e educação: novos caminhos no mundo do trabalho***. São Paulo: Editora da PUC, 1997. p. 23-42.

HUTZINGER, J. Treinamento dentro da indústria: a origem do gerenciamento japonês e do kaizen. 2007. Disponível em: <http://www.lean.org.br/>. Acesso em: 30 ago. 2020.

HYPÓLITO, A. Estado gerencial, reestruturação educativa e gestão da educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 63-78, jan./abr. 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DA QUALIDADE E PRODUTIVIDADE. **Global Entrepreneurship Monitor**. Curitiba, 2020. Disponível em: <http://www.ibqp.org.br/gem/>. Acesso em: 02 fev. 2020.

INSTITUTO DE MATEMÁTICA PURA E APLICADA. **16ª OBMEP**: apresentação. Brasília, 2021. Disponível em: <http://www.obmep.org.br/apresentacao.htm>. Acessado em: 07 dez. 2020.

JESSOP, R. **El futuro del estado capitalista**. Cambridge: Catarata, 2002.

JUSTA, M.; BARREIROS, N. Management techniques of Toyota Production System. **Revista Gestão Industrial**, Ponta Grossa, v. 5, n. 1, p. 1-17, 2009.

KLIKAUER, T. **Managerialism**: a critique of na ideology. London: Palgrave Macmillan, 2015.

KLIKAUER, T. What is managerialism?. **Critical Sociology**, Australia, v. 41, n. 7, p. 1-17, nov. 2013.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Planta Ltda., 2004.

LAVAL, C. Precariedade como “estilo de vida” na era neoliberal. **Parágrafo**, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 100-108, jan./jun. 2017.

LEDESMA, M. R. K. **Gestão escolar**: desafios dos tempos. 2008. 157 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

LICÍNIO, L. A gestão democrática das escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestionária?. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1067-1083, out./dez. 2014.

LIKER, J. K. **O modelo Toyota** - 14 Princípios de gestão do maior fabricante do mundo. Tradução: Lene Belon Ribeiro. Porto Alegre: Bookman, 2005.

LIKER, J. K.; HOSEUS, M. **A cultura Toyota: a alma do modelo Toyota**. Porto Alegre: Bookman, 2009.

LIMA, A. B. Estado, educação e controle social: introduzindo o tema. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 25, n. 3, p. 473-488, set./dez. 2009.

LIMA, I.; GANDIN, L. Gerencialismo e dispersão de poder na relação Estado educação: as traduções e os hibridismos do caso brasileiro. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 729-749, set./dez. 2017.

LOMBARDI, C. A aplicação de tecnologias de gestão na melhoria da competitividade das instituições científicas e tecnológicas. **Tecnologia Industrial Básica**, set. 2006. Disponível em: <http://www.egd.abipti.org.br/palestras/aplicacaotgmelhoriacompetitividade.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2007.

LUCK, H. **A gestão participativa na escola**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

LYNCH, K. New managerialism: the impact on education. **Concept**, Edimburgo, v. 5, n. 3, p. 1-59, 2014.

MAGUIRE, M. Para uma sociologia do professor global. *In*: APPLE, M.; BALL, S.; GANDIN, L. A. **Sociologia da educação: análise internacional**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 77-88.

MANACORDA, M. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas: Alínea, 2010.

MANZINI, E. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26, p. 149-158, 1990.

MARCUSE, H. **A ideologia da sociedade industrial: o homem unidimensional**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

MARTINS, J. **Vidas Secas: análise semanal da conjuntura econômica**. São Paulo, maio 1998.

MENDONÇA, S. R. **Estado e economia no Brasil: opções de desenvolvimento**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

MUELLER, R. R. Tecnologias gerenciais, educação e capital. Universidade do Extremo Sul Catarinense. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18 n. 54, p. 739-760, jul./set. 2013.

NASCIMENTO, C. Educação em tempos de pandemia: o lugar do artista-docente. **SCIAS Arte/Educação**, Belo Horizonte, v. 7, n. 1, p. 26-44, jan./jun. 2020.

NEWMAN, J.; CLARKE, J. **Publics, politics & power: remaking the public in public services**. London: SAGE Publications, 2009.

NOGUEIRA, M. A. **Um estado para a sociedade civil**: temas éticos e políticos da gestão democrática. São Paulo: Cortez, 2011.

NORMAND, R. Mercado, performance, accountability. Duas décadas de retórica reaccionária na educação. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 11, n. 11, p. 49-76, 2008.

NORMAND, R. L'école efficace ou l'horizon du monde comme laboratoire. **Revue Française de Pédagogie**, v. 154, p. 33-44, jan./mar. 2006.

NOVO, B. N. Leis de Diretrizes e Bases da educação – comentários. **Brasil Escola**, Brasília, 2019. Disponível em: <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/direito/leis-diretrizes-bases-educacao-comentarios.htm>. Acesso em: 09 mar. 2021.

NUNES, C. **Escola e dependência** – o ensino secundário e a manutenção da ordem. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.

OFFE, C. **Contradiciones en el Estado del Bienestar**. San Lorenzo: Alianza, 1990.

OHNO, T. **O sistema Toyota de produção**: além da produção em larga escala. Porto Alegre: Bookman, 1997.

OLIMPÍADA Brasileira de Astronomia e Astronáutica: o que é. **Darwin**, Vitória, 2021. Disponível em: <https://www.darwin.com.br/concursos-externos/olimpiada-brasileira-de-astronomia-e-astronautica/>. Acesso em: 15 jan. 2021.

OLIVEIRA, D. A. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. *In*: OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 13-35.

OLIVEIRA, D. A. Reestruturação produtiva do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004.

OLIVEIRA, D. A. Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 44, p. 209-228, dez. 2006.

OLIVEIRA, H. Burnout: saiba tudo sobre a síndrome do esgotamento profissional. **Viva Bem**, São Paulo, 21 mar. 2018. Disponível em: <https://www.uol.com.br/vivabem/noticias/redacao/2018/03/21/burnout-saiba-tudo-sobre-a-sindrome-do-esgotamento-profissional.htm>. Acesso em: 20 jul. 2018.

OSÓRIO, C. Parceria assegura 12,4 mil vagas em cursos EaD para alunos e professores. **Secom**, Porto Alegre, 28 set. 2017. Disponível em: <https://estado.rs.gov.br/parceria-assegura-12-4-mil-vagas-em-cursos-ead-para-alunos-e-professores>. Acesso em: 12 mar. 2020.

PARO, V. H. A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública. *In*: SILVA, L. H. (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 300-307.

PARO, V. H. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2007.

PARO, V. H. **Professor: artesão ou operário?** São Paulo: Cortez, 2018.

PARO, V. H. Trabalho docente na escola fundamental: questões candentes. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 146, p. 586-611, maio/ago. 2012.

PEREIRA, L. C. B. Da administração pública burocrática à gerencial. **Revista do Serviço Público**, Brasília, v. 47, n. 1, p. 1-28, 1996.

PERONI, V. **Política educacional e papel do estado: no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

PERONI, V. M. V. O Estado brasileiro e a política educacional dos anos 90. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., 2000, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPED, 2000.

PNAD Educação 2019: Mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio. **Agência IBGE**, Brasília, 16 jul. 2020. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio>. Acesso em: 31 jul. 2020.

PONTES, L. A. F. Indicadores educacionais no Brasil e no mundo: as diversas faces da educação. *In*: DAVID, M. V. *et al.* (Org.). **Avaliação e indicadores educacionais: políticas públicas e escola**. 1. ed. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2012. p. 65-85.

RACHID, L. Brasil é o país que mais desvaloriza o professor. **Ensino Superior**, São Paulo, 09 nov. 2018. Disponível em: <https://revistaensinosuperior.com.br/brasil-desvaloriza-professor/>. Acesso em: 11 jan. 2021.

RETAMOZO, M. La ciencia política contemporánea: ¿constricción de la ciencia y aniquilamiento de lo político? Apuntes críticos para los estudios políticos en América Latina. **Andamios**, Cidade do México, v. 6, n. 11, p. 71-100, 2009.

REY, L. A. P. **O comportamento dos *policy-makers* na implantação de políticas públicas de educação ambiental: o estudo dos programas “Quero-AQuero: Educação Ambiental em Rio Grande” e “Escolas Sustentáveis”**. 2016. 168 f. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2016.

RIO GRANDE DO SUL. Lei nº 6.672, de 22 de abril de 1974. Estatuto e Plano de Carreira do Magistério Público do Rio Grande do Sul. **Diário Oficial do Estado**: Porto Alegre, RS, n. 230, p. 1, 22 abr. 1974.

ROPÉ, F.; TANGUY, L. (Orgs.). **Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa**. Campinas: Papirus, 1997.

ROSE, N. Governing “advanced” liberal democracies. *In*: BARRY, A. *et al.* (Eds.). **Foucault and political reason – liberalism, neo-liberalism and the rationalities of government**. Londres: UCL Press, 1996. p. 37-65.

- ROSSO, S. **Mais trabalho!** São Paulo: Boitempo, 2008.
- SCARTON, S. **Jovem RS Conectado no Futuro promove empreendedorismo, inovação e criatividade nas escolas.** Porto Alegre, 04 set. 2019. Disponível em: <https://www.estado.rs.gov.br/jovem-rs-conectado-no-futuropromoveempreendedorismo-inovacao-e-criatividade-nas-escolas>. Acesso em: 12 mar. 2020.
- SCHEIN, E. H. **Organizational culture and leadership.** São Francisco: Jossey-Bass, 1985.
- SHIROMA, E. O. **Mudança tecnológica, qualificação e políticas de gestão: a educação da força de trabalho no modelo japonês.** 1993. 222 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.
- SHIROMA, E. O. O modelo Japonês e a educação do trabalhador. **Pró-Posições**, Campinas, v. 2, n. 2, p. 61-67, 1991.
- SILVA, F. F. A nova ofensiva do capital nas escolas públicas: a inserção do modelo de gestão empresarial na rede pública de ensino do estado do Rio de Janeiro. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 29., 2017, Brasília. **Anais** [...]. Brasília: UNB, 2017.
- SILVA, M. R.; ABREU, C. B. M. Reformas para quê? As reformas educacionais nos anos de 1990. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 2, p. 523-550, jul./dez. 2008.
- SISTEMA S. **Senado Notícias**, Brasília, 2020. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo/sistema-s>. Acesso em: 03 fev. 2020.
- SOUSA, S. Z.; OLIVEIRA, R. P. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 873-895, set. 2003.
- SOUZA, Â. R. **Perfil da Gestão Escolar no Brasil.** 2007. 302 p. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.
- TAUILE, J. R. **Para (re) construir o Brasil contemporâneo: trabalho, tecnologia e acumulação.** Rio de Janeiro: Contraponto, 2001.
- TRAGTENBERG, M. As harmonias administrativas de Saint-Simon a Elton Mayo. In: TRAGTENBERG, M. **Burocracia e ideologia.** São Paulo: Unesp, 2006. p. 71-110.
- VASCONCELLOS, M. D. Pierre Bourdieu: a herança sociológica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 78, p. 77-87, abr. 2002.
- VÍCTORA, C. G. *et al.* A construção do objeto de pesquisa. In: VÍCTORA, C. G.; KNAUTH, D. R.; HASSEN, M. N. A. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa em saúde.** Porto Alegre: Tomo Editorial, 2000. Cap. 4.
- VOSS, D. M. S.; GARCIA, M. M. A. O discurso da qualidade da educação e o governo da conduta docente. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 391-412, abr./jun. 2014.

WEBER, M. A “objetividade” do conhecimento nas ciências sociais. *In*: WEBER, M. (Orgs.). **Metodologia das ciências sociais**. Tradução: Gabriel Cohn. São Paulo: Ática, 2006. p. 13-107.

WEBSTER, J.; WATSON, J. T. Analyzing the past to prepare for the future: writing a literature review. **MIS Quarterly & The Society for Information Management**, [S. l.], v. 26, n. 2, p. 13-23, 2002.