

## Reorganização gerencialista da escola e trabalho docente

Álvaro Moreira Hypolito

Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, Brasil

alvaro.hypolito@gmail.com



Educação: teoria e prática, Rio Claro, SP, Brasil - eISSN: 1981-8106

Está licenciada sob [Licença Creative Common](#)

### Resumo

O artigo analisa formas gerencialistas de reorganização do Estado e suas repercussões para a educação, em especial para a gestão, o currículo e o trabalho docente. Como forma de organização da gestão pública, o gerencialismo segue critérios da produtividade, orientação para o cliente, modelos descentralizados, eficiência dos serviços, introdução de mecanismos de mercado na administração pública e programas de responsabilização – *accountability* – e avaliação, além das parcerias público-privado e do quase-mercado. A lógica neoliberal e gerencialista interpela os sujeitos, as escolas, os professores e as professoras, no sentido de uma subjetivação que conduz a comportamentos de aceitação e que são muito produtivos para um desempenho das políticas educativas, no sentido de atender ao modelo mercadológico e gerencial das políticas, tanto nos aspectos da gestão, do currículo e das práticas escolares. É a performatividade operando cotidianamente nas escolas, tanto para o currículo, para a gestão e para o trabalho docente. O texto busca demonstrar que há repercussões sobre o processo de trabalho escolar e docente, com profundas mudanças na gestão escolar, na organização do trabalho, com significativos efeitos de precarização das condições de trabalho e de intensificação. O controle e a regulação, com base nas parcerias público-privadas, introduzem um volume de novos requisitos para o professorado, que passa a se sentir responsabilizado e culpado pelo seu desempenho. O artigo conclui que muitos indicadores mostram que essas soluções, extremamente onerosas para o Estado, têm sido pouco efetivas para a melhoria da qualidade do ensino.

**Palavras-chave:** Gerencialismo. Gestão Escolar. Currículo. Trabalho Docente.

## **Managerial restructuring of School and Teachers' Work**

### **Abstract**

This article analyzes modes of managerialism as State restructuring and its effects on education, particularly on school governance, curriculum and teachers' work. Managerialism pursues criteria based on productivity, consumer-based models, decentralization, efficiency, accountability, evaluation, public-private partnership and quasi-market. This neoliberal and managerial approaches interpellate schools and teachers, in order to reach a subjectivation to induct an acceptance and consensual behaviors, which are very productive to build educational policies market-based - performativity. Such policies have been very successful in influencing school governance, curriculum and school practices. This paper tries to demonstrate there are significant impacts to the school labor process, teachers' work and school governance, what have provoked shifts in school organization, working condition, and intensification. These modes of control and regulation, based on public-private partnership, introduce new requirements to teachers, who became unique responsible and blamed to their own performance. This article concludes there are many indicators to show that those policies have been extraordinarily expensive to the public funding and have not been so effective to improve education quality as promised.

**Key words:** Managerialism. School Governance. Curriculum. Teachers' Work.

### **Introdução**

Desde a segunda metade do século passado tem-se presenciado o apogeu e a queda do Estado de Bem-Estar Social e o surgimento de um novo modelo de Estado organizado pelas alianças liberais-conservadoras, com base na ressurreição de princípios neoliberais, elaborados na primeira metade do século XX, chegando ao modelo atual que pode ser denominado de Estado Gerencialista.

Já há alguns anos a crise do Estado Social vem sendo analisada. Como o Estado Social se desenvolveu como um Estado provisão, baseado numa perspectiva econômica fortemente keyneisiana – que auxiliou o Estado capitalista a superar não somente a crise econômica dos anos 20 e 30, como também foi uma perspectiva decisiva na reconstrução de vários países no pós-guerra, nos anos 40 e 50 –, bem como foi constituído por um corpo profissional que mantinha o modelo burocrático de prestação de serviços – universais em princípio (FIORI, 1997; GOMES, 2006; CLARKE, 2008).

Na década imediatamente posterior ao pós-Guerra já se começa a sentir indícios de problemas, depois mais claramente configurados como crise do modelo fordista e crise fiscal do Estado. A expansão do mercado, em níveis globais, e a necessidade de inovação tecnológica, aprofundam a crise do modelo fordista, exigindo novas formas de organização do trabalho e da produção, a fim de que o capitalismo pudesse responder de forma mais agressiva à guerra armamentista, ao fim da guerra fria e à crise do socialismo real (HARVEY, 1992).

Isso tudo criou o ambiente necessário para o desenvolvimento de novos modelos produtivos e de novas formas de organização do trabalho, para a superação do modelo fordista de produção. As inovações tecnológicas, principalmente no campo da informática e da robótica, permitiram que houvesse um novo impulso produtivo e uma expansão espetacular do mercado, configurando o que se denomina globalização. Este contexto propiciou uma saída para a crise do Estado Social, muito determinada pelo que tem sido denominado crise fiscal do Estado, que foi buscada nos arranjos teóricos e políticos do neoliberalismo.

Sente-se cotidianamente os efeitos das políticas neoliberais de enxugamento da estrutura do Estado, com a redução de investimentos sociais, com os processos de privatização e retirada do Estado de setores até então exclusivos que passam a ser gerenciados por setores privados. A lógica narrativa passa a ser pensada em favor do mercado, dada as suas supostas eficientes capacidades de melhor administrar e gerenciar. Atualmente, além dos impostos, paga-se para viajar em estradas, paga-se muito mais para beber água tratada, para telefonar, para usar energia elétrica, para receber serviços do sistema de saúde, e assim por diante. Este modelo teve seu momento mais definidor nas elaborações governamentais do final

dos anos 90, quando o formato atual foi efetivamente desenhado (PAULA, 2005<sup>a</sup> e 2005<sup>b</sup>; BRESSER-PEREIRA, 2005).

A abrangência do neoliberalismo, na forma do gerencialismo que assolou a administração pública e o Estado, é tamanha que se pode comparar com o que Gramsci (2010) mostrou sobre o americanismo e fordismo. Gramsci demonstrou que o fordismo não era tão somente um modelo de organização da produção industrial, mas um modo de vida ocidental-capitalista, um modo de vida americano, pois trata-se de uma organização da vida para além dos locais de produção, uma forma abrangente de organização da vida política, econômica e cultural. Acho que se pode parodiar Gramsci e afirmar que se vive um novo período, um novo modo de vida, gerencial, de controle, mercadológico, com a privatização do público e organizado com base no *ocidentalismo* e no *gerencialismo*.

### **1. Neoliberalismo na educação: o gerencialismo como modelo resultante**

Para a finalidade deste texto, essas mudanças interessam mais naquilo que afetam a administração pública, em particular seus efeitos sobre a educação, muito embora a compreensão do gerencialismo como modelo abrangente esteja subsidiando toda a discussão aqui desenvolvida. Pode-se identificar dois momentos inseparáveis, mas distintos, das políticas neoliberais em educação. Um, mais definido pela criação e implementação dos exames, testes, classificações (*rankings*), políticas de avaliação em larga escala, definição de padrões curriculares nacionais/regionais e formas de certificação. Outro, melhor identificado mais recentemente, caracteriza-se por introduzir, de forma mais agressiva, as parcerias público-privadas, as relações de quase-mercado, com profundas mudanças na gestão e na organização escolar, a partir de modelos tipicamente gerencialistas (LIPMAN & HAINES, 2007). De fato, é um único processo com momentos distintos mas constitutivos das mesmas políticas.

No que diz respeito ao mercado, trata-se de expandir a mercadorização em todos os setores. A educação e outros serviços públicos, como saúde e transportes, são um alvo privilegiado para o mercado. Mas esta expansão não se refere apenas à transformação de serviços em mercadorias, mas se refere também às formas de administração e de mercantilização dos serviços. Isso significa que passa a ser

importante transferir serviços para o setor privado, indiretamente – como o aumento da oferta de matrículas escolares por instituições privadas (ensino superior) –, assim como, de forma mais direta, pela terceirização de serviços complementares – limpeza, setores administrativos – e de serviços cruciais, como aquisição de materiais e métodos de ensino, e até mesmo ofertas mistas (público/privadas), como se pode ver em alguns casos da Educação a Distância.

Assim, se no início das políticas educativas neoliberais tratava-se de induzir a educação a assemelhar-se aos métodos e práticas de mercado, agora trata-se de inserir o mercado, não apenas como lógica, mas como atividade lucrativa e mercadológica. Essas relações de mercado na educação pública, não se têm configurado, de forma geral, como privatização, mas envolvem atividades comerciais e de terceirização de serviços que alguns autores denominam de relações de quase-mercado (WHITTY, 1997).

Esses desenvolvimentos ocorreram como parte do processo de reorganização do capitalismo, das suas formas mais flexíveis de produção e de organização do trabalho. No entanto, a desenvoltura com que tal processo penetra na esfera da administração pública e, em particular, na gestão educacional e escolar, depende consideravelmente de quão penetrante essas políticas gerenciais estão no Estado.

Dentre as críticas sofridas pelo Estado burocrático-profissional estão a sua presumida ineficiência, lentidão, sistema centrado em si – grupo profissional ou tecno-burocrático, e distorção das atividades direcionadas para a sociedade, concentrando muitos dos esforços para atividades-meio, perdendo o rumo dos fins últimos do Estado na garantia de direitos sociais (SECCHI, 2009; PAULA, 2005<sup>a</sup> e 2005<sup>b</sup>).

No Brasil, essas críticas foram sustentadas em argumentos catalisados por Bresser-Pereira (1996). Essas críticas podem ser encontradas nos modelos pós-burocráticos de organização da gestão pública, na qual destacam-se a Administração Pública Gerencial (APG), ou *New Public Management* (nova gestão pública), e o modelo Governo Empreendedor (GE), ambos seguem os critérios da produtividade, orientação para o cliente, modelos descentralizados, eficiência dos serviços, introdução de mecanismos de mercado na administração pública e programas de responsabilização – *accountability* – e avaliação (SECCHI, 2009).

Muito embora esses modelos divirjam em certos aspectos e possuam características próprias, no contexto prático, aparecem como modelos hibridizados, misturando muitas das suas características, que, ao final, não são de todo inconciliáveis. O primeiro modelo é mais identificado com as políticas dos anos 80 e 90 que sustentaram as mudanças nas administrações em países da Europa, no Canadá e na Oceania, e, de certa forma, nos EUA na gestão Reagan, quando o neoliberalismo foi amplamente introduzido e começou a ser aprofundado. O modelo de Governo Empreendedor está mais ligado aos anos 90 e serviu de base para o programa nacional da administração pública no governo Clinton (SECCHI, 2009).

Destas duas perspectivas, surge uma terceira por alguns denominada Governança Pública. O termo governança pode ter vários significados. De acordo com Secchi (2009, p.357-58), em termos internacionais o termo refere-se a práticas de Estado horizontalizadas, interligadas, a fim de superar os limites dos Estados-nação. São práticas que envolvem atores estatais e não-estatais para a solução de problemas comuns. Para as teorias do desenvolvimento, a governança refere-se a práticas democráticas e de boa gestão, que podem ajudar os países a melhorar seus modelos de desenvolvimento político, econômico e social. Para as agências internacionais a “boa governança” é exigência para o financiamento de programas (SECCHI, 2009). Para o empresariado, governança significa aumentar a efetividade de controle sobre a participação de acionistas e das autoridades de mercado. Significa, ainda, colaboração de empresas, sindicatos e credores e prestação de contas para os acionistas.

A interpretação adotada por Secchi “é a derivada das ciências políticas e administração pública, como um modelo horizontal de relação entre atores públicos e privados no processo de elaboração de políticas públicas” (2009, p.358). A ideia de governança implica em uma outra visão do Estado, menos controlador e menos centralizador das políticas públicas, o que induz a uma interpretação que desconfia da capacidade do Estado de solucionar os principais problemas da sociedade. Daí decorre a aproximação com os preceitos neoliberais. É uma perspectiva que converge para a ascensão dos valores neoliberais de esvaziamento do Estado, desconfia da capacidade deste em resolver os problemas da sociedade, transferindo poder estatal para agências internacionais, organizações não-governamentais e

organizações locais (via formas de descentralização), o que está bastante próximo do que foi defendido por Bresser-Pereira (1996) ou o que tem sido também denominado Terceira Via (PERONI, OLIVEIRA e FERNANDES, 2009)<sup>1</sup>.

Nessa perspectiva incluem-se as políticas de responsabilização, as parcerias público-privadas, descentralização de políticas, estímulo a formas de participação local, na qual se pode incluir alguns exemplos de orçamento participativo, dentre outras políticas de redução do poder público em favor de comunidades de interesse comuns.<sup>2</sup>

Atualmente, o neoliberalismo assume outras facetas, transfigura-se em modelos aparentemente democráticos, que se hibridizam e formam o que se pode nomear como gerencialismo, cujo critério básico reside em tornar a administração pública mais eficiente, em harmonia com os interesses do mercado e a ele submetida. O que se poderia genericamente designar modelos pós-fordistas de gestão aplicados à gestão pública.

Nas escolas, os modelos gerencialistas vêm sendo introduzidos aos poucos e com diferentes roupagens. Os primeiros passos nessa direção podem ser caracterizados pelas iniciativas de introdução de uma administração escolar científica, que pode ser identificada desde os anos 40 e 50 evoluindo até o que ficou conhecido como tecnicismo (RIBEIRO, 1938; LOURENÇO FILHO, 1963).

Mais recentemente, logo após o período ditatorial, lutas importantes por gestão democrática passaram a fazer parte do movimento docente e das escolas e alguns avanços foram experimentados, com conquistas significativas para a escolha de diretores, criação de conselhos escolares e processos participativos. São lutas travadas no contexto de desenvoltura do gerencialismo na administração pública, o que fez com que propostas pós-fordistas passassem a visitar as redes escolares. Algumas experiências de Qualidade Total em escolas particulares começaram a ser utilizadas como exemplos de sucesso, eficiência e qualidade na gestão. Em pouco

---

<sup>1</sup> Ver Clarke, Newman and Westmarland (2007); Clarke and Newman (2007).

<sup>2</sup> Paula (2005<sup>a</sup>) diferencia os modelos de administração pública entre gerencial e societal. Para a autora, as formas que resultaram de processos de movimentos sociais são as formas societais, que podem ser mais ou menos progressistas. Contudo, para ela dessa tradição é que surgem as experiências participativas de abertura para o campo social.

tempo o modelo passou a ser aplicado e defendido de forma abrangente em muitas esferas da administração da educação pública (HYPOLITO, 2008).

Conforme o modelo foi sendo desconstruído e, na prática, sendo muito questionado e avaliado como inadequado para as escolas públicas, os grupos conservadores trataram de relativizar o modelo. O modelo da Qualidade Total, apregoado como ideal para as escolas, passou a dar lugar a formas pós-fordistas híbridas, centradas na qualidade e na eficiência, mas distante dos preceitos fechados e rigorosos da Qualidade Total. O híbrido a que me refiro é uma mistura dos preceitos teóricos e técnicos da Administração Pública da Gestão, do Governo Empreendedor e da Governança Pública. O que pode ser chamado, como prefiro, de simplesmente gerencialismo, que se caracteriza por certos princípios que podem ser encontrados em todas essas perspectivas: a qualidade, o mercado, a eficiência, a responsabilização, a avaliação, as parcerias público-privado, o quase-mercado, dentre outros aspectos das políticas atuais.

## **2. Gerencialismo e performatividade**

Ball (2009), ao traçar alguns elementos importantes para o debate educacional atual, sustenta a ideia de que as reformas neoliberais e gerencialistas interpelam os sujeitos, as escolas, os professores e as professoras, no sentido de uma subjetivação que conduz a comportamentos de aceitação e que são produtivos para o bom desempenho das políticas educativas, no sentido de atender ao modelo mercadológico e gerencial das políticas, tanto nos aspectos da gestão, do currículo e das práticas escolares. É o que ele denomina tecnologias da reforma educacional: mercado, gestão e performatividade.

Essas tecnologias operam no sentido de criar, como posições de sujeito: consumidores, produtores e empreendedores (mercado); gestores/líderes, força de trabalho administrada e equipes (gestão); sujeito comparável e aterrorizado (performatividade). No sentido de prover uma disciplina: sobreviver, obter renda e maximizar resultados (mercado); eficiência, eficácia e cultura corporativa (gestão); produtividade, objetivos, resultados e comparações (performatividade). Em termos

de definir valores: competição e interesses institucionais (mercado); boas práticas e o que funciona bem (gestão); valorização do desempenho dos indivíduos e fabricação de desempenho (performatividade).<sup>3</sup>

Essas tecnologias, segundo Ball, constituem:

“um modelo ‘tamanho único’ para a ‘transformação’ e ‘modernização’ dos sistemas e organizações do setor público. Elas se inter-relacionam e complementam uma a outra e funcionam para praticantes individuais, grupos de trabalho e organizações inteiras para reconstituir relações sociais, formas de estima e valores, bons propósitos, assim como noções de excelência e boas práticas. Essas tecnologias são dispositivos de mudança de significado das práticas e das relações sociais. Elas provêm uma nova linguagem, um novo conjunto de incentivos e disciplinas e um novo conjunto de regras, posições e identidades, a partir do que se define o que é ser docente, estudante/educando, pais e como são todos modificados. Objetivos, responsabilização, competição e escolha, liderança, empreendedorismo, pagamento por desempenho e privatização articulam novas formas de pensar sobre o que fazemos, o que valemos e quais são nossos propósitos. Elas trabalham juntas para tornar a educação uma ‘mercadoria’ ao invés de um bem público”. (Ball, 2009, p.42-43).<sup>4</sup>

Esta passagem vai no mesmo sentido enfatizado por Peters, Marshall e Fitzsimons (2004). Estes autores discutem a educação no contexto neoliberal e mostram como o gerencialismo opera no sentido de constituir uma doutrina da autoadministração, na constituição de consumidores, empreendedores, colaboradores com direito de escolha, que possuem direito de compra no mercado. Esta fabricação de uma subjetividade é produzida pela cultura do terror, da performatividade, conforme empregado por Ball (2005).

Trata-se de regular um modo de ser, por meio de uma interpelação, por meio de práticas discursivas que vão constituindo um modo de gestar, de ensinar, de estar, de constituir os espaços coletivos.

Em empresas como Lojas Renner, Walmart, dentre outras, o tratamento utilizado pela empresa para se dirigir aos trabalhadores e trabalhadoras é colaborador/a, associado/a, como se fossem todas pessoas – trabalhadores/as, gerentes, executivos – com os mesmos propósitos, com os mesmos encargos, responsabilidades e com a mesma apropriação dos resultados da produtividade.

---

<sup>3</sup> Ver Ball (2009, p.42).

<sup>4</sup> Tradução minha. Grifos do autor.

No Rio Grande do Sul, a educação pública estadual foi exposta, durante quatro anos, até 2010, a essa lógica em vários sentidos (HYPOLITO, 2010). No campo da gestão foi construído todo um discurso da necessidade de ‘modernizar’ a gestão educacional, tanto em nível da Secretaria de Educação, quanto em nível escolar. Passou-se a adotar contratos de gestão entre a SEC e as escolas, na figura dos diretores, em que se previam resultados e compromissos com o desempenho e com certas ações para melhorar a qualidade, medida por exames de avaliação e índices de desempenho, tipo IDEB, ou sistemas próprios de avaliação – SAERS, no caso.

No campo das políticas curriculares, o governo estadual adotou um contrato com instituições privadas, na forma de parcerias público-privadas, que deveriam suprir as escolas, definidas no programa, com materiais didáticos, supervisão das equipes, métodos próprios, etc., a fim de melhorar o desempenho das escolas, que tinham o direito de escolher entre os três programas de ensino propostos – Instituto Alfa e Beto, Fundação Ayrton Senna e GEEMPA. Aquelas unidades de ensino que não quisessem adotar tais programas, tinham o direito de escolha, podendo não optar por nenhum, porém, nesse caso, teriam que se responsabilizar com seus próprios recursos, material e pessoal, para obter bons resultados.

Esta é a lógica da performatividade operando cotidianamente nas escolas, tanto para o currículo, para a gestão e para o trabalho docente. É o sentido da autoadministração que não se pode confundir com a tradição da autogestão.

### **3. Gerencialismo, organização do trabalho e trabalho docente**

Há inequívocas repercussões sobre o processo de trabalho escolar e docente: ocorrem profundas mudanças na gestão escolar, na organização do trabalho, com significativos efeitos de precarização das condições de trabalho e de intensificação.

A precarização do trabalho cresceu assustadoramente nas últimas décadas. Isso pode ser claramente demonstrado pelas condições de trabalho, pelas formas contratuais e pelos planos de carreira (OLIVEIRA, 2003 e 2008)<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> Muitos trabalhos da autora tratam deste tema. Dados bem atuais sobre a realidade do trabalho docente no Brasil pode ser encontrada na pesquisa, realizada em sete estados, coordenada por Dalila Andrade de Oliveira e Lúvia Maria Fraga Vieira, do Grupo de Pesquisa GESTRADO (UFMG/FAE/GESTRADO, 2010).

As condições de trabalho têm sido precarizadas de variadas formas. O salário é um dos aspectos que o professorado mais tem sentido e um dos mais atacados pela direita conservadora. Frequentemente ouve-se o argumento de que bons salários não significa bom ensino. Mesmo neste momento, em que foi aprovada uma lei nacional de piso salarial, contestada por vários governantes, inclusive judicialmente, o piso salarial não vem sendo cumprido, ainda que o Supremo Tribunal de Justiça tenha aprovado a constitucionalidade da lei. Enquanto escrevia este artigo, inúmeras greves estavam sendo realizadas para tentar garantir o piso. Vários argumentos autoridades locais e estaduais usam para se esquivar do cumprimento da exigência legal, dentre eles a incapacidade de pagar, mas a principal estratégia vem sendo rediscutir os planos de carreira. Como os planos de carreira preveem inúmeras vantagens e benefícios que devem incidir sobre o piso salarial, muitas prefeituras buscam reduzir nos novos planos as diferenças salariais por tempo de serviço e formação, tentando transformar as vantagens e benefícios em salário-base.

Outro aspecto previsto na lei do piso salarial é o que se refere ao tempo de preparo e planejamento<sup>6</sup>. Muitos governantes argumentam não poder garantir esse direito em virtude do aumento de cargos docentes necessários para atender a toda a demanda educacional e esta é, para o magistério, uma proposição crucial para a garantia de um trabalho docente com mais qualidade.

Somam-se a essa situação salarial, as péssimas condições físicas das escolas, com poucos recursos e materiais didáticos, laboratórios inacabados ou subutilizados por falta de acessórios ou de pessoal treinado para o uso adequado dos recursos, bibliotecas sem bibliotecários e/ou fechadas.

Outro aspecto é o que se refere aos contratos de trabalho. Cresce o número de contratações temporárias, chegando em algumas redes públicas de ensino a quase cinquenta por cento da categoria. Esses contratos foram permitidos pela Constituição Federal para atender casos emergenciais, tais como licenças de gestante, aposentadorias, falecimentos, etc., todavia cada vez mais configuram-se como formas contratuais flexíveis, precárias, sem direitos e vantagens de carreira.

---

<sup>6</sup> Este aspecto ainda precisa ser decidido pelo STJ.

Há inclusive contratações terceirizadas, por meio de pseudo-cooperativas, que subcontratam docentes para atender prefeituras. Em muitos lugares, essas contratações sequer respeitam as exigências de formação docente. Os planos de carreira em muitas prefeituras existem somente de forma aparente, prevendo um ou dois níveis de progressão, e como a LDB permite contratações com níveis inferiores à formação superior, muitas administrações locais fazem o que querem para diminuir salários e reduzir a qualificação do quadro docente para poder contratar nos níveis de salário inicial.

Ainda que não seja a mesma coisa, a precarização do trabalho docente está muito associada com as formas de intensificação do trabalho, pois o aumento desta implica no aprofundamento daquela<sup>7</sup>. A intensificação do trabalho está diretamente relacionada com o tempo, o ritmo e a carga de trabalho.

A tendência do trabalho a estar mais submetido a formas de produção imaterial faz com que as formas capitalistas de produção submetidas à subordinação formal ao capital sejam definitivamente subsumidas de forma real. O fato de que a produção industrial não esteja mais no centro da produção e que, mesmo nesses setores, a produção imaterial passa a ser muito influente, faz com que o trabalho imaterial seja submetido ao capital de maneira superlativa. Nesse sentido, todas as formas de trabalho imaterial ficam cada vez mais integradas às formas de acumulação ampliada. A escola, como local de produção imaterial, antes pouco submetida a relações capitalistas está cada vez mais integrada a relações comerciais, mercadológicas, de quase-mercado. Desempenhando um papel cada vez menos secundário no processo de acumulação.

A introdução de novas tecnologias no trabalho docente, tais como computação, internet, transformam o trabalho no sentido de um maior acúmulo de atividades<sup>8</sup>. Algumas, antes realizadas pela secretaria de escola ou pelo setor de registros escolares, passam a ser desempenhadas pelos docentes, tais como registro de notas para usar um exemplo muito simples. Mais tempo é dedicado ao trabalho

---

<sup>7</sup> Para uma conceituação mais específica destes termos, ver verbetes em OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Adriana C.; VIEIRA, Livia M. F. (Orgs.). *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: GESTRADO/FAE/UFMG, v. 1., 432 p., 2010.

<sup>8</sup> Ver Del Pino, Vieira e Hypolito (2009).

fora da escola, tanto para o preenchimento de formulários burocráticos, como para o trabalho pedagógico já que o professorado tem mais acesso em casa para realização de pesquisas, tanto em sua biblioteca como em sítios na internet (HYPOLITO, VIEIRA e PIZZI, 2009).

As professoras, principalmente, veem-se exigidas a cumprir dupla ou tripla jornada de trabalho, em casa, em mais de uma escola, no trabalho doméstico, realizando atividades que deveriam ser cumpridas na jornada de trabalho, como planejamento e preparo de aulas e materiais. Parte significativa do magistério busca outras atividades, como na Educação a Distância (EaD), para complementar salários, e dedicam muitas horas e finais de semana com um novo tipo de trabalho, que pode ser realizado em casa e é muito estafante. Embora pareça simples é um trabalho que, em vários aspectos, pode ser muito mais envolvente do que o ensino presencial (MILL e FIDALGO, 2010), fazendo muitas vezes com que docentes confundam este trabalho como altamente qualificado quando, em verdade, é muito mais intensificado e precarizado, pois trabalha-se a qualquer dia e hora, com um número absurdo de estudantes, correções de trabalhos, fóruns de discussão, mensagens e com atendimento individualizado.

Em várias redes de ensino estão muito presentes os chamados sistemas apostilados, que são sistemas de ensino, de instituições privadas, com ou sem fins lucrativos, contratados por prefeituras ou estados como programas de ensino para suas escolas (ADRIÃO et al., 2010). Estudos e pesquisas sobre o tema mostram que em programas desse tipo há um aumento de encargos, mais relatórios, reuniões, controle de supervisão, o que cria um envolvimento extra para as professoras e professores envolvidos. As aulas são programadas com conteúdos bem fechados, que devem ser rigorosamente cumpridos, o tempo das aulas é previsto de forma cronometrada para que as atividades programadas sejam todas realizadas no dia previsto, e assim por diante (SOUZA, 2011).

As formas de controle e regulação que se processam a partir dessas formas gerencialistas de organizar a educação, com base nas parcerias público-privadas, introduzem um volume de novos requisitos que o professorado passa a se sentir responsabilizado e culpado pelo seu desempenho, medido e avaliado desde fora do que acontece no seu espaço de trabalho, impelido a obter mais formação e buscar

privadamente alternativas para melhorar seu desempenho, como se isso não fosse responsabilidade do coletivo escolar e do sistema de ensino.

Essa culpa gerada por um assédio discursivo que provoca esgotamento emocional e mais controle externo sobre os próprios sentimentos, conduz a formas de precarização emotiva que aguçam e são aguçadas pela intensificação que se transforma rapidamente em auto-intensificação, fruto do terror da performatividade, como denuncia Ball.

A precarização, a intensificação e a auto-intensificação do trabalho não surgem espontaneamente, mas, como tenho argumentado neste texto e em outros trabalhos, estão estreitamente ligadas às formas de reorganização do trabalho que se instalam nas escolas, mesmo que de forma silenciosa.

Muitos dos avanços nas lutas por uma gestão democrática foram absorvidos e incorporados no discurso gerencialista que assola as escolas públicas. Conselhos escolares que foram propostos como voz ativa nos destinos administrativos e pedagógicos das escolas, estão reduzidos a entes burocráticos de fiscalização de contas e balanços financeiros. Os diretores eleitos, após embates históricos pela democratização da escolha dos dirigentes escolares, estão atulhados de compromissos com programas oficiais de avaliação, de medidas, de índices, e sendo forçados a firmar contratos de gestão com as secretarias de educação.

Ao mesmo tempo, o hibridismo gerencial das escolas incorporou, ressignificando-as, muitas das práticas coletivas que os professores e as professoras construíram ao longo dos anos. Muitas dessas práticas coletivas e colaborativas, muitas vezes realizadas sem horários de reuniões, foram sendo colonizadas pelas administrações, e são apresentadas como desejáveis desde que o professorado se coloque como colaborador, no sentido de trabalhar para que a escola seja competitiva e obtenha bons resultados (HARGREAVES, 1994). Se isso ocorrer, pode haver recompensas (pagamentos por desempenho, mais recursos para a escola, etc.). Os trabalhadores são chamados a se comportarem como copartícipes de programas que nunca foram discutidos, mas impostos por contratos gerenciais e privatistas.

Uma das formas de organização é que Hargreaves (1994) denomina de 'mosaico fluido', em que o coletivo ora pode estar aqui ora pode estar ali e acolá. O

corpo docente pode realizar inúmeras tarefas, com diferentes grupos, migrando de um canto a outro. O conceito de gestão democrática vai se perdendo em um emaranhado de possibilidades de um suposto trabalho coletivo. Tudo é considerado gestão democrática, conceito que pode assumir tantos significados quanto possíveis, mas na prática assume um sentido particular, baseado nos argumentos gerencialistas da qualidade, eficiência e bom desempenho.

### **Conclusão: controle efetivo na sala de aula – regulação e avaliação**

Ainda que a escola pareça não se ter modificado nas últimas décadas, do ponto de vista da organização do trabalho passou por mudanças que vêm se aprofundando nos últimos anos. Essas mudanças ocorreram menos na aparência física das instituições que, mesmo com laboratórios e novos equipamentos e sem o uso do velho e combatente mimeógrafo, ao final se precarizaram. Essas mudanças foram mais efetivas na organização do trabalho escolar e docente.

O objetivo de toda reforma, e isso não escapa das reformas neoliberais, é obter o controle efetivo na sala de aula. Este controle não é mais realizado com supervisoras cotidianamente fiscalizando o trabalho docente, mas é efetivado na escola com uma vigilância externa, via controle curricular e gerencial. Os exames padronizados, os sistemas de avaliação e os índices de desempenho regulam o que deve ser ensinado e como deve ser ensinado. Os livros didáticos, os PCN, as grades de competências e outros materiais são o guia distante, mas efetivo, para orientar todas as práticas de ensino no cotidiano escolar.

No entanto, isso não seria suficiente se não houvesse alguma estratégia para melhor avaliar o professorado. Para isso, além das reformulações curriculares nos cursos de formação, mais voltadas para a construção de currículos práticos, tem havido tentativas – até agora fracassadas – de criar provas para avaliação e certificação da docência. Por outro caminho, isso pode ser obtido via avaliação docente nos próprios sistemas, com estágios probatórios e modelos de carreira mais flexíveis, sem estabilidade, com contratação temporária.

Por fim, os modelos de gestão apregoados como mais adequados são aqueles que terceirizam serviços, currículo, supervisão e até mesmo gestores, contratados para ocupar o espaço dos órgãos públicos que, em muitos casos, estão muito precarizados, sem pessoal técnico qualificado, sem equipes e sem saber o que fazer e para onde caminhar. Essa é uma situação resultante dos baixos investimentos na educação, nas escolas e no corpo profissional. Nessa situação as parcerias público-privadas passam a ser uma alternativa muito viável e conveniente para prefeituras e estados, firmando-se a contratação de sistemas de ensino como a solução lógica para o modelo insistentemente apregoado.

Os últimos resultados do ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio – e de outros indicadores mostram que essas soluções, extremamente onerosas para o Estado, têm sido pouco efetivas para a melhoria da qualidade do ensino. Após décadas de políticas que vão contra as indicações do magistério e das universidades, o que se consegue como bom desempenho são décimos de aumento nos indicadores. Isso demonstra que a sociedade precisa mesmo receber uma prestação de contas sobre os resultados dessas formas de privatização inadequadas e ineficientes para a escola pública.

Por fim, destaco que a nova gestão pública penetrou nas escolas sob diferentes aspectos: atingiu a formação, o processo de trabalho, a organização escolar, a gestão, o currículo, submeteu as escolas ao mercado, precarizou e intensificou o trabalho docente. Contudo, o professorado ainda desconfia.

## Referências

ADRIÃO, Theresa et al. A simbiose entre as Prefeituras paulistas e o setor privado: tendências e implicações para a política educacional local. **33a. Reunião Anual da ANPEd**, Caxambu, 2010. (acesso 8 de fevereiro de 2011). Disponível em <http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT05-6812--Int.pdf>

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**. v. 35, n. 126, p.539-564, set./dez. 2005.

BALL, Stephen J. **The Education debate**. Bristol : The Policy Press, 2009.

BRESSER-PEREIRA, Luis Carlos. Da administração burocrática à gerencial. **Revista do Serviço Público**, v.47, n.1, 1996.

BRESSER-PEREIRA, Luis Carlos. Réplica: comparação impossível. **RAE – Revista de Administração de Empresas**. N.41, v.1, p.50-51, Jan./Mar., 2005.

CLARKE, John and NEWMAN, Janet. What's in a name? New Labour's citizen-consumers and the remaking of public services. **Cultural Studies**, Vol. 21, Nos. 4/5, pp. 738-757, July/September 2007.

CLARKE, John; NEWMAN, Janet and WESTMARLAND, Louise. The Antagonisms of Choice: New Labour and the reform of public services. **Social Policy & Society** 7(2), 245–253, 2007.

CLARKE, John. Reconstructing nation, state and welfare: The transformation of welfare states. In: Seeleib-Kaiser, Martin (ed.) **Welfare State Transformations: Comparative Perspectives**. Basingstoke : Palgrave Macmillan, pp. 197–209, 2008.

DEL PINO, Mauro A. B. ; VIEIRA, Jarbas S.; HYPOLITO, Álvaro M. Controle e intensificação do trabalho docente: câmeras, novo gerencialismo e práticas de governo. In: FIDALGO, F.; OLIVEIRA, M.A.M. (Org.). **A Intensificação Trabalho docente: tecnologias e produtividade**. Campinas: Papirus, p. 113-133, 2009.

FIORI, José Luiz. Estado de Bem-Estar Social: padrões e crise. **Physis: Revista de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 7(2): 129-147, 1997.

GOMES, Flavio Guedes. Conflito social e *welfare state*: Estado e desenvolvimento social no Brasil. **RAP - Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro 40(2): 201-36, Mar./Abr. 2006.

GRAMSCI, Antonio. **Americanismo e Fordismo**. São Paulo : Hedra, 2010.

HARGREAVES, A. **Os professores em tempos de mudança**: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna. Lisboa: McGraw-Hill, 1994.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. 5a.ed. São Paulo : Edições Loyola, 1992.

HYPOLITO, Álvaro M. Estado gerencial, reestruturação educativa e gestão escolar. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v.27, n.1, p.63-78, jan./abr. 2008.

HYPOLITO, Álvaro M. Políticas curriculares, Estado e regulação. **Educação e Sociedade**. vol.31, n.113, p. 1337-1354, out./dez., 2010.

HYPOLITO, Álvaro M.; VIEIRA, Jarbas S.; PIZZI, Laura C.V. Reestruturação curricular e auto-intensificação do trabalho docente. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, p. 100-112, 2009.

LIPMAN, Pauline & HAINES, Nathan. From Accountability to Privatization and African American Exclusion: Chicago's "Renaissance 2010". **Educational Policy**. Vol. 21, n. 3, p. 471-502, July/2007.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Organização e administração escolar**: curso básico. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1963.

MILL, D. R. S. ; FIDALGO, F. O trabalho da mulher na educação a distância da idade da mídia: sobre teletrabalho, tecnologia e relações sociais de sexo. **Revista Faces de Eva**. Estudos sobre a Mulher, v. 24, p. 1-12, 2010.

OLIVEIRA, Dalila A. Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. In: OLIVEIRA, D.A.; ROSAR, M.F.F. (Org.). **Política e gestão da educação**. 2a ed., Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2008, v. 1, p. 127-146.

OLIVEIRA, Dalila A. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, v. 1, p. 13-38.

OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Adriana C.; VIEIRA, Livia M. F. (Orgs.). **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: GESTRADO/FAE/UFMG, v. 1., 432 p., 2010.

PAULA, Ana Paula Paes de. Administração Pública Brasileira: entre o Gerencialismo e a Gestão Social. **RAE – Revista de Administração de Empresas**. N.41, v.1, p.36-49, Jan./Mar., 2005a.

PAULA, Ana Paula Paes de. Tréplica: comparação Possível. **RAE – Revista de Administração de Empresas**. N.41, v.1, p.52-53, Jan./Mar., 2005b.

PERONI, Vera M. V.; OLIVEIRA, Regina T. C. e FERNANDES, Maria Dilnéia E. Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. **Educação & Sociedade**, vol.30, no.108, p.761-778, out. 2009.

PETERS, M.; MARSHALL, J.; FITZSIMONS, P. Gerencialismo e Política Educacional em um contexto Global: Foucault, Neoliberalismo e a Doutrina da Auto-administração. In: BURBULES, Nicholas C. e TORRES, Carlos Alberto (Org.). **Globalização e Educação – perspectivas críticas**. Porto Alegre: ArtMed Editora, 2004. p.77-90.

RIBEIRO, José Querino. **Fayolismo na Administração de Escolas Públicas**. São Paulo: Linotechnica, 1938.

SECCHI, Leonardo. Modelos organizacionais e reformas da administração pública. **RAP - Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro 43(2): 347-69, MAR./ABR. 2009.

SOUZA, F. A. **Políticas Educativas, Avaliação e Trabalho Docente**: o caso de um programa de intervenção pedagógica no Rio Grande do Sul. UFPel : Pelotas, Dissertação de Mestrado, 2011.

UFMG/FAE/GESTRADO. **Relatório da Pesquisa O Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil**. Belo Horizonte, 2010.

WHITTY, Geoff. Creating Quasi-Markets in Education: A Review of Recent Research on Parental Choice and School Autonomy in Three Countries. **Review of Research in Education**, v.22, n.1, p. 3-47, 1997.

Enviado em Outubro/2011  
Aprovado em Novembro/2011