

# Intensificação do trabalho dos diretores escolares de Salvador e região metropolitana<sup>1</sup>

*Intensification of the work of school principals in Salvador and the metropolitan region*  
*Intensificación del trabajo de directores escolares en Salvador y región metropolitana*

**RODRIGO DA SILVA PEREIRA**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0371-3789>

Universidade Federal da Bahia

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

Salvador, BA, Brasil

**CATARINA CERQUEIRA DE FREITAS SANTOS**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5244-1946>

Universidade Federal da Bahia

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

Salvador, BA, Brasil

**RUTH SILVA NUNES**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0034-7640>

Universidade Federal da Bahia

Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas

Salvador, BA, Brasil

**Resumo:** Ao investigar de que maneira ocorre a intensificação do trabalho dos (as) diretores (as) das escolas de Ensino Médio da Bahia, o artigo analisa os efeitos das transformações dos sentidos do trabalho na sociedade contemporânea e a introdução dos parâmetros da Nova Gestão Pública na educação. A partir da análise do marco legal e de entrevistas com os profissionais foi possível apontar como parte dos elementos desse processo: a) maior centralização das decisões em detrimento da gestão democrática e; b) a naturalização do acúmulo e diversidade das tarefas.

**Palavras-chave:** Nova Gestão Pública; Política Educacional; Gestão Escolar; Intensificação do Trabalho; Diretor Escolar.

---

1 O presente trabalho foi realizado com os seguintes apoios: do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq - Processo:160928/2019-2; da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001; da Universidade Federal da Bahia no âmbito do Programa Permanecer/PIBIC-CNPq.

**Abstract:** *By investigating how the work of high school principals in Bahia intensifies, the article analyzes the effects of the transformations in the meanings of work in contemporary society and the introduction of the parameters of New Management of Public education. From the analysis of the legal framework and interviews with professionals, it was possible to point out as part of the elements of this process: a) greater centralization of decisions to the detriment of democratic management; b) the naturalization of the accumulation and diversity of tasks.*

**Keywords:** *New Public Management; Educational politics; School management; Work Intensification; School Principal.*

**Resumen:** *Investigando cómo se intensifica el trabajo de los directores de secundaria en Bahía, el artículo analiza los efectos de las transformaciones en los significados del trabajo en la sociedad contemporánea y la introducción de los parámetros de la Nueva Gestión de la educación pública. A partir del análisis del marco legal y entrevistas con profesionales, se pudo señalar como parte de los elementos de este proceso: a) mayor centralización de decisiones en detrimento de la gestión democrática; b) la naturalización de la acumulación y diversidad de tareas.*

**Palabras clave:** *Nueva Gestión Pública; Políticas educativas; Gestión escolar; Intensificación del trabajo; Director de escuela.*

## INTRODUÇÃO

Esse artigo objetiva analisar de que maneira ocorre a intensificação do trabalho dos gestores escolares de escolas públicas estaduais do Região Metropolitana de Salvador - Bahia, tendo em vista os efeitos das transformações dos sentidos do trabalho na sociedade contemporânea e a introdução da lógica gerencialista na gestão escolar<sup>2</sup>.

Procuramos pensar a categoria intensificação do trabalho, a partir da interpretação da realidade concreta, com objetivo de desvelar o real, para além da aparência, captando as contradições em movimento no âmbito da sociedade e, expressas no ambiente escolar. Para tanto, buscou-se analisar os discursos produzidos pelos diretores e diretoras, segundo o entendimento dos estudos com enfoque histórico -crítico.

---

2 Este estudo apresenta parte dos resultados da pesquisa intitulada Gestão Escolar em Salvador: Perfil, concepção de gestão, trabalho dos diretores e relações étnico-raciais, que se articula na pesquisa maior Nova Gestão Pública no contexto Baiano: Implicações no trabalho do diretor escolar, financiada pelo CNPq. Realizamos análise de documentos legais que amparam o exercício do trabalho do diretor escolar na Bahia, a saber: o Regimento Escolar das unidades escolares integrantes da Rede Estadual de Educação e o Plano Estadual de Educação. Posteriormente, foram realizadas doze entrevistas com diretoras e diretores escolares que compõem o Núcleo Territorial de Educação-NTE 26 do Estado da Bahia, através de um roteiro semiestruturado composto por perguntas que envolviam os seguintes eixos: Perfil e Formação; Concepção de Gestão; Intensificação do Trabalho. No eixo Intensificação do Trabalho, objeto deste artigo, foram apresentadas doze questões aos gestores que tinham como objetivo desvelar quais práticas e atitudes envolvem o trabalho do diretor, bem como quais as condições materiais de trabalho e as contradições presentes no exercício da gestão escolar.

Entende-se que a discussão sobre intensificação do trabalho do (a) diretor (a) escolar não pode ser feita de maneira isolada, pois, compreende-se que a educação, como prática social, está ligada às relações históricas e as condições materiais. Engloba-se dentro de um contexto social, histórico, econômico e político permeado por contradições (MASSON, 2007). Deste modo, nos referendamos nas discussões desenvolvidas por Antunes (2008; 2015; 2018; 2020) acerca das metamorfoses ocorridas no mundo produtivo do capitalismo contemporâneo em que a tríade terceirização, informalidade e flexibilidade tem intensificado a exploração e o controle do trabalho por meio das tecnologias advindas da Indústria 4.0.

Metodologicamente optou-se pelo desenvolvimento de entrevistas semiestruturadas, haja vista que, segundo Amado (2013), a entrevista é uma das estratégias mais interessantes para a compreensão da percepção humana e para obtenção de informações nos mais diversos campos. Para interpretação dos dados, a abordagem adotada foi à análise do conteúdo, compreendida como uma das ferramentas para análise na pesquisa qualitativa nas ciências sociais aplicadas, possibilitando a interpretação da realidade social, buscando identificar “o que querem dizer, em profundidade, certas afirmações, aparentemente superficiais” (CÂMARA, 2013, p.189).

O artigo está dividido em seis partes, considerando esta introdução. A próxima seção apresentará uma breve reflexão sobre a categoria trabalho destacando como, a partir do processo de reestruturação produtiva, tem-se promovido um novo perfil de trabalhador mais flexível e multifuncional, concomitantemente ao desenvolvimento de mecanismos que tem acarretado o aumento da exploração, da precarização e da intensificação do trabalho na contemporaneidade. O tópico subsequente relacionará a intensificação do trabalho com a adoção dos parâmetros da Nova Gestão Pública (NGP) nas escolas e no trabalho do diretor.

Na sequência abordamos a presença desses princípios gerencialistas nos marcos legais que definem as funções do diretor escolar e, em seguida, no quinto tópico, destacaremos os trechos das entrevistas realizadas com os diretores, tendo como suporte analítico o referencial teórico discutido no corpo do artigo. Por fim, a última seção está reservada às nossas considerações finais acerca da intensificação do trabalho do diretor escolar e as suas implicações na gestão escolar.

## NOVOS SENTIDOS E A INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO

Compreendemos que o trabalho como “uma relação social que expressa a forma pela qual os homens produzem sua existência, como o elemento de unidade do técnico e do político, do teórico e prático” (FRIGOTTO, 2010, p.39), sendo, portanto, uma categoria fundante para a compreensão da dinâmica social. Segundo a concepção marxista, o trabalho é uma atividade material, objetiva e humana importante na formação dos sujeitos sociais. “O trabalho é uma categoria ontológica, pois, por meio da produção material e cultural da vida, o homem faz a história. Dialeticamente, Marx apresenta que o trabalho é motivo de estranhamento e mortificação na sociedade burguesa [...]” (PONTES; SOUZA, 2018, p. 159), haja vista que não há um processo de identificação entre o trabalhador e o fruto do seu trabalho.

Deve-se destacar que na sociedade capitalista é a força do trabalho e não o trabalho o objeto de troca entre assalariados e capitalistas, pois a força de trabalho como pondera Frigotto (2010) “constitui-se nesta mercadoria que tem como especificidade gerar uma quantidade de valor maior que seu próprio valor” (FRIGOTTO, 2010, p.92). Portanto, a ampliação da mais valia sempre estará relacionada com o grau de exploração da força de trabalho. Dessa maneira, “a exploração sem limites da força de trabalho é em si expressão das contradições estruturais de dada forma de sociabilidade que, ao mesmo tempo em que não pode prescindir do trabalho vivo para sua reprodução, necessita explorá-lo ao extremo” (ANTUNES, 2015, p. 423).

No final do século XX, a reestruturação produtiva do Capital incorporou novos sentidos para o trabalho deixando de lado a especialização do trabalho oriunda da tradição taylorista e fordista, para introduzir a lógica do trabalhador multifuncional, adaptável e flexível característica do toyotismo. Sob esse contexto, tem-se forjado uma classe-que-vive-do-trabalho cada vez mais marcada por diferenciações, heterogeneidades e fragmentações. Além das clivagens de gênero, etnia/raça, geração e qualificação, a nova morfologia da classe trabalhadora é composta por distintas modalidades de inserção no mundo do trabalho, englobando também aqueles trabalhadores subempregados, os que vivem na informalidade e os desempregados. Assim, ao invés do fim do trabalho ou da classe trabalhadora, tal qual anunciavam algumas teorias em meio à emergência das novas tecnologias informacionais, estamos presenciando o advento de um novo proletariado de serviços condicionado a uma escravidão digital (ANTUNES, 2005; 2018).

O novo proletariado de serviços, que utiliza direta ou indiretamente plataformas e aplicativos para execução das suas tarefas, passa a ter uma disponibilidade perpétua para o labor, uma vez que as fronteiras entre o tempo

no trabalho e fora do trabalho foram rompidas por meio da inserção do trabalho online (ANTUNES, 2018). Surge um conjunto de relações de trabalhos que são “crescentemente individualizadas e invisibilizadas, assumindo, assim a aparência de ‘prestação de serviços’ e obliterando as relações de assalariamento e de exploração do trabalho” (ANTUNES, 2020, p.11). A esse fenômeno, o autor denominou como uberização do trabalho, destacando que sob a aparência de flexibilidade e autonomia, esse trabalhador não tem garantia de salário, renda, jornada de trabalho ou qualquer outro tipo de direito.

Ademais, a organização do trabalho introduzida pelas novas TICs potencializou as formas de extração de mais valor, permitindo que empresas usem essas ferramentas “como instrumental sofisticado de controle da força de trabalho, de que são exemplos o registro em tempo real da realização de cada tarefa, velocidade, local e movimentos realizados; a mensuração das avaliações; tudo sob o aparente comando dos algoritmos” (ANTUNES; FILGUEIRAS, 2020, p. 33).

Em toda cadeia geradora de valor tem ocorrido a intensificação dos processos produtivos automatizados, de maneira que a logística empresarial passa a ser completamente controlada digitalmente por meio de plataformas. Srnicek (2018) denomina esse movimento como Capitalismo de Plataforma e explicita que as plataformas são estruturas que permitem que os mais diversos grupos interajam extraindo e controlando uma das mais importantes matérias primas do capitalismo contemporâneo: os dados dos usuários. Os dados educam e dão vantagem competitiva aos algoritmos, cumprindo um papel fundamental ao viabilizar a terceirização de trabalhadores e a flexibilidade dos processos produtivos (SRNICEK, 2018). Dessa forma, as plataformas compõem a engenharia informacional do capital que tem comandado os ritmos, tempos, produtividade e eficiência dos trabalhadores. (ANTUNES; FILGUEIRAS, 2020)

Nesse sentido, o processo de expansão das possibilidades tecnológicas que poderiam liberar tempo livre para a satisfação das necessidades dos seres humanos, tem em um só tempo permitido à ampliação das desigualdades entre nações e classes sociais, bem como o aumento do trabalho precário e do desemprego estrutural (CHESNAIS, 1997). Os princípios de flexibilização, desregulamentação e individualização que circundam esse novo contexto, ampliaram sobremaneira a intensificação do trabalho sob um sistema que tem como cerne a polivalência com base “na revolução tecnológica contemporânea a qual complementa mediante uma intensificação inaudita do trabalho, que se vale até mesmo de horas de trabalho não remunerado” (DAL ROSSO, 2011, p.148).

A flexibilização pode ser percebida no cotidiano do trabalhador, “diante da forte sensação de que o tempo foi comprimido e da densificação da jornada de trabalho, na qual todos se desdobram para executar sozinhos o que antes era feito

por dois ou mais trabalhadores” (ANTUNES, 2018, p.159). Ela expressa também a síntese de múltiplos fatores que tem gerado impacto na sociabilidade do capitalismo contemporâneo, tal como a diminuição drástica da distância entre a vida privada e a atividade laboral e o desmonte da legislação trabalhista.

O autor ainda acrescenta que a flexibilização é a base da sociedade do adoecimento, haja vista que além da intensificação do trabalho e das pressões por respostas imediatas, a competitividade e individualização que emergem das novas formas de gestão do trabalho rompem com os laços de solidariedade entre os trabalhadores. “É essa quebra de laços de solidariedade e, por conseguinte, da capacidade de acionamento de estratégias coletivas de defesa entre os trabalhadores que se encontra na base dos processos de adoecimento psíquico” (ANTUNES, 2018, p.161)

O padrão descrito pode ser evidenciado em diferentes segmentos. Segundo Antunes (2008, p.21, grifos nossos):

[...] isso ocorre tanto no mundo industrial, quanto nos serviços, para não falar do agronegócio, soterrando a tradicional divisão entre setores agrícola, industrial e de serviços. **Os serviços públicos, como saúde, energia, educação, telecomunicações, previdência etc., também experimentaram, como não poderia deixar de ser, um significativo processo de reestruturação, subordinando-se à máxima da mercadorização, que vem afetando fortemente os trabalhadores do setor estatal e público.** Tornaram-se importantes empresas privadas geradoras de valor. O resultado parece evidente: intensificam-se as formas de extração de trabalho, ampliam-se as terceirizações, as noções de tempo e de espaço também foram metamorfoseadas e tudo isso muda muito o modo do capital produzir as mercadorias, sejam elas materiais ou imateriais, corpóreas ou simbólicas.

Em síntese, conforme Da Silva (2018), a fragmentação do trabalho e de tarefas; o controle e a regulação do trabalho; as relações hierarquizadas e as práticas homogeneizadas e individualizadas têm caracterizado o trabalho intensificado na contemporaneidade. Essas transformações nas relações de trabalho promovem a intensificação do trabalho em diferentes dimensões, inferindo na subjetividade dos trabalhadores. Isso porque, mais do que um excessivo esforço físico, a intensificação do trabalho “envolve todas as capacidades do trabalhador, sejam as capacidades de seu corpo, a acuidade de sua mente, a afetividade despendida, os saberes adquiridos através do tempo ou transmitidos pelo processo de socialização” (DAL ROSSO, 2006, p. 68).

Esse fenômeno também está presente na esfera pública e entre os trabalhadores da educação. Nas seções subsequentes buscaremos demonstrar de que maneira isso se expressa no trabalho do diretor escolar e como há uma sinergia desses elementos com a Nova Gestão Pública.

## O DIRETOR COMO UM GERENTE E A ESCOLA COMO UMA EMPRESA

A pressão sob a administração escolar e sobre o trabalho do diretor também se relaciona com a adoção de princípios da Nova Gestão Pública (NGP) pelo Estado. A NGP objetiva oferecer “coerência tanto ideológica como organizacional aos cenários organizacionais complexos que emergiram de projetos de reforma do estado” (NEWMAN; CLARKE, 2012, p. 353). Dalila Oliveira (2020) afirma que a NGP parte da crítica do processo de burocratização do Estado de Bem-Estar Social, apontando as estruturas do funcionalismo público como inadequadas e ineficazes. A lógica do setor privado passa a ser referência para o público, tornando o modelo empresarial universalmente válido para pensar a ação pública e social (MARQUES, MENDES; MARANHÃO, 2019).

Para tanto, os princípios da NGP não advogam por um “Estado Mínimo”, mas por “Estado Melhor”, reconstruído com base na tríade da eficácia, da economia e da eficiência (MARQUES, MENDES; MARANHÃO, 2019). O Estado gerencialista diferencia-se das características provedoras do Estado de Bem-Estar Social, tornando-se um Estado avaliador e regulador, constituindo novas relações entre governo e sujeitos sociais e obliquando os sentidos das políticas sociais.

Newman e Clarke (2012) apontam que não é possível reduzir a NGP às práticas administrativas de governo, já que ela enseja uma mudança na concepção de estado que afeta padrões de comportamentos dos indivíduos. Por essa razão os princípios da NGP podem ser incorporados tanto em governos ultraliberais quanto em governos mais progressistas. No Brasil, a NGP foi introduzida nos anos de 1990, por meio da reforma administrativa criada por FHC, que visava modernizar o Estado segundo os padrões do universo empresarial, promovendo políticas que ensejavam a desburocratização, descentralização, transparência, avaliação de resultados (*accountability*) e competitividade (PIMENTA, 1998).

Dalila Oliveira (2020) aponta que os governos de Lula e Dilma, mesmo promovendo políticas que tinham por objetivo a redução da pobreza e a ampliação do acesso à educação, mantiveram padrões gerencialistas gestados no governo FHC. A autora afirma que é possível perceber continuidades nos “modelos de gestão que utiliza conhecimentos e instrumentos do meio empresarial, dentre eles: sistemas de avaliação, responsabilização e prestação de contas” (OLIVEIRA, 2020, p.101).

Na agenda educacional, por exemplo, os princípios da NGP têm conquistado cada vez mais espaço, “não porque funcionam, mas porque existe uma percepção generalizada de que são políticas que poderiam solucionar os problemas mais importantes dos sistemas educativos contemporâneos”(MARQUES, 2020, p.7). A NGP na educação manifesta-se, segundo Regina de Oliveira (2019, p.219).

(...) na responsabilização dos gestores escolares e dos professores pelos resultados da avaliação externa, na premiação pelo sucesso da escola, no estímulo às parcerias entre as escolas e os setores privados, que disputam recursos públicos, entre outros, como forma moderna de participar da melhoria da qualidade do ensino público, no sentido de contribuir para o aumento da eficácia e da eficiência da escola, que se traduz no empenho em se atingir o máximo de resultados com o mínimo de dispêndio.

Lima e Gandin (2017) analisando a NGP no Brasil alertam, por exemplo, para a concomitância de práticas gerenciais, paternalistas e coronelistas no interior das políticas brasileiras. É imprescindível destacar que os princípios de autonomia, participação e descentralização presentes no discurso da gestão escolar democrática, tal qual preconiza a Constituição Federal de 1988, são conquistas dos movimentos em defesa da educação enquanto direito inalienável que demarcaram o processo de redemocratização do Brasil nos anos 1980. Contudo, esse mesmo discurso foi apropriado e ressignificado pela Nova Gestão Pública a fim de requalificar a gestão escolar à semelhança da lógica do mercado (DRABACH, SOUZA, 2014).

Sobre este aspecto, pesquisas recentes sobre o contexto da NGP no Brasil vem apontando duas categorias como basilares para compreensão deste fenômeno que, embora assumam características particulares em contextos diversos, podem ser identificadas com certa assiduidade nos processos analisados, quais sejam: 1) a ressignificação e apropriação dos conceitos como democracia, autonomia e participação que, por sua vez, sustenta um 2) hibridismo de concepções na gestão escolar (MARQUES, MENDES e MARANHÃO, 2019; COSTA, 2019; OLIVEIRA, 2019; MARQUES, 2020; PERBONI e OLIVEIRA, 2021)

No contexto da educação brasileira, uma série de programas e políticas educacionais, como Plano de Desenvolvimento da Educação-PDE e o Programa Dinheiro Direto para Escola- PDDE permitiram uma maior descentralização administrativa, financeira e pedagógica para as escolas. Ao passo que as ações implementadas por esses programas podem ser compreendidas como uma ampliação da democratização na escola, por outro lado, a transferência de responsabilidades também imputa aos diretores e professores o sucesso ou o fracasso da implementação dessas políticas, eximindo o Estado de ofertar condições estruturais para a garantia do direito à educação.

As direções escolares sofrem diretamente as influências do gerencialismo e interpretam e desenvolvem esse modelo de gestão de maneira variada, conforme o seu perfil ou as condições objetivas da escola (OLIVEIRA, DUARTE e CLEMENTINO, 2017). Os diretores, por exemplo, na tentativa de transplantar o modo como se gerencia uma empresa para a escola, podem acabar dando mais atenção as tarefas administrativas e financeiras em detrimento das pedagógicas,



bem como centralizar as tomadas de decisões, dificultando a efetivação da gestão democrática, tal qual é o princípio constitucional reiterado pela LDB e pelo Plano Nacional de Educação.

## AS ATRIBUIÇÕES DO DIRETOR ESCOLAR NOS DOCUMENTOS LEGAIS DA BAHIA

Para desvelar como ocorre o processo de intensificação do trabalho dos diretores, apresentaremos o que aponta os documentos legais baianos acerca das atribuições do diretor escolar. Conforme o capítulo II, seção I e Art. 16 do Regimento Escolar Unificado das unidades escolares integrantes da rede estadual de ensino, a direção é um órgão executivo responsável pela gestão da unidade escolar, que possui atividades de caráter técnico-pedagógico, administrativo-financeiro, patrimonial, bem como de articulação com a família, com a comunidade escolar e entorno da escola e com os poderes públicos locais.

Jesus, Evangelista e Pereira (2019) ao analisarem os marcos legais da política de gestão democrática nas escolas públicas estaduais baianas apontaram alguns avanços, lacunas e contradições no que concerne à gestão democrática e à adoção de princípios associados a NGP. A legislação expressa avanços ao garantir a eleição direta dos diretores, conforme as determinações constantes no Art. 18 da Lei nº 8.261/2002 (Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia) e no Decreto nº 16.385/2015. Além disso a participação da comunidade escolar e local nas discussões e deliberações da escola é garantida por meio dos colegiados escolares eleitos a cada dois anos, conforme regulamentado Lei nº 11.043/2008.

Contudo, a existência de “um gestor escolar eleito e legitimado pela comunidade, não significa a presença de democracia na escola, ou seja, não garante que as instâncias envolvidas no processo eletivo poderão participar dos processos decisórios” (JESUS; EVANGELISTA; PEREIRA, 2019. p. 85). Isso porque a adoção de práticas e princípios associados a NGP acabam por comprometer iniciativas de cunho democrático na escola. Os autores destacam, por exemplo, a recorrência dos conceitos de “gerenciamento”, “desempenho”, “controle”, “aferição”, “competência”, “habilidade” e “meta” nas normativas sobre gestão escolar no Estado da Bahia. Tais elementos corroboram a presença dos princípios da NGP e evidenciam a possibilidade de controle centralizador do Estado e a adoção de práticas oriundas da iniciativa privada por meio da “responsabilização, de regimes de desempenho, de diretrizes políticas para avaliação de competências e habilidades” (idem, p. 88).

O Regimento Escolar Unificado estabelece, no seu Art. 19, quarenta e duas atribuições de responsabilidade do diretor, perpassando por todas as dimensões da gestão educacional. Há um predomínio das atribuições de ordem administrativa (17), seguidas pelas de caráter pedagógico (15), caráter financeiro (6) e, por fim, a de articulação com a família e a comunidade (4). São atribuições variadas que demandam a participação ativa do diretor desde o planejamento orçamentário dos recursos federais e estaduais ao controle do desempenho dos estudantes, indicando que apesar da alusão a gestão participativa presente nos diversos marcos legais, deve existir, na prática, uma concentração de atribuições que permanecem sobre a responsabilidade exclusiva do diretor. Essa sobrecarga de funções foi reafirmada pelos próprios gestores conforme será explorado na próxima seção.

É sintomático, por exemplo, que a primeira atribuição estabelecida para o diretor Regimento Escolar Unificado seja “executar a política estadual de educação na unidade escolar”, enfatizando, por conseguinte, a centralização do controle do processo pedagógico pelo órgão central e a figura do diretor como o executor de uma proposta externa e como intermediário entre a secretaria de educação e a comunidade escolar.

Faz-se necessário destacar a natureza política do trabalho do diretor escolar, já que a escola não é uma organização estritamente burocrática. Portanto, a gestão escolar não pode ser analisada apenas sob o prisma da reprodução de normas, mas também como uma instância de produção das suas próprias regras formais e informais, posto que “entre a concepção/produção normativa e sua execução no contexto escolar, encontramos um longo percurso e um complexo processo de comunicação” (LIMA, 1991, p.144).

Assim sendo, o gestor, como agente político e mediador das políticas educacionais na escola, age em meio a conflitos e disputas que emergem do cotidiano escolar. As tensões na gestão tendem a se acirrar quando as diretrizes do gerencialismo são materializadas nas práticas pedagógicas, ressoando também na intensificação da atividade laboral dos diretores escolares.

## O QUE DIZEM OS DIRETORES ESCOLARES DO NTE 26 SOBRE A INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO

No roteiro semiestruturado usado para realização das entrevistas, havia perguntas específicas sobre o eixo intensificação do trabalho. A seguir iremos analisar trechos das respostas dos doze diretores, preservando o anonimato deles.

A primeira pergunta foi a seguinte: “Além das horas trabalhadas previstas na legislação, você continua o trabalho fora de seu expediente”? Todos (as) diretores (as) entrevistados (as) revelaram trabalhar fora do expediente, seja na própria escola

ou em casa. Alguns disseram trabalhar nos finais de semana ou nos seus dias de folga, o que demonstra que há uma ampliação da carga horária do trabalho desses diretores (as). Vejamos alguns exemplos:

Sim, claro. Eu trabalho em casa. Tem que levar pra casa se não a gente não dá conta, eu preciso levar (D9).

Sim! Minha filha, e como! Ao sábado, quando tem necessidade aqui dentro da escola, muita das vezes levando para casa. Sem hora para terminar. E quando viajo carrego debaixo do braço o net. Para onde eu vou de qualquer forma querendo ou não. Eu, infelizmente da minha parte, não consigo assim. Tô tentando, já consegui até deixar a maior parte para dentro da escola. Mas sempre fica precisando de um complemento. E aí parte para fora do âmbito escolar (D6)

Caso os diretores e diretoras respondessem sim à questão anterior, também teriam que dizer a média de quantas horas por semana trabalham fora do expediente. Constatou-se, a partir da fala dos entrevistados (as), que o tempo excede cerca de dez horas semanais a depender da época do ano, conforme endossam os relatos a seguir:

Todos os dias! Bom, horas por semana. Eu não vou dizer pra você que são 2 ou 3 horas, mas eu acabo levando trabalho pra casa. Porque, muitas vezes, não dá tempo fazer aqui. Então tenho que levar pra casa pra poder fazer. Isso implica em 2 ou 3 horas diárias mais ou menos em média. Por exemplo, ontem eu fui dormir quase 2 horas da manhã porque eu estava passando mensagem no grupo sobre a reunião de amanhã, que eu estava trabalhando para essa reunião de amanhã (D3).

Já trabalhei 55 horas, porque a demanda é grande e se você não fizer e der as costas vai embolar, você não pode dar as costas, até porque você assumiu um cargo, cargo de confiança é isso, você tem que passar um pouco do horário, lógico ou um pouco mais ou um pouco menos, ou muito mais (D1).

Vai variar muito de período, né. Por exemplo, agora eu preciso alimentar sistemas, então geralmente a alimentação do sistema eu faço em casa, então eu levaria o que em uma noite, duas horas, duas horas e meia, é muito relativo daquele momento e do que quero fazer ou da minha necessidade, preciso lançar o que, três, quatro, cinco, eu to muito atrasada. Então assim, é muito relativo, duas três horas, não que seja todos os dias, há tempo eu tenho tentado limitar porque, senão, a gente trabalha a noite todos os dias (D11).

Apesar dessa situação configurar-se como hora extra, não há remuneração sob esse tempo de trabalho excedido. Observa-se que as horas extrapoladas pelos diretores e diretoras, “inclusive as que são realizadas no universo individual e familiar do diretor escolar pesquisado, são vistas como mero apêndice em formato de favor do sujeito para o sistema num processo de alienação” (PONTES; SOUZA, 2018, p. 171). Nas falas destacadas abaixo, é possível identificar dois elementos: a

naturalização da prática de levar atividades do trabalho para casa e a percepção de que a intensificação do trabalho é entendida como sinônimo de dedicação necessária ao desenvolvimento das atribuições do diretor.

Quando eu me dedico a função, aquilo que eu faço, eu caio de corpo e alma, eu me dedico mesmo, é tenho essa preocupação excessiva, com a questão da qualidade da escola, então eu não abro mão de nada, então é uma dedicação mesmo que eu tenho (D12).

Eu trabalho em casa, as vezes no domingo, no sábado. Quando eu vejo que está meio atrapalhada a coisa, eu levo pra fazer em casa. E as vezes até prefiro, porque como você vê aqui o aluno tem abertura de entrar e sair na hora que quiser e a gente não consegue fazer determinadas coisas. E aí eu prefiro fazer em casa, mas eu não me importo não, eu faço. E, além disso, eu ultrapasso o meu horário aqui também na escola. Eu tenho horário de entrar e de sair, eu entro oito, nove, dez e só saio dez da noite todos os dias (D10).

Os (as) diretores (as) acreditam que a intensificação do trabalho é uma condição *sine quo non* para exercício do cargo de maneira adequada às necessidades da instituição – ainda que isso resulte em um esgotamento físico e mental. Esse elemento converge com a caracterização do novo proletariado de serviços, posto que como aponta Antunes (2018) os trabalhadores estão cada vez mais sendo instigados a serem *déspotas de si mesmo*, se punindo por não cumprir metas e adoecendo por conta disso. Apesar de alguns apontarem para a necessidade de “controlar” os excessos de trabalho fora do ambiente escolar, por outro lado também reforçaram que o engajamento nas atividades laborais é um elemento importante para a condução da escola. As ideias de engajamento, liderança e esforço pessoal presentes nas entrevistas são elementos valorizados pelo novo perfil de trabalhador associado ao toyotismo e a acumulação flexível do Capital.

Antunes (2015) ressalta que a alocação do envolvimento, da participação e da polivalência do trabalhador são constantemente fetichizados pelo discurso da parceria ou da qualidade, que tem por objetivo apenas defender os interesses do capitalista. O trabalhador, por sua vez, de maneira alienada estabelece para si a necessidade de intensificar o seu próprio trabalho. Tal paradoxo característico é expresso por Antunes (2015):

Impregnadas da lógica concorrencial típica do padrão flexível de acumulação e de sua expressão político-ideológica neoliberal, as relações sociais como um todo e sua expressão nos locais de trabalho materializam-se cada vez mais em um projeto que se apresenta de forma paradoxal. Um projeto que transita entre as incertezas do mercado e a necessidade do engajamento como saída para se manter empregado; entre o reconhecimento de uma realidade aparentemente exterior ao indivíduo, perpassada pelas mais diversas formas de precarização do trabalho, e o discurso de valorização de suas potencialidades cotidianamente propagado no ambiente de trabalho (ANTUNES, 2015, p. 417).

Kuenzer (2003) também destaca a multifuncionalidade e a flexibilidade como uma das características demandadas pelo mercado para a empregabilidade do novo trabalhador. Nas entrevistas, além das atribuições estabelecidas no regimento, os (as) diretores (as) também disseram que realizavam muitas tarefas que não eram de sua competência.

Algumas atribuições que são de outros funcionários, funcionárias mesmo, limpeza de modo geral tem que partir pra dentro mesmo. Merenda! Merendeira! Tenho que ir para cozinha para poder ajudar mesmo. Distribuição de merenda tudo isso a gente tem que fazer. Ainda acrescenta mais isso fora a parte que eu tenho que fazer. (D7)

A secretaria cobra muito, “preciso da planilha disso, preciso da planilha daquilo”. E as vezes você não tem pessoal pra isso, **porque você, enquanto gestor, tem que fazer aquele serviço que não é atribuição sua**, por conta da escassez de funcionários na rede de ensino. (D1)

A queixa referente à escassez de funcionários foi recorrente nas entrevistas. O quadro de funcionários dos setores de limpeza, administrativo, apoio pedagógico e segurança das escolas estaduais é composto em maioria por terceirizados ou contratados sob Regime Especial de Direito Administrativo (REDA). Submetidos a um processo de precarização do trabalho, são recorrentes as notícias acerca dos atrasos de pagamento<sup>3</sup>. A terceirização é uma das características do novo proletariado de serviços e é um elemento da Nova Gestão Pública, que denota o avanço da privatização nas escolas, haja vista que esses funcionários são geridos pela lógica de mercado e a escola passa a funcionar como uma instituição pública não estatal (PERONI; ADRIÃO, 2005).

---

3 Disponível em: <http://g1.globo.com/bahia/noticia/2016/07/estado-decide-pagar-salarios-dos-terceirizados-da-educacao-na-ba.html> Acesso em 12 nov. 2022.

Sobre as atribuições de maior importância para o seu trabalho na perspectiva dos (as) diretores (as), as respostas predominantes relacionavam-se as de caráter pedagógico, apesar das atribuições de caráter administrativo financeiro estarem exigindo cada vez mais tempo e esforço. O Diretor 2, mesmo reconhecendo a centralidade do pedagógico na gestão escolar, destacou que:

A gente não consegue dar muito apoio aos professores, então é muito incipiente essa ação. Aqui na escola mesmo, ano que vem faz trinta anos, o prédio vocês viram aí de pré-moldados que é bastante velho e gente tem um processo muito alto de manutenção e que demanda muito tempo, e **a gente acaba deixando a desejar na parte da pedagógica, que é o primordial** (D2).

Quando houve referência aos aspectos administrativos os (as) diretores (as) demonstraram a sobrecarga de atividades, destacando que a postura de gestor como gerente acarreta intensificação do trabalho:

As pessoas que estão ao meu redor eu sempre peço que fiquem de olho para me auxiliar, porque assim, **pra mim são muitas coisas e a gente tem que ir organizando senão a gente pira ou a gente adoce, porque foram muitas coisas incorporando a gestão**, não que eu ache que o diretor deva ser diretor de gabinete, Deus me livre, eu nem dou pra isso, mas as vezes você precisa se isolar um pouco pra dar conta do administrativo, da burocracia, dos papéis. (D2)

Rapaz, a financeira me exige tempo mais no final do ano, que eu disse a você que eu fico naquela agonia, mas a parte de compra, essas coisas... não me tiram muito não. Mas acho que a parte administrativa, de você **fazer tudo ao mesmo tempo é complicado**. (D5)

Outro aspecto revelado pelas entrevistas é que as novas formas de realização do trabalho escolar, através das tecnologias da informação, têm contribuído para a intensificação do trabalho, inclusive fora do ambiente escolar. De acordo com Pontes e Souza (2018), as tecnologias - e-mail, as plataformas on-line, o telefone, as redes sociais, o WhatsApp, entre outros - modificaram as relações entre diretores (as) e demais servidores da comunidade escolar. Além de promover uma comunicação mais rápida com a equipe pedagógica, também são instrumentos de controle dos órgãos centrais (Secretaria de Educação e Ministério da Educação). Os depoimentos abaixo ratificam essa percepção:

Olha, é porque é assim, a gente tá o tempo todo elucubrando o que a gente pode fazer pra melhorar a escola, então até no meio da noite já aconteceu de ter ideia e a gente registrar no WhatsApp [...] (D8).

Mas segunda de manhã é engraçado, parece um horror, é um monte de mensagem... estou trabalhando, liga pro secretário, liga pro núcleo, estou trabalhando mesmo não estando aqui presente pessoalmente, entendeu? (D5)

[...] a gente todo mês tem que alimentar o sistema da transparência da escola, no sistema escola, então, durante a semana não tinha tempo de fazer isso, então, eu levava esse documento pra fazer em casa, é..., a questão também de atualização de dados dos estudantes, eu acessava o sistema em casa e fazia isso em casa, mais parte burocrática mesmo (D4).

A respeito da inserção das tecnologias de informação e comunicação (TIC), a chamada revolução informacional permitiu a ampliação da produção, já que tais tecnologias possibilitaram aos capitalistas estender a jornada de trabalho até a casa dos trabalhadores e no tempo de lazer. Antunes e Filgueiras (2020, p. 33) analisam que:

este novo fetiche do mundo tecnológico do capital permite, ao mesmo tempo, que se expanda o ideário fetichizado de que tudo está sob impulsão de uma neutra tecnologia, autônoma, quando é a engenharia informacional do capital que tem de fato o comando do algoritmo e, portanto, dos ritmos, tempos, produtividade e eficiência no universo microcômico do trabalho individual, tendência que não para de se acentuar com a proposta da chamada Indústria 4.0., como se esta fosse um imperativo inexorável da tecnologia.

Nesse sentido, é presente nas respostas dos (as) diretores (as) como o uso de ferramentas tecnológicas tornou-se um dispositivo de regulação das práticas pedagógicas e do controle dos recursos financeiros da unidade escolar, haja vista que as plataformas digitais como PDDE Interativo, em âmbito nacional e o Sistema de Gestão Escolar - SGE, na esfera estadual, tem por função acompanhar, controlar e direcionar todas as ações da gestão, similar ao papel exercido pelas plataformas no contexto empresarial (SRNICEK, 2018).

Assim, a autonomia dos (as) diretores (as) sob a ótica do gerencialismo, é sempre relativa, pois, além de ser limitada pelas políticas e regulamentações do governo, há a cobrança pela maximização de resultados, posto que “se por um lado a escola conquista a autonomia, por outro, é obrigada a prestar contas desta autonomia, através, por exemplo, das avaliações externas, centralizadas (DRABACH, SOUZA, 2014, p.237).

Também perguntamos se alguma política, programa ou ação do governo estadual e/ou federal incorpora ou incorporou novas atribuições ao trabalho do (a) gestor(a) escolar. Vejamos o que dizem alguns dos diretores a respeito dessa questão:

Sim. Principalmente a questão dos projetos estruturantes. Tem a questão de pessoal, financeiro, transporte, alimentação. Tudo isso atribui mais, acrescenta, acrescenta (D6).

Muitas, os registros nos sites, os acompanhamentos, providenciar professor, fazer acompanhamento desse professor, enviar frequência desse professor, fazer o acompanhamento se estava acontecendo, ouvir o aluno, se ele está gostando, o que ele poderia opinar, então eu fiquei responsável pra fazer isso aí e a gente aqui tem uma seguinte política, todos quatro fazem tudo, mas ao mesmo tempo cada um tem atribuições [...] (D8).

Extraímos, das respostas acima, que para além das atribuições internas da rotina escolar que o diretor(a) escolar precisa executar, ele (a) também tem seu trabalho intensificado devido às atividades decorrentes de programas e políticas que a escola faz parte. As afirmações endossam a leitura de que a descentralização de recursos e a implantação de sistemas de controle da gestão acabam por transformar os diretores em gerentes e executores dos programas e políticas externas, que devem cumprir rigorosamente as orientações e metas dos órgãos centrais. Esse fenômeno corrobora as análises de Drabach e Souza (2014) acerca da descentralização implementada com a reforma educacional gerencial dos anos de 1990, que pode ser caracterizada muito mais como desconcentração de tarefas do que de fato descentralização de decisões.

O depoimento da D8, revela que para além de acompanhar tais atividades, ir em busca de professor, fazer registro em sites, precisa também, encontrar tempo para ouvir o *feedback* dos estudantes participantes das atividades. Os dados levantados a partir das falas das diretoras e diretores durante as entrevistas na pesquisa revelam, que mesmo estando desgastados (as) por conta do excesso exaustivo de trabalho, permanecem agindo como verdadeiros “articuladores” e “mediadores de conflitos”, “exemplos”, desdobrando-se para “cumprir metas e objetivos sobre os quais nunca foi convidado a opinar” (OLIVEIRA, DUARTE e CLEMENTINO, 2017, p. 725).

O trabalho do diretor é avaliado a partir do lançamento das informações nesses sistemas, em consonância com os princípios da eficácia e eficiência oriundos do universo das empresas privadas, posto que o gestor é responsabilizado caso não cumpra os prazos e metas estabelecidos pelos órgãos centrais. A sobrecarga de



trabalho inerente ao processo de responsabilização associado a NGP e articulado a execução de programas, fica claro no depoimento abaixo no qual a gestora relata os problemas com a administração das contas da escola:

estou ficando tão doida que eu já estou atrapalhando as contas tudo, fazendo tipo assim: vou fazer o pagamento invés de fazer o pagamento nessa faço na outra, já aconteceu duas vezes comigo, pense eu ficar louca, manda o dinheiro de volta, manda a transferência de volta pra eu poder fazer na outra conta, já atrapalhei o capital do PDDE com os 30% da agricultura familiar e é 20% só o capital, eu atrapalhei, de repente eu que vou ter que pagar esse dinheiro porque já foi pago, tá, mas eu errei, né, fazer o quê, botei na minha cabeça que era 30 %. (D5)

Outra questão tinha por objetivo saber se intensificação ocorria porque os gestores e gestoras acumulavam outros cargos ou funções fora da escola. A pergunta foi a seguinte: “Além da direção dessa escola você exerce outra atividade remunerada?” Dos doze diretores entrevistados, nove disseram que não exercem outra atividade remunerada, trabalhando somente na escola. Assim sendo, confirmase que a intensificação do trabalho, não ocorre porque os gestores acumulam outras tarefas para além da direção da escola, mas porque a direção escolar lhes exige uma dedicação intensa.

Contudo, é interessante notar que, mesmo com tal dedicação, a Lei nº 14.032 de 18 de dezembro de 2018, que trata da estrutura organizacional da Administração Pública do Poder Executivo Estadual, e estabelece o regime de dedicação exclusiva para diretores e vice-diretores, porém a lei não determina nenhum adicional salarial ou gratificação associada ao novo regime de trabalho. Sobre essa questão, concordando com PEREIRA e SANTOS (2019, p. 87)

O regime de dedicação exclusiva condiciona o docente a uma única atividade profissional e é um dos elementos importantes para qualidade da educação e aprofundamento do vínculo com as escolas e a própria rede de ensino, porém, ao instituí-lo sem aumento salarial o que se faz é, na prática, aprofundar a intensificação do trabalho dos gestores sem direito à remuneração digna e adequada ao conjunto de tarefas.

É importante destacar que quando foi lançada a questão “você divide com alguém as atividades relacionadas ao seu trabalho?” os diretores pontuaram a distribuição de tarefas entre os vice-diretores e a coordenação pedagógica, porém ficou evidente a centralização de atribuições na figura do diretor:

Agora tem atribuições que é só o diretor, como por exemplo eu vou prestar contas, eu sento aqui no computador e começo a fazer, não tem jeito tem que ser eu, a não ser que eu peça alguém para fazer, ou eu pague alguém para fazer, quer dizer não, deixa eu fazer, devagarzinho, ai vai ter que ser fora do expediente (D1)

Se for na parte interna escolar sim. Coordenação, vice direção. É dividida essas tarefas. Externo, infelizmente só comigo mesmo. (D6)

Cabe questionar, contudo, a ausência nessas respostas de referências ao Colegiado Escolar – o conselho de representantes da comunidade escolar - em que pese a divisão de tarefas decisórias com a direção. A lei 11.043 de 09 de maio de 2008, que dispõe sobre as finalidades do Colegiado Escolar, estabelece em seu primeiro artigo que:

Art. 1º - O Colegiado Escolar é órgão que garante a gestão democrática do ensino público, através da participação da comunidade escolar e local, na concepção, execução, controle, acompanhamento e avaliação dos processos administrativos e pedagógicos da ação educativa, no âmbito de cada unidade de educação básica do Sistema Estadual de Ensino.

Nesse sentido, percebemos que há uma articulação entre a intensificação e a centralização do trabalho, denotando que esse processo também tem impacto na efetivação de espaços e mecanismos mais democráticos da gestão da escola. A presença da responsabilização advinda dos parâmetros da NGP entra em conflito com os princípios da gestão escolar democrática, mesmo admitindo-os, haja vista que o exercício da democracia demanda mais tempo e articulação dos participantes para a construção de mediações. Esse tempo, por vezes, é escasso para o diretor, que tem que atender todas as demandas externas por bons resultados, bem como administrar questões estruturais que lhe são imputadas pela Secretaria de Educação e pelo Ministério da Educação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os processos advindos da reestruturação produtiva do Capital incidiram sobre as concepções, as práticas pedagógicas e as relações de trabalho no ambiente escolar. O novo perfil multifuncional e flexível exigido dos trabalhadores camufla as diferentes estratégias de precarização e intensificação do trabalho. Somado a esses elementos, a introdução de novas tecnologias de informação e comunicação além de possibilitar a ampliação da produção também permitiu a extensão da jornada de trabalho até a casa dos trabalhadores, nos fins de semana, durante a

noite, nos feriados e no tempo de lazer, por meio de plataformas digitais sejam elas de inteiração ou de sistemas, a exemplo do WhatsApp, do PDDE Interativo e do Sistema de Gestão Escolar.

O conteúdo das entrevistas revelou que há um processo de intensificação do trabalho dos diretores e das diretoras das escolas, expresso não apenas pelo aumento da carga de trabalho, mas também pela adoção de padrões de comportamento que coadunam com os mantras importados do mercado. A necessidade de cumprimento metas, avaliações de desempenho ponderadas com base nos critérios de eficácia e eficiência, além da execução de programas e projetos definidos pelos organismos centrais, reverberam os reais sentidos da autonomia e descentralização sob as vestes da Nova Gestão Pública.

Centraliza-se nas mãos do (a) diretor (a) escolar muitas atribuições e é naturalizada a ideia de que ele é capaz de assumir todas elas, considerando que deve exercer variados papéis concomitantemente - frequentemente fora do horário de expediente - como se isso não lhe causasse mal-estar e lhe gerasse um acúmulo de trabalho. Ademais, observou-se que muitos dos diretores e diretoras naturalizam a exploração que sofrem no seu trabalho. Para eles e elas, a intensificação e o sacrifício pessoal fazem parte do cargo da direção, a partir do momento que aceitaram assumir a gestão da escola.

Cabe explorar de maneira mais detalhada, nas pesquisas subsequentes, as relações entre a intensificação do trabalho do diretor e o processo de centralização que tende a afastar a comunidade escolar das instâncias mais decisórias. Contudo, os estudos recentes têm dado pistas que, sob a égide dos parâmetros da Nova Gestão Pública, operam-se processos de ressignificação de conceitos como democracia, autonomia e participação que acabam por sustentar modelos híbridos de gestão escolar sustentados em concepções distintas. Esse elemento é central para compreendermos os variados desdobramentos da NGP na gestão democrática da escola.

## REFERÊNCIAS

AMADO, João. **Manual de investigação qualitativa em educação**. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2013.

ANTUNES, Ricardo. A sociedade dos adoecimentos no trabalho. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 123, p. 407-427, jul./set. 2015 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sssoc/a/cbc3JDzDvxTqK6SDTQzJJLP/?lang=pt&format=pdf>

ANTUNES, Ricardo. Desenhando a nova morfologia do trabalho: As múltiplas formas de degradação do trabalho. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 83, 2008, p. 19-34. Disponível em: <https://doi.org/10.4000/rccs.431>

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços**. São Paulo: Boitempo, 2018.

ANTUNES, Ricardo. **Uberização, trabalho digital e indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo, 2020.

ANTUNES, Ricardo; FILGUEIRAS, Vitor. Plataformas digitais, Uberização do trabalho e regulação no Capitalismo contemporâneo. **Contracampo**, Niterói, v. 39, n. 1, p. 27-43, abr./jul. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/contracampo/article/view/38901/pdf>

BAHIA. **Lei nº 8.261 de 29 de maio de 2002**. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia. Disponível em: <https://governo-ba.jusbrasil.com.br/legislacao/85404/lei-8261-02>

BAHIA. **Lei 11.043 de 09 de maio de 2008**. Dispõe sobre a finalidade, competência e composição do Colegiado Escolar nas escolas públicas de Educação Básica do Sistema Estadual de Ensino e dá outras providências. Disponível em: <http://jornadapedagogica.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2021/03/Colegiado-Lei-no-1.1043-2008-1.pdf>

BAHIA. **Decreto nº 11.175, de 18 de agosto de 2008**. Dispõe sobre a implementação dos Colegiados Escolares, nas Escolas Públicas da Educação Básica do Sistema Estadual de Ensino. Disponível em: <https://governo-ba.jusbrasil.com.br/legislacao/75285/decreto-11175-08>

BAHIA. **Lei nº 13.559 de 11 de Maio de 2016**. Aprova o Plano Estadual de Educação da Bahia e dá outras providências. Disponível em: <http://dcrb.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/Lei-13559.2016-Plano-Estadual-de-Educac%CC%A7a%CC%83o-BA.pdf>

BAHIA. **Portaria nº 5.872, de 15 de Julho de 2011**. Aprova o Regimento Escolar das unidades escolares integrantes do Sistema Público Estadual de Ensino e dá outras providências. Disponível em: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/system/files/private/midioteca/documentos/2016/regimento-escolar-20115b15d.pdf>

BAHIA. **Decreto nº 16.385, de 26 de outubro de 2015.** Dispõe sobre os critérios e procedimentos do processo seletivo interno a ser realizado pela unidade escolar, requisitos para o preenchimento dos cargos de Diretor e Vice-Diretor das unidades escolares estaduais. Disponível em: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/system/files/private/midioteca/documentos/2015/decreto-no-16385-de-26-de-outubro-de-2015.pdf>

CÂMARA, Rosana Hoffman. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, v. 6 n. 2, jul - dez, 2013, p. 179-191. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1983-82202013000200003](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1983-82202013000200003)

CHESNAIS, François. **Mundialização do Capital.** Petrópolis: Vozes, 1997.

COSTA, Marilda de Oliveira. Contrarreformas, Nova Gestão Pública e relações público-privadas: mapeando conceitos, tendências e influências na educação. **Rev. Bras. Pol. Adm. Educ.**, v. 35, n. 1, p. 159 - 179, maio 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/89875>

DA SILVA, Maria Abádia. Atribuições, concepções e trabalho do diretor escolar após 2007. **Revista Diálogo Educacional**, v. 18, n. 56, p. 253-278, mar. 2018. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/23600>

DAL ROSSO, Sadi. Intensidade e imaterialidade do trabalho e saúde. **Trab. educ. saúde [online]**. v. 4, n. 1, 2006, p.65-92 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/Rxgz6YjbMvTVm8C5sPDrMyN/?format=pdf&lang=pt>

DAL ROSSO, Sadi. Ondas de Intensificação do Labor e Crise. **Perspectivas**, São Paulo, v. 39, p. 133-154, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/perspectivas/article/view/4755/4057>. Acesso em mai. de 2020.

DRABACH, Nadia Pedrotti; SOUZA, Ângelo Ricardo. Leituras sobre a gestão democrática e o “gerencialismo” na/da Educação no Brasil. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v.16, n.33, p. 221-248, jul. - dez. 2014. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/2851/1655>

FRIGOTTO, Gaudencio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista.** São Paulo: Cortez, 2010

JESUS, Edna Santos de; EVANGELISTA, Mary Adriana dos Santos; PEREIRA, Rodrigo da Silva. Análise dos marcos legais da gestão democrática nas escolas públicas estaduais da Bahia. **REAE - Revista de Estudos Aplicados em Educação**, v. 4, n. 8, jul./dez. 2019. Disponível em: [https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista\\_estudos\\_aplicados/article/view/6418/2913](https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_estudos_aplicados/article/view/6418/2913).

KUENZER, Acácia Z. Educação profissional: categorias para uma nova pedagogia do trabalho. **Boletim Técnico do Senac**, 2003. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/596>

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Editora Planta, 2004.

LIMA, Iana; GANDIN, Luis. Gerencialismo e dispersão de poder na relação Estado- educação: as traduções e os hibridismos do caso brasileiro. **Rev. Bras. Pol. Adm. Educ.**, v. 33, n. 3, p. 729 - 749, set./dez. 2017.

LIMA, Licínio. Produção e Reprodução de Regras: Normativismo e infidelidade normativa na organização escolar. **Revista do Instituto de Inovação Educacional**, v. 4 n 2-3, 1991, p. 141-153. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/35860/1/Lima%20-%201991%20-%20Produ%20e%20Reprodu%20de%20Regras%20Normativismo%20e%20In.pdf>

MARQUES, Luciana Rosa; MENDES, Juliana Camila Barbosa; MARANHÃO, Iágrici Maria de Lima. A Nova Gestão Pública no contexto da educação pernambucana e a qualidade educacional. **Rev. Bras. Pol. Adm. Educ.**, v. 35, n. 2, p. 351-367, ago. 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/vol35n22019.95409>

MARQUES, Luciana. Repercussões da nova gestão pública na gestão da educação: um estudo da rede estadual de Goiás. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, e69772, 2020 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/sZkfttH73Rxt4DnHCmKrnFp/?lang=pt&format=pdf>

MASSON, Gisele. Materialismo Histórico e Dialético: uma discussão sobre as categorias centrais. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, PR, v. 2, n. 2, p. 105- 114, jul-dez. 2007. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/312/320>

NEWMAN, Janet e CLARKE, John. Gerencialismo. **Educação & Realidade**, 2012, v. 37, n. 2, p. 353-381. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/D9rWCZq8yqtBmtCTQSCjnPk/?lang=pt#>.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **Rev. Bras. Pol. Adm. Educ.**, v. 25, n. 2, p.197-202, mai./ago. 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19491/11317>

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Da promessa de futuro à suspensão do presente: a teoria do capital humano e o Pisa na educação brasileira**. Petrópolis: Editora Vozes, 2020

OLIVEIRA, Dalila; DUARTE, Alexandre; CLEMENTINO, Ana Maria, A Nova Gestão Pública no contexto escolar e os dilemas dos(as) diretores(as). **Rev. Bras. Pol. Adm. Educ.**, v. 33, n. 3, p. 707 - 726, set./dez. 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/79303/46239>

OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. As mudanças nas formas de gestão escolar no contexto da nova gestão pública no Brasil e em Portugal. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 74, p. 213-232, mar./abr. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/VcFTwwfVBqCJWwGs7qyGXsk/?lang=pt>

PERBONI, Fabio; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. Hibridismo na gestão escolar. **Revista Educação em Questão**, v. 59, n. 59, p. 1-26, fev. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/22747/13826>

PEREIRA, Rodrigo da Silva; SANTOS, Catarina Cerqueira de Freitas. O Escrito, O Dito e o Feito: a educação baiana nos primeiros 120 dias do segundo mandato de Rui Costa. In: ADRIÃO, Theresa; MARQUES, Luciana Rosa; SILVA, Marcia Ângela (Orgs.). **Políticas e prioridades para educação básica dos governos estaduais eleitos em 2018: para onde os sistemas estaduais caminham?** Brasília: Editora Anpae, 2019.

PERONI, Vera Maria Vidal; ADRIÃO, Theresa. O público não-estatal: estratégias para o setor educacional brasileiro. In.: PERONI, Vera Maria Vidal; ADRIÃO, Theresa. (Orgs.). **O público e o privado na educação: interfaces entre Estado e Sociedade**. São Paulo: Xamã, 2005, p.137-154.

PIMENTA, Carlos César. A reforma gerencial do Estado brasileiro no contexto das grandes tendências mundiais. **Revista de Administração Pública**. Rio de Janeiro, 32 (5):173-199. set./out., 1998. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/7762/6355>

PONTES, Deysiane Farias; SOUZA, Flávio Bezerra de. Intensificação do trabalho dos diretores escolares do ensino médio regular do Distrito Federal. In: SILVA, Maria Abádia da; PEREIRA, Rodrigo da Silva (Org.). **Gestão escolar e o trabalho do diretor**. Curitiba: Appris, 2018.

SRNICEK, Nick. **Capitalismo de plataformas**. Buenos Aires: Caja Preta, 2018.

---

**Rodrigo da Silva Pereira**

Doutor em Educação (UnB). Professor Adjunto no Departamento I da Faculdade de Educação da UFBA. Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação. Pesquisador da área de Estado e Políticas Educacionais.  
E-mail: [rodrigossilvapereira@ufba.br](mailto:rodrigossilvapereira@ufba.br)

**Catarina Cerqueira de Freitas Santos**

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação FAGED/UFBA.  
E-mail: [ctacerqueira@gmail.com](mailto:ctacerqueira@gmail.com)

**Ruth Silva Nunes**

Licenciada em Ciências Sociais (UFBA). Bolsista de Iniciação Científica/CNPq.  
E-mail: [ruthsilvanunes@hotmail.com](mailto:ruthsilvanunes@hotmail.com)

*Recebido em: 11/10/2021*  
*Aprovado em: 20/11/2021*