



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TATIANA DE OLIVEIRA

**GESTÃO EMPRESARIAL NA EDUCAÇÃO  
PÚBLICA PAULISTA (2006-2016): UMA ANÁLISE  
DOS EFEITOS DA *QUALIDADE TOTAL* NO  
TRABALHO DOCENTE**

CAMPINAS  
2017

TATIANA DE OLIVEIRA

**GESTÃO EMPRESARIAL NA EDUCAÇÃO  
PÚBLICA PAULISTA (2006-2016): UMA ANÁLISE  
DOS EFEITOS DA *QUALIDADE TOTAL* NO  
TRABALHO DOCENTE**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para a obtenção do título de mestra em Educação, na área de concentração em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Evaldo Piolli

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELA ALUNA TATIANA DE OLIVEIRA, E ORIENTADA PELO PROF. DR. EVALDO PIOLLI.

**CAMPINAS  
2017**

**Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s):** Não se aplica.

Ficha catalográfica  
Universidade Estadual de Campinas  
Biblioteca da Faculdade de Educação  
Rosemary Passos - CRB 8/5751

OL4g Oliveira, Tatiana de, 1979-  
Gestão empresarial na educação pública paulista (2006 - 2016) : uma análise dos efeitos da *qualidade total* no trabalho docente / Tatiana de Oliveira. – Campinas, SP : [s.n.], 2017.

Orientador: Evaldo Piolli.  
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Trabalho docente. 2. Gestão da qualidade total. 3. Reestruturação educativa. I. Piolli, Evaldo, 1963-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

**Título em outro idioma:** The Total Quality Management applied to education (2006 - 2016) : an analysis of the TQM applied to teachers work

**Palavras-chave em inglês:**

Teachers work

Total quality management

Education restructured

**Área de concentração:** Educação

**Titulação:** Mestra em Educação

**Banca examinadora:**

Evaldo Piolli [Orientador]

Álvaro Luiz Moreira Hypólito

Selma Borghi Venco

**Data de defesa:** 23-02-2017

**Programa de Pós-Graduação:** Educação

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**GESTÃO EMPRESARIAL NA EDUCAÇÃO PÚBLICA  
PAULISTA (2006-2016): UMA ANÁLISE DOS EFEITOS DA  
*QUALIDADE TOTAL* NO TRABALHO DOCENTE**

**Autora: Tatiana de Oliveira**

**COMISSÃO JULGADORA:**

Prof. Dr. Evaldo Piolli

Prof. Dr. Álvaro Moreira Hypólito

Profa. Dra. Selma Borghi Venco

A Ata da Defesa assinada pelos membros da Comissão Examinadora, consta no processo de vida acadêmica da aluna.

**2017**

*À minha mãe, a grande responsável  
por estudarmos e seguirmos  
em frente lutando.*

*Aos professores e professoras entrevistados,  
que nos concederam suas histórias  
e trajetórias tão íntimas.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, ao meu orientador, professor Evaldo Piolli, pelos três anos de trabalho árduo, de muito estudo e dedicação à pesquisa. Agradeço também ao professor Roberto Heloani pela presença acolhedora nas discussões e orientações teóricas.

Expresso meu agradecimento às professoras Selma Borghi Venco e Carolina de Roig Catini e ao professor Eduardo Pinto e Silva por comporem a Banca de Qualificação e pelas contribuições que trouxeram ao desenvolvimento deste estudo. Igualmente, agradeço mais uma vez à professora Selma e ofereço minha gratidão ao professor Álvaro Hypólito por aceitarem compor a Banca de Defesa e pela disposição para lerem o trabalho final e traçarem um diálogo neste desfecho da pesquisa.

Agradeço aos integrantes do Núcleo de Trabalho Saúde e Subjetividade (NETSS) pelos estudos e discussões que estabelecemos ao longo destes três anos. Meu muito obrigada pela oportunidade de desenvolver com vocês um trabalho coletivo a partir das muitas leituras e reflexões teóricas.

Minha gratidão à professora Maria Aparecida Neri de Souza e ao professor Ricardo Antunes por terem me recebido de forma tão acolhedora, contribuindo, à época, na elaboração do projeto inicial desta pesquisa, essa fase foi muito importante para a minha reaproximação com a universidade após anos de dedicação focada na docência na Educação Básica. Quero também agradecer aos professores Francisco Javier Merchán Iglesias (Universidade de Sevilha – Espanha) e Sadi Dal Rosso (Universidade de Brasília) pelo intercâmbio de ideias e de trajetórias de pesquisa que muito me motivaram ao longo deste estudo.

Agradeço, imensamente, a confiança e disponibilidade dos professores e professoras que me concederam entrevistas durante o trabalho de campo. Gostaria de registrar não apenas a minha gratidão, mas também meu imensurável respeito pelos profissionais que são e pelo aprendizado que obtive ao lado deles.

Manifesto meu agradecimento a toda equipe de profissionais do Instituto Federal de São Paulo (IFSP) – campus de Jundiaí, pelo apoio e incentivo nesta reta final. Agradeço especialmente à professora Vick, aos professores Felipe e Thiago e à equipe de

Gestão composta pela Haryanna, Lucivaldo, Marcelo, Sheila e Thaís pelo apoio institucional e humano que obtive de todos.

Quero agradecer aos amigos e amigas Danille Maciel, Ana Elisa Corrêa, Juliana Guanais, Guilherme Barati, Leandra Santos, Stephanie Pacata, Beatriz Sanchez, Lajara Janaína e Elizabeth Alves pelos diálogos e contribuições em diversos momentos, especialmente durante a difícil fase da escrita em que é sempre árduo materializar tudo o que foi produzido. Deixo um agradecimento especial à amiga Andressa Mesko pela parceria e cumplicidade acadêmica, seu apoio nos momentos mais tortuosos foi fundamental para crescermos juntas. Meu muito obrigada!

Por último, quero agradecer ao André por estar ao meu lado em cada segundo, principalmente durante as dificuldades, angústias, cansaços e também nas vibrações de alegrias. A finalização deste trabalho, em grande parte, se deve ao acolhimento, carinho e parceria que recebi em nossos diálogos. Deixo também minha gratidão aos meus pais, minha irmã Tânia, meu cunhado Alex, minha amiga Katy e meu amigo Paulinho pelo apoio incondicional e por estarem sempre ao meu lado vibrando a cada conquista minha, pessoal e profissional.

## RESUMO

Este estudo apresenta os resultados da pesquisa de mestrado que teve como foco a análise dos efeitos da *Gerência da Qualidade Total* aplicada à educação no processo de trabalho de professores e professoras das escolas da rede estadual paulista da região de Campinas-SP. A pesquisa revela como os docentes avaliam as constantes mudanças, que têm como fundamento a gestão por resultados, e como são afetados por elas. A hipótese é a de que está em curso uma nova configuração do trabalho do professor marcada substancialmente por processos de intensificação e autointensificação do trabalho. Com a análise dessas transformações nos últimos dez anos e a partir de entrevistas semiestruturadas, averiguou-se as consequências para o trabalho docente que reverberam sobre o controle do processo de trabalho, sobre a subjetividade e sobre a saúde desses trabalhadores e trabalhadoras.

**Palavras-chave:** Trabalho docente. Qualidade total. Reestruturação educativa. Intensificação do trabalho.

## **ABSTRACT**

The purpose of this research is to analyze the effects of Total Quality Management method applied to the teachers work process at state public schools in Campinas, São Paulo state. The goal is to investigate how these changes affect the teachers and how they evaluate them since the TQM make permanent a climate in which an organization continuously improves its ability to deliver high-quality based on results. The hypothesis on this new method brings to the teachers new configuration of work by processes of intensification and self-intensificatio. The study analyzed the last 10 years transformation based on semi-structured interview with teachers to verify the consequences on their work that affect the work control and the health of these workers.

**Key words:** Teachers work. Total quality management. Education restructured. Work intensification.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Evolução Histórica dos Estudos em Gerência da Qualidade Total	41
<b>Figura 2:</b> Índice de Competitividade Global - Desempenho Brasil (2015-2016)	60
<b>Figura 3:</b> O(a) aluno(a) como o(a) cliente preferencial	69
<b>Figura 4:</b> Escola de Qualidade Total	70
<b>Figura 5:</b> Diagrama da Árvore	71
<b>Figura 6:</b> Brasil - Marco regulatório da indução à privatização na educação pública	105
<b>Figura 7:</b> Dados do Projeto <i>Innovations in Basic Education Project</i> financiado pelo Banco Mundial e a SEE/SP – 1991 a 1998	123
<b>Figura 8:</b> Os cinco pilares do Programa “Educação – Compromisso de São Paulo”	141
<b>Figura 9:</b> Cartilhas mais adotadas nas escolas depois da década de 1940	157
<b>Figura 10:</b> Charge A	170
<b>Figura 11:</b> Charge B	170
<b>Figura 12:</b> Jornada formal e jornada real de trabalho	186

## LISTA DE MAPAS

<b>Mapa 1:</b> Localização dos municípios de exercício da docência dos professores participantes da pesquisa	167
--	-----

## LISTA DE FOTOGRAFIAS

<b>Fotografia 1:</b> Escola Estadual – Bambuí / MG (1993)	64
<b>Fotografias 2 e 3:</b> Excluídos da escola. Meninas operárias das primeiras manufaturas têxteis da cidade de São Paulo. Meninos de rua. 1900	154
<b>Fotografia 4:</b> Jardim da infância da Escola Caetano Campos. 1896	154
<b>Fotografia 5:</b> Saída do colégio católico da elite paulista “Des Oiseaux”, de religiosas francesas. Bairro de Higienópolis, 1920	155
<b>Fotografias 6, 7 e 8:</b> Duas escolas profissionais públicas, criadas na cidade de São Paulo em 1911 (uma masculina e outra feminina), no Bairro do Brás	155
<b>Fotografia 9:</b> Escola Caetano Campos, 1901.	158
<b>Fotografia 10:</b> Professores da Escola Normal do Distrito Federal - RJ em 1930	159

## LISTA DE REPORTAGENS

<b>Reportagem 1:</b> Professor tem dia de festa e reclamações	163
<b>Reportagem 2:</b> Professores reivindicam reajuste para a categoria	163
<b>Reportagem 3:</b> O mesmo professor inseguro a 15 de outubro	164
<b>Reportagem 4:</b> Baixa remuneração é causa principal da desvalorização do magistério	172

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Ações da SEE/SP e o ano de implementação	23
<b>Quadro 2:</b> Caracterização dos professores e professoras entrevistadas	29
<b>Quadro 3:</b> Os 14 princípios de Deming	42
<b>Quadro 4:</b> Acordos e relações do Brasil com o FMI, 1944 - 2011	92
<b>Quadro 5:</b> Participação setorial dos empréstimos aprovados pelo Banco Mundial para o Brasil – 1987-1994	97
<b>Quadro 6:</b> Estratégias Prioritárias do Grupo Banco Mundial para a Educação 2020	111
<b>Quadro 7:</b> As ações da SEE/SP (de 1995 a 2006) distribuídas por eixos	120
<b>Quadro 8:</b> Docentes efetivos e não efetivos na SEE/SP	129
<b>Quadro 9:</b> Descrição dos níveis de desempenho SARESP / IDESP	134
<b>Quadro 10:</b> Participantes da pesquisa: caracterização geral	166
<b>Quadro 11:</b> Docentes participantes da pesquisa: acúmulo de cargos	168
<b>Quadro 12:</b> Jornada de trabalho formal dos participantes da pesquisa	169
<b>Quadro 13:</b> Número de alunos e alunas atendido por docente na rede estadual (2016)	171

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1:</b> Financiamento do Banco Mundial ao Brasil (por ano fiscal)	95
<b>Gráfico 2:</b> Empréstimo no âmbito do Grupo Banco-Mundial Brasil: Compromissos por ano fiscal (em milhões de US\$)	96
<b>Gráfico 3:</b> Evolução do número de professores por vínculo funcional na SEE/SP	130

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>AAP</b>	Avaliação da Aprendizagem em Processo
<b>ATPC</b>	Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo
<b>BID</b>	Banco Interamericano de Desenvolvimento
<b>BIRD</b>	Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento
<b>BM</b>	Banco Mundial
<b>BNDES</b>	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
<b>CEE</b>	Conselho Estadual de Educação
<b>CENP</b>	Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
<b>CIE</b>	Centro de Informações Educacionais e Gestão da Rede Escolar
<b>CIMA</b>	Coordenadoria de Informação Monitoramento e Avaliação Educacional
<b>CLT</b>	Consolidação das Leis Trabalhistas
<b>CRH</b>	Centro de Recursos Humanos
<b>DE</b>	Diretoria de Ensino
<b>DES</b>	Direitos Especiais de Saque
<b>ENEM</b>	Exame Nacional do Ensino Médio
<b>EUA</b>	Estados Unidos da América
<b>EVESP</b>	Escola Virtual de Programas Educacionais
<b>FMI</b>	Fundo Monetário Internacional
<b>FUNDEB</b>	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério
<b>FUNDEF</b>	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
<b>GATT</b>	Acordo Geral de Tarifas e Comércio
<b>GDAE</b>	Gestão Dinâmica de Administração Escolar
<b>GQT</b>	Gestão da Qualidade Total
<b>GQTE</b>	Gestão da Qualidade Total na Educação
<b>ICE</b>	Instituto de Co-Responsabilização pela Educação
<b>ID</b>	Indicador de Desempenho
<b>IDEB</b>	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

<b>IDESP</b>	Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
<b>IF</b>	Indicador de Fluxo
<b>IPEA</b>	Instituto de Pesquisa Aplicada
<b>LC</b>	Lei Complementar
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
<b>MARE</b>	Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>MFQ</b>	Movimento Francês pela Qualidade
<b>OCDE</b>	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
<b>OCIP</b>	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
<b>ONG</b>	Organização Não-Governamental
<b>ONU</b>	Organização das Nações Unidas
<b>OS</b>	Organização Social
<b>PCNs</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>PDCA</b>	Plan Do Check and Action
<b>PIB</b>	Produto Interno Bruto
<b>PISA</b>	Programa Internacional de Avaliação dos Alunos
<b>PND</b>	Programa Nacional de Desestatização

## SUMÁRIO

---

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>18</b>
<b>I – DA EMPRESA À ESCOLA: A GESTÃO EMPRESARIAL E A QUALIDADE TOTAL NA EDUCAÇÃO .....</b>	<b>35</b>
1.1. Gestão da qualidade total: origens e fundamentos .....	36
1.2. Gestão da Qualidade Total e as mudanças na organização do trabalho: notas a partir de uma visão crítica .....	46
1.2.1. <i>A manipulação da subjetividade a serviço da empresa</i> .....	46
1.2.2. <i>Envolvimento manipulatório e penosidades advindas do trabalho</i> .....	52
1.2.3. <i>Os efeitos da superexploração do trabalho: os novos contornos da precarização e da intensificação</i> .....	55
1.3. Qualidade Total na Educação: a empresa como modelo de escola .....	59
1.3.1. <i>A escola como promotora de capital humano e a redefinição do papel da educação</i> .....	59
1.3.2. <i>A Gestão da Qualidade Total na Educação: caracterizando e discutindo seus fundamentos</i> .....	63
<b>II – EDUCAÇÃO PÚBLICA E AS REFORMAS NEOLIBERAIS .....</b>	<b>77</b>
2.1. Neoliberalismo: algumas considerações .....	77
2.2. O modelo de gestão empresarial e a nova administração pública no Brasil .....	84
2.3. As políticas neoliberais para a educação brasileira .....	96
2.4. Algumas considerações sobre o modelo escola-empresa no Brasil .....	104
2.5. O Banco Mundial e as orientações para uma agenda global para a educação .....	109
<b>III – POLÍTICAS DA QUALIDADE TOTAL NA EDUCAÇÃO NO ESTADO DE SÃO PAULO .....</b>	<b>116</b>
3.1. Racionalização e ressignificação do conceito de “qualidade”: os antecedentes ...	117
3.2. Políticas educacionais paulistas nos últimos dez anos: uma nova etapa da qualidade total na educação .....	127

3.2.1. <i>O São Paulo Faz Escola (2007) – currículo, ensino e avaliação</i> .....	131
3.2.2. <i>O IDESP (2007) e o Sistema de Bonificação (2008) – avaliação, desempenho e responsabilização</i> .....	133
3.2.3. <i>Programa de Valorização pelo Mérito (2009) – avaliação, carreira docente e meritocracia</i> .....	136
3.2.4. <i>A Avaliação de Aprendizagem em Processo (2013) – avaliação e melhoria dos índices</i> .....	138
3.2.5. <i>A Secretaria Escolar Digital (2016) – tecnologia e controle dos resultados</i> .....	139
3.3. O Programa “Educação Compromisso de São Paulo” (2011): qualidade total e empresariamento da educação .....	140

**IV – QUALIDADE TOTAL NA EDUCAÇÃO: O TRABALHO DOCENTE EM TEMPOS DE REESTRUTURAÇÃO EDUCACATIVA**..... 144

3.4. Trabalho: da práxis social ao estranhamento.....	145
3.5. Processo de trabalho docente no Brasil: uma perspectiva histórica .....	153
3.6. Os efeitos das mudanças educacionais no trabalho docente em São Paulo (2006-2016).....	165
3.6.1. <i>Caracterizando os docentes-sujeitos da pesquisa</i> .....	166
4.2.2. <i>Intensificação e autointensificação do trabalho docente</i> .....	172
4.2.3. <i>Intensificação do trabalho e as dimensões de gênero</i> .....	187
4.2.2. <i>Avaliação e responsabilização</i> .....	189
4.2.4. <i>Concorrência, enfraquecimento do coletivo e a individualização das resistências</i> .....	193
4.2.5. <i>Intensificação e saúde no trabalho</i> .....	196

**CONSIDERAÇÕES FINAIS**..... 204

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS** ..... 207

<b>ANEXOS</b> .....	220
ANEXO 1 – Termo de consentimento .....	220
ANEXO 2 – Roteiro Entrevista semiestruturada.....	222

ANEXO 3 – Formulário Perfil dos professores (as).....	224
ANEXO 4 – Dados sobre desemprego (1999 – 2013) .....	225
ANEXO 5 – Reportagem sobre desemprego atual no Brasil .....	229
ANEXO 6 – Procedimentos em GQTE (Minas Gerais - anos 90) .....	231
ANEXO 7 – Reportagens jornalísticas sobre o professorado (anos 70 e 80) Jornais: Folha de S. Paulo e O Globo .....	234
ANEXO 8 – Artigo “Nova agenda da educação de São Paulo” (20/08/2007) .....	238
ANEXO 9 – Matriz Curricular da SEE/SP .....	239

## INTRODUÇÃO

---

*No começo eu era só certezas.  
No meio eu era só dúvidas.  
Agora é o final  
e eu só duvido.*

Mário Quintana

Esta pesquisa surge das inquietações vividas por mim no processo de trabalho como professora de Sociologia e Geografia na rede pública paulista entre os anos de 2009 e 2016, no qual foi possível vivenciar muitas mudanças que estimularam a pesquisa empírica. As contradições e dificuldades enfrentadas pelos professores e professoras de jovens do Ensino Médio e Ensino Fundamental, naquele momento da prática docente, eclodiam em reflexões pessoais para além do espaço da experiência vivida, motivando a realização de uma investigação mais sistemática sobre as causas do quadro educacional e das questões sociais nas quais se mantinham imersos os sujeitos dessa engrenagem chamada escola. Neste contexto, surgiu o interesse em compreender melhor as articulações entre educação e mundo do trabalho, tendo como foco o trabalho docente.

O desafio que inicialmente motivou este estudo foi o de investigar como as recentes mudanças ocorridas no sistema educacional público e no mundo do trabalho desdobravam-se nas condições materiais de existência do trabalho do professorado, instituindo novas formas de exploração da energia e do tempo de realização da força de trabalho docente. Conforme os objetivos e hipóteses foram sendo organizados em uma reflexão mais sistematizada, o campo desse estudo foi se definindo e nos aproximando dos propósitos e resultados aqui apresentados.

O Brasil possui, atualmente, cerca de dois milhões e duzentos mil professores atuando na Educação Básica, sendo que 76,8% estão nas redes públicas de ensino<sup>1</sup>. A

---

<sup>1</sup> Fontes: <http://www.observatoriodopne.org.br/pne/indicadores> e <http://www.educacao.sp.gov.br/dados-educacionais>. Acesso em 03 dez 2016.

rede estadual de ensino de São Paulo, o estado mais populoso e com maior grau de desenvolvimento industrial do Brasil, possui 5,3 mil escolas e cerca de duzentos e trinta mil professores.

No conjunto das políticas educacionais implementadas no estado de São Paulo, do final da década de 1990 a 2016, estão incluídos os programas *Qualidade nas Escolas (PQE)* e o *Compromisso de São Paulo*, bem como o *Sistema de Avaliação e Rendimento do Estado de São Paulo (SARESP)*, o *Currículo São Paulo Faz Escola*, o *Sistema de Bonificação Salarial* para os docentes, a *Prova do Mérito* para evolução salarial e a *Secretaria Escolar Digital (SDE)*, que, confrontados com as condições reais de trabalho nas escolas retratam um quadro a ser examinado cuidadosamente.

De acordo com Souza (2002), as concepções de educação, presentes nas propostas governamentais paulistas, estão comprometidas com uma nova conformação social, econômica e política, que vem modificando os padrões de produção e de organização do trabalho. Para tanto, reformas e/ou inovações educacionais passam a ser necessárias nesse sistema de ensino.

A lógica que impulsiona as mudanças, atualmente, na educação e influencia a reestruturação do modelo de organização do trabalho nas instituições públicas tem como fundamento as exigências, os valores, os conceitos e os padrões próprios do mundo dos negócios e da competitividade empresarial (SOUZA, 2002; LAVAL, 2004). Esse processo foi alavancado pela incorporação do modelo de qualidade total e, por sua vez, pela reforma do aparelho do Estado, que potencializaram a incorporação de esquemas gerenciais na gestão pública (SILVA Jr.; SGUISSARDI, 2001). Elucidar esse quadro, analisando os desdobramentos do atual método de gestão da esfera pública, contribui para a compreensão das recentes exigências que se impõem ao ambiente escolar, mais especificamente sobre os professores e professoras.

Pesquisas que versam sobre as recentes reformas e a implantação das políticas educacionais no estado de São Paulo endossam a asserção de que essas mudanças ressoaram na organização do trabalho docente, operando sofisticadas formas de controle e exploração da força de trabalho dos educadores e educadoras.

Souza (1999), em sua pesquisa de doutorado, analisou as relações entre as políticas educacionais paulistas e as formuladas pelo Banco Mundial, de 1995 a 1998, detectando a incorporação da racionalidade econômica e burocrática nas políticas de

educação em consonância às formulações providas desta agência multilateral. Nesse contexto, o trabalho dos professores passa a ser visto como aquele que, como um técnico, mobilizará os recursos pedagógicos necessários ao rompimento da ineficiência do sistema educacional.

Associada a esta acepção, ainda conforme a autora, a “melhoria da qualidade de ensino” definia-se a partir de critérios de “custos e produtividade” concretizada em ações para “reorganizar, acelerar, avaliar e fomentar recursos - professores e material pedagógico - para tornar o ensino mais eficiente”. Para tanto, a Secretaria de Educação considerou ser imperativo desconcentrar e descentralizar as responsabilidades educacionais, racionalizando a organização e criando mecanismos de controle da qualidade e da gestão da educação.

Este estudo é importante para demonstrar a gênese do que se desenvolveria nas duas décadas seguintes. Souza (2002) revela como no estado de São Paulo vem se configurando, desde o final da década de 1990, uma política educacional comprometida com a lógica da qualidade total (eficiência e eficácia), cujo objetivo é ajustar a esfera educacional aos novos padrões de acumulação capitalista, por meio do modelo de gestão gerencialista próprio da esfera empresarial, com vistas a inserir o Brasil competitivamente nos mercados internacionais.

Analisando as avaliações que os docentes tinham a respeito dos projetos e políticas desencadeadas dessa concepção educacional, a autora constatou que as principais consequências foram a intensificação do trabalho, a racionalização dos custos da educação e um impacto negativo na qualidade da aprendizagem do aluno (SOUZA, 1999).

Pioli (2010), em sua investigação acerca do trabalho de diretores e diretoras de escolas estaduais paulistas, verificou que na prática as políticas educacionais têm mantido um caráter centralizador, apesar do discurso oficial de promoção da descentralização e da autonomia das escolas. Essa centralização se efetiva por meio da normalização dos processos escolares e do próprio trabalho pedagógico, configurando no limite “processos administrativos de autonomia controlada”.

O autor demonstra também como a dominação provinda dos atuais mecanismos de controle do trabalho, além de ser exercida por meio das novas estratégias de gestão que visam promover a interiorização de valores empresariais (“mobilização da

subjetividade”), abre caminho para o estabelecimento de maior instabilidade e insegurança nos diretores e diretoras, imprimindo neles sentimento de culpa e responsabilização. Essa instabilidade tem se tornado para esses sujeitos fonte avolumada de doenças e de desgastes dos mais diversos.

Em pesquisas recentes com professores do Ensino Fundamental (anos iniciais) da rede estadual de São Paulo, Rodrigues (2010) e Rigolon (2013) detectaram dimensões do processo de controle sobre o trabalho pedagógico instauradas a partir do currículo “São Paulo Faz Escola”. Para os autores, a intensa participação de mecanismos de controle, como a responsabilização docente pelos resultados do rendimento escolar, a avaliação de desempenho, o monitoramento feito pelo professor-coordenador e o atrelamento do rendimento escolar à bonificação por resultados, reconfiguram a organização do trabalho pedagógico e ressoam no trabalho docente.

Em sua investigação Rodrigues (2010) observou que a prática docente passou a ser fortemente influenciada por um ambiente escolar marcado pela competitividade, pelo acirramento da individualidade e por um clima organizacional permeado pela incerteza em relação ao cumprimento das metas. Conforme o autor a realidade do professorado abrange as seguintes responsabilidades e consequências: direcionamento dos conteúdos de classe voltados para a avaliação externa, a focalização dos docentes da 4ª série para o cumprimento das metas anuais da escola e consequente recebimento do bônus pela equipe escolar, relações interpessoais permeadas pela competitividade, insegurança, busca pelo reconhecimento individual, constrangimentos e desestímulo em função dos desempenhos alcançados pela escola.

Corroborando com essas constatações, Rigolon (2013) constatou que as novas demandas e formas de controle têm conduzido os docentes a um processo crescente de precariedade nas relações de trabalho, que, ao mesmo tempo, desencadeiam pressões e tensões inéditas nesse campo.

As análises aqui retomadas se concentram nas ações da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo desde a década de 1990 aos dias atuais, demonstrando como elas amparam-se em uma concepção de “qualidade” na educação que define a atuação da SEE/SP como aquela que persegue, de um lado, a distribuição eficiente dos recursos e, de outro, o controle eficaz da produtividade das instituições escolares (SOUZA, 2002;

ADRIÃO, 2006). Nesse período, desenvolve-se um conceito de “qualidade na educação” que passa a ser discutido no cenário educativo.

A partir desta nova concepção, a baixa qualidade não se vincula a aspectos como falta de professores, falta de formação continuada dos profissionais, superlotação das salas de aula, ausência de vagas, número escasso de funcionários de apoio, falta de investimentos públicos e baixos salários. A palavra “qualidade”, que outrora havia se constituído em uma palavra de ordem mobilizadora de esforços populares em prol da educação pública, ganha outros contornos.

A “qualidade” passa a ser uma variante do método de gestão elaborado a partir dos métodos da “Gerência da Qualidade Total” desenvolvido no interior da empresa moderna, tendo como fundamento padrões originados na administração científica do trabalho. No campo educacional este modelo engendrou em diferentes países do mundo uma nova forma de conceber a gestão da escola, como meio para atingir seus objetivos educacionais. Conceitualmente, a “Gestão pela Qualidade Total na Educação” (GQTE) é compreendida neste trabalho como a “aplicação prática da política neoliberal na reestruturação da educação brasileira, implementada pelo governo federal e aplicada, em diferentes níveis e/ou graus, pelas redes de ensino pública ou privada” (VIEIRA, 2004, p. 13).

Essa mudança na forma de tratar a “qualidade” se expressa em uma das operações centrais do pensamento neoliberal no campo educacional. Sob essa ótica, a solução para os problemas educacionais centra-se em uma questão de “melhor gestão e administração”, envolvendo uma reforma nos métodos de ensino e nos conteúdos curriculares (SILVA, 1994).

Isto posto, interessa-nos a seguinte questão, que integra o nosso problema de pesquisa: as mudanças ocorridas na organização do trabalho escolar no estado de São Paulo (de 2006 a 2016), sob a lógica da Qualidade Total aplicada à educação, promoveram quais efeitos nas condições de trabalho dos professores e professoras do Ensino Fundamental II e Ensino Médio?

A hipótese que move essa pesquisa é a de que a implementação da Gerência da Qualidade Total na rede pública de São Paulo tem recorrido a novos dispositivos de controle e exploração da força de trabalho, ocasionando o aprimoramento da precarização

do trabalho docente por meio da afirmação de velhas e atuais formas de sua intensificação e autointensificação.

De acordo com Hypólito (2012), as condições de produção do trabalho tem sido negligenciadas por estudos que colocam a responsabilidade do desempenho escolar e da educação pública sobre os professores e professoras, como se o magistério fosse responsável pela crise do sistema educacional. Da mesma forma, as condições de produção da atividade de ensinar têm sido omitidas pelas políticas educacionais. É importante destacar que, ao analisarmos as condições de trabalho docente na esfera pública, as constatações já partem de um quadro de elevada precarização, devido à forte presença dos processos de desvalorização da profissão docente que marcam a história da educação brasileira – outro aspecto comumente desconsiderado nas análises sobre o alcance dos resultados produzidos pela escola pública.

Como forma de contribuir com os estudos que vêm sendo desenvolvidos, nossa pesquisa se propôs a investigar os desdobramentos de algumas políticas educacionais de São Paulo implementadas nos últimos dez anos (2006 a 2016) no trabalho docente, buscando aferir a hipótese mencionada. Nesse período foram implementadas pela SEE/SP diferentes ações que manifestam, como demonstraremos, proximidade com os princípios da Gerência da Qualidade Total na Educação, como o “Programa Qualidade da Escola” que instituiu as metas a serem alcançadas pelas unidades escolares e o “Sistema de Bonificação” atrelado ao indicador de qualidade do ensino (o IDESP).

Essas ações compõem uma lógica sistêmica que se impõe sobre o ambiente escolar, para a garantia da implementação das mudanças em curso. Dentre as ações da SEE/SP em andamento nos últimos dez anos, destacamos para serem analisadas nesse estudo as seguintes:

**Quadro 1:** Ações da SEE/SP e o ano de implementação

<b>Ações da SEE/SP</b>	<b>Ano de implementação</b>
Currículo: São Paulo Faz Escola	2007
Programa de Qualidade da Escola (PQE) / Índice de Desenvolvimento da Educação do estado de São Paulo (IDESP)	2007 / 2008
Sistema de Bonificação por Resultados	2008
Promoção por mérito – Avaliação Escrita	2009
Educação, Compromisso de São Paulo	2011
Avaliação da Aprendizagem em Processo – AAP	2013
Secretaria Digital Escolar	2016

Nosso objetivo central foi investigar os efeitos das políticas da Gerência da Qualidade Total na Educação de São Paulo, dos últimos dez anos, no processo de trabalho de professores e professoras do Ensino Fundamental II e Ensino Médio das Diretorias de Ensino da Região de Campinas.

Para tanto, a pesquisa constituiu-se, também, pelos seguintes elementos:

- A análise do modelo de gestão empresarial taylorista-toyotista, investigando a caracterização da sua versão para a esfera educativa sob o formato da Qualidade Total na Educação.
- O exame das políticas educacionais elaboradas e implementadas no estado de São Paulo, aferindo o grau de adequação às concepções e exigências dimensionadas no âmbito dos organismos multilaterais (Fundo Monetário Internacional e Banco Mundial) e aos padrões gerenciais da Qualidade Total na Educação.
- A apuração do perfil docente concebido nestas políticas, ou seja, a explanação das exigências e dispositivos utilizados para direcionar e controlar o trabalho docente;
- A identificação dos processos e estratégias dos professores para adequar as demandas de trabalho à realidade, verificando mecanismos que elevam a intensidade e a intensificação do trabalho e seus efeitos para a saúde.

- A incorporação das avaliações e pareceres sobre as políticas educacionais sob a ótica dos docentes.
- A análise das formas de adaptação, consentimento e resistência dos professores e professoras no exercício da docência, observadas tanto na esfera da individualidade como na da coletividade.

### **O contexto em que se insere a pesquisa**

As mudanças políticas, sociais e econômicas ocorridas na sociedade brasileira nesta década ressoaram diretamente na política educativa. A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a pedagogia das competências são fortes expressões deste processo.

As reformas educacionais envolveram diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino. Resultantes de acordos influenciados pela atuação de organismos multilaterais (FMI e Banco Mundial/BIRD), essas reformas apontaram para mudanças que alteraram as formas de ensinar, avaliar, planejar e administrar a educação (OLIVEIRA, 2002; 2004; HYPÓLITO, 2010).

Por conseguinte, como afirma Silva et al. (2012) e Hypólito (2010), sob o direcionamento das mudanças na estrutura macroeconômica mundial e da ascensão do neoliberalismo no Brasil, foram impostas novas políticas educacionais que promoveram um conjunto de exigências nas escolas, passando a determinar, em grande parte, as políticas curriculares e o padrão de atuação do trabalho docente.

Compreendemos que analisar o processo de trabalho docente nos reporta aos sujeitos do trabalho e ao ambiente em que o trabalho ocorre, para os quais o tempo é uma categoria essencial para a determinação do quanto, de como e em qual duração a energia do trabalho é empregada. Da mesma forma, é importante refletirmos, também, sobre as relações sociais, de poder ou de cooperação, às quais ele está submetido. Por isso o trabalho docente “não deve ser reduzido a aspectos didáticos, pois se refere a formas mais amplas de organização e gestão do trabalho coletivo” (HYPÓLITO, 2010).

Atualmente, o pretendido aumento da eficiência e da eficácia presentes nas organizações públicas, reproduz um modelo de organização do trabalho correspondente

aos moldes da gestão da grande empresa moderna, a qual institui um padrão baseado em metas e resultados a serem alcançados utilizando-se de mobilização mínima de recursos. Esta lógica, própria do modelo de produção contemporânea de valor no capitalismo, se constitui como um traço marcante nos processos de trabalho, viabilizado em grande parte dos casos por meio da intensificação do trabalho.

Por processo de intensificação consideramos o trabalho mais densamente supondo um empenho maior em termos de carga adicional, ritmo aumentado ou de tarefas mais complexas dentro de uma mesma grandeza de tempo, resultando em desgaste maior ou fadiga acentuada com efeitos pessoais em diversas dimensões (DAL ROSSO, 2008). Em seu componente histórico e social extrair “mais trabalho” é resultado da exploração da força de trabalho no capitalismo, isto é, o trabalho não-pago (mais-valia), para o aumento da produtividade por meio do puro prolongamento da jornada ou do aumento da intensidade do trabalho dentro de uma mesma fração de tempo (MARX, 2006).

A constatação da existência de processos de intensificação do trabalho parte da análise do grau, medida, quantidade e magnitude de desgaste pessoal do trabalhador no processo laboral, sendo que este desgaste pode ocorrer na esfera da capacidade física, intelectual ou afetiva/emocional (DAL ROSSO, 2008). Essa “intensidade do trabalho” dependerá das exigências próprias demandadas pela atividade laboral.

Já existem análises (GAULEJAC, 2006; LINHART; 2007; DAL ROSSO, 2008) expressivas acerca do fato de as mudanças técnicas não serem as únicas a promover processos de intensificação do trabalho e, conseqüentemente, maior produtividade. A intensidade passa a ser considerada como um processo contido nas relações de trabalho estabelecidas entre empregadores e trabalhadores, que, mediadas por modelos de gestão, registram a marca das alterações na organização do trabalho. Nesta acepção, abrem-se inúmeros caminhos para a investigação das suas reais causas e mecanismos dos processos de intensificação.

Dessa maneira, a intensificação do trabalho docente tem sido analisada (APPLE, 1997; OLIVEIRA; ASSUNÇÃO, 2009; HYPÓLITO, VIEIRA; SILVA, 2009; GARCIA; ANADON, 2009) sob o contexto das reformas educacionais desde a década de 1990 observando-se mudanças que revelam o maior controle e mais intensidade do trabalho exercido pelos professores e professoras, materializado em maior carga, como no caso

das demandas provindas das avaliações externas e metas de produtividade a serem alcançadas pela escola.

O que, por sua vez, não significa afirmar que o trabalho docente assalariado passa a ser plenamente submetido ao poder do Estado, a ponto de perder toda e qualquer autonomia ou até mesmo ter aniquilada sua característica de trabalho intelectual. Possivelmente, esse é o ponto nevrálgico de todos os mecanismos de controle e exploração do trabalho docente, localizado no campo dos conflitos e contradições emergentes do processo de trabalho em interação com as condições educacionais reais em cada estrutura escolar, seja ela administrativa, pedagógica ou laborativa.

Segundo Antunes (2012), em 2008, adentramos uma nova fase da crise estrutural do capitalismo com a consequente ampliação da precarização do trabalho em escala global, como expressão do aumento da produtividade e da competitividade das empresas globalizadas. Esse processo de reestruturação do capital vem acarretando um quadro crítico em relação ao trabalho “de modo que a precarização vem se tornando a regra e não a exceção”. Dessa forma, esse estudo objetiva compreender se essa “regra” se expressa no trabalho docente na escola pública, se possui relação com as transformações sociais deste período histórico e quais são as consequências geradas nesse sistema para os trabalhadores da educação.

Como demonstraremos, o nosso foco está na análise dos possíveis processos de intensificação integrantes do quadro de aprofundamento da precarização do trabalho docente. Assim, algumas formas de contratação que hoje também expressam essa precarização, por meio de clivagens impostas aos professores<sup>2</sup>, não serão alvo central desse estudo, o que não significa assumir que elas não interferem no processo de trabalho dos professores efetivos, como analisaremos no quarto momento de discussão dessa pesquisa.

---

<sup>2</sup> Sobre as clivagens existentes nas formas de contratação precárias da SEE/SP e para uma análise dessa temática verificar Diego Vilanova Rodrigues (2017), pesquisa de mestrado em fase de finalização – Faculdade de Educação / UNICAMP.

### **Considerações metodológicas**

No processo histórico da escola de massa no Brasil os mecanismos de controle e inspeção do trabalho docente não estão dissociados dos modelos de organização do ensino, ao contrário, eles permanecem integrados. A relação entre o modelo de organização do trabalho escolar e as políticas educacionais estatais conforma também o modelo de escola – institucional e pedagógico – a ser oferecido para a população em determinado momento.

Afirmar isso implica reconhecer a escola como parte de uma totalidade em que seu papel educacional se define em uma engenharia social na qual se estruturam as sociedades capitalistas. São as transformações no mundo do trabalho que têm determinado a avaliação do produto da escola – a formação dos trabalhadores – e as reformas de ensino cumpriram essa tarefa avaliativa e prospectiva (HYPÓLITO, 1991). Dessa forma, a escola e o próprio trabalho docente requerem ser analisados como produto das relações sociais e de produção que organizam a sociedade, suas instituições e a própria vida social em diferentes dimensões.

Nessa abordagem, o desafio de investigação se encontra em “tentar captar a relação entre estrutura e ação humana, entre os agentes coletivos e as condições históricas, dando ênfase a como os seres humanos reagem às limitações para mudá-las ou mantê-las”, reconhecendo o poder não de forma estática e unidimensional, mas de forma dinâmica e como resultado de uma práxis histórico-social dos homens (MACHADO apud HYPÓLITO, 1991).

Nosso método, portanto, se apoia na análise dialética materialista, na qual o processo histórico, as noções de totalidade e de contradição e o movimento dialético das categorias têm ênfase preponderante (PAULO NETTO, 2011); e na pesquisa qualitativa, por meio da qual o inventário da ação humana nos permite reconstruir dimensões da realidade objetiva e da reprodução da vida social, que raramente são reveladas nas análises de cunho estatístico-quantitativo.

Para alcançar os objetivos da investigação, realizou-se uma pesquisa empírica com base em consultas de fontes relacionadas às políticas e reformas educacionais desenvolvidas no Estado de São Paulo no período de 2006-2016, além de revisão bibliográfica e análise de documentos anteriores ao período, como forma de compreender

as mudanças atuais por meio de seus antecedentes. Em seguida, empreendeu-se uma análise documental articulada com as produções teóricas recentes sobre políticas educacionais paulistas e o lugar do trabalho docente.

As fontes consultadas foram documentos oficiais produzidos pela Secretaria Estadual de Educação e pelo poder público, discursos oficiais de governo, pesquisas oficiais quantitativas e qualitativas, e outros documentos institucionais pertinentes ao trabalho de pesquisa. Complementarmente, foram consultados documentos jornalísticos, fotografias e ilustrações.

Para analisar os desdobramentos das políticas educacionais no processo de trabalho docente utilizou-se como instrumento de coleta de dados em pesquisa qualitativa a realização de entrevistas com roteiro semiestruturado.

No foco da investigação estão professores do Ensino Fundamental II e Médio da rede pública estadual paulista. Eles são docentes que lecionam em um ou mais componentes curriculares, manifestando características próprias na forma de organizar e gerir o trabalho na escola e fora dela. Dado o modelo de organização curricular que distribuiu o número de horas/aulas de acordo com os componentes, no geral são professores que possuem um número elevado de turmas, trabalham em mais de um período e muitas vezes em mais de uma escola para compor uma jornada de trabalho e remuneração condizentes com suas necessidades pessoais.

Os sujeitos foram selecionados dentre aqueles professores e professoras de escolas das duas Diretorias de Ensino de Campinas-SP (Leste e Oeste), atuantes majoritariamente nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática e que exercem o magistério na rede estadual por, no mínimo, dez anos, padrão necessário para compreendermos as mudanças ocorridas na educação paulista no período analisado na pesquisa.

Definimos priorizar, no que se refere ao número de entrevistados, os professores que lecionam nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, devido ao enfoque recebido por essas áreas nas avaliações externas<sup>3</sup>, sendo essa uma das ações a

---

<sup>3</sup>Resolução SE-41, de 18/08/2015 – Dispõe sobre a aplicação de provas relativas ao Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – Saresp/2015. Artigo 4º – A avaliação do Saresp visa a aferir, relativamente aos alunos avaliados, o domínio das competências e habilidades básicas previstas para o término de cada ano/série e consiste na aplicação de provas de Língua Portuguesa e de Matemática.

ser analisada nesse estudo. Foram feitas , ao todo, dez entrevistas, posteriormente transcritas e examinadas. Sobre as características gerais dos professores e professoras entrevistadas destacamos, a priori, as seguintes:

**Quadro 2:** Caracterização dos professores e professoras entrevistadas

<b>Entrevistado (a)</b>	<b>Componente Curricular</b>
Professora 1	Língua Portuguesa
Professora 2	Matemática
Professor 3	Matemática
Professor 4	Língua Portuguesa
Professora 5	Língua Portuguesa
Professora 6	Matemática
Professora 7	Língua Portuguesa
Professor 8	Geografia
Professora 9	Matemática/Biologia/ Química/Física
Professor 10	História

Todos os professores e professoras entrevistados foram, a partir de uma rede ampla de contatos, indicados por seus pares, caracterizando uma espécie de reconhecimento deste profissional frente aos demais, devido ao desenvolvimento de seu trabalho na rede.

A opção pelo uso de entrevistas semiestruturadas a partir de um roteiro visa maior compreensão das informações relacionadas ao objeto de pesquisa. Este método permite a utilização de questões abertas e fechadas, favorecendo ao entrevistado a possibilidade de discorrer sobre o tema em discussão. Assim, conforme define Queiroz (1991),

A entrevista com roteiro, ou semi-orientada, é aquela em que o pesquisador de tempos em tempos efetua uma intervenção para trazer o informante aos assuntos que pretende investigar; o informante fala mais do que o pesquisador, dispõe de certa dose de iniciativa, mas na verdade quem orienta todo o diálogo é o pesquisador. (...) O diálogo entre pesquisador e informante tem por objetivo a coleta de informações precisas sobre determinado problema. (...) O emprego desta técnica pressupõe, portanto, que exista um conhecimento acumulado a respeito daquilo que se pesquisa, sendo necessário agora determinar com rigor certos aspectos ou certos detalhes (QUEIROZ, 1991, p. 58)

O roteiro foi elaborado buscando classificar os temas abordados nas entrevistas e conforme determinadas categorias de análise que perpassam esse estudo, sendo elas: formação, carreira, remuneração e forma de contratação; jornada; processo de trabalho (carga de trabalho, tempo, uso das tecnologias, relação com os alunos; condições físicas e materiais do trabalho, ambiente relacional do trabalho, pressão externa sobre o trabalho, etc), especificidades de gênero e saúde dos trabalhadores<sup>4</sup> (Anexo 3).

As entrevistas foram conduzidas de modo a possibilitar que os professores reconstruíssem suas trajetórias pessoais e profissionais, e ao mesmo tempo tecessem elementos para a análise dos efeitos das políticas educacionais no processo de produção do seu trabalho.

Os relatos orais, provindos de entrevistas semiestruturadas, foram coletados e utilizados buscando uma aproximação com as orientações de Queiroz (1991) em seu livro *Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva* e de Fernandes (2010) em sua pesquisa recente realizada a muitas mãos sobre a visão dos professores em relação às atuais reformas educacionais paulistas.

Visando a complementar os dados fornecidos nas entrevistas foi elaborado um “formulário de perfil” (Anexo 4), cujas informações foram tabuladas e tratadas de maneira transversal aos dados fornecidos nos relatos orais, favorecendo uma maior compreensão dos sujeitos envolvidos neste estudo.

Para aferir os resultados das entrevistas foi utilizado o método em pesquisa qualitativa denominado “análise de conteúdo” proposta por Bardin (1977). Tal método consiste no desmembramento do texto transcrito em unidades categóricas segundo reagrupamentos analíticos de acordo com a frequência com que surgem nos depoimentos. Assim, a análise foi realizada buscando classificar os temas abordados nas entrevistas de acordo com as categorias centrais que perpassam esse estudo e aquelas sugeridas ao longo do trabalho de campo.

Segundo Minayo (1994) “a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em

---

<sup>4</sup> Para a elaboração deste roteiro, a experiência de pesquisa de Barbosa (2009) sobre a intensificação do trabalho docente em escolas públicas do Distrito Federal foi uma referência importante.

equações, médias e estatísticas”. Dessa forma, conforme as inquietações apresentadas no problema de pesquisa, interessa-nos nesta investigação romper com possíveis visões fragmentadas – recorrentes na perspectiva positivista –, promovendo um intenso processo de interação com os sujeitos (professores de Educação Básica de escolas estaduais paulistas).

Inventariar criticamente, por meio de entrevistas semiestruturadas, as diferentes perspectivas dos sujeitos deste trabalho acadêmico, nos aproximando das determinações do movimento real do “chão da escola” (DEMARTINI, 1999; OLIVEIRA, 2004; FERNANDES, 2010), nos permitiu viver, dialeticamente, a relação entre estrutura e ação humana, da qual esse estudo não pretende escapar. Como afirma Hypólito (1991), apoiado em Antônio Beto Machado, o desafio metodológico para os estudos que possuem a escola como foco encontra-se em captar a relação entre estrutura e ação humana para que a análise não seja reduzida a uma interpretação economicista e determinista da escola e da formação que ela oferece.

Nesse sentido, ressaltamos a relevância do “lugar da experiência operária na investigação” na qual importa compreender a relação dos trabalhadores e trabalhadoras com os contextos do trabalho, a dimensão do controle e a configuração da sua “condição de sujeito” (PINA; STOTZ, 2014, p. 158-159). Desse modo, importa compreender como os docentes percebem e questionam as determinações dos problemas e os efeitos produzidos pelo processo de trabalho em si próprios ou no coletivo.

Ademais, enveredar pelos caminhos da investigação empírica envolvendo, entre outras técnicas de pesquisa, os relatos orais, implica reconhecer também a importância dessa experiência na formação do pesquisador/trabalhador que somente pode fazer-se como tal imbuído da experiência investigativa e da vigilância epistemológica”. Segundo Santos (1991, p. 56), apoiado em Gaston Bachelard, o exercício da vigilância epistemológica pressupõe três dimensões: a atenção sobre os fatos e acontecimentos relevantes para o objeto científico; o cuidado com a aplicação rigorosa dos métodos de investigação e de interpretação e o julgamento dos métodos em si mesmos como um momento singular de apreensão do real.

Como afirma Demartini (2001), é na prática da pesquisa que o pesquisador se faz enquanto pesquisador, pois quanto mais pesquisar, mais chances possui para exercitar a reflexão, a criatividade, a sensibilidade e a “vigilância epistemológica”.

### **A estrutura da exposição**

Partindo do pressuposto de que o desenvolvimento da organização do trabalho docente necessita ser compreendido como parte integrante do movimento mais amplo do desenvolvimento capitalista, optamos, a princípio, por empreender discussões teóricas que ampliam e aprofundam a compreensão sobre o nosso objeto de estudo: a qualidade total na educação e sua incidência sobre o trabalho docente.

Desse modo, tratamos, na primeira parte desta dissertação de, primeiramente, conceituar o modelo da Gestão da Qualidade Total que emerge do contexto das crises econômicas do capitalismo, buscando estabelecer não apenas seus fundamentos, mas também suas contradições no âmbito do mundo do trabalho. Na sequência, passamos a contextualizar e a caracterizar o então modelo em sua aplicação na esfera educacional, dimensionando os aspectos de sua introdução na realidade educacional brasileira. Em meio a isso, buscamos evidenciar como este processo desdobrou-se na redefinição do papel da instituição escola e no padrão de controle do trabalho docente.

Tendo como princípio o fundamento de que todo fenômeno se explica pelo seu contexto, no segundo momento da discussão nos empenhamos em interpretar as circunstâncias histórico-políticas que embasam a lógica da gerência da qualidade total. Assim, tecemos, primeiramente, uma breve análise de como o neoliberalismo vem se tornando uma norma reguladora das esferas econômicas, políticas e da vida social. Para, posteriormente, examinarmos a determinação da lógica neoliberal sobre a reformulação da esfera estatal no Brasil e sobre as políticas educacionais.

Na terceira parte dessa pesquisa empreende-se uma análise das políticas educacionais da Secretaria Estadual do Estado de São Paulo, buscando aferir a proximidade dessas políticas com os princípios gerais de implementação da GQTE, localizando nesse movimento as regras e normas estabelecidas para o controle sobre o trabalho docente expressas nos documentos institucionais, discursos oficiais e em pesquisas realizadas na área.

Na quarta parte, delineamos aspectos do processo de trabalho docente no Brasil, partindo de antemão do conceito de trabalho adotado nesta investigação. Posteriormente, a análise recaí com maior ênfase no estudo dos dados obtidos por meio do trabalho de campo. Assim, buscamos averiguar, com base nas discussões teóricas arroladas nos

primeiros momentos dessa pesquisa e de categorias de análise emergidas na pesquisa empírica, a hipótese levantada nessa investigação, aferindo nos relatos dos professores e professoras os indicadores que nos permitem constatar e classificar os efeitos das políticas educacionais paulistas no processo de trabalho docente nos últimos dez anos.

Por fim, nas considerações finais retomaremos em resumo os elementos discutidos nesta dissertação e lançaremos mão de algumas reflexões teóricas que emergiram dela, introduzindo novas questões que futuramente poderão suscitar novas discussões e, quiçá, novas pesquisas.

## I – DA EMPRESA À ESCOLA: A GESTÃO EMPRESARIAL E A QUALIDADE TOTAL NA EDUCAÇÃO

---

*Oh, as estranhas exigências da  
sociedade burguesa que primeiro  
nos confunde e nos desencaminha,  
para depois exigir de nós mais que  
a própria natureza!*

GOETHE, Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister

No contexto dos questionamentos da forma taylorista-fordista de organização do trabalho, a década de 1970 foi palco de uma mudança no projeto reservado às “ciências da gestão”. Na esteira das ações em busca da retomada do desenvolvimento econômico, a crise econômica recolocou os limites da expansão da lucratividade do capital, elevando as taxas de desemprego (Anexos 4 e 5) e das formas precárias de trabalho, sobretudo entre jovens e mulheres. Nesse sentido, cabe analisar as estratégias patronais de reorganização e gestão do trabalho como parte primordial das saídas formuladas para as crises econômicas do capitalismo.

Esta discussão tem por objetivo alinhar um percurso analítico que relaciona o desenvolvimento do modelo de gestão empresarial vigente, produzido no contexto das crises econômicas do século XX, e as formas de gestão da esfera educativa. A escolha assumida foi a de iniciar examinando as origens e os fundamentos da Gestão da Qualidade Total. Posteriormente, reuniremos elementos para uma análise das contradições advindas desse modelo no âmbito da relação capital-trabalho, para, na sequência, analisarmos como a educação e a escola pública passam a ser determinadas por esta concepção.

### 1.1. Gestão da qualidade total: origens e fundamentos

São nas mudanças operadas pelo capitalismo na modernidade que se encontram os fatores constituintes deste quadro. Nas formulações empreendidas por Karl Marx no século XIX acreditamos estar a base de interpretação dos processos sociais modernos, encadeados pela introdução da maquinaria na atividade produtiva, pela criação de um mercado mundial, pelo desenvolvimento dos meios de transporte, pela criação do telégrafo, pelo progresso dos métodos agrícolas e pelo desenvolvimento da vida urbana. Da mesma forma, encontram-se nesta base teórica os elementos de interpretação das consequências sociais desta revolução, como a alienação, o individualismo, a obsolescência, a especulação financeira, a desigualdade social e o imponderável desenvolvimento de novas formas de exploração da força de trabalho.

David Harvey (2014), apoiado em Marx, ao construir um movimento de interpretação crítica da história, busca reunir os elementos que explicam as teias da vida social na contemporaneidade, nos fornecendo elementos cruciais. A extensão mutável das novas formas de adaptação às exigências da ordem econômica marca a nossa época por uma transformação na experiência do espaço-tempo, engendrada pela aceleração da produção e do consumo em massa com o fordismo e alargada pelas novas tecnologias e pelos inovadores meios de organização da ordem espacial da produção. Isso implica nas formas de constituição dos territórios e espaços de poder, nos quais a política e o Estado atuam para a criação de regimes de regulação que apoiam graus cada vez mais elevados de exploração da força de trabalho e de uma lógica destrutiva da vida rural e urbana.

A racionalidade econômica capitalista produzida na era *fordista* e na era da *administração estatal burocrática* demonstrou a capacidade de espacialização e de concentração da economia, marcadas pelos altos níveis de produtividade, rentabilidade e financeirização conduzidos pelo poder político-militar dos Estados Unidos. Esses elementos do processo de acumulação estenderam a lógica de mercado para todas as instâncias sociais, reverberando forte impacto nos processos sociais.

O fordismo do pós-guerra tem de ser visto menos como um mero sistema de produção em massa do que como um modo de vida total. Produção em massa significava padronização do produto e do consumo de massa, o que implicava toda uma nova estética e mercadificação da cultura (...). O fordismo também se apoiou na, e contribuiu para a, estética do modernismo – particularmente na inclinação dessa última para a funcionalidade e a eficiência – de maneiras muito explícitas, enquanto as formas de intervencionismo estatal (orientadas

por princípios de racionalidade burocrático-técnica) e a configuração do poder político que davam coerência ao sistema se apoiavam em noções de uma democracia econômica de massa que se mantinha através de um equilíbrio de forças de interesse especial (HARVEY, 2014, p. 131).

Contudo, mesmo com todos os descontentamentos e tensões produzidas no interior desse período histórico<sup>5</sup>, o fordismo manteve-se vigoroso até o início da década de 1970, quando a recessão de mil novecentos e setenta e três reconfigurou esse quadro, dando início à transição para outro sistema, denominado por Harvey (2014) de *acumulação flexível*.

Aprofundada pelas medidas de controle inflacionário, pela elevação do preço do petróleo, pela crise imobiliária e pela instabilidade dos mercados financeiros, a estagnação conviveu, ao mesmo tempo, com as corporações em situação de “muita capacidade excedente inutilizável” (principalmente fábricas e equipamentos ociosos) em um momento em que as condições da competição acirravam-se. Isso obrigou as grandes empresas a entrarem em um período de “racionalização, reestruturação e intensificação do controle do trabalho”. De acordo com Harvey (2014), novas estratégias corporativas de sobrevivência passaram ao primeiro plano como: “a mudança tecnológica, a automação, a busca de novas linhas de produto e nichos de mercado, a dispersão geográfica para zonas de controle do trabalho mais fácil e as fusões e medidas para acelerar tempo de giro do capital” (HARVEY, 2014, p. 137-140).

As décadas de 1970 e 1980 configuram-se em um período conturbado de “reestruturação econômica e de reajustamento social e político”, nas quais novas experiências na organização industrial e da vida social e política ganhavam formato, dando início a um novo regime de acumulação associado a um sistema de regulação bem diferente (HARVEY, 2014). Conforme Harvey (2014), esse novo ciclo da acumulação do capital é caracterizado da seguinte forma:

A acumulação flexível envolve várias mudanças no padrão do desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando por exemplo, um vasto movimento no emprego no chamado ‘setor de serviços’, bem como conjuntos industriais completamente novos (...). Ela também envolve um outro movimento que chamarei de ‘compressão do

---

<sup>5</sup> O autor David Harvey (2014) cita o fato de a produção da desigualdade social, sobretudo nos países do Terceiro Mundo, ser a expressão da impossibilidade do sistema fordista em estender os benefícios da produção em massa para todos, gerando processos de descontentamentos provindos, por exemplo, dos movimentos contestatórios sindicais, movimentos das minorias excluídas (devido à destruição das culturas locais) e os movimentos de libertação nacional.

espaço-tempo' no mundo capitalista – os horizontes temporais da tomada de decisões privada e pública se estreitam, enquanto a comunicação via satélite e a queda dos custos de transporte possibilitaram cada vez mais a difusão imediata dessas decisões num espaço cada vez mais amplo e variegado (HARVEY, 2014, p. 140).

Flexibilidade e mobilidade passaram a fazer parte das estratégias para exercer pressões de controle sobre os trabalhadores, enfraquecidos pelo desemprego estrutural e pelo enfraquecimento do poder sindical. A força de trabalho, em terreno de alta competitividade, presenciou a imposição de regimes e contratos mais flexíveis, como o trabalho em tempo parcial, temporário ou subcontratado.

A aceleração do “tempo de giro da produção” acompanhada da aceleração do “tempo de giro do consumo”, indicou mudanças nos sistemas de produção que permitiram a aceleração do ritmo da inovação do produto, exigindo para isso mudanças organizacionais significativas. Explorar esse novo contingente mutável no interior das grandes empresas (tanto no setor de serviços como na área de produção de mercadorias) tornou-se fundamental para a sobrevivência no mercado competitivo.

Desse modo, a obsessão pela qualidade se transformou, a partir da crise do regime de acumulação taylorista-fordista, em uma nova estratégia competitiva de adaptabilidade, ajuste e acomodação a um mercado em permanente mutação. Apesar da retórica empresarial não explicitar esse aspecto, a ênfase está na necessidade de traçar estratégias de maior competitividade no mercado, sob a euforia pela qualidade, compreendida também como a euforia pela excelência (GENTILI, 1994, p. 131). Assim, o modelo da GQT (Gestão da Qualidade Total) foi constituído a partir de um conjunto de transformações sociais, políticas e econômicas que deu origem às atuais e renovadoras estratégias de gestão e controle da força de trabalho.

Porém, a questão da qualidade não é uma preocupação recente na produção capitalista. Preocupações formuladas por Taylor (1970) e aperfeiçoadas pelos modernos defensores do gerenciamento competitivo, como veremos a seguir, reforçam a qualidade como a mola propulsora da rentabilidade, ou por assim dizer, a qualidade como a regra de funcionamento da organização-unidade produtora.

Frederick Wislow Taylor, em *Princípios de Administração Científica* (1911), compôs as bases para a reorganização do processo de trabalho com vistas à garantia da qualidade do produto. Nesta publicação, ao expor as inovações trazidas pelo sistema da

administração científica, Taylor revela que o novo sistema teria experimentado uma combinação de elementos que não fora tentada antes, se caracterizando por

conhecimentos coletados, analisados, agrupados, para efeitos de leis e normas que constituem uma ciência seguida de completa mudança na atitude mental dos trabalhadores e da direção, quer reciprocamente, quer nas atribuições e responsabilidades (TAYLOR, 1970, p. 125).

Por meio de rigorosa observação das habilidades e métodos dos operários no início do século XX e por meio de inúmeros experimentos, Taylor testou processos, como: competência técnica, fidelidade à empresa, redução do tempo de realização das tarefas, redução dos tempos mortos (caracterizados em muitas situações como vadiagem ou atividade de “fazer cera”), sistemas de gratificação, métodos e ferramentas padronizados, sistema de rotina, fichas de instruções, régua de cálculo, treinamentos de instrutores, novas funções de gerência, entre outros procedimentos (TAYLOR, 1970).

Com isso, a concepção tayloriana fazia do controle rigoroso do processo de trabalho o caminho para elevar a produtividade sem perda da qualidade do produto. Processo esse que, ao ser incrementado por Henry Ford com a precisão do ritmo imposto pela cadeia de montagem, reverberou uma concepção que revolucionou o mundo produtivo.

Perseguindo o “maior rendimento de cada indivíduo”, Taylor encontrou na administração científica os elementos que faltavam para garantir a elevação da produtividade do operário industrial com menor nível de emprego da força de trabalho. Porém, às ideias taylorianas não escaparam formas distintas de adesão às concepções emergentes. Sob uma nova racionalidade o modelo fez promessas de prosperidade para os empresários com a redução dos custos, aumento da rentabilidade e a eliminação das greves. Ao passo que aos operários ofereceu vantagens financeiras com maiores salários, gratificações e diminuição da jornada. Com isso, o taylorismo advogou, já no início do século XIX, a necessidade da diluição das divergências entre patrões e operários como mecanismo de elevação do disciplinamento da força de trabalho.

Resumidamente, Taylor define a administração científica como a combinação global dos seguintes fatores:

- ciência, em lugar de empirismo;
- harmonia, em vez de discórdia;
- cooperação, não individualismo;
- rendimento máximo, em lugar de proteção reduzida;
- desenvolvimento de cada homem, no sentido de alcançar maior eficiência e prosperidade (TAYLOR, 1970, p. 126).

A concepção de qualidade para o taylorismo veio a integrar, portanto, noções que se impregnaram no mundo empresarial, como otimização dos processos, excelência, produtividade, controle do processo de trabalho, diminuição dos custos e “harmonização” dos conflitos.

Para Vieira (2004), essa visão de qualidade do taylorismo jamais será abandonada pelo capitalismo. Desde o fordismo aos atuais modelos de gestão empresarial toyotista/flexível, todo o esforço foi em alterar as estratégias de controle do processo de trabalho, mantendo-se na esfera produtiva muitos dos fundamentos taylorianos.

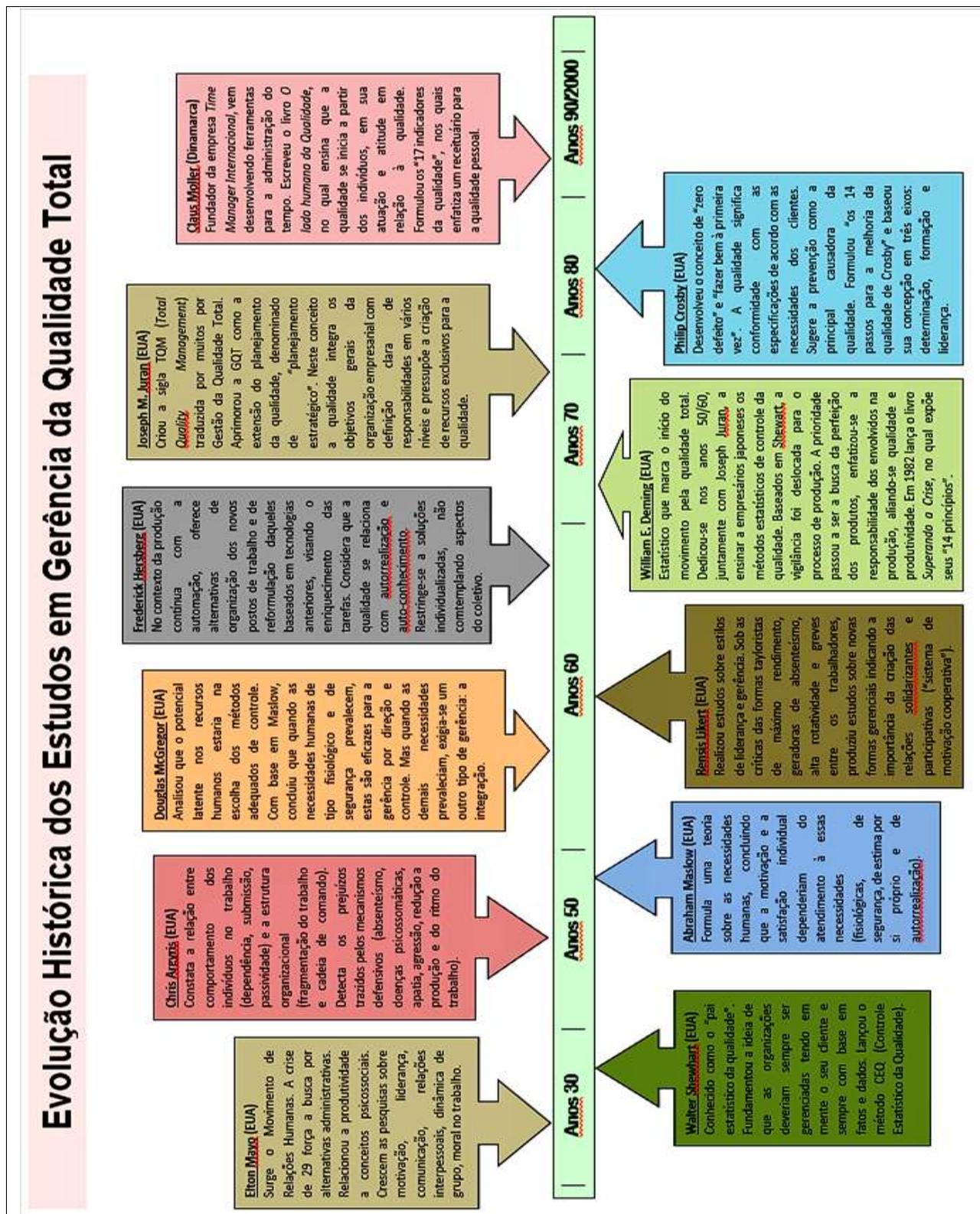
Entretanto, a visão de Taylor mostrou-se em vários aspectos inadequada para as novas exigências empresariais do período pós-fordista. De acordo com Palani (2012) grande parte das críticas direcionadas ao modelo da administração científica considera a existência de uma preocupação exagerada com o componente econômico. Já “os administradores têm visão mais ampla e uma escala de valores muito mais abrangente” do que os economistas” (PALANI, 2012, p. 30). Nesse sentido, Palani, especialista e defensor da gestão da qualidade, avalia os avanços e os limites que levaram o atual novo modelo a incorporar ou a rejeitar aspectos da formulação taylorista.

A Administração Científica forneceu bases para a Gestão da Qualidade em aspectos como motivação e racionalização dos processos produtivos. Todavia, em ambos os casos, essas bases mostraram-se insuficientes. Os mecanismos de motivação evoluíram para formas muito mais abrangentes do que a simples retribuição financeira, e a racionalização do processo redirecionou-se inteiramente para focar sua atenção em ambientes e elementos tão amplos como o pleno atendimento a clientes e consumidores (PALANI, 2012, p. 35).

Assim, com a crescente necessidade empresarial de adaptar-se competitivamente às novas condições histórico-econômicas, desenvolveram-se inúmeras iniciativas e estudos buscando a superação dos limites encontrados no modelo taylorista-fordista, dando origem a uma nova concepção estratégica de forte impacto nas práticas produtivas.

De acordo com Machado (1996), a Gerência da Qualidade Total representa a continuidade de um movimento de ideias gerenciais motivadas pelas crises de produção capitalista, iniciando-se com as primeiras elaborações da Escola de Relações Humanas nos anos 1930. Essa trajetória envolveu formulações de diferentes profissionais, em especial engenheiros, estatísticos, psicólogos e sociólogos. No quadro “Evolução Histórica dos Estudos em Gerência da Qualidade Total” (Figura 1) buscamos resumir e exemplificar parte significativa dessas formulações.

Figura 1: Evolução Histórica dos Estudos em Gerência da Qualidade Total



Elaboração: Tatiana de Oliveira - Fontes: PALADINI. Gestão da Qualidade: teoria e prática. São Paulo: Atlas, 2012; FIDALGO e MACHADO. Controle da Qualidade Total: uma nova pedagogia do capital. Belo Horizonte: Mov. Cultura Marxista, 1994.

A linha do tempo em destaque demonstra a expressividade dos novos estudos em gerenciamento em áreas como, planejamento de processos, desenvolvimento comportamental, estrutura organizacional, recursos humanos (liderança, motivação, envolvimento nas responsabilidades, cooperação), metas de produtividade, métodos estatísticos de gestão, desenvolvimento pessoal e métodos de gerenciamento da qualidade.

Nesta trajetória destaca-se uma contribuição forjada no interior da experiência industrialista japonesa. Com a recuperação da indústria pós-II Guerra Mundial, o mundo testemunhou na década de 1970 a grande revolução industrial do Japão, incidindo, inclusive, sobre os mercados ocidentais. Os resultados desse processo foram atribuídos, em grande parte, à participação dos norte-americanos William E. Deming e Joseph M. Juran na assessoria aos empresários japoneses sobre métodos de controle de qualidade<sup>6</sup>.

O primeiro, considerado o grande mestre da gestão da qualidade, apoiado nos estudos de Jules Henri Fayol<sup>7</sup> (1841-1925), elaborou os denominados “14 princípios” da qualidade total”, que sintetizaram os fundamentos dos ensinamentos proferidos por Deming no Japão desde os anos de 1950 e que viriam a se tornar a grande referência dos gestores da qualidade na segunda metade do século XX (Quadro 3).

**Quadro 3:** Os 14 princípios de Deming

- 1º Princípio – Constância de propósito
- 2º Princípio – Adotar uma nova filosofia
- 3º Princípio – Cessar a dependência da inspeção em massa
- 4º Princípio – Extinguir a aprovação de orçamentos com base nos preços
- 5º Princípio – Melhoria contínua no sistema produtivo
- 6º Princípio – Instituir treinamento
- 7º Princípio – Adotar e instituir a liderança
- 8º Princípio – Afastar o medo
- 9º Princípio – Derrubar barreiras entre os setores
- 10º Princípio – Eliminar “slogans” e metas
- 11º Princípio – Eliminar quotas numéricas
- 12º Princípio – Orgulho da mão-de-obra
- 13º Princípio – Estimular a formação e o aprendizado
- 14º Princípio – Tomar iniciativa para realizar a transformação

Fonte: DEMING, W. E. *Qualidade: A Revolução da Administração*. Rio de Janeiro: Marques Saraiva, 1990.

<sup>6</sup> Os aspectos aqui tratados na retomada histórica do modelo de gestão da qualidade e seus fundamentos baseiam-se na pesquisa de doutorado empreendida por Bueno (2003), intitulada *Pedagogia sem sujeito: qualidade total e neoliberalismo na educação*.

<sup>7</sup> Fayol foi um engenheiro francês, formado pela *Ecole des Mines de Saint-Etienne* e, juntamente com Taylor, foi um dos teóricos clássicos da administração científica do trabalho, por meio do livro *Administração Industrial e Geral*.

Com a experiência japonesa, na década de 1980, a qualidade total incorpora definitivamente a noção de gestão estratégica, buscando aprofundar o comprometimento dos trabalhadores com a qualidade do produto e tornando a força de trabalho uma aliada da gerência, das chefias e das lideranças.

A gestão da qualidade foi aprimorada por Deming por meio do *Ciclo PDCA (Plan, Do Check and Action)* que integra a noção de planejamento estratégico: “prever a compatibilidade dos produtos com as novas necessidades do mercado, prevendo tendências de consumo e de alteração do chão da fábrica, segundo as demandas de mercado e das alterações tecnológicas”. O planejamento estratégico envolve técnicas de observação e de análise para solucionar problemas ocorridos durante a produção, concretizadas no “*Ciclo Deming: o que fazer (what), onde fazer (where), quando fazer (when), quem faz (who), por que fazer (why) e como fazer (how)*” (VIEIRA, 2004, p. 30-35). Assim, surge a decorrência da responsabilização do trabalhador e da trabalhadora pela qualidade de seu trabalho, que deve, por sua vez, exigir dos colegas de equipe a mesma atitude.

A preocupação com a qualidade passa a interagir com as demandas da diversificação dos mercados e com as crescentes inovações tecnológicas e informacionais. A informação torna-se central nas novas formas de gerenciamento, pois ela se torna responsável não apenas pelo processo de trabalho, mas sobretudo “pelos variáveis culturais, políticas e sociais que envolvem a produção e seus agentes” (VIEIRA, 2004, p. 31).

Um mais alto nível de engajamento e de rapidez na resolução dos problemas passa a vigorar na produção, tendendo a uma maior padronização do processo de trabalho, ao passo que as novas redes de informação uniformizaram e facilitaram a vigilância sobre o trabalho por meio de uma cadeia de controle: “todos são observados, todos são objetos de observação, todos são observadores” (VIEIRA, 2004, p. 33).

Nesse ambiente, a qualidade intrínseca, o custo, o atendimento, a moral, a segurança e a ética são formulações que passam a aprimorar o *habitus* dos agentes do mundo empresarial, elementos explicados por Vieira (2004) da seguinte forma:

A ‘qualidade intrínseca’ diz respeito à capacidade do produto ou serviço em cumprir seus objetivos. O ‘custo’ apresenta relação com a organização do serviço prestado e o preço que o cliente deve pagar para obtê-lo. Já o

‘atendimento’ diz respeito ao local, prazo e quantidade do produto ou serviço encomendado. Por fim, a tríade ‘moral, segurança e ética’ constitui a dimensão de envolvimento necessário dos trabalhadores com os objetivos da empresa. Trata-se de um dispositivo disciplinador da força de trabalho (...) (VIEIRA, 2004, p. 32).

Bueno (2003), ao analisar um conjunto de autores que contribuiu para o aperfeiçoamento da concepção da qualidade total, empreendeu em seu exame quatro aspectos que ultrapassaram as produções teóricas<sup>8</sup>, os quais buscaremos relacionar a seguir.

O discurso da qualidade total tem no “atendimento às necessidades do cliente-consumidor” um dos seus pontos primordiais. Não se trata apenas de atender, mas de adequar-se aos desejos do consumidor, adiantando-se aos concorrentes por meio de análises do comportamento humano e de indicadores estatísticos que permitem traçar uma estratégia ousada de marketing e efetivação do consumo.

O “espírito de equipe” norteia a formação dos membros eficazes das organizações que devem manter-se em contínuo aperfeiçoamento. Nesta acepção a educação formal conjuga-se com as necessidades da empresa capitalista, instrumentalizando o conhecimento na direção da formação do perfil de empregado exigido pelas organizações empresariais. Entre as habilidades requeridas encontram-se as capacidades de inovação, trabalho colaborativo, geração de negócios e tomada de decisões. Aqui se confirmam os princípios 06 e 13 de Deming ao orientar a implementação do “treinamento em serviço” e a instituição de “programas de educação e de auto aprimoramento”.

A instauração da “liderança” carrega uma nova concepção de gestor. Os atributos da liderança podem ser desenvolvidos por qualquer indivíduo por meio da educação e de treinamentos, que priorizam a necessidade de substituir as formas autoritárias *neotaylorianas* por perfis de gestores que constituem equipes harmoniosas e produtivas na efetivação das metas e dos resultados. A liderança assume a capacidade de gestão dos conflitos com a terapia da mediação, cujo foco encontra-se na “resolução de problemas” e no alcance dos objetivos de maneira “alegre e solidária”. A função terapêutica da liderança assume um estilo de autoajuda, no qual o *feedback* e a autocrítica são processos

---

<sup>8</sup> Entre os teóricos analisados por Bueno estão William E. Deming, Joseph. M. Juran, Philip Crosby, Clauss Moller e Vicente Campos Falconi.

que contribuem para o crescimento dos indivíduos enquanto membros da organização, não enquanto pessoas em busca de autonomia pessoal.

A “definição da qualidade” na perspectiva da qualidade total é comumente tratada como um “caminho natural em busca de aperfeiçoamento”, tomada como um benefício indiscutível para a humanidade e, por sua vez, “ocultando a violência e a irracionalidade subjacentes aos processos históricos que produzem o progresso”. Nessa esteira, a defesa incondicional da harmonia entre capital e trabalho, buscando combater as distorções históricas resultantes do “ódio” entre as classes, pode fazer, inclusive, com que “os sindicatos tenham agora a preciosa chance de se redimirem, substituindo a oposição pela colaboração (...) partilhando a carga das escolhas difíceis” (BUENO, 2003).

Frente aos pontos assinalados, podemos afirmar que a Gerência da Qualidade Total não se reduz à obsessão pela qualidade empresarial, mas constitui um conjunto de teorias, ações, práticas culturais e estratégias para elevar a rentabilidade do capital, sem desconsiderar os obstáculos produzidos pela luta de classes.

Contudo, interessa-nos assim questionar: qual o alcance projetado por essas estratégias, que ideologias carregam e quais seus desdobramentos para o campo do trabalho?

## **1.2. Gestão da Qualidade Total e as mudanças na organização do trabalho: notas a partir de uma visão crítica**

Apoiados na análise realizada anteriormente, buscaremos neste momento discutir algumas das contradições engendradas por esse paradigma e suas diferentes consequências para os trabalhadores, estando elas localizadas no âmbito da subjetividade humana e no campo da precarização do mundo do trabalho.

### *1.2.1. A manipulação da subjetividade a serviço da empresa*

Com o movimento de internalização e de financeirização da economia, sobretudo com a atuação das empresas multinacionais, a relação entre capital e trabalho altera-se sob uma nova base ideológica. O objetivo da gestão passou a centrar-se em relacionar e combinar elementos díspares, buscando amenizar as tensões próprias da luta de classes, convocando trabalhadores, gestores e empresários a conciliar seus diferentes interesses.

Segundo Gaulejac (2007), as novas formas de gestão e as mudanças promovidas sobre o trabalho provocaram de antemão uma inversão de prioridades, como se a sociedade inteira tivesse de se colocar a serviço da economia para garantir os padrões de produtividade. Trata-se do que Laval (2003) chamou de uma “grande chantagem” em prol da competitividade: uma economia eficaz depende do emprego, se não há uma economia competitiva, não há emprego. Este procedimento se constitui em um argumento do patronato para estabelecer um consenso em torno das mudanças a serem implementadas: “a necessidade de uma saída da crise, que beneficiaria a todos e que viria de um aumento da competitividade das empresas” (LINHART, 2007, p. 75).

Desse modo, com a crítica à organização taylorista do trabalho, que coíbe os indivíduos a ponto de torná-los verdadeiras máquinas, abriu-se uma lacuna que passa a ser ocupada por novas estratégias de convencimento dos trabalhadores na esfera produtiva.

(...) as novas orientações baseiam-se no reconhecimento dos conhecimentos, das experiências dos operários, mesmo dos menos qualificados, e apoiam-se na aposta de que é possível trocar esse reconhecimento por uma lealdade operária para responder a uma exigência de ordem técnica. (LINHART, 2007, p.77)

Se na organização científica do trabalho, própria do sistema taylorista clássico, é fundamental lutar contra a *dispersão dos operários*, fazendo-os produzir em um ritmo forte e regular sob intenso controle e rígida hierarquia, o desafio no modelo flexível altera-se. Para garantir o desempenho da empresa, os níveis de eficiência irão requerer uma intensa mobilização da subjetividade dos trabalhadores. A “cultura da empresa” e a “moral da empresa” passam a ser as novas armas das políticas patronais. O controle direto passa a ser substituído por outro tipo de controle: a *interiorização* (LINHART, 2007).

As mudanças ocorridas na organização do trabalho podem ser observadas a partir de experiências que tinham como foco elevar a participação dos trabalhadores na análise e resolução dos problemas cotidianos do trabalho, como os círculos de qualidade, grupos de desenvolvimento, círculos de monitoramento, grupos de inovações, equipes de produção de ideias e grupos de iniciativa.

Na década de 1980, paulatinamente o patronato seguiu desenvolvendo formas de “humanização” da gestão do trabalho, mas, frente a esses aspectos, formulou-se, à época,

a seguinte questão: o novo modelo empresarial de gestão da grande empresa moderna é realmente capaz de elevar a autonomia dos trabalhadores e a participação nas decisões?

As mudanças operadas na organização do trabalho poderiam desembocar na ampliação da democracia no espaço laboral. Mas, segundo os autores em que nos embasamos (LAVAL, 2004; LINHART, 2007; GAULEJAC, 2007), os instrumentos de gestão postos em prática produziram uma coisa totalmente diferente.

Na esfera da organização do trabalho *stricto sensu* – campo da definição dos significados das tarefas, das qualificações e das formações –, operou-se uma mudança no discurso, que diz muito sobre as inovações na forma de gerir a empresa.

Palavras novas substituem palavras antigas: não se fala mais de postos e tarefas, mas de missões, papéis ou funções; não se fala mais de qualificações, mas de competência e capacidade; não se fala mais de operário, mas de operador, piloto, condutor; não se fala mais de coletivos de trabalhadores, mas de grupo de assalariados polivalentes ou multifuncionais. Fala-se de carreiras com redes de pessoas competentes, pessoas “com potencial”, mesmo entre os que executam as tarefas. (LINHART, 2007, p. 99)

Aos trabalhadores coube, por um lado, a identificação com o “interesse da empresa”, a interiorização da lógica do lucro, a adesão às normas e aos valores capitalistas, e, por outro lado, uma condição salarial submetida às incertezas da carreira, ao risco da dispensa, à pressão do trabalho e à competição feroz.

Para Gaulejac (2007), encontra-se nestas mudanças o caráter ideológico da gestão. Por trás dos instrumentos, dos procedimentos, dos dispositivos de informação e de comunicação localizam-se certa visão de mundo e um sistema de crenças, que configura a “ideologia dominante do nosso tempo”, constituidora de um poder característico das sociedades hipermodernas. A ideologia seria um sistema de pensamento que é apresentado como racional, mas que na realidade atua para reforçar uma ilusão e um projeto de dominação: “ilusão da onipotência, do domínio absoluto, da neutralidade das técnicas e da modelação de condutas humanas; e dominação de um sistema econômico que legitima o lucro como finalidade” (GAULEJAC, 2007, p. 69).

As ciências da gestão, ao se pôr a serviço do capital, legitimam um pensamento objetivista, funcionalista e positivista, instrumentalizando os indivíduos como um recurso a serviço da empresa (GAULEJAC, 2007, p. 40-41). Alicerçado em modelos de gestão

norte-americanos<sup>9</sup> a ciência gerencial passou a ser comercializada e se tornou um centro de lucro generalizado.

Pautadas nas ciências exatas, o paradigma objetivista, ao fornecer um verniz de cientificidade à “ciência gerencial”, apresenta a empresa como um universo funcional, dotada de procedimentos construídos sobre o modelo experimental, dominado por uma concepção utilitarista da ação e de uma visão economista do humano.

O modelo experimental fortalece o caráter científico do novo modelo de gestão, buscando impor sua “lógica” a todas as outras formas de saber. Em razão disso, o referido modelo de gestão “gerencialista” é marcado por traduzir as atividades humanas em indicadores de desempenhos, e esses em custos e ou benefícios. Instrumentalizados, os trabalhadores, tomados como objetos, são submetidos a procedimentos e experimentações diversas.

A linguagem que rege esse processo de objetivação é fundada no modelo das matemáticas. O comportamento racional do indivíduo e suas opções podem ser otimizados, desde que submetidos ao cálculo e à programação da sua existência. O universo abstrato das equações matemáticas está acima da preocupação com a observação concreta da condição humana, muitas vezes produzindo um risco, do que Gaulejac (2007) chamou de quantofrenia – a doença da medida: em vez de medir para compreender, compreende-se apenas aquilo que é mensurável.<sup>10</sup> Com isso, os processos de gestão são marcados por uma lógica de racionalização contundente, submetidos aos princípios de competitividade e eficácia que neutralizam ou excluem os demais elementos que se encontram fora deste quadrante como, por exemplo, é o caso da reflexão em inúmeras situações.

Por essa razão não escapa a esse modelo o prisma da subjetivação. A atração ao modelo gerencialista dá-se por “sua associação planejada a valores como o gosto de empreender, o desejo de progredir, a celebração do mérito ou o culto da qualidade”

---

<sup>9</sup> Os Estados Unidos, segundo Gaulejac (2007), consolidam sua dominação por meio do saber em ciência gerencial. Cerca de 70% dos artigos publicados nas revistas de pesquisa sobre gestão, entre 1991 e 2002, tem presença de um autor norte-americano, sendo que 95% destas revistas são americanas. Veremos isso mais adiante.

<sup>10</sup> Esse é um processo observado em diferentes sistemas de ensino no Brasil e no mundo, fortemente influenciados pela lógica das avaliações externas e de seus decorrentes índices de avaliação, como analisaremos posteriormente.

(GAULEJAC, 2007, p. 85). Valores que possuem caráter positivo e são aderentes às aspirações humanas mais profundas e dificilmente contestáveis.

A abordagem da qualidade, essencialmente presente neste novo modelo de gestão, ilustra esta perspectiva da “aderência aos valores de aspirações humanas”. De acordo com Gaulejac (2007) “os promotores do programa de qualidade são inspirados pela abordagem sistêmica, pela preocupação de revalorizar os ‘recursos humanos’ e pelo projeto de introduzir nas empresas uma cultura de avaliação fundada sobre ‘os fatos’ e certa ética”.

Nessa lógica, o otimismo deve ser praticado como um critério para a abordagem dos problemas. Dito de outra forma, não há problemas, há apenas soluções, isto é, um problema apenas pode ser evocado quando houver, em contrapartida, a sua solução formulada pelo trabalhador. Assim, não se nega o direito ao pensamento e à palavra, mas ele é concedido com a condição de o pensamento e a palavra melhorarem o desempenho e a qualidade da empresa.

Para que essa engrenagem funcione, os recursos humanos tornam-se objeto de conhecimento e uma preocupação central da gestão. Passa-se a gerenciar o humano como um recurso a mais da empresa, assim como as matérias-primas, o capital, os instrumentos de produção, as tecnologias. Nessa perspectiva, os conflitos são considerados disfunções, assim, ocultá-los ou atinar mecanismos de adaptação é fundamental para a preservação do sistema. O que leva Linhart (2007) a constatar em suas pesquisas que, na prática, longe da democracia empresarial, o que vem se efetivando é a “individualização da gestão dos trabalhadores”<sup>11</sup>.

(...) para o patronato, não se tratava de se saturar a democracia, de conceder direitos aos trabalhadores, de dar espaço para a contestação do sistema e da autoridade, mas de criar as condições sociais da eficiência tecnológica, utilizando o máximo possível da capacidade e dos conhecimentos dos trabalhadores. (LINHART, 2007, p. 113).

Nessa estrutura, o indivíduo passa a ser reconhecido mediante sua capacidade de melhorar o funcionamento do sistema, a organização empresarial é considerada um sistema “natural”, cuja finalidade primordial é garantir a sua reprodução e seu desempenho.

---

<sup>11</sup> Mudanças essas intensificadas na França, como ressalta Linhart (2007), sob legitimação das políticas da esquerda socialista implementadas pelo governo de François Mitterrand.

Corroboram para esta lógica os seis conceitos-chave, detectados por Gaulejac (2007) em sua pesquisa sobre os quatro fascículos publicados pelo Movimento Francês pela Qualidade (MFQ), considerados uma espécie de guia para melhorar o gerenciamento das empresas. São eles:

1. *A excelência*: tida como uma prática excepcional de gerenciamento de uma organização e de obtenção de resultados é apresentada como um modelo total, um guia para levar a empresa à perfeição, no qual todos são impelidos para a construção de um projeto de eterna superação.
2. *O sucesso*: definido como aquele que representa o motor da qualidade e que deve mobilizar a todos por convicção e não por obediência.
3. *O comprometimento*: representado como a chave do sucesso, que favorece a identificação, a mobilização psíquica e a adesão.
4. *O progresso*: tido como um processo que deve existir permanentemente, sendo o contrário a estagnação.
5. *O desempenho*: definido como a finalidade suprema, expressa na medida dos resultados obtidos por um indivíduo, uma equipe, uma organização ou um processo.
6. *A satisfação das necessidades*: representada pelo equilíbrio produzido quando há satisfação das necessidades de todas as partes ativas da organização, em especial das necessidades dos clientes.

Sob essas orientações e sob essa linguagem que impregna as práticas atuais de gestão, os trabalhadores e trabalhadoras passam a ser submetidos a uma lógica de dominação bastante complexa, que tem como desígnio a adaptação dos indivíduos ao tempo do trabalho e não o inverso. Uma adaptação humana à lógica da empresa e não o contrário.

Analisado assim, em acordo com Gaulejac (2007), consideramos a hipótese de estarmos diante do triunfo de “uma ideologia da realização de si mesmo”, na qual a atividade humana não é mais um “fazer sociedade” produzindo ligação social, mas a exploração permanente de recursos, sejam eles materiais ou humanos, para a maior lucratividade das empresas.

### 1.2.2. *Envolvimento manipulatório e penosidades advindas do trabalho*

Primeiramente, vale ressaltar que, de acordo com Linhart (2007), as formas atuais de gestão não eliminaram por completo as formas anteriores de organização do trabalho, melhor dizendo, não se configuram como um modelo pós-taylorista-fordista, mas como um sistema de caráter “flexível” que se afirma em conflito e em coexistência com as formas tradicionais. A saber,

se por trás da aparência de uma empresa cada vez mais comunitária, como se tentou demonstrar, esconde-se uma operação de redefinição da articulação entre o coletivo e o individual, que nada mais é que uma redefinição do coletivo, por trás da aparência da autonomia, esconde-se uma reapropriação pelas direções e pelas chefias da autonomia dos assalariados. Na verdade, não se deve se enganar: o que acontece parece muito mais um esforço de racionalização, um esforço de prescrição da subjetividade individual e coletiva dos assalariados do que uma renúncia aos princípios fundamentais do taylorismo (LINHART, 2007, p.121).

Dessa maneira, a empresa moderna, no novo contexto de elevada competitividade, procura indivíduos moldados pela racionalidade dominante, capazes de tomar iniciativas e de propor melhorias, mas que, por outro lado, não podem estar fora dos padrões de controle pré-estabelecidos, e que estejam preferencialmente já interiorizados pelos trabalhadores e trabalhadoras. Para Antunes (2000, p. 41) este processo ocorre por meio da busca da “adesão de fundo” por parte dos trabalhadores, procurando uma forma de “envolvimento manipulatório” levado ao limite, no qual o capital busca o consentimento e a adesão para viabilizar o projeto concebido segundo os fundamentos exclusivos do capital.

Em uma entrevista concedida para a revista brasileira “*Trabalho, Educação e Saúde*”, Linhart (2011) discute os diferentes mecanismos utilizados no processo de modernização das empresas para promover a quebra da dimensão coletiva do trabalho. O esforço empreendido tem sido o de reforçar o comprometimento individual, a concorrência sistemática, a polivalência, a mobilidade e as formas de gestão personalizadas por meio da instauração de horários variados, bônus e salários individualizados, da difusão da lógica de prestação de serviço com os próprios recursos dos trabalhadores e das entrevistas individuais com a chefia para “negociar” objetivos, tarefas e intentar uma avaliação de desempenho.

A autora mostra o quanto essas estratégias têm gerado dificuldades que os próprios trabalhadores não sabem mais gerir, resultando em repercussão, conforme a própria autora, sobre as “penosidades do trabalho”. Flexibilidade, comunicação, reatividade, motivação, mobilidade e empenho são termos que expressam a necessidade de uma ampla mobilização psíquica a serviço dos objetivos da empresa, quer dizer, aderir à organização e moldar-se conforme o modelo empresarial. Mas o poder gerencialista apoiado em um discurso da não-prescritividade do trabalho manifesta na prática regras, procedimentos, dispositivos que concorrem para modelar a realidade aos fins empresariais, delimitando o campo e o espaço nos quais essas decisões serão tomadas.

Apesar das penosidades sempre terem feito parte do mundo do trabalho, elas assumem contemporaneamente uma nova feição. Trata-se de penosidades ligadas ao ferimento da sua identidade profissional, quando as condições de exercício do trabalho colocam-se em descompasso com ou em oposição às regras da profissão. Assim, as penosidades aumentam quando as mudanças aparecem como impostas, sem qualquer consulta aos trabalhadores envolvidos, negando a eles qualquer possibilidade de contribuir para a atualização ou reelaboração das regras de seu trabalho.

“A penosidade vem da sensação de injustiça e de desordem, acrescida à de impotência (...). Trata-se ao mesmo tempo de diminuir os custos, mas também de expropriar os trabalhadores do domínio de seu trabalho e da capacidade de interpretar sua finalidade e seus fundamentos”. (LINHART, 2011, p. 151)

As formas de racionalização aplicadas pelo novo modelo de gestão visam a manter os assalariados em estado de insegurança e de dependência. Para Linhart (2011) o objetivo estaria em diminuir a capacidade dos trabalhadores de fazer oposição, ou impor resistências, diante das exigências, criando um tipo de “precariedade subjetiva” que impede os trabalhadores de se sentirem à vontade para desenvolverem redes de cumplicidade, permanecendo mais suscetíveis às injunções que possuem o objetivo de aumentar a rentabilidade de seu trabalho.

Em outras palavras, a autora afirma que

Fundamentalmente, o que está em jogo é distanciar o assalariado dos valores contestatórios, dos valores autônomos ou particulares, combater sua inquietação em relação ao futuro para incorporá-lo à racionalidade escolhida pela empresa. Conduta acompanhada por um discurso baseado na valorização da pessoa e que, de uma certa maneira, entra em ressonância com algumas

expectativas dos assalariados, principalmente dos mais jovens. (LINHART, 2007, p. 111)

Na prática, transferem-se aos assalariados as dificuldades de planejar o trabalho e a difícil conciliação entre os objetivos de produtividade e de qualidade, promovendo uma brutal intensificação do trabalho. “Os trabalhadores vão retirar do fundo de si mesmos os recursos necessários para a realização de suas missões” (LINHART, 2011, p. 156), configurando a capacidade gerencial deste modelo de elevar a atividade dos trabalhadores para além dos critérios estabelecidos formalmente por meio do contrato legal. Esta “ideologia da autorresponsabilização” priva a classe trabalhadora de sua cultura e capacidades coletivas, colocando o “mérito do sucesso” e o “peso do fracasso” sobre os indivíduos isolados (SAAD FILHO, 2015, p. 68).

Em consonância com essa lógica, a busca da qualidade por meio das noções de eficiência e eficácia, expressa outra contradição que merece ser melhor explicitada. Em sua análise dos fascículos do Movimento Francês pela Qualidade, Gaulejac (2007) os apresenta como um bom exemplo de como as exigências – em nome da qualidade – não permitem produzir significações sobre o sentido da ação e nem permitem aos atores compreender globalmente a realidade do mundo das empresas.

A qualidade é definida a partir de indicadores pré-estabelecidos, e não a partir de critérios reais que os agentes utilizam para definir a qualidade daquilo que eles fazem, os únicos critérios que são significativos. (GAULEJAC, 2007, p. 96).

O autor nos adverte para o fato de estarmos vivendo um período regido pelo “reino da insignificância”, ao passo que os termos utilizados nos processos prescritivos do trabalho são portadores de significações múltiplas e contraditórias. Isso leva o trabalhador da empresa moderna a viver em estado de incoerência permanente, uma vez que o discurso produzido para mobilizá-lo, o conduz a um contexto de elevada tensão, permeado pela desordem e pelo desestímulo da tarefa laborativa.

Enquanto esse modelo celebra valores de enriquecimento, de liberdade e de autonomia, visando à adesão, ele se constitui ao mesmo tempo em terreno de instabilidade e crise duradouras. À medida que induz relações sociais regidas pelo princípio de competição generalizada, na qual cada indivíduo deve batalhar para garantir a sua existência na organização empresarial, esse modelo “transforma o mundo em um eterno

cassino em que cada um pode ganhar ou perder, em função de fatores cuja racionalidade não é evidente (GAULEJAC, 2007, p. 148).

Vemos, de um lado, o triunfo da racionalidade instrumental e, de outro, um mundo que tende a não ter mais sentido, dominado pela incoerência e pelo paradoxo. Opera-se uma fissura entre aqueles que apreendem a realidade a partir de uma cultura estritamente financeira e aqueles que a apreendem a partir de sua vida cotidiana. Além disso, as estratégias de conquista pervertem os valores de sucesso e transformam a emulação normal da competição em uma busca escravizante e violenta para ser o primeiro.

Exige-se dos operários que trabalhem no máximo de suas possibilidades, tentando a superação sem descanso, aprendendo a contar só com eles mesmos. As diferentes exigências implicam diretamente nas gratificações, treinamentos, desenvolvimento da carreira e até mesmo na permanência na empresa, gerando um estado constante de tensão e cobrança.

Com efeito, os trabalhadores passam a desenvolver sentimentos de angústia, abandono, estresse elevado e falta de reconhecimento, que contribuem para a instalação de um sentimento de *precariedade* e *penosidade* constantes (LINHART, 2007).

### *1.2.3. Os efeitos da superexploração do trabalho: os novos contornos da precarização e da intensificação*

Ao analisarmos as consequências do trabalho no capitalismo para os trabalhadores, aproximam-se as fronteiras entre o que é considerado trabalho intensificado e trabalho precarizado. Precarização e intensificação são categorias que se articulam em uma perspectiva conceitual e, ambas, conotam, de uma forma ou de outra, consequências negativas para os trabalhadores, decorrentes do processo de trabalho.

A expressão “precarização do trabalho” tem origem nas Ciências Sociais. Ela concentra a tentativa de expressar os resultados promovidos pelo processo de flexibilização das formas de contratação e de agravamento das condições de trabalho, próprias da década de 1990, em decorrência da expansão do neoliberalismo. As condições de vulnerabilidade social, amplamente analisadas por Castel (1998), denunciam as consequências brutais do avanço do desemprego e das formas de precarização nas relações de trabalho contemporâneas. Para Marin (2010) entre essas mudanças que

marcaram esse contexto estão: a redução de custos no trabalho, expressa pelo arrocho salarial; as diversas modificações nos direitos dos trabalhadores, nos movimentos sindicais e nas jornadas de trabalho.

Fidalgo e Machado (2000) reforçam essa perspectiva, ao afirmarem que a precarização expressa uma nova correlação de forças entre capital e trabalho, agravada pela debilidade dos sindicatos, pelo aumento do desemprego crescente e pela abertura das economias. Desta forma, o trabalho precário seria aquele “exercido em condições caracterizadas pela ausência de dispositivos institucionais de garantia de certos direitos historicamente constituídos, como parte do estatuto de cidadania dos trabalhadores” (FIDALGO; MACHADO, 2000, p. 343).

A precarização do trabalho, apesar de comumente reportar-se à perda de direitos trabalhistas conquistados pela classe operária e formalizados em grande medida pelo Estado de Bem-Estar Social, passa a ser, nas últimas décadas, aprofundada em tal medida que abrange tanto as condições objetivas como as condições subjetivas do processo de trabalho, emergindo cada vez mais sentimentos de mal-estar e sofrimento dos envolvidos.

Com Taylor, Ford e Taiichi Ohno a intensidade do trabalho, ao converter-se em objeto de estudo científico, materializou mecanismos de diminuição do que Marx chamou de “tempos mortos” da jornada de trabalho. Extrair “mais trabalho”, ao reduzir sua “porosidade” dentro de uma mesma grandeza de tempo, eliminando paradas, intervalos e interrupções de qualquer tipo, tornou-se a meta para um trabalho mais intenso, com maior envolvimento e gastos de energia pelo trabalhador, resultando, assim, em maior produtividade (MARX, 2006).

No presente, os inovadores mecanismos de diminuição dos “tempos mortos”, ao serem praticados, como viemos discutindo, por meio das atuais estratégias de gestão empresarial, implementam novos métodos de pressão por produtividade, introduzindo maior instabilidade e insegurança no ambiente laboral (HELOANI; PIOLLI, 2014).

Considerando as inovações tecnológicas e da mesma forma as imposições da reestruturação gerencial do trabalho, os trabalhadores e as trabalhadoras passaram a vivenciar os aspectos da sua intensificação a partir de diferentes prismas: no âmbito da intensificação provinda do emprego de mais tecnologia no processo de trabalho; e na intensificação oriunda da solicitação de uma participação mais ativa nas atividades, que

por meio do imperativo das metas de desempenho impõe o engajamento subjetivo pela melhoria da qualidade do produto sob a exigência da economia dos recursos utilizados.

No âmbito da busca pela excelência, Bueno (2003), ao citar Claus Moller, demonstra os rigores extremos em que podem chegar as orientações do receituário para a “qualidade pessoal” no modelo da qualidade total.

Não desperdice tempo, dinheiro, materiais ou outros recursos. Peça atribuições extras, caso suas tarefas presentes não ocupem inteiramente seu tempo. (...) Use o tempo em que está viajando ou à espera de forma lucrativa. Não desperdice o tempo dos outros. Limite o número de vezes em que interrompe os outros quando estão trabalhando. (...) Evite o desperdício. Não use mais que o necessário (MOLLER apud BUENO, 2003, p. 72).

Desse modo, Dal Rosso (2008) enfatiza que no processo de produção capitalista a obtenção de “mais trabalho” exige o consumo de mais energia do trabalhador e da trabalhadora ao ponto de isso não poder se realizar sem consequências individuais e sociais para esses indivíduos. O que significa afirmar que “a elevação da intensidade do trabalho não acontece sem derramar-se do local de trabalho para dentro da sociedade” (DAL ROSSO, 2008, p. 197).

Com as dimensões de uma “nova superexploração da força de trabalho” (ALVES, 2014), compreendida como a multiplicação das diversas estratégias de extração de mais trabalho, o fenômeno da precarização vem implicando em um conjunto de fatores cada vez mais amplos. Se por um lado, a gestão empresarial-toyotista acoplada às novas tecnologias informacionais mantem a elevação da intensificação do trabalho, por outro, multiplica as feições da degradação do trabalho que se estendem em distintas dimensões no tempo e no espaço da vida social.

Em análise focada no início da década de 2000, Alves (2014) examina que o “modo de vida”, entendido como “a organização (e o uso) do espaço-tempo de circulação, distribuição e consumo das pessoas na cidade”, foi extremamente afetado sobretudo nas grandes cidades, produzindo novas formas de precarização do trabalho (ALVES, 2014, p. 93; 109).

Aspectos como trabalho intenso (mais-relativa provinda dos mecanismos de gestão toyotista associada às novas tecnologias), jornadas de trabalho alongadas (mais-valia absoluta no âmbito tanto da flexibilização como no aumento do tempo em que se

trabalha) e degradação salarial (redução da capacidade aquisitiva mediante o endividamento das famílias), são características que seguem acompanhando o mundo do trabalho neste começo de século. Ademais, esta dinâmica social vem acompanhada de outras particularidades, como a precarização do “homem-que-trabalha”, representada: a) pelos riscos à saúde e acidentes de trabalho inerentes aos ambientes de trabalho adoecidos pela precariedade salarial; e b) pelo autoritarismo, e pela permanência das próprias relações de trabalho autoritárias, nas quais o autoritarismo assume a operacionalização do cumprimento de metas “a qualquer custo” (ALVES, 2014, p. 117-118).

Entretanto, essas dinâmicas impostas pelas relações da exploração da força de trabalho estruturam-se a partir de outro prisma que marca este início de século. A precarização se amplia para além do local de trabalho – local da produção de valor e onde se vive a condição salarial – para instituir-se também no plano da reprodução social sob diversos aspectos. No Brasil, por exemplo, no espaço urbano essa condição se expressa na elevação do tempo que o trabalhador leva de casa para o emprego, aumentando o tempo efetivo de trabalho que não é aquele registrado no contrato.

Além disto, o modo de vida vem sendo degradado por outro aspecto: a diminuição do tempo de vida fora do local de trabalho ao passo que se amplia o consumo manipulado, estendendo a alienação para a esfera da reprodução. Todo este processo culmina no que Alves (2014; 2016) vem denominando de “precarização existencial”.

Alguns aspectos relacionados a essa percepção do autor nos foram relatados por uma professora participante da pesquisa, que assim reflete sobre sua jornada de trabalho composta por dois empregos:

*Ah, quando eu tinha um cargo só eu ia ao cinema, eu ia ao teatro vez ou outra, (...) comprava livro, lia, eu fazia curso de pintura, fiz pintura cinco anos. Pintura em telas, eu pintava, depois que eu peguei o segundo cargo, aí você fala: “ah, mas quando você tinha menos aulas você fazia mais coisas”. Ah, fazia. “Ah, deixa um cargo então e volta”. Mas aí você ganha pouco e você precisa de um outro salário, você já se acostumou com aquilo lá, então você também não deixa, né? (Professora 5 – Língua Portuguesa, Entrevista 28/10/2016).*

A “precarização salarial” somada à “precarização existencial” conforma a “precarização da pessoa”, que, por sua vez, conforma uma “vida reduzida” ao modo de vida *just-in-time*, caracterizado pela “vida veloz, vida sinalizada, vida enxuta, vida ‘captura’ e vida invertida”. Nestes termos, configura-se uma visão de que trabalho e vida

social estão mais implicados devido ao desenvolvimento histórico da sociabilidade mercantil que, sob a acumulação flexível, torna a produção capitalista efetivamente uma totalidade social (ALVES, 2014).

### **1.3. Qualidade Total na Educação: a empresa como modelo de escola**

Buscamos revelar até aqui como, sob um processo de reformulação teórico-prático, a Gestão da Qualidade Total configurou a “qualidade” como uma nova estratégia competitiva, unindo os eixos qualidade-produtividade-rentabilidade com base em uma organização particular do processo produtivo e do processo de trabalho. Resta-nos agora compreender como essas ideias penetraram na esfera educativa, analisando o lugar reservado à escola e à educação pública nesta reengenharia histórico-social do capitalismo.

#### *1.3.1. A escola como promotora de capital humano e a redefinição do papel da educação*

As décadas de 1980 e 1990 revelaram tendências que alteraram o sistema escolar. Essas mudanças se apresentam na relação entre políticas econômicas e educação, na qual ganharam ênfase as formulações econômicas sobre as formulações político-educativas. Essas políticas foram implementadas em países do mundo todo de forma heterogênea por meio de imposições dos organismos internacionais, o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), os quais se tornaram atores fundamentais desse processo de subordinação<sup>12</sup>.

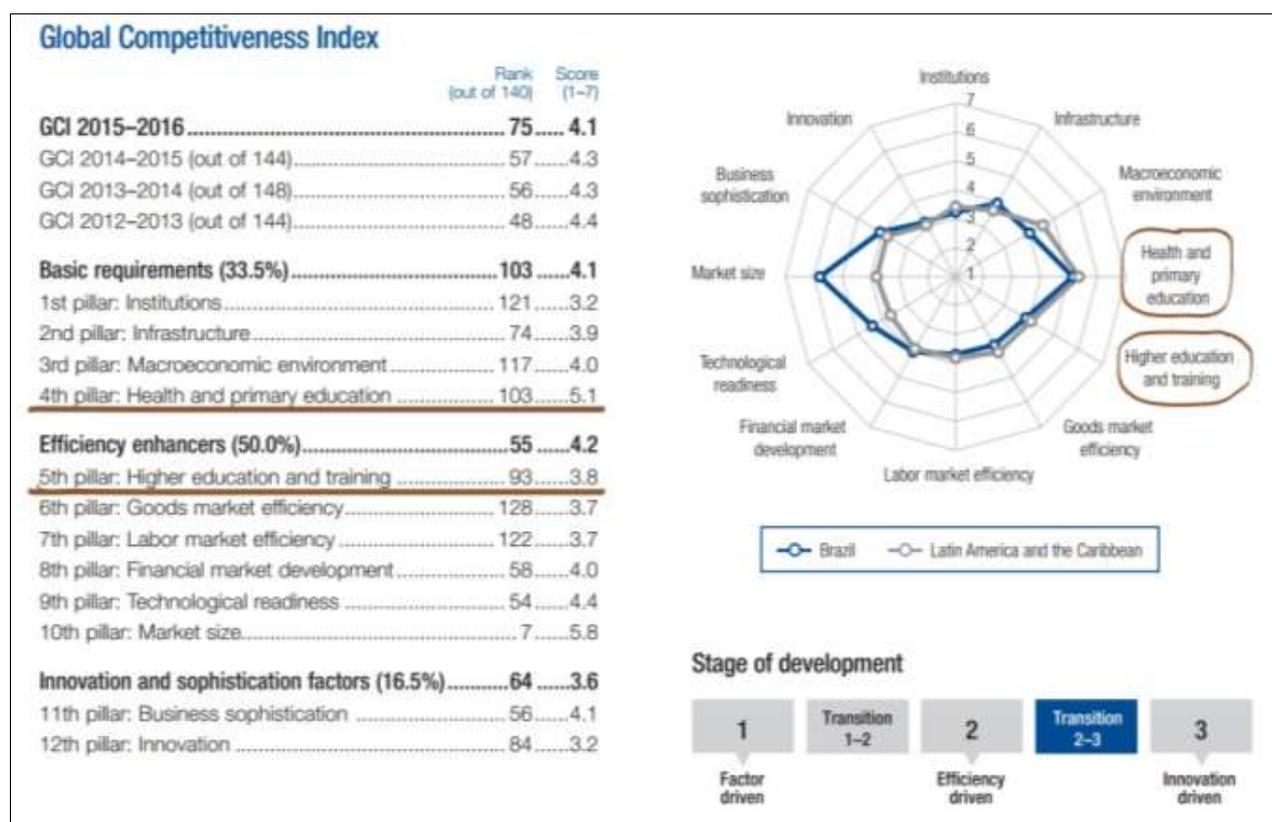
A noção de que o nível da educação de uma população acarreta efeitos econômicos é um pressuposto sustentado por economistas desde o século XIX. Tais ideias ganharam força nas últimas décadas, configurando a educação a partir de uma função utilitária relacionada à competitividade econômica mundial e aos interesses corporativos empresariais.

---

<sup>12</sup> Tema que será desenvolvido na terceira parte desta dissertação.

A exemplo, podemos citar o Relatório de Competitividade Global (*The Global Competitiveness Report*) publicado a cada dois anos pelo *World Economic Forum*, que estabelece um ranking entre os países do mundo, avaliados a partir de cento e quarenta indicadores que captam conceitos relacionados à competitividade. A última edição do Relatório trouxe o Brasil na posição de número setenta e cinco, com um Índice Global de Competitividade de 4,08. Interessa-nos destacar que, entre os indicadores que estabelecem o índice, a educação encontra-se como um dos eixos básicos. Ao analisarmos o desempenho do Brasil nos 12 pilares centrais da avaliação<sup>13</sup> (Figura 2), é possível verificar que nos aspectos específicos da área da educação o Brasil apresenta um desempenho ainda pior que a posição global, levando o relatório a concluir que nesse campo o Brasil necessita de “reformas importantes para proporcionar educação de qualidade”.

**Figura 2:** Índice de Competitividade Global – Desempenho Brasil (2015-2016)



Fonte: The Global Competitiveness Report 2015-2016, p. 122.

<sup>13</sup> São os pilares: 1. Instituições; 2. Infraestrutura, 3. Ambiente Macroeconômico, 4. Saúde e Educação Primária, 5. Educação Superior e Formação, 6. Eficiência dos Mercados, 7. Eficiência dos Mercados de Trabalho, 8. Eficiência dos Mercados Financeiros, 9. Tecnologia Disponível, 10. Dimensão dos Mercados Internos e Externos, 11. Sofisticação dos Processos de Produção e 12. Inovação.

O modelo da GQT aplicado à educação faz parte da conformação prática da performance capitalista atual para “a superação da crise educacional e do atraso das sociedades colocadas na periferia do capitalismo globalitário (VIEIRA, 2004, p. 19). A escola, assim como outras variáveis do sistema econômico – estabilidade política, livre circulação financeira, sistema fiscal favorável, fraqueza dos direitos sociais e dos sindicatos e preço das matérias-primas – “tornou-se um ‘fator de atratividade’ dos capitais, cuja importância cresce nas estratégias ‘globais’ das empresas e nas políticas de adaptação dos governos” (LAVAL, 2004, p. XII).

Para a análise e compreensão do lugar da educação nessas estratégias políticas globais, faz-se necessário, de acordo com Laval (2004), colocar em relevo dois elementos-chave que explicam mais a fundo as transformações ocorridas na esfera educativa: “a escola como produtora de capital-humano” e “a redefinição do papel da educação sob determinação econômica”. Aspectos que trataremos a seguir.

As transformações ocorridas na organização do trabalho, como viemos discutindo, passaram a fornecer a base para as mudanças produzidas na esfera educacional, operadas para adaptar os sistemas escolares ao novo contexto da organização do trabalho pós-fordista. Essa tendência reservou à escola um caráter cada vez mais utilitarista e menos de formação humana e universal.

Desse modo, à escola cabe a formação do ideal de “homem flexível” requerido pela empresa moderna, segundo o qual se espera que seja capaz de

(...) discernimento e espírito analítico, para prescrever a si mesmo uma conduta eficaz, como se fosse ditada pelas exigências do seu próprio interior. (...) Em uma palavra, seria necessário que ele incorporasse as maneiras de fazer e os conhecimentos necessários ao tratamento dos problemas, em um universo mais complexo, segundo as fórmulas em vigor. Para isso, autodisciplina e auto-aprendizado caminham juntos (LAVAL, 2004, p. 15).

Em razão disso, assistimos a partir da década de 1990 os sistemas de educação integrarem em seus currículos ideias e conceitos oriundos da teoria do “capital humano”, na qual a aprendizagem escolar passa a ser orientada para a aquisição de competências e habilidades necessárias à formação do trabalhador modelo requerido pela grande empresa do modelo flexível.

De acordo com a doutrina do “capital humano”, originária nos Estados Unidos, o trabalhador deve acumular conhecimentos e competências ao longo de toda a sua vida, sem se restringir a um emprego estável ou a um estatuto definido. Com isso, surge um ideal de trabalhador que, na era das tecnologias da informação, não se define mais em termos de emprego, mas de aprendizagem acumulada e de aptidão em aplicar esse aprendizado em diversas situações, estando sempre preparado a se adaptar às exigências da lógica da empregabilidade.

As “competências” passam a ser o foco e a escola seria a responsável em fornecer as ferramentas necessárias para os indivíduos manterem as condições mínimas para a sua auto-formação, limitando-se a dotá-los de um saber prático e basilar, pautado sobretudo na experiência.

De acordo com Hirata (1996) a competência é uma noção oriunda do discurso empresarial. É uma noção ainda muito imprecisa, se comparada com o conceito de qualificação. Na nova empresa moderna a qualificação, que representa a correspondência entre um saber, uma responsabilidade, uma carreira e um salário, tende a se desfazer, em nome de um estado instável da distribuição das tarefas. Nesse contexto, a colaboração, o engajamento e a mobilidade se tornam qualidades predominantes. No trabalho inicia-se a exigência pela cultura colaborativa, caracterizada por trabalho em equipes e grupos, a co-determinação, a participação ativa e as práticas interdepartamentais e interpessoais de colaboração mútua.

Manfredi (1999) analisa que a noção de qualificação estaria imbricada em um consenso: a capacidade de mobilizar saberes objetiva a dominação de situações concretas de trabalho e a transposição de experiências adquiridas de uma situação para outra. O exercício desta capacidade implicaria a mobilização de competências adquiridas ao longo da vida, sendo elas: “o saber fazer” (dimensões práticas, técnicas, científicas); “o saber ser” (traços de personalidade e caráter, disponibilidade para a inovação e mudança, etc); e “o saber agir” (exigência de intervenção ou decisão diante de eventos).

Assim, o vínculo entre diploma e emprego degrada-se em nome de uma “mobilidade ocupacional ascendente” que somente pode ser alcançada por meio da multiquificação, flexível e polivalente, em que os indivíduos são responsabilizados, em grande parte, pelo desenvolvimento de sua formação. Como consequência desse processo, Laval (2004) considera que “o valor social dos indivíduos corre o risco de

depende, cada vez mais estreitamente, das competências pessoais que o mercado de trabalho sancionará do modo menos institucional, menos ‘formal’ possível (LAVAL, 2004, p. 19).

Nesta lógica, cabe à escola desenvolver a aprendizagem basilar dos saberes escolares focados no âmbito da inserção profissional, e a aquisição de conhecimentos é relegada ao processo de aquisição de competências necessárias ao trabalhador polivalente e flexível. Com isso, observamos a “sujeição mais direta da escola à razão econômica” (LAVAL, 2003), na qual as escolas só têm sentido dentro de uma lógica que define o tipo de serviço que essas instituições devem prestar às empresas e à economia.

Essa tendência adquire força e atualidade à medida que a educação pública ao se adaptar aos princípios do mercado, vem cada vez mais incorporando à escola o formato de gestão da grande empresa configurado no modelo da Gestão da Qualidade Total na Educação (GQTE).

### *1.3.2. A Gestão da Qualidade Total na Educação: caracterizando e discutindo seus fundamentos*

Trataremos agora de examinar como a lógica econômica empresarial adentra a estrutura de organização da escola, engendrando um novo modelo de escola e ressignificando seu ideal de qualidade. Nossa análise incorrerá no exame de elementos que são capazes de demonstrar o movimento de transposição do modelo da Qualidade Total para a educação, buscando captar como essa adaptação transfere para a esfera educativa as exigências, os valores, os conceitos e os padrões próprios do mundo dos negócios e da competitividade empresarial.

De acordo com Gentili (1994), esse movimento de transposição consiste basicamente na aplicação do Método Deming de Administração na gestão das instituições escolares. As estratégias fundamentam-se no “Método de 14 Pontos” e com isso buscam analisar e repensar as estruturas, funções e atividades da escola.

A tentativa de generalização do método empresarial para a gestão escolar gerou outras formulações teóricas que têm sua expressão maior em William Glasser, por meio da publicação do livro *The Quality School*. De acordo com Gentili (1994), os principais

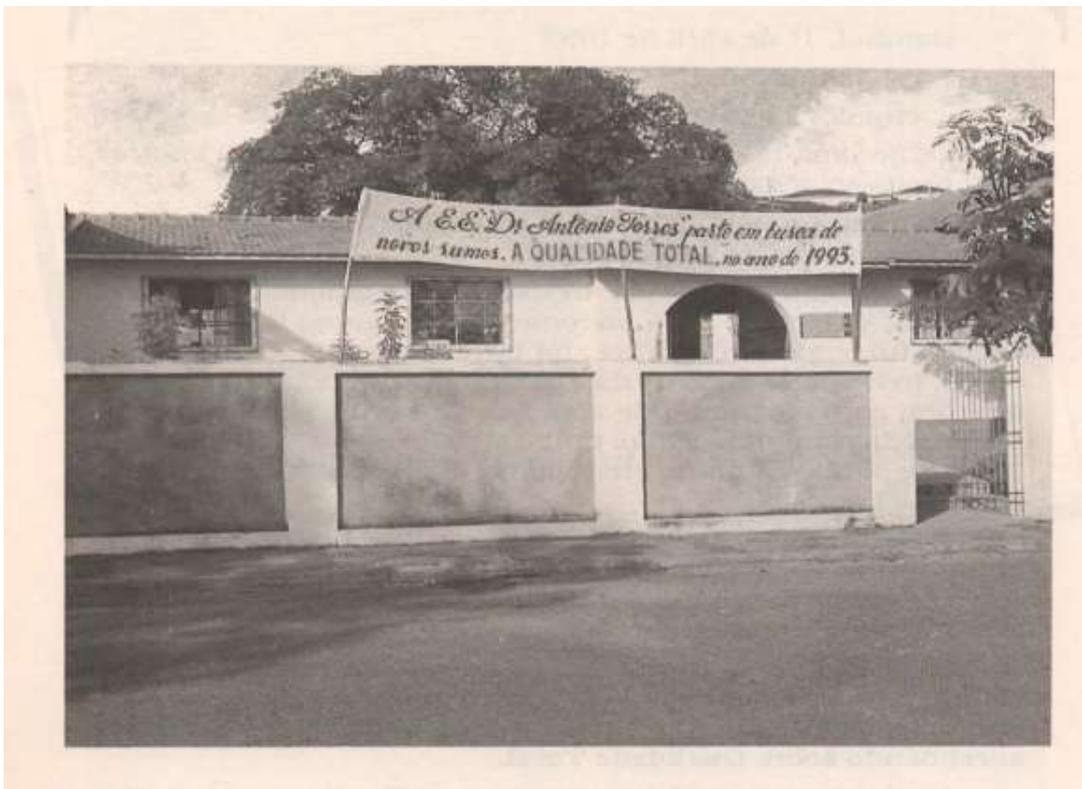
conceitos elaborados por Glasser, considerado o principal difusor das ideias de Deming no campo escolar, resumem-se nos sete pontos a seguir:

1. Gestão democrática ou por liderança da escola e das salas de aula.
2. O diretor como Líder da comunidade educativa.
3. O professor como Líder dos alunos.
4. A escola como ambiente de satisfação das necessidades de seus membros.
5. Ensino baseado no aprendizado cooperativo.
6. Participação do aluno na avaliação de seu próprio trabalho.
7. Trabalho escolar de alta qualidade como produto de uma Escola de Qualidade (GENTILI, 1994, p. 144).

Emerge aqui uma concepção de qualidade que centraliza as elaborações nessa área. Ela fundamenta-se na meta de produzir um “trabalho escolar de alta qualidade” como consequência de uma “Escola de Qualidade”, ao mesmo tempo que a preocupação com o conceito ganha força sob um novo contexto (Fotografia 1). Não se trata de uma “qualidade” que se refere ao ensino ou à democratização do acesso à educação, ou mesmo às condições que devem respaldar o trabalho escolar.

A qualidade aparece como um valor universal: patrões e empregados, capitalistas e trabalhadores são unânimes em afirmar que a qualidade é indispensável. Ainda mais quando se trata de elevá-la a um grau ainda mais alto de abstração: Qualidade Total. (...) A estratégia agora é investir em qualidade. Qualidade na empresa, qualidade nos processos, qualidade na educação (...). Eleita como valor supremo, universal, a qualidade é definida como ‘satisfação do cliente’. O cliente passa a ser a categoria onipresente nas relações. Todos são clientes: operários, gerentes, professores, diretores, alunos... (OLIVEIRA, 1996, p. 99).

**Fotografia 1:** Escola Estadual – Bambuí / MG (1993)



Fonte: RAMOS, Cosete. *Pedagogia da Qualidade Total na Educação*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1994, p. VIII.

Por meio de um discurso que oculta os fundamentos desse modelo, a noção de “qualidade” está centrada na “gestão da qualidade” ou no “novo gerenciamento escolar”, passando a imperar sobre a escola e entrando em disputa no cenário educativo.

A década de 1990 foi importante para os primeiros ensaios de introdução da GQT no terreno da educação no Brasil. Vale ressaltar, que o início dessas elaborações veio acompanhado de um diagnóstico da situação escolar, no qual as novas proposições surgiam como as soluções necessárias para a superação da crise da educação brasileira. Neste sentido, para ilustrar as formulações na área, destacamos algumas das elaborações mais emblemáticas da época: o texto para discussão do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) de 1991 intitulado *Gestão da Qualidade Total nas Escolas: Um novo modelo gerencial para a Educação* de Antonio Carlos R. Xavier; a publicação de 1993 do livro *Gerência da Qualidade Total na Educação* da Fundação Christiano Ottoni,

envolvendo vários autores; e o livro publicado em 1994 de Cosete Ramos intitulado *Pedagogia da Qualidade Total*.

Carlos R. Xavier (1991), ao defender que a definição de qualidade da GQT pode ser aplicada à educação, propõe cinco imperativos fundamentais que devem ser seguidos: a *conformidade*, a *prevenção*, a *excelência*, a *medição* e a *responsabilidade*.

Nesta acepção, o aluno passa a ser considerado aluno-cliente e todo o serviço oferecido deve estar em *conformidade* com as especificações com base em estudos sobre a satisfação da comunidade escolar. A busca da qualidade deve incorporar medidas, e seus custos associados, para a prevenção dos erros, falhas ou defeitos, por meio de dispositivos formulados autonomamente pelas escolas. As taxas de aprovação e de desempenho tornam-se a base da *excelência*, que recusa a falha ou o defeito e exige o “fazer correto desde o primeiro instante”.

A “obsessão pela qualidade” torna-se nesse modelo uma busca incessante pela “perfeição absoluta”, reafirmando algo anteriormente discutido, de como esse modelo de excelência leva a instrumentalização do humano ao ponto de submetê-lo integralmente aos interesses da organização empresarial.

Na instituição escolar, a aferição dos erros e das falhas que impedem a excelência estaria, de acordo com Xavier (1996), a cargo da *medição* do rendimento e do desempenho dos alunos, da gestão escolar e das políticas educacionais. A medição carrega o objetivo de identificar corretamente os problemas e a não qualidade.

Porém, esses quatro imperativos são somente possíveis de implementação mediante a *responsabilidade* individual e coletiva de todos os envolvidos no processo, ao se engajarem na efetivação dos princípios da GQTE. “(...) trata-se de controlar toda a vida do produto ou serviço, e não apenas a concepção e a produção, mas incluindo os fornecimentos, as atividades administrativas e de gestão, etc.” (XAVIER, 1996, p. 9).

O autor reconhece, entre os possíveis obstáculos da implementação da GQTE, que há um elemento no sistema educacional que precisa ser considerado: “a matéria-prima aluno é muito heterogênea”. Os alunos, por não possuírem características uniformes, podem afetar de maneira variada o resultado final, gerando um complicador para a lógica da GQTE. Mas, o autor argumenta, esse aspecto não impede a “maximização do resultado” por meio da obtenção de uma “adequada combinação de insumos”.

Reportamo-nos aqui a um tema tratado anteriormente: há no modelo de gestão da qualidade uma tendência de supremacia dos métodos sobre o aspecto humano. O aluno que deveria ser a mola propulsora de toda a ação educativa engajada na formação de novos sujeitos humanos, passa a ser tomado como um “complicador” no alcance da eficiência do sistema.

Além disto, os demais obstáculos destacados por Xavier (1996) seriam a passividade das chefias, a falta de constância de propósitos, a expectativa de resultados imediatos e a mobilidade da administração. E entre as ações para o êxito da implementação do modelo destacam-se o convencimento e a adesão dos gestores, a implantação de uma “estrutura-qualidade” e o desenvolvimento de programas de formação em todos os níveis.

Empreende-se nesta formulação do IPEA evidências da preocupação em reorganizar o funcionamento da estrutura escolar tendo como base práticas e conceitos gerenciais próprios da ascendente concepção de qualidade. É relevante considerar como o documento enfatiza a importância de se mover ações que promovam “convencimento” e “formação”, não menosprezando, portanto, dois outros aspectos: um campo subjetivo, tendo o papel estratégico a figura do gestor; e a necessidade de atuação no campo da qualificação dos trabalhadores da educação.

Também nos anos 1990, a palestra realizada em julho de 1991 pelo professor Vicente Falconi Campos para uma plateia de autoridades e profissionais da educação de Minas Gerais, deflagrou um convênio entre a Secretaria de Educação e a Fundação Christiano Ottoni assinado em 1992, no qual essa última instituição concentrou em si as responsabilidades de fornecimento de materiais didáticos e do suporte para o desenvolvimento de materiais complementares<sup>14</sup>. Esta experiência, que ocorreu em meio ao Plano de Qualidade Total da Secretaria de Educação, culminou na publicação do livro *Gerência da Qualidade Total na Educação*.

O texto enfatiza que a implantação da GQT começa no plano conceitual, porém o seu êxito depende do entendimento de certos conceitos básicos que estão fundamentados

---

<sup>14</sup> Entre os integrantes da equipe de coordenação pela Fundação Christiano Ottoni estavam a pedagoga Lin Cheng Wen Tzeng, a estatística Marta Afonso de Freitas e os engenheiros Maria de Lourdes Moreira Fernandes, Eduardo Fernando Barbosa e Guilherme Guedes Xavier. Todos sob orientação geral de Vicente Falconi Campos.

na teoria de Falconi Campos, especialista da qualidade total. Dessa maneira, a base conceitual da GQT é apresentada sob a orientação dos seguintes eixos:

- a) Orientação pelo cliente;
- b) Qualidade em primeiro lugar;
- c) Ação orientada por prioridades;
- d) Ação orientada por fatos e dados;
- e) Qualidade assegurada pelo controle do sucesso;
- f) Controle da dispersão;
- g) Cliente interno;
- h) Controle a montante;
- i) Ação preventiva;
- j) Respeito ao indivíduo;
- k) Comprometimento da alta administração.

Os princípios em grande medida se assemelham com formulações do documento do IPEA. Deixam evidente haver uma opção pela “qualidade como objeto central das ações gerenciais”, tendo como eixo primordial a “orientação pelo cliente”. A organização da estrutura curricular e a programação das atividades da escola são exemplos de atividades que devem ser programadas em conformidade com as necessidades do “público-alvo” (o cliente), assim dizendo, a escola deve trazer para si as necessidades do público atendido, sendo capaz de planejar os processos educacionais de acordo com essas necessidades.

Por outro lado, os princípios da GQTE na experiência mineira foram capazes de apontar para outra importância, uma espécie de planejamento estratégico, no qual a ação deve se orientar por prioridades, fatos e dados, neste caso, mensuráveis<sup>15</sup>. São inúmeros os procedimentos que visam a transformar a ação educativa em dados mensuráveis, ou melhor dizendo, em indicadores de qualidade (Anexo 6 – Procedimentos em GQTE). Mas é no exame da importância da medição no planejamento que detectamos outro aspecto crucial deste modelo em gestação. De acordo com a publicação,

---

<sup>15</sup> Este aspecto promoverá efeitos substantivos na concepção de educação que se desenvolverá no Brasil na década seguinte, baseada sobretudo no papel das avaliações externas no processo educativo, como veremos no caso da educação de São Paulo.

Quem não mede, não gerencia, porque fica impossibilitado de verificar se o resultado da ação gerencial está de acordo com o planejamento inicial, e nenhuma ação corretiva pode ser tomada. Na área educacional existe muita resistência em se medir e avaliar os resultados de um trabalho. Com isso deixamos de identificar desvios, dificuldades, problemas, causas de problemas, e a ação de decidir transcorre na base do que diz o ‘**achômetro**’ de cada um. É aconselhável parar de usar a faculdade de **achar**, e passar a usar outros recursos mais eficazes da inteligência, como as faculdades de **pensar**, **raciocinar**, **observar**, **discernir**, **entender**, **julgar**, etc. (BARBOSA et al., 1993, p. 9). [grifos do autor]

Desse modo, assim como no modelo da GQT, a referência são os parâmetros das ciências matemáticas para evocar certa “validez” nas ações e decisões que serão empreendidas no planejamento da equipe escolar<sup>16</sup>. Porém, além dessa demonstração evidente da transferência do modelo empresarial da qualidade total para o modelo da gestão escolar, as orientações carregam uma visão desprofissionalizada do trabalho docente, na qual o sujeito da educação é tido como incapaz de utilizar os recursos inerentes ao ato educativo. Nesta acepção, os profissionais da educação não são sujeitos dotados de uma práxis humana, potencializadora de ações pedagógicas infinitas. Parte-se de um diagnóstico que remete a um sujeito esvaziado de conteúdo, despossuído de uma ação intelectual e que despreza a atitude de pensar.

Outra literatura que desembocou nas elaborações sobre a Gerência da Qualidade Total na Educação foram os livros da autora Cosete Ramos, *Excelência na Educação: A Escola de Qualidade Total* (1992) e *Pedagogia da Qualidade Total* (1994). Seguidora de William E. Deming e das experiências norte-americanas, Ramos buscou implementar no Brasil os “14 princípios da qualidade total” na gestão da escola, com uma especificidade de tentar fornecer um “verniz humanista” às propostas advindas da gestão empresarial – como podemos observar nas ilustrações a seguir.

---

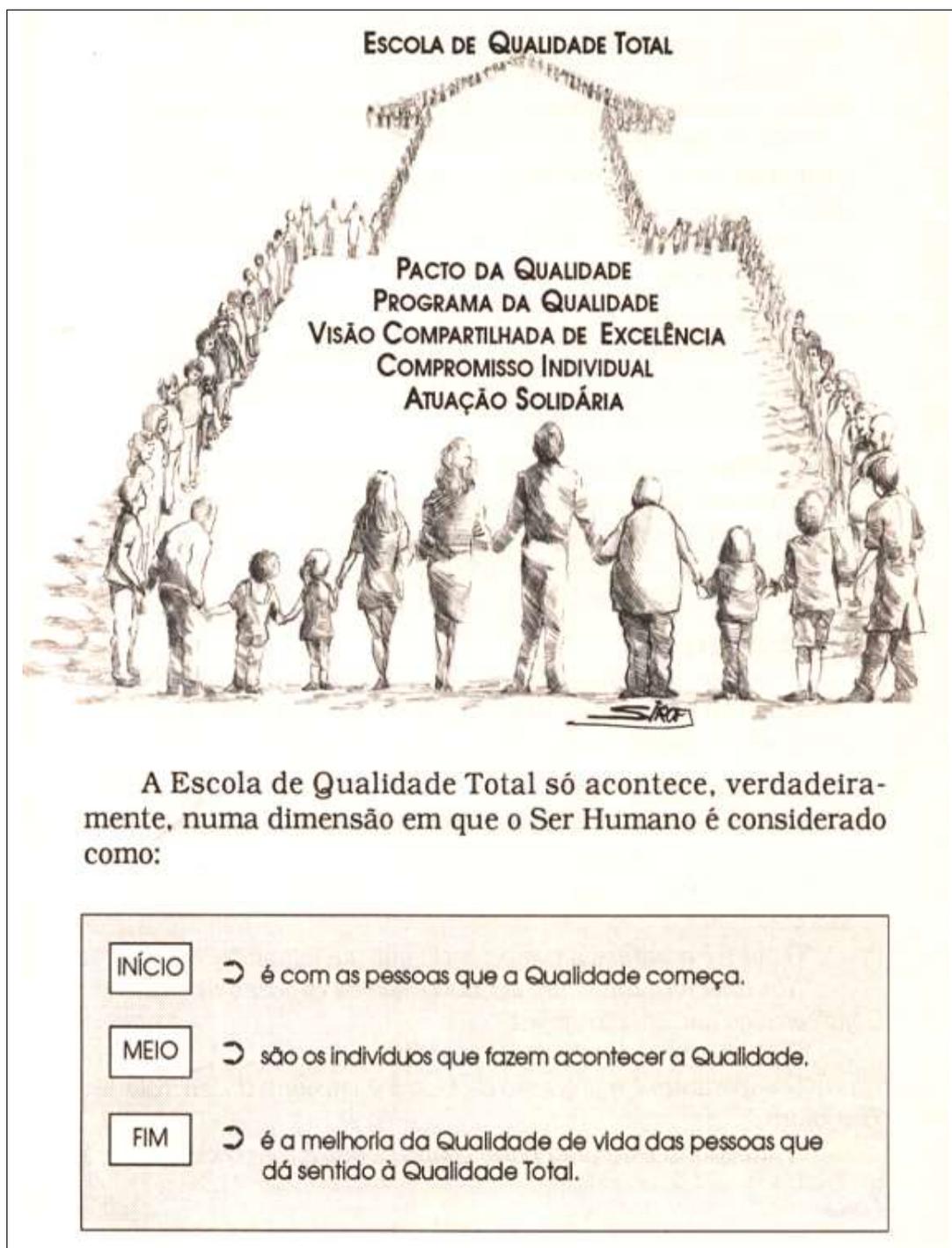
<sup>16</sup> Para contato com uma análise de experiências latino-americanas na implementação da lógica da qualidade total aplicada à educação, ver Gentili (1994) *O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional*, no qual são analisados os casos da Argentina e do Chile.

**Figura 3:** O(a) aluno como o(a) cliente preferencial



Fonte: RAMOS, Cosete. Pedagogia da Qualidade Total na Educação. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1994, p. 85.

**Figura 4:** Escola de Qualidade Total

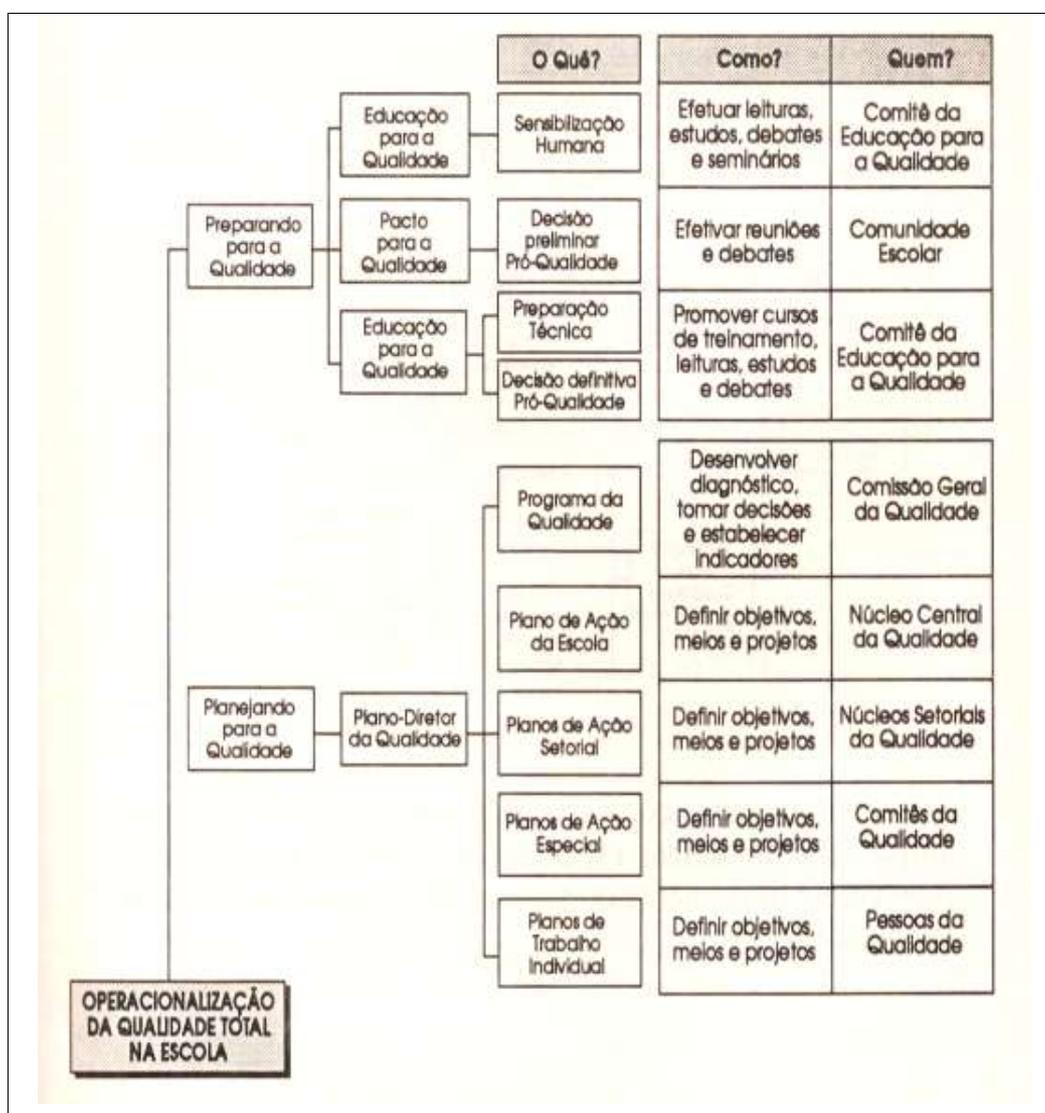


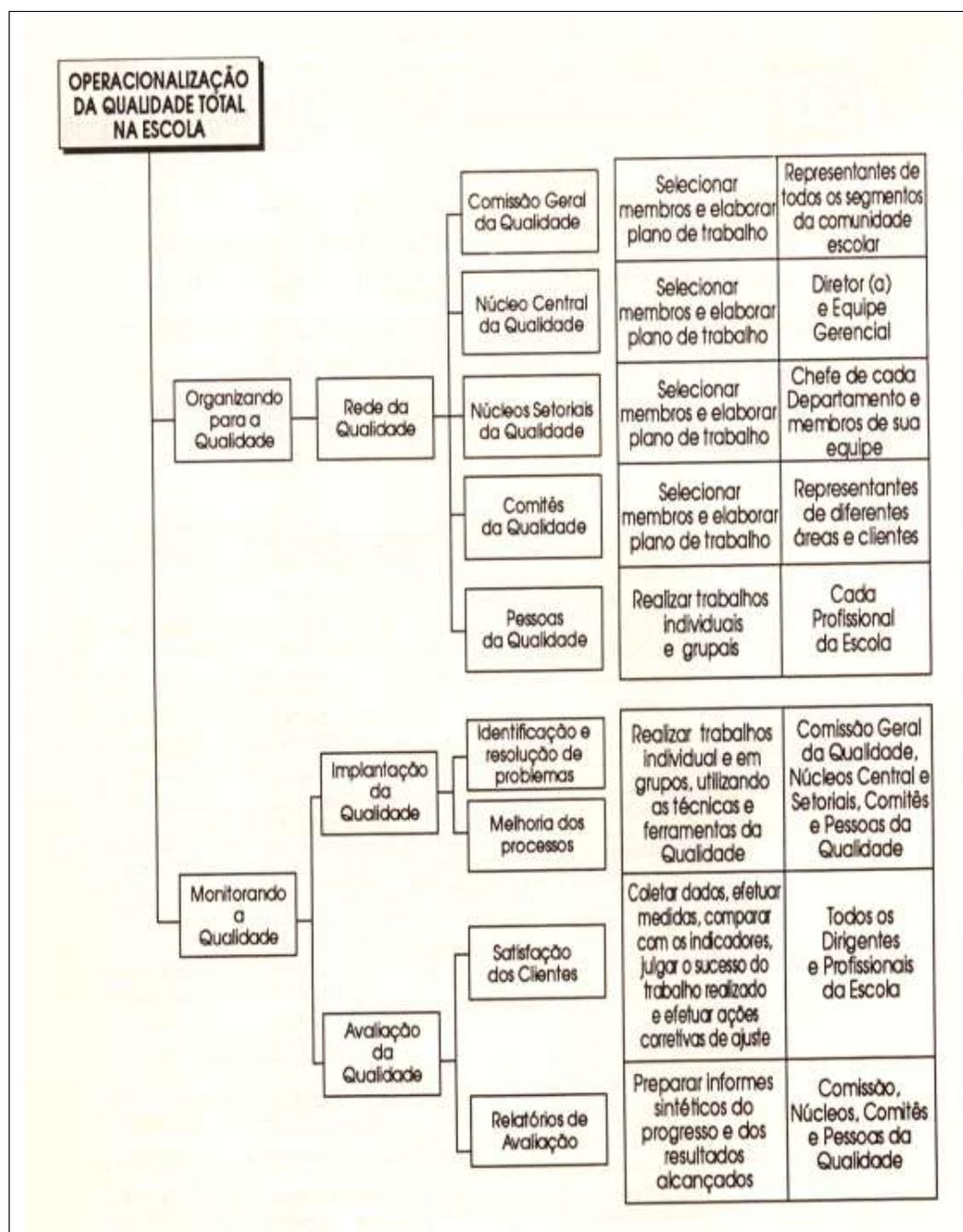
Fonte: RAMOS, Cosete. Pedagogia da Qualidade Total na Educação. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1994, p. 55.

As formulações de Cosete Ramos no geral se assemelham às noções analisadas anteriormente, porém avançam na tentativa de adaptação do modelo, referência na época na área empresarial, para a gestão da escola, ao passo que estabelece uma transposição mais fiel e detalhada das orientações de Deming para a esfera educativa.

O denominado “Diagrama da Árvore” é emblemático para demonstrar o exercício de transposição realizado e, por essa razão, o destacamos nessa análise do último dos textos selecionados.

**Figura 5:** Diagrama da Árvore





Fonte: RAMOS, Cosete. Pedagogia da Qualidade Total na Educação. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1994, p. 09 e 10.

Segundo Cosete Ramos (1994) esta Ferramenta da Qualidade é “usada para estruturar as atividades necessárias à concretização de determinado propósito, a fim de que uma Escola caminhe para e alcance a sonhada dimensão da *Cultura da Qualidade*: de busca permanente da excelência” (RAMOS, 1994, p. 9).

O diagrama acima, utilizado para orientar a equipe da escola em seu planejamento, remonta ao *Ciclo Deming*, mencionado anteriormente. Se para Deming o planejamento estratégico é a capacidade prática de prever a compatibilidade dos produtos com as novas necessidades do mercado, envolvendo técnicas de observação e de análise para solucionar problemas ocorridos durante a produção, para Cosete Ramos (1994) o planejamento tem o mesmo objetivo, só que transposto para o plano da escola.

A partir do “Diagrama da Árvore” há um aspecto importante a ser destacado: a tendência da lógica da GQTE em padronizar o processo de trabalho, assim como na GQT. Com esse padrão de gestão do trabalho, insere-se no interior da escola um conjunto de procedimentos que, para serem seguidos, exigem o envolvimento dos profissionais, em especial dos docentes. Ademais, a instituição de um padrão no processo de trabalho requer, conseqüentemente, mecanismos de controle e qualidade do padrão estabelecido.

Com a padronização dos currículos e a padronização da forma de ensinar por meio dos pacotes pedagógicos – materiais didáticos e assessoria na formatação dos procedimentos de planejamento, ensino e avaliação – o processo de trabalho tende a se fragmentar e a elevar a separação entre trabalho de formulação e de execução.

Assim, a redefinição do conceito de qualidade na educação sob a racionalidade da GQTE promove a reorganização das escolas, por um lado, e, por outro, do trabalho dos professores e dos gestores. Neste processo de controle, ressaltamos que os docentes são centrais, pois deles depende a viabilização do modelo a ser referência, ao passo que estratégias de convencimento e de controle do trabalho docente tornam-se cruciais para a adaptação da educação às demandas do novo conceito de “qualidade”.

Por essa razão, Vieira (2004) afirma que o elemento essencial da lógica da GQTE institui-se na combinação de “instrumentos de vigilância externa” sobre o trabalho dos docentes com discursos de “forte apelo moral” para o engajamento dos sujeitos nas mudanças educacionais em curso. Esse controle ideológico, produzido a partir de diferentes estratégias (materiais e subjetivas) atinge tanto a autonomia como as identidades sociais dos professores e das professoras. Ao prevalecer o utilitarismo e o

pragmatismo como indutores das ações escolares e do currículo, ajustados às demandas vigentes do mercado, na acepção desse autor, os docentes são transformados em trabalhadores produtivos para o capital, mesmo que de forma mediada.

No levantamento feito por Vieira (2004) em sua investigação sobre o tema, o novo padrão de gestão tem indicado as seguintes mudanças:

- necessidade de participação dos agentes na gestão escolar com conteúdos e níveis mais definidos;
- mecanismos de avaliação que induzem à responsabilização das escolas por resultados;
- redefinição dos papéis no nível central, visando maior descentralização;
- produtividade, eficiência e desempenho como ingredientes importantes do sucesso (VIEIRA, 2004, p. 38-39)

Ao mesmo tempo, as escolas consideradas eficientes deverão conter;

- forte liderança do diretor;
- clareza quanto aos objetivos;
- clima positivo de expectativas quanto ao sucesso;
- clareza de objetivos quanto aos meios para atingi-los;
- forte espírito de equipe;
- envolvimento dos diferentes agentes educacionais;
- capacitação dirigida (*on the job e just in time*) dos profissionais da escola;
- planejamento, acompanhamento e avaliação sistemáticos dos processos que ocorrem na escola;
- foco centrado no cliente principal da escola, o aluno (VIEIRA, 2004, p. 39)

Apesar de amparados em um discurso que afirma a importância de elementos como a autonomia da gestão da escola, a liderança pelo diretor, a participação da comunidade e a existência de recursos sob o controle local<sup>17</sup>, é importante retomar o contexto analisado por Linhart (2007) ao aferir que as formas atuais de participação dos trabalhadores na empresa moderna não desencadeiam em processos autônomos de tomada de decisões. No mesmo sentido, Lima (2011), em seus estudos sobre a realidade educacional portuguesa, chama a atenção para o fato de essa “transformação da governação das escolas públicas”, ser um processo marcado na prática pela erosão da gestão democrática, pela imposição de lideranças unipessoais, pela avaliação como

---

<sup>17</sup>A exemplo deste procedimento podemos citar o *Programa Dinheiro Direto na Escola* (PDDE), regulamentado pela Resolução/CD/FNDE nº 10, de 18 de abril de 2013 (Disponível em <<http://www.fn.de.gov.br/programas/dinheiro-direto-escola/pdde-perguntas-frequentes>> Acesso em 14 jan 2016).

instrumento de controle, pela recentralização de poderes e pela avaliação sistemática do trabalho dos professores (LIMA, 2011, p. 04).

Além disso, vale ressaltar que parece estar em curso uma estratégia de ressignificação de signos e significados de linguagem, que se ampara na captura, não apenas de palavras ou termos, mas na incorporação no discurso de terminologias que carregam em si todo um imaginário e um conteúdo propensos à adesão dos envolvidos nos processos educativos. Ao passo que, na prática, as ações tendem a reverberar na diminuição do controle sobre o trabalho e na redução da participação na tomada de decisões no espaço escolar. “Desconcentram-se recursos, padronizam-se metas e resultados” (ADRIÃO, 2006, p. 75), que associados ao desenvolvimento e à introdução das novas tecnologias de informação<sup>18</sup> garantem um rápido e eficiente diagnóstico da “produtividade da escola”.

Nessa perspectiva, convém examinar, como faremos neste estudo, o quanto a sistemática de avaliação e monitoramento do desempenho da escola e do trabalho docente refletem padrões de racionalização da organização do trabalho. A ampla preocupação com os resultados escolares dos alunos e a aplicação em massa de testes padronizados denunciam aspectos da lógica da gestão capitalista na escola pública, costumeiramente caracterizada por formas de controle e de pressão por produtividade.

Cabe agora analisar os processos históricos e conjunturais que contextualizam essas transformações no Brasil desde o Estado às políticas educacionais, para posteriormente nos debruçarmos, mais detidamente, em como esses processos modificam a educação do estado de São Paulo.

---

<sup>18</sup> No estado de São Paulo são exemplos dessas inovações o Projeto “Secretaria Escolar Digital” (<https://sed.educacao.sp.gov.br/>) e a Plataforma “Foco Aprendizagem” (<http://www.focoaprendizagem.educacao.sp.gov.br/>).

## II – EDUCAÇÃO PÚBLICA E AS REFORMAS NEOLIBERAIS

---

*A racionalidade neoliberal tem como característica principal a generalização da concorrência como norma de conduta e a empresa como modelo de subjetivação.*

Christian Laval e Pierre Dardot. A nova razão do mundo.

A transição do modelo fordista ao modelo de acumulação flexível promoveu novos mecanismos de expansão e controle da valorização do capital, impulsionando novas formas de exploração da classe trabalhadora, que promoveu inovações na articulação entre economia e esfera pública. Considerando que um fenômeno só pode ser entendido em seu contexto, esta discussão tem por objetivo relacionar aspectos da reestruturação produtiva e consequente reestruturação educativa, discutidos anteriormente, com a conformação do neoliberalismo e a redefinição dos papéis estatais. Posteriormente, procuraremos compreender a concepção que passa a orientar a gestão da esfera pública no Brasil, reconhecida como “Nova Gestão Pública” para, dessa forma, discutir as políticas neoliberais para a educação em um plano global e sua aplicação na realidade brasileira, sobretudo nos anos 2000.

### **2.1. Neoliberalismo: algumas considerações**

Historicamente, o processo de consolidação do neoliberalismo desenvolveu-se ao longo de quase todo o século XX. O período foi marcado por crises de superprodução, pânico financeiro e pela disputa entre grandes potências econômicas, que iriam promover contradições em escalas cada vez mais complexas. Inerente a isso, na cena política, as grandes massas de trabalhadores surgiram favorecendo o tema das “rebeliões de massas” e ampliando, de um lado, as possibilidades de ganhos sociais do operariado

e, de outro, demonstrando os perigos de um mundo exposto à participação política das massas (MORAES, 2001).

Enquanto expressão de um modelo de produção histórico-social, o neoliberalismo surge com o intuito de “renovar” o liberalismo clássico, objetivando produzir um ajustamento desse modelo às novas necessidades impostas pelas sucessivas crises econômicas e políticas desde a primeira metade do século XX, para as quais a doutrina liberal clássica do livre mercado não foi capaz de oferecer mecanismos de superação (GENTILI; SILVA, 1994; GENTILI, 1996; MORAES, 2001; HARVEY, 2007; LAVAL; DARDOT, 2013). Neste sentido, o neoliberalismo concorre para atualizar dois grandes princípios programáticos da teoria clássica liberal, sendo eles, de acordo com Moraes (2001): a defesa do interesse próprio como regulador dos diferentes esforços e vontades dos indivíduos e a limitação cuidadosa do poder político promovido pela lei.

Este contexto de “renovação” envolveu extensos debates e uma ampla produção intelectual abarcando teóricos do pensamento e da política liberal de diferentes países. Destacam-se nesse processo a Sociedade do *Mont-Pèlerin*<sup>19</sup> fundada em uma conferência em 1947, na cidade suíça de mesmo nome e antes mesmo em 1938 o Colóquio *Walter Lippmann*<sup>20</sup> ocorrido em Paris entre 26 e 30 de agosto.

As três grandes escolas do pensamento neoliberal foram a escola austríaca, liderada por F. A. Hayek; a escola de Chicago, personificada em T. W. Schultz e G. Becker, ligados à teoria do capital humano e principalmente Milton Friedman, autor das teorias sobre o papel do governo na educação; e a escola de Virgínia ou *public choice*, representada por J. M. Buchanan.

A produção da literatura neoliberal, fortemente difundida em universidades, meios de comunicação, instituições internacionais de regulação dos mercados financeiros, instituições estatais como Ministérios da Economia e Bancos Centrais, configurou um

---

<sup>19</sup> Esta Sociedade teve como membro organizador Friedrich von Hayek, autor do livro *O caminho da servidão* de 1944, apontado como “um manifesto inaugural e documento de referência do movimento neoliberal” (MORAES, 2001, p. 13).

<sup>20</sup> Este evento é considerado por Laval e Dardot (2013) como o momento fundador do neoliberalismo. Contou com a participação das principais correntes teóricas do neoliberalismo da época a partir da presença de intelectuais como Friedrich von Hayek, Ludwig von Mises, Jacques Rueff, Raymond Aron, Wilhelm Röpke, Alexander von Rüstow, Louis Rougier e o próprio Walter Lippman. “El colóquio es la primera tentativa de creación de una ‘internacional’ neoliberal que luego tendría su prolongación en organismos, entre los cuales se encuentran, en estos últimos decênios, la Trilateral y el Fórum Internacional de Davos” (LAVAL e DARDOT, 2013, p. 68).

ambiente de crítica aos modelos de intervenção estatal, que surgiram como alternativa às crises do modelo de produção capitalista de cunho liberal (HARVEY, 2007). De acordo com Anderson (1996), “o propósito era combater o keynesianismo e o solidarismo reinantes e preparar as bases de um outro tipo de capitalismo, duro e livre de regras para o futuro” (ANDERSON, 1996, p. 10).

Este ambiente instaurou-se em combate ao socialismo de estilo soviético, ao keynesianismo, ao desenvolvimentismo e aos supostos “excessos de democracia”, os quais, de acordo com os neoliberais, eram modelos que em sua essência constituíam-se em verdadeiros limitadores da “liberdade”<sup>21</sup> humana individual. Os neoliberais argumentavam ser o novo igualitarismo – o estado de bem-estar social – destruidor da liberdade dos cidadãos e da vitalidade da concorrência e que a desigualdade social, desse modo, teria um valor positivo para movimentar a lógica da competição. Assim, a análise crítica desses teóricos almejava recolocar na pauta política a necessidade por reformas de caráter de “livre mercado”.

Mas, como analisa Anderson (1996), as críticas nesse momento não eram favoráveis, uma vez que o capitalismo se encontrava em início de um novo ciclo de desenvolvimento avançado, apresentando níveis elevadíssimos de crescimento nas décadas de 1950 e 1960. Nesse sentido, a própria polêmica em torno da “regulação estatal” parecia um contrassenso para a época.

Todavia, foi com a crise econômica de 1973 que as ideias neoliberais, após vinte anos de teoria, passaram a ganhar espaço. Ganha força o diagnóstico de que a crise era a consequência do intervencionismo estatal e do poder excessivo dos sindicatos que havia emperrado a acumulação capitalista com suas reivindicações sobre os salários e demais exigências que levaram o estado a aumentar brutalmente os gastos sociais.

Desse modo, a contenção de gastos sociais visando à estabilidade monetária, a redução de impostos sobre os grandes rendimentos, as reformas fiscais e um Estado forte na condução das finanças e na capacidade de intimidar os sindicatos, moldavam a plataforma neoliberal desse período que, com os novos resultados eleitorais, ganhou força na década de 1980.

---

<sup>21</sup> “Liberdade” no sentido liberal, no qual as relações sociais devem desenvolver-se conforme as regras de mercado, sem que se interfira no seu “natural” desenvolvimento, essas regras a serem seguidas independentem da ação dos homens organizados como sujeitos (PARO, 1999).

Líderes partidários defensores da agenda neoliberal passaram a conquistar nas eleições governos em países importantes como na Inglaterra (com Margaret Thatcher em 1979), nos EUA (com Ronald Reagan em 1980) e na Alemanha (com Helmut Kohl em 1982). Anos antes, foram implementadas as primeiras experiências de governos de orientação neoliberal na América Latina com Pinochet em 1973 (no Chile) e com General Videla e o ministro Martinez de Hoz em 1976 (na Argentina) e posteriormente com Menem em 1989 (Argentina), com Carlos Andrés Perez no mesmo ano (Venezuela), com Fugimori em 1990 (Peru) e com Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso em 1992 e 1995 (Brasil). Com o ideário tendo como componentes centrais a retomada do crescimento econômico sob um novo paradigma de intervenção estatal e o combate ao comunismo como alternativa de sociedade, o poder de atração do neoliberalismo aumentou, consolidando, o que Gentili (1996) chamou de uma “nova direita”.

O alongamento da conjuntura de crise do endividamento dos países e com poucos sinais de reanimação do capitalismo avançado mundial (ANDERSON, 1996) associado ao surgimento das primeiras manifestações de massa<sup>22</sup> contra a atuação dos organismos multilaterais, levou os órgãos internacionais a incorporarem em sua agenda a preocupação, não apenas com a implantação dos ajustes, mas com a sua “sustentabilidade política”. A necessidade de reconhecimento da existência de “custos sociais” para promover os atuais ajustes levou a novas adequações da plataforma político-econômica. Assim, em 1989, foi elaborado o chamado *Consenso de Washington*<sup>23</sup> publicado em 1990, que contou com a participação das principais forças que alavancaram a reestruturação capitalista mundial no pós-guerra<sup>24</sup>.

A partir dos anos de 1990, nos países latino-americanos, os programas neoliberais foram impostos como condição para a renegociação das dívidas com os países centrais, cabendo o gerenciamento das políticas locais ao Fundo Monetário Internacional (FMI) e ao Banco Mundial<sup>25</sup>.

---

<sup>22</sup> Em 1988 em Berlim (Ocidental) 80 mil pessoas foram às ruas protestar durante a reunião anual conjunta do Banco Mundial e do FMI.

<sup>23</sup> Política oficial do Fundo Monetário Internacional que passou a ser “receitada” para promover o “ajustamento macroeconômico” dos países em desenvolvimento e com endividamento financeiro.

<sup>24</sup> Pereira (2010) revela os participantes que integravam a cúpula da rede de poder político, financeiro e intelectual do complexo Washington-Wall Street, sendo eles: o Departamento do Tesouro, O Banco Mundial, o FMI, o Banco Interamericano de Desenvolvimento, a USAID (*United States Agency for International Development*) e os principais *think tanks* estadunidenses.

<sup>25</sup> O Banco Mundial surgiu a partir da criação do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) nas Conferências de *Bretton Woods*, em 1945, junto com o Fundo Monetário

No geral, as experiências de governos neoliberais tendiam a executar um rol de políticas que tinham algumas similitudes. O neoliberalismo passou a ditar o ideário e o programa a serem implementados pelos países capitalistas, contemplando a reestruturação produtiva, privatização acelerada, enxugamento do Estado, políticas fiscais e monetárias envolvendo a elevação da taxa de juros, redução dos impostos a favor dos ricos, criação de níveis de desemprego massivos, desregulamentações trabalhistas em favor da acumulação de capitais e o combate implacável ao movimento sindical. (ANTUNES, 2000).

Neste contexto se redefiniu os papéis do Estado, que passou a atuar, segundo Moraes (2001, p. 21), em duas direções: para baixo, transferindo competências para as coletividades locais, e para cima, cedendo parte de suas competências a outros tipos de organizações internacionais e multilaterais. O Estado nacional, em um contexto do processo de globalização em andamento, deixou de ser a fonte única do direito e das regulações, passando a expressar o “direito do capital mundializado”.

Essas medidas, sintonizadas com os organismos mundiais de hegemonia do capitalismo, promoveram a generalização do modelo neoliberal em diferentes partes do mundo aplacando, inclusive, os programas de governos que se mostraram opositores dessa lógica.

Como demonstra Anderson (1996) os governos de esquerda euro-socialistas foram os primeiros a se apresentarem como uma alternativa progressista, baseada em movimentos operários e populares<sup>26</sup>. Mas o projeto fracassou, e estes governos, forçados pelos mercados financeiros internacionais, mudaram seu curso drasticamente e reorientaram sua política tornando-a muito próxima do rigor neoliberal. A guinada estava representada nas políticas com prioridade para a estabilidade monetária, a contenção do orçamento, as contenções fiscais aos capitalistas e o abandono do pleno emprego. Dessa forma, o neoliberalismo havia tomado a social-democracia como sua inimiga central nos países de capitalismo avançado para, posteriormente, os próprios governos da social-

---

Internacional (FMI) e o Acordo Geral de Tarifas e Comércio (GATT). O Banco constitui-se como uma instituição financeira internacional fornecedora de empréstimos a países que firmam acordos multilaterais com o FMI.

<sup>26</sup> O autor cita basicamente os governos de Mitterrand (França), González (Espanha), Soares (Portugal), Craxi (Itália) e Papandreu (Grécia).

democracia se tornarem “os mais resolutos em aplicar as políticas neoliberais” (ANDERSON, 1996, p. 14).

Nesta perspectiva, para Neves (2005) a sociabilidade neoliberal da social-democracia, intitulada de “Terceira Via”, desenvolvida na Europa e no Brasil a partir do Governo Lula (2002), apresenta outra característica chave neste projeto de adaptação. Trata-se da ação em negar o conflito de classes, ancorado na forma política da democracia formal, desenhando um quadro ideológico que zela pela conciliação de interesses díspares, alternância de poder entre os partidos políticos, envolvimento das populações com suas localidades por meio do trabalho voluntário, da responsabilidade social e do empreendedorismo. Ocorre que com essa plataforma política “permanecem intocadas as relações de exploração, que estão longe de serem abolidas no mundo contemporâneo, sobretudo nos países de capitalismo periférico” (NEVES, 2005, p. 15).

Emerge nesse contexto o conceito de “Estado Ampliado”, que Neves (2005) retoma a partir das formulações de Antonio Gramsci, para afirmar que

O “Estado Ampliado”, característico do Ocidente, corresponde a uma unidade dialética na qual diferentes projetos estão presentes e buscam conformar as massas para a organização científica do trabalho e da vida característica da sociedade urbano-industrial. O Estado assume cada vez mais um papel educador, na medida em que passa a propor a condução de amplos setores da população a uma reforma intelectual e moral adequada ao projeto de sociabilidade neoliberal (NEVES, 2005, p. 15-16).

As experiências demonstram a capacidade hegemônica alcançada pelo neoliberalismo, capaz de produzir um “novo senso comum”, conformando-se em um poder vigoroso constituído por meio de diferentes estratégias políticas, econômicas, jurídicas e de intervenção social.

Por essa razão, os estudos sobre o neoliberalismo têm demonstrado a insuficiência em reduzir esse fenômeno a um conjunto de políticas governamentais austeras, apontando o neoliberalismo como a expressão de um fenômeno que caminha para algo muito mais amplo: para “a reelaboração e a redefinição das próprias formas de representação e significação social” (GENTILI; SILVA, 1994, p. 13).

Essa complexa dinâmica do neoliberalismo constitui-se em uma chave fundamental para explicar sua capacidade em tornar-se uma ordem normativa cada vez mais generalizada, materializada não somente em técnicas de governo, mas em

mecanismos de regulação e controle social, capazes de transformar a realidade desde o Estado, a economia, a política e os aspectos da subjetividade humana.

Laval e Dardot (2013), a partir da análise das reformulações dos intelectuais do Colóquio Walter Lippman, demonstram como desde a década de 1940 emerge a partir do neoliberalismo um novo momento histórico em que a ligação entre economia, universo jurídico, cultura e as formas de subjetivação, se condensam para a produção de novos sujeitos. Para os autores, o neoliberalismo, ao influenciar as políticas públicas e as relações econômicas mundiais, foi capaz de definir uma norma de vida que incorporou o processo de moldagem da subjetividade humana, revelando dimensões de um fenômeno extremamente profundo que concorre para a construção de uma “nova razão do mundo”.

Dessa maneira, o neoliberalismo não se tornou apenas um destruidor de regras, de instituições e de direitos a partir de políticas econômicas e de governo, mas ao mesmo tempo vem instituindo-se como um “produtor” de certos tipos de relações sociais, de certas maneiras de viver, de certas subjetividades, capaz de promover um “novo sujeito”. Um sujeito que, de acordo com as mudanças na esfera produtiva, tende cada vez mais a constituir-se a partir da interiorização do “modelo de gestão da pequena empresa”. Trata-se de tornar os indivíduos em alguém que, para se integrar às exigências sociais dominantes, passa a atuar como aquele que gere seus custos, seus benefícios, seus investimentos ao modo de uma auto-governabilidade empresarial (LAVAL; DARDOT, 2013).

Os autores indicam que vivemos um tempo no qual se efetiva uma nova racionalidade que capilariza todas as formas de ação. Neste sentido, o neoliberalismo é tomado como

(...) a razão do capitalismo contemporâneo, um capitalismo sem lastro de suas referências arcaicas e plenamente assumido como construção histórica e norma generalizada da vida. O neoliberalismo se pode definir como o conjunto dos discursos, das práticas, dos dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens, segundo o princípio universal da concorrência. [Tradução nossa] (LAVAL; DARDOT, 2013, p. 15).

Revela-se, assim, uma supremacia da razão econômica sobre as demais formas de racionalização do mundo, demonstrando que o neoliberalismo não se resume a uma pura reabilitação da livre iniciativa do mercado, nem tão pouco se restringe a ditar as ações dos governos pelo mundo.

Isto se exemplifica quando Saad Filho (2014) recorre ao conceito de “neoliberalismo maduro” para estabelecer que as reformas neoliberais são implementadas em dois estágios. Uma primeira fase de “transição e choque”, requerente de uma forte intervenção do Estado para conter os trabalhadores organizados e promover a integração transnacional do capital nacional, e impor um novo quadro institucional. E uma segunda fase, chamada de “neoliberalismo maduro” na qual

se concentra a estabilização das relações sociais impostas no período anterior, na consolidação do controle do setor financeiro sobre a alocação de recursos, no gerenciamento pelo Estado da nova modalidade de integração internacional da produção, e na introdução de políticas sociais especificamente neoliberais tanto para gerenciar as privações criadas pelo neoliberalismo, como para reconstituir os sujeitos sociais em linhas neoliberais. (FINE e SAAD FILHO, 2014, p.63)

Contudo, tais afirmações vêm ao encontro com o que viemos analisando: as características que definem o novo modelo de gestão flexível empresarial e os elementos que demonstram a configuração do neoliberalismo apontam para uma lógica complexa e sistêmica que expressa a reorganização dos mecanismos de recomposição do poder capitalista. Essa reorganização impõe sobre os trabalhadores uma pressão por adaptabilidade generalizada, tanto no âmbito da esfera produtiva como na esfera da reprodução da vida social, engendrando transformações que vem produzindo determinações no mundo do trabalho, nas instituições públicas e empresariais, nas relações de classe e nas dimensões da subjetividade humana.

## **2.2. O modelo de gestão empresarial e a nova administração pública no Brasil**

O tema da “gestão pública” foi objeto do Relatório de Desenvolvimento Mundial (RDM) do Banco Mundial em 1983, o primeiro produzido após a erupção da crise do endividamento. O relatório expunha que a crise dos países em desenvolvimento se tratava de uma crise de liquidez, mantendo-se a ênfase nas prescrições voltadas para o ajuste fiscal e para a liberalização da economia nacional (PEREIRA, 2010). A novidade estaria na apresentação de “diretrizes para a reorganização do Estado”, necessárias para enfrentar o diagnóstico apresentado. Entre as diretrizes, apareciam ações como:

[...] maior seletividade do Estado na prestação de infraestrutura e de serviços básicos, aumentando o volume de subcontratação a empresas privadas; a descentralização de serviços básicos e da gestão de projetos e programas de desenvolvimento, inclusive com recursos oriundos de forças privadas (empresários, ONGs e dos próprios usuários); a reforma do setor produtivo estatal, orientada para uma maior supervisão central sobre a eficiência das empresas públicas, a reformulação das modalidades de contratação de trabalhadores, a responsabilização de gerentes e de trabalhadores em geral pela eficiência empresarial e a liquidação das empresas inviáveis. (BANCO MUNDIAL, 1983, p. 67, 120, 103-104 apud PEREIRA, 2010, p. 260)

De acordo com Pereira (2010) a década de 1980 serviu para a “criação das novas regras do jogo no processo de garantia do *establishment* capitalista”. Conforme exame detalhado dos RDMs do Banco Mundial, o autor constatou que a essas novas regras incluiu-se uma reforma institucional que alterou o papel do Estado na economia, por meio de mecanismos de desregulamentação e da chamada “desburocratização”, em outras palavras, por meio da privatização de empresas públicas e da internalização de mecanismos de mercado na administração estatal (PEREIRA, 2010).

Estritamente ligado ao processo de reestruturação produtiva e ao alargamento da hegemonia neoliberal, desenvolveu-se o aperfeiçoamento do novo papel do Estado na economia e na redefinição da maneira pela qual as reformas estruturais deveriam ser geridas pelos governos.

No tocante à crise do endividamento, alarmada pela crise do México de 1994, a abordagem sobre o papel do Estado e as formas de gestão destinadas aos governos fora *a posteriori* desenvolvida novamente pelo Banco Mundial no RDM de 1997, intitulado *O Estado num mundo em transformação*. Além da garantia da estabilidade econômica, outra diretriz surge como essencial: “aumentar a capacidade do Estado por meio do revigoramento das instituições públicas” (PEREIRA, 2010). Tal diretiva implicava nas seguintes ações:

- a) a criação de normas e restrições legais que controlassem a “ação arbitrária” da burocracia estatal;
- b) a introdução de **maior pressão competitiva no interior do Estado**, tanto por meio de uma **burocracia baseada no mérito**, “enxuta”, “corporativa” e bem remunerada, como pela concorrência na provisão de bens e serviços entre o setor público, **empresas e ONGs**;
- c) a necessidade de “aproximar o Estado do povo” aumentando a “participação social”, por meio de **privatização e terceirização** da prestação e gestão de serviços sociais básicos; da criação de conselhos deliberativos público-privados [...]; e **da criação de conselhos comunitários para gerenciar**

**escolas com mais “eficiência” e estimular o financiamento voluntário dos pais**, entre outros expedientes. (PEREIRA, 2010, p. 375-376) [grifos nossos]

Como se constata, o disciplinamento fiscal, o incremento da competitividade e o desenvolvimento da eficiência do setor público marcavam as formulações publicadas no RDM de 1997, nas quais nota-se uma maior ênfase dada aos processos de privatização e terceirização dos serviços públicos e o estímulo ao gerenciamento “mais eficiente” das escolas e ao financiamento voluntário dos pais.

Segundo Pereira (2010) as novidades do RDM de 1997 estariam no amparo da retórica *neoinstitucional* e na incorporação do conceito de *governança*. Em síntese, os significados dessas inovações passavam por uma noção de Estado que, sob o contexto democrático de instabilidades políticas, deve “desenvolver um papel efetivo na garantia do direito de propriedade, preocupando-se com condições favoráveis de governabilidade e legitimação social para a ampliação do desenvolvimento capitalista” (PEREIRA, 2010, p. 378).

No Brasil, a década em questão fora marcada no plano econômico pelo Plano Real (1994) e a subsequente queda da inflação. De acordo com o *Texto Para Debate* publicado pelo Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES, 2001), o período requereu um conjunto de reformas que promoveram iniciativas para o aumento da produtividade por meio da minimização da interferência governamental no mercado e da maximização da competitividade na economia. Nesse quadro, a ênfase centrou-se na liberalização do comércio e nos processos de privatização.

Mediante esse contexto, as propostas de reforma do aparelho do Estado, apesar de remontarem há anos, foram impulsionadas após 1995 no governo de Fernando Henrique Cardoso, no âmbito das propostas do Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE) coordenadas pelo ministro Luiz Carlos Bresser Pereira, que, de forma a coadunar-se com as orientações, particularmente do Banco Mundial<sup>27</sup>, assim define e caracteriza este contexto:

---

<sup>27</sup> Enfatizamos aqui que a reforma do aparelho do Estado empreendida no Brasil a partir da década de 1990 apresenta substancialmente características que a aproximam do mesmo conteúdo formulado no *Consenso de Washington* e especialmente pelo Banco Mundial no que se refere às orientações para a atuação do Estado na economia e na estruturação de mecanismos de conformação social. O diagnóstico que permite esta aproximação versa sobre um exercício de comparação e interpretação dos documentos produzidos no contexto histórico da reforma. Bresser Pereira conduziu a reforma do Estado buscando diferenciar suas

Nesse ano, ficou claro para a sociedade brasileira que essa reforma se torna condição, de um lado, da consolidação do ajuste fiscal do Estado brasileiro e, de outro, da existência no país de um serviço moderno, profissional, voltado para o atendimento dos cidadãos (BRESSER PEREIRA, 2001 apud SGUISSARDI, 2001).

O diagnóstico sobre a “crise do aparelho do Estado”, cujas manifestações mais evidentes seriam, segundo Bresser-Pereira (1997), a crise fiscal, o esgotamento das formas de intervenção e a obsolescência da forma burocrática de administrá-lo, ancorou-se no discurso da ineficiência dos serviços públicos para justificar a necessidade das mudanças.

No tocante aos princípios da reforma verificou-se o ajustamento do aparelho do Estado às novas exigências do desenvolvimento capitalista. Ao, por exemplo, reconhecer o processo de globalização como a mudança qualitativa de maior importância dos anos de 1990, Bresser-Pereira (1997) afirmava que com isso se impusera uma “dupla pressão sobre o Estado”: de um lado a globalização recolocara o desafio de o Estado defender seus cidadãos, estando essa proteção em cheque, e, de outro, exigiu que o Estado fosse mais forte para enfrentar o desafio tornando-se “mais barato, mais eficiente na realização de suas tarefas, para aliviar seu custo sobre as empresas nacionais que concorrem internacionalmente” (BRESSER-PEREIRA, 1997, p. 14).

Em suma, assim se definiam os objetivos da reforma do aparelho do Estado:

- 1) tornar a administração pública mais flexível e eficiente;
- 2) reduzir seu custo;
- 3) garantir ao serviço público, particularmente aos serviços sociais do Estado, melhor qualidade; e

---

formulações da lógica neoliberal, chamada pelo autor de “ajuste fiscal com conservadorismo” (BRESSER PEREIRA, 1996), posicionando suas proposições no campo social-democrata e, portanto, em situação de não-identidade com o campo dos governos declaradamente neoliberais, como o de Margareth Thatcher. No texto *A administração pública gerencial: estratégia e estrutura para um novo Estado* (1996) Bresser Pereira enfatiza que, apesar da administração pública gerencial ser comumente relacionada às ideias neoliberais e aos mecanismos de ajuste fiscal, isso não teria explicação lógica, uma vez que, segundo o autor, nas administrações social-democratas o ajuste assumiria uma dimensão prática (e não ideológica-liberal) devido à necessidade de se ter um Estado forte para enfrentar as crises econômicas, nas quais a administração gerencial seria a melhor opção frente aos modelos burocráticos e ineficientes de gestão desenvolvidos até então. Isto posto, cabe ressaltar que, apesar do esforço de distinção do então Ministro, a presente reforma do Estado como parte de um programa socialdemocrata no Brasil, pouco se difere das demais reformas empreendidas sob a égide neoliberal e é possível detectar inúmeras aproximações da experiência brasileira de reforma ao que foi orientado analisando-se os documentos dos organismos internacionais, em especial os RDMs do Banco Mundial da época.

4) levar o servidor público a ser mais valorizado pela sociedade ao mesmo tempo que ele valorize mais seu próprio trabalho, executando-o com mais motivação. (BRESSER-PEREIRA, 1995 apud SILVA Jr. e SGUISSARD, 2001, p. 32)

Segundo Silva Jr. e Sguissard (2001) esses objetivos representavam as metas principais da reforma: a implementação de uma administração mais flexível e eficiente, a radicalização da descentralização no plano social, o oferecimento dos serviços públicos à altura da eficiência do setor privado e a quebra da rigidez das formas de contratação e da previdência do funcionalismo.

Com efeito, passam a ser típicas ações do Estado: a *privatização* (processo de transformar uma empresa estatal em privada), a *publicização* (transformar uma empresa estatal em uma organização de direito privado) e a *terceirização* (a transferência para o setor privado de serviços auxiliares ou de apoio). O Estado, assim, “passa a reduzir seu papel de prestador direto de serviços, mas manteria o seu papel de regulador, promotor e provedor desses serviços” (SILVA Jr.; SGUISSARD, 2001, p. 33).

Nesse período, ainda, foi implementado o maior programa de privatização da esfera pública da história brasileira<sup>28</sup>. A grande diminuição das funções do Estado modificou profundamente o estilo de intervenção estatal. Nas áreas nas quais o Estado não mais atuava e nem oferecia os serviços implantou-se funções normativas e de controle por meio de agências reguladoras setoriais (telecomunicações, eletricidade, petróleo e gás, por exemplo), assim, grande parte de sua capacidade de moldar a atividade econômica passou a ocorrer por meio do financiamento de longo prazo às empresas privadas e pela compra de bens e serviços (SALLUM Jr., 2003).

Ademais, nas formulações de Bresser-Pereira (1996) verificou-se a diferenciação entre o que seriam as atividades exclusivas do Estado e as não-exclusivas. Integrariam as atividades exclusivas o setor das forças armadas, a polícia, as agências arrecadoras de

---

<sup>28</sup> “O auge do programa de privatização brasileira ocorreu durante o primeiro mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995/98), quando oitenta empresas foram vendidas, gerando resultados totais de US\$ 73,3 bilhões. Dois fatores permitiram essa significativa expansão do volume e da abrangência das privatizações: o primeiro foi a participação dos governos estaduais no esforço de privatização, o que possibilitou a venda de diversas companhias de distribuição de eletricidade; o segundo foi a decisão de alterar a Constituição para acabar com o monopólio do governo sobre certas áreas [...], criando-se com isso a oportunidade de expandir o programa de privatização para setores como telecomunicações, eletricidade e mineração, que eram as principais áreas produtivas sob controle estatal no Brasil” (BNDS, 2001, p. 11).

impostos, as reguladoras, as de financiamento, fomento e controle dos serviços sociais e da seguridade social. Entre as atividades não-exclusivas, ou seja, aqueles serviços que o Estado provê, mas que podem ser também oferecidos pelo setor privado e pelo setor público não-estatal, estariam os serviços de educação, de saúde, culturais e de pesquisa científica.

Em relação aos serviços não-exclusivos, desenharam-se três possibilidades: serem privatizados, serem financiados ou subsidiados pelo Estado, mas “controlados pela sociedade” – ao serem transformados em organizações públicas não-estatais – (BRESSER-PEREIRA, 1997). Neste aspecto, as atividades não-exclusivas passariam a ser geridas por meio de “organizações sociais”, para as quais o “contrato de gestão” seria o instrumento de controle do serviço oferecido, devendo “prover os recursos de pessoal, materiais e financeiros, definindo-se claramente as metas e respectivos indicadores de desempenho acordados pelas partes” (BRESSER-PEREIRA, 1996, p. 17).

No que concerne ao funcionalismo público, desenvolveram-se, por sua vez, propostas de mudanças no modelo de contratação, avaliação e remuneração dos trabalhadores. Silva Jr. e Sguissard (2001) afirmam que o diagnóstico do MARE condenou quase tudo que a Constituição de 1988 teria institucionalizado no campo da administração estatal, especialmente em relação à fixação do Regime Jurídico do funcionalismo público federal e a transformação de celetistas em estatutários. A flexibilização nas formas de contratação, sob uma justificativa de “alerta dos perigos” da crise fiscal e da conseqüente crise do Estado, tendo como alvo o combate à estabilidade do funcionalismo, apresentou-se como resposta à redução de custos e ao estímulo à competição como princípio maior para a elevação da qualidade da administração pública.

Para garantir a implementação dessas e de outras medidas que compunham a reforma, aperfeiçoar os mecanismos para a promoção da eficiência da esfera pública passou a ser um aspecto central. Para tanto, o MARE embasou-se no conceito da *administração pública gerencial* ou *nova administração pública* (BRESSER PEREIRA, 1997), para se opor à noção de administração *patrimonialista*<sup>29</sup> e ao mesmo tempo emplacar uma nova concepção de gestão.

---

<sup>29</sup> De acordo com Bresser Pereira (1996, p. 08) o “patrimonialismo” significa a incapacidade ou a relutância de o príncipe distinguir entre o patrimônio público e seus bens privados, a administração do Estado pré-capitalista era uma administração patrimonialista”, sendo o nepotismo e a corrupção dois traços deste tipo de administração.

De acordo com Silva Jr. e Sguissard (2001), a administração pública gerencial é definida como aquela surgida para “dar resposta à expansão das funções econômicas e sociais do Estado, ao desenvolvimento tecnológico e à globalização da economia mundial”. Seu objetivo “encontrava-se na melhoria do desempenho da administração pública, orientada predominantemente pelos valores da eficiência e qualidade na prestação de serviços públicos e pelo desenvolvimento de uma cultura gerencial nas organizações” (BRESSER-PEREIRA, 1995 apud SILVA Jr.; SGUISSARD, 2001, p. 41).

Resumidamente, as principais características da “nova administração pública” serão abaixo apresentadas tendo como base o explicitado no documento do MARE *A Reforma do Estado dos anos 90: Lógica e mecanismos de Controle* (BRESSER PEREIRA, 1997). São elas:

- a orientação da ação do Estado para o cidadão-usuário ou cidadão-cliente;
- a ênfase no controle dos resultados através de contratos de gestão;
- o fortalecimento e o aumento da autonomia da burocracia estatal;
- a separação entre as secretarias formuladoras de políticas públicas (descentralização);
- a distinção entre as agências executivas e os serviços sociais e científicos;
- a transferência para o setor público não-estatal dos serviços sociais e científicos competitivos;
- a adoção cumulativa dos mecanismos de controle social direto, do contrato de gestão no qual os indicadores de desempenho sejam claramente definidos e os resultados medidos, e da formação de quase-mercados em que ocorre a competição administrada;
- a terceirização das atividades auxiliares ou de apoio.

Segundo Bresser-Pereira (1996) existe um grande diferencial entre a administração gerencial e a administração puramente burocrática. Para o ministro enquanto a administração pública burocrática se concentra em definir procedimentos para contratação de pessoal e compra de bens e serviços, e em satisfazer as demandas dos cidadãos, a administração pública gerencial orienta-se para resultados.

Desta forma, a administração apenas burocrática não buscaria estabelecer objetivos claros e nem definiria indicadores de desempenho para as agências estatais, apenas concentra-se no controle dos procedimentos. A superação, trazida pela

administração gerencial, estaria na possibilidade de controle dos resultados, na descentralização, na delegação de autoridade e de responsabilidade ao gestor público, no rígido controle sobre o desempenho, conferido mediante indicadores acordados e definidos por contrato, garantindo, assim, uma forma muito mais eficiente de gestão do Estado.

Indo ao encontro do que viemos analisando, Piolli (2014) revela que as ações reformadoras dos anos 1990 foram amparadas por uma orientação ideológica que utilizava como argumento principal o combate à burocracia, à morosidade e à ineficiência dos serviços no setor público. A produtividade e a qualidade passaram a orientar o conjunto dos serviços públicos submetendo-os a critérios quantitativos, indicadores e *rankeamento*.

Bresser-Pereira (1997) reconhece na reforma do Estado em curso um processo concebido enquanto criação ou transformação das instituições. E esse processo estaria intimamente ligado às medidas necessárias ao aumento da “governança” e da “governabilidade”. Emerge aqui nesta formulação uma noção muito similar à “retórica *neoinstitucional*” e à “*noção de governança*” incorporadas pelo Banco Mundial.

Neste aspecto, é importante analisar como a agenda das políticas do Banco Mundial deslocou-se das reformas macroeconômicas propriamente ditas, para a reforma do Estado e da administração pública, sob a justificativa de promover a “boa governança” para a construção de hegemonia na sociedade civil (PEREIRA, 2010).

Compreendida como a capacidade política de governar, a governabilidade provém da “relação de legitimidade do Estado e de seu governo com a sociedade, enquanto que governança é a capacidade financeira e administrativa em sentido amplo de uma organização de implementar suas políticas” (BRESSER-PEREIRA, 1997, p. 45). Dessa forma, a crise do Estado passa a ser tomada também como crise de legitimidade, na qual as instituições precisam adequar-se às novas necessidades do exercício do poder político. Bresser-Pereira (1997) assim define esse processo:

Reformar o Estado para lhe dar maior governabilidade é torná-lo mais democrático, é dotá-lo de instituições políticas que permitam uma melhor intermediação dos interesses sempre conflitantes dos diversos grupos sociais, das diversas etnias quando não nações, das diversas regiões do país. Enquanto o mercado é o campo das trocas de equivalentes, que por isso podem ser relativamente impessoais, a política, do ponto de vista econômico, é o campo das transferências. Fazer política no capitalismo contemporâneo é em grande

parte lutar por essas transferências, que muitas vezes não passam de tentativas mais ou menos bem sucedidas de captura privada do Estado [...]. (BRESSER-PEREIRA, 1997, p. 51)

No contexto conjuntural de subordinação financeira em relação ao exterior, intensificada pelos anos anteriores de implementação dos processos de liberalização econômica e no tocante da assinatura do acordo com o FMI em 1998 (em meio à reeleição de Fernando Henrique Cardoso), o Brasil aprofunda as reformas neoliberais<sup>30</sup>, em especial as privatizações. Entretanto, com as sucessivas eleições dos governos de esquerda do presidente Luís Inácio Lula da Silva, os acordos e respectivas contrapartidas junto ao FMI se estendem para toda a década de 2010, adentrando o atual decênio, como demonstra o quadro a seguir.

---

<sup>30</sup> O empréstimo do FMI foi concedido e renovado em troca do compromisso de o governo fazer um severo ajuste fiscal, objetivando produzir um grande superávit anual nas contas públicas (desprezando-se os juros devidos), o bastante para permitir reduzir a proporção da dívida pública em relação ao PIB (SALLUM Jr., 2003).

**Quadro 4:** Acordos e relações do Brasil com o FMI, 1944 – 2011

<b><i>Brasil: histórico do relacionamento com o FMI, 1944-2011</i></b>		
<i>Data</i>	<i>Etapas históricas do relacionamento</i>	<i>Min. da Fazenda</i>
1944	Brasil participa das reuniões de criação do FMI e do BIRD em Bretton Woods: convênio constitutivo do FMI	Arthur da Souza Costa
1946	FMI entra em vigor; Brasil ratifica com exceção (art. 8: restrições a transações correntes, taxas múltiplas de câmbio)	Pedro Correia e Castro
1954	FMI concede aval para empréstimo do Eximbank dos Estados Unidos: primeira operação em favor do Brasil	Oswaldo Aranha
1955	Relatório do FMI recomenda reforma cambial, depois da introdução do sistema de taxas múltiplas de câmbio	Eugênio Gudin
1957	Apoio do FMI à reforma tarifária brasileira: harmonização de tarifas e renegociação da adesão do Brasil ao Gatt	José Maria Alkmin
1959	Presidente Juscelino Kubitschek rompe com o FMI por razões políticas: não pretendia ter restrições orçamentárias	Lucas Lopes
1961	Renúncia do presidente Jânio Quadros interrompe acordo em curso, destinado a sustentar a reforma cambial	Clemente Mariani
1965-1972	Sucessivos acordos <i>stand-by</i> , negociados para fins de aval, sem saque de G.Bulhões/Delfim Netto recursos; relacionamento não-politizado	G.Bulhões/Delfim Netto
1967	Reuniões do FMI-BIRD no Rio de Janeiro; criação dos Direitos Especiais de Saque (DES), em vigor desde 1970	Delfim Netto
1971-1973	Fim do sistema cambial de Bretton Woods: flutuação de moedas; em 1973, o FMI reforma seu convênio	Delfim Netto
1974-1979	Crises do petróleo; Brasil realiza vários empréstimos bancários comerciais para corrigir déficits, com aval do FMI	M. H. Simonsen
1982	Crise da dívida externa na América Latina; Brasil negocia sucessivos programas de ajuste com o FMI	Delfim Netto (*)
1984	Suspensão do acordo por não cumprimento das metas de desempenho: cartas de intenções não cumpridas	Delfim Netto (*)
1987	Moratória unilateral dos pagamentos externos sobre juros da dívida comercial; suspensão de créditos do FMI	Dilson Funaro
1991-1992	Tentativas não exitosas de acordo emergencial de empréstimo; afastamento político	Zélia Cardoso Mello
1992	Retomada dos contatos entre o Brasil e o FMI, mas inexistência de acordos formais de empréstimo	Marcílio M. Moreira
1992	Brasil logra acordo com Clube de Paris, renegociando créditos oficiais bilaterais, sem aval do FMI	Marcílio M. Moreira
1994 (abril)	Brasil faz acordo com credores privados para a dívida comercial, sem aval do FMI	Fernando H. Cardoso
1993-1997	Relacionamento discreto, quase distante, mas sem politização; irrupção da crise do México em dezembro de 1994	FHC - Pedro Malan
1998 (outubro)	Entendimentos com o FMI para um programa de ajuste fiscal, como resultado da crise na Ásia e da moratória russa	Pedro S. Malan
13.11 1998	Acordo preventivo com desembolso de até US\$ 41,5 bilhões (FMI, BIRD e BID e países membros do BIS)	Pedro S. Malan
08.03 1999	Ajuste ao acordo anterior em função da desvalorização cambial e da introdução do regime de flutuação	Pedro S. Malan
05.04 2000	Recuperação econômica e reembolso antecipado de parte dos créditos sacados no acordo de 1998 (US\$ 30 bilhões)	Pedro S. Malan

28.06 2001	Saque de US\$ 2,007 bilhões (DES 1,6016 bilhões), do acordo de 1998, em função da crise na Argentina	Pedro S. Malan
03.08 2001	Agravamento da situação argentina: anúncio da liberação de mais US\$ 15 bilhões, em caráter preventivo	Pedro S. Malan
23.08 2001	Cancelamento do acordo de 1998 e pedido de novo acordo de empréstimo emergencial, preventivo	Pedro S. Malan
14.09 2001	Assinatura de acordo <i>stand-by</i> com validade até dezembro de 2002: DES 12.144 bilhões (US\$15.650 bilhões)	Pedro S. Malan
25.03 2002	Revisão do acordo <i>stand-by</i> de 2001: liberação de mais US\$ 5 bilhões para reforço da reserva de divisas	Pedro S. Malan
21.06 2002	Liberação de mais um <i>tranche</i> do acordo de 14.09.2001 (US\$ 10 bilhões)	Pedro S. Malan
06.09 2002	Novo acordo <i>stand-by</i> , por 15 meses, até dezembro de 2003, pelo valor inédito de US\$ 30 bilhões	Pedro Sampaio Malan
28.02 2003	Carta de intenções projeta superávit fiscal superior ao acordo de 2002: de 3,75% para 4,25% do PIB	Antônio Palocci
14.12 2003	Novo acordo preventivo com o FMI, pelo valor de US\$ 14,8 bilhões (sem retirada de dinheiro)	Antônio Palocci
28.03 2005	Brasil decide não renovar o acordo em vigor com o FMI: sem retirada de dinheiro desde setembro de 2003	Antônio Palocci
14.12 2005	Brasil anuncia pagamento antecipado ao FMI (US\$ 15,5 bilhões), liquidando as operações de empréstimo.	Antônio Palocci
10.01 2006	Visita do diretor-gerente do FMI, Rodrigo Rato, ao Brasil: cerimônia do pagamento antecipado do empréstimo.	Antônio Palocci
10.06 2009	Brasil anuncia intenção de participar do lançamento de notas do FMI para sua capitalização, por um total de US\$ 10 bilhões	Guido Mantega
22.01 2010	Brasil assina acordo com o FMI para a compra de US\$ 10 bilhões de títulos emitidos pela instituição	Guido Mantega
2011	Brasil participa ativamente da escolha do novo diretor-gerente do FMI, mas termina por apoiar a candidata francesa, ministra das Finanças Christine Lagarde, em lugar do candidato mexicano, presidente do Banco Central, Agustín Carstens.	Guido Mantega
(*) Ministro do Planejamento encarregado dos organismos internacionais Fontes: Relatórios anuais do FMI; Ministério da Fazenda, Banco Central do Brasil; Gesner Oliveira (1993); pesquisas Paulo Roberto de Almeida.		

Fonte: ALMEIDA, Paulo Roberto. Relações internacionais e política externa do Brasil: a diplomacia brasileira no contexto da globalização. Rio de Janeiro: LTC, 2012, p. 146-148.

Guardadas as particularidades, a experiência dos governos de esquerda, aos moldes da Terceira Via europeia, não possibilitou o rompimento com a lógica neoliberal. Conforme analisam Boito Jr. (2003) e Antunes (2005), prevaleceram os elementos de *continuidade* sendo rapidamente os traços de *descontinuidade* vencidos, tornando-se

o governo “prisioneiro da engrenagem neoliberal”. Os autores concordam que se deu o prosseguimento da afirmação da hegemonia das formas de reprodução do capital, com a especificidade do atual experimento de governança apresentar uma “adesão ativa” das classes subalternas aos valores e ideias da classe dominante, motivada, contraditoriamente, por ganhos materiais reais obtidos pelos trabalhadores e pelo *adesionismo* das forças sindicais às políticas de governo<sup>31</sup>.

Nestes termos, o capitalismo contemporâneo acentuou sua lógica destrutiva, caracterizada por um contexto de “crise estrutural” e por formas de regressão social. A lógica do sistema produtor de mercadorias vem convertendo a concorrência e a busca da produtividade em um processo que engendra uma sociedade dos excluídos e dos trabalhadores precarizados (ANTUNES, 2000).

Com a regressão, até mesmo evidenciada nos programas da socialdemocracia, vivemos um período marcado por processos de “(des)socialização contemporânea”, nos quais

destrói-se força humana que trabalha; destroçam-se os direitos sociais; brutalizam-se enormes contingentes de homens e mulheres que vivem do trabalho; torna-se predatória a relação produção/natureza, criando-se uma monumental “sociedade do descartável”, que joga fora tudo que serviu como “embalagem” para as mercadorias e o seu sistema, mantendo-se, entretanto, o circuito reprodutivo do capital (ANTUNES, 2000, p. 38).

À medida que as responsabilidades e a organização do Estado passam a ser afirmadas pela hegemonia neoliberal, as consequências da “Nova Gestão Pública” para o campo dos direitos sociais apresentam uma mudança crucial: os direitos passam cada vez mais a ser compreendidos como serviços, tomados como mercadorias próprias de negociação e oferta a um cidadão-cliente ou a um cidadão-consumidor, aos moldes do modelo da lógica da gestão pela qualidade total, como discutimos anteriormente.

Assim, compreender como este processo e as orientações dos organismos multilaterais influenciaram na redefinição das políticas educacionais no Brasil e ao próprio direito à educação, torna-se o objetivo da discussão que segue.

---

<sup>31</sup> Para uma análise mais aprofundada do tema verificar: BOITO Jr. A. A hegemonia neoliberal no Governo Lula. Revista Crítica Marxista, n. 17. Rio de Janeiro: Revan, 2003; e Antunes, R. *A Desertificação Social no Brasil: Collor, FHC e Lula*. São Paulo: Autores Associados, 2005.

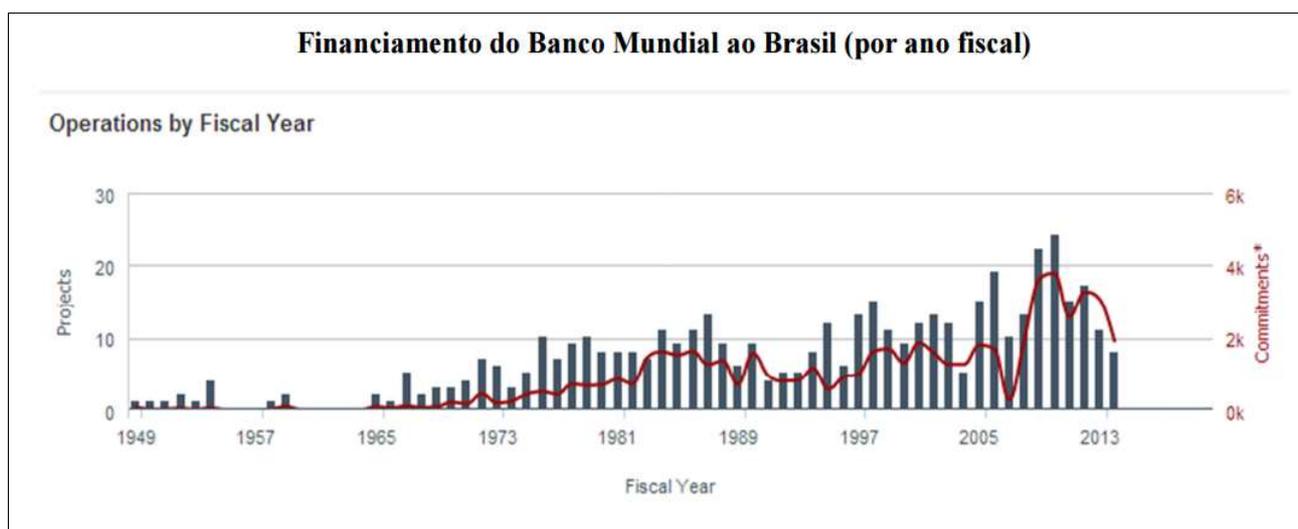
### 2.3. As políticas neoliberais para a educação brasileira

Conforme o processo de globalização tem favorecido a influência dos países centrais sobre os países em desenvolvimento, as reformas educacionais, como no caso da América Latina, têm reverberado processos de interferência externa que buscam enquadrar os sistemas educacionais no atendimento aos interesses do mercado. Como discutimos anteriormente, esses novos direcionamentos trouxeram outras atribuições, expressas nas políticas educacionais, que também ressoaram no terreno do espaço escolar impondo-lhe novas exigências para a organização do trabalho.

Nas últimas décadas o Banco Mundial vem se transformando em um órgão internacional com maior evidência no campo da educação. Seu papel se relaciona com o montante de valores destinados a financiamentos de ações educacionais em países em desenvolvimento no mundo todo, bem como ao volume de assessoria técnica em políticas educacionais regidas junto aos governos nos âmbitos municipais, estaduais e nacionais.

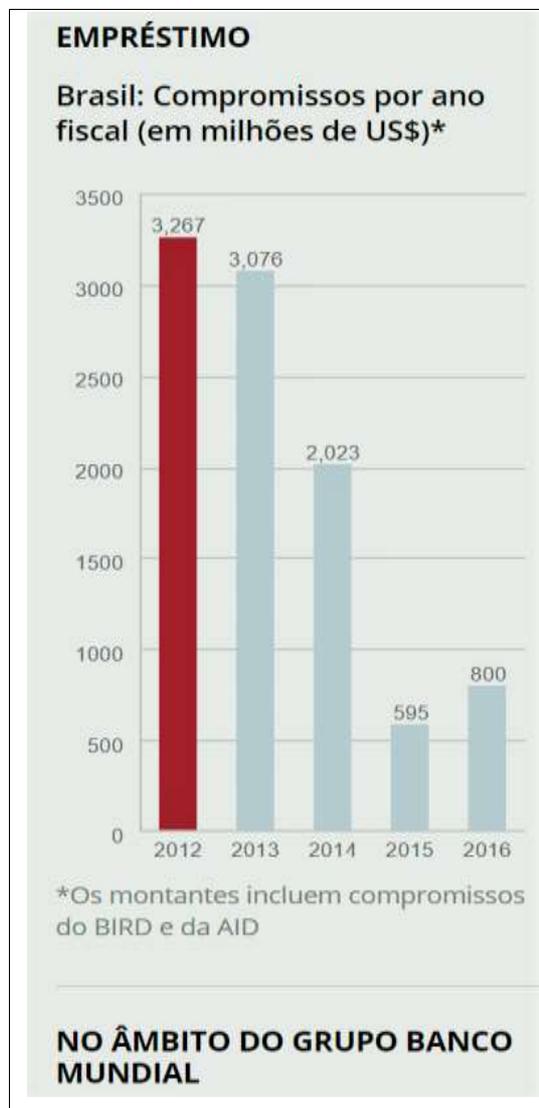
Os gráficos seguintes fornecem uma noção do volume de projetos (Gráfico 1), em diversas áreas, e recursos financiados (Gráfico 2) pelo Banco Mundial junto ao Brasil abarcando os anos de 1949 (ano de sua criação) a 2013 e de 2012 a 2016.

**Gráfico 1:** Financiamento do Banco Mundial ao Brasil (por ano fiscal)



Fonte: Site do Banco Mundial. Disponível em [http://www.worldbank.org/projects/search?lang=en&searchTerm=map&countryshortname\\_exact=Brazil](http://www.worldbank.org/projects/search?lang=en&searchTerm=map&countryshortname_exact=Brazil). Acesso em 06 dez 2016.

**Gráfico 2:** Empréstimo no âmbito do Grupo Banco Mundial – Brasil: Compromissos por ano fiscal (em milhões de US\$)



Fonte: Site do Banco Mundial. Disponível em <http://www.worldbank.org/pt/country/brazil/projects>. Acesso em 06 dez 2016.

Um marco fundamental do processo de participação do Banco Mundial no direcionamento das políticas educacionais foi a realização da *Conferência Mundial de Educação para Todos (Education For All)*, ocorrida na Tailândia, em Jomtien, em 1990, promovida pelas instituições multilaterais Organização das Ações Unidas para a Educação (Unesco), Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), Programa das

Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial (BM-BIRD). Nessa conferência determinaram-se os fundamentos para as reformas educacionais nos países em desenvolvimento (os mais pobres e mais populosos do mundo), sob a concepção de que a educação sustenta e acelera o desenvolvimento. Para tanto, elevar os níveis de ensino e combater a pobreza passam a ser as pedras angulares dessa estratégia para a implementação da “boa governança”.

Organizada em artigos, objetivos, metas e princípios, a declaração aprovada na conferência expressa um movimento de uniformização da política educativa em nível mundial. Tal processo é marcado pela ênfase que os organismos internacionais passam a desempenhar na formulação e na execução das políticas educativas nos países em desenvolvimento, no qual o Banco Mundial assume posição de destaque por meio de uma liderança política, intelectual e financeira (PEREIRA, 2010).

O quadro seguinte demonstra a participação setorial dos empréstimos aprovados pelo Banco Mundial nos intervalos de 1987-1990 e 1991-1994. Nota-se que o setor de educação ganhou expressividade na alocação de recursos advindos do Banco, demonstrando seu grau de ingerência nas políticas educacionais brasileiras a partir da década de 1990.

**Quadro 5:** Participação setorial dos empréstimos aprovados pelo Banco Mundial para o Brasil – 1987-1994

<b>Participação setorial dos empréstimos aprovados pelo Banco Mundial para o Brasil – 1987-1994</b>				
	1987-1990 (US\$ milhões)	%	1991-1994 (US\$ milhões)	%
agricultura	2.279	47%	372	10%
energia	479	10%	260	7%
transporte	604	12%	308	8%
finanças	0	0%	350	9%
desenv. urbano	575	12%	404	11%
água e esgoto	410	8%	794	21%
pop.,saúde e nut.	475	10%	160	4%
educação	74	2%	1.059	29%
<b>Total Brasil</b>	<b>4.896</b>	<b>100%</b>	<b>3.707</b>	<b>100%</b>

Fonte: SOARES apud BERNUSSI, 1998.

As reformas no âmbito educativo promovidas pelo Banco Mundial nos anos 1990 tinham como eixo os seguintes elementos norteadores:

a) a prioridade da educação básica; b) melhoria da qualidade (eficiência) da educação; c) prioridade dos aspectos financeiros e administrativos da reforma educativa; d) descentralização e instituições escolares autônomas e responsáveis por seus resultados; e) participação dos pais e das comunidades nos assuntos escolares; f) impulso do setor privado e ONGs como agentes educativos; g) mobilização e alocação eficaz de recursos adicionais para a educação de primeiro grau h) enfoque setorial na educação; i) definição de políticas e prioridades baseadas na análise econômica. (TORRES, 1998, p. 131-138).

Os efeitos da conferência na política educacional brasileira podem ser verificados na realização, três anos depois, da Semana Nacional de Educação para Todos, em Brasília, e na elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos e na Lei de Diretrizes e Bases de 1996<sup>32</sup>. Anunciando-se a garantia da “universalização da educação básica” e da “qualidade de ensino”, foram criadas também políticas públicas em âmbito nacional de diretrizes curriculares, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, e avaliativas, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que complementam este arcabouço de mudanças orientadas a partir da Conferência de Jomtien.

Além disso, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) aprovado em 1996 – substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) em 2007 – contemplou outro importante aspecto do receituário do Banco Mundial: a focalização no Ensino Fundamental, elemento que veio acompanhado por outra tendência verificada no incentivo à municipalização desse nível de ensino, no qual o FUNDEF foi o instrumento idealizado para tornar efetivo esse dispositivo.

Conforme Jacomeli (2007), as agências internacionais ao ditarem o que e como devem os países em desenvolvimento investir para oferecer educação básica a todos, uniformizaram, por meio das reformas educacionais curriculares, orientações que se aplicaram a todos, sem distinção de países, imprimindo uma nova visão de currículo e de

---

<sup>32</sup> Entre as orientações da conferência estava a elaboração, por parte dos países, de planos decenais focalizando o ensino fundamental.

conhecimento que deve ser ministrada pelas escolas pelo mundo a fora. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), por exemplo, e seus Temas Transversais são mecanismos para “divulgar valores para (con)formar os homens”, em consonância com a sociedade globalizada, que pede um novo conjunto de conhecimentos que prepare o indivíduo para agir nela (JACOMELI, 2007, p. 51).

As metas da *Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos*, reafirmadas no *Fórum Mundial da Educação* em Dakar (2000), impulsionaram o processo de reformas educacionais nos países periféricos, tendo o Brasil como um de seus signatários. Em linhas gerais, os objetivos da declaração assinada na conferência carregam em si princípios como a *equidade*, a *descentralização* e a *eficácia*, tidos como mecanismos centrais para a melhoria e expansão do atendimento dos sistemas escolares.

Especificamente no tópico da declaração “Expandir o enfoque” aponta-se os seguintes objetivos:

1. Lutar pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos exige mais do que a ratificação do compromisso pela educação básica. É necessário um enfoque abrangente, capaz de ir além dos níveis atuais de recursos, das estruturas institucionais, dos currículos e dos sistemas convencionais de ensino, para construir sobre a base do que há de melhor nas práticas correntes. Existem hoje novas possibilidades que resultam da convergência do crescimento da informação e de uma capacidade de comunicação sem precedentes. Devemos trabalhar estas possibilidades com criatividade e com a determinação de aumentar a sua eficácia.
2. Este enfoque abrangente, tal como exposto nos Artigos 3 a 7 desta Declaração, compreende o seguinte:
  - universalizar o acesso à educação e promover a equidade;
  - concentrar a atenção na aprendizagem,
  - ampliar os meios e o raio de ação da educação básica;
  - propiciar um ambiente adequado à aprendizagem;
  - fortalecer alianças. (UNICEF, 1990)

Tomando o pressuposto assumido aqui quanto ao papel exercido pelos organismos multilaterais na “nova ordem mundial”, é importante salientar que a preocupação com as questões relativas à “equidade social” ampara-se em objetivos de eficiência econômica e não em questões de justiça social. Seja porque as políticas sociais passam a ser mecanismos de instrumentalização das decisões econômicas, ou em outras palavras, no caso educacional, porque o investimento “prioritário” na educação básica passa a ser, nesta lógica, uma forma de incrementar a competitividade dos países em desenvolvimento.

O processo de descentralização, o foco dos recursos no Ensino Fundamental e a avaliação dos estabelecimentos de ensino pelos resultados da aprendizagem são imperativos constitutivos das receitas educacionais do Banco Mundial que se hegemonizaram nos sistemas de ensino no Brasil nos anos 1990 prolongando-se para a década seguinte. Nas palavras do próprio Banco Mundial:

Uma vez que o setor público tenha decidido de que forma distribuirá os recursos públicos, é importante que determine quais serão as especialidades e atitudes que serão necessárias adquirir em cada nível de escolaridade financiado publicamente, e que vigie sua aquisição [...] A OCDE, por exemplo, propõe a vigilância permanente de três categorias de indicadores uniformes de rendimento para seus países membros, a saber, os resultados obtidos pelos estudantes, os resultados do sistema e os resultados do mercado de trabalho (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 112-113 apud ADRIÃO, 2006, p. 70).

Partindo-se dessa lógica acima explicitada, na qual se desenham os resultados a serem alcançados e em certa medida os recursos a serem utilizados, as ações programadas pelo Banco Mundial avançaram para a discussão da necessidade de se produzir novos padrões para a gestão educacional.

No Brasil, como expõe Adrião (2006), os anseios dos profissionais da educação por mudanças na gestão da escola pública tornaram-se expressão de um descontentamento com a centralização estatal experimentada na década de 1970, e com a insuficiência da política educativa no oferecimento de uma educação de qualidade para a maioria. Tais reivindicações alastraram-se pela década de 1980 em meio às conquistas democráticas e ao acirramento das lutas no país, assumindo um caráter contrário à adoção de critérios gerenciais pautados na Escola Clássica da Administração - modelo burocrático de organização<sup>33</sup>.

Por outro lado, “o início da década de 1990 trouxe alterações no conteúdo e na gestão das políticas educacionais e, por conseguinte, nos discursos que a justificam” (ADRIÃO, 2006, p. 62). Afirmando-se em um contexto de derrota eleitoral dos partidos de esquerda e dos movimentos populares e sindicais, a gestão da educação nessa década assumiu conteúdos gerenciais, promovendo uma reestruturação institucional nas escolas

---

<sup>33</sup> Para maior aprofundamento sobre as mudanças ocorridas no Brasil na “administração escolar” e sobre a dinâmica assumida pelo conceito de “gestão democrática” verificar: PARO, Vitor H. *Administração Escolar: introdução crítica*. São Paulo: Cortez, 2000; DRABACH, Neila Pedrotti e MOUSQUER, Maria LONDRERO, Elizabete. *Dos primeiros escritos sobre administração escolar no Brasil aos escritos sobre gestão escolar: mudanças e continuidades*. Revista Currículo sem Fronteiras, v.9, n.2, pp. 258-285, Jul/Dez 2009.

e nos órgãos gestores da educação pública, na qual a “responsabilização” das próprias unidades escolares pelo fracasso do sistema educacional passa a ser a tônica do processo. (ADRIÃO, 2006).

A concepção de educação presente nas propostas do Banco Mundial expressa o pressuposto de que “há uma nova conformação social, econômica e política que está modificando os padrões de produção e organização do trabalho”, sendo a educação, a partir disso, “um fator que permitiria ao país participar competitivamente do mercado globalizado”. Tal projeto acarretaria em implicações para a esfera educacional.

“O diagnóstico dos problemas educacionais conclui que a “crise educacional não é mais a mesma” e que seu “eixo norteador” é a ausência de mecanismos de controle social e econômico. Portanto, a racionalização de custos da produção da educação escolar torna-se o objetivo principal das mudanças propostas. Assim, desloca-se a ênfase dos processos educativos para a reorganização das funções administrativas e de gestão” (SOUZA, 2002, p. 79).

Aquilo que aparentemente se apresentava como mecanismo de superação dos sistemas de ensino deficitários, devido à sua suposta “inoperância e fracasso” frente aos objetivos educacionais, foi ao longo dos últimos vinte anos a base da reestruturação que atingiu a organização escolar, a redefinição dos currículos, a avaliação, a gestão e as formas de financiamento da educação.

O movimento de reformas instituído no Brasil acompanhou os padrões em nível mundial. Oliveira (2009) citando Ball (2002) aponta para uma mudança na relação entre economia, governos e educação em nível internacional, configurando-a em cinco fatores essenciais:

1. A melhoria da economia nacional por meio do fortalecimento dos vínculos entre escolaridade, emprego, produtividade e comércio.
2. A melhoria do desempenho dos estudantes nas habilidades e competências relacionadas ao emprego.
3. A obtenção de um controle mais direto sobre os currículos e a avaliação.
4. A redução dos custos da educação suportados pelos governos.
5. O aumento da participação da comunidade local a partir de um papel mais direto na tomada de decisões relacionadas com a escola e através da pressão popular por meio da livre-escolha de mercado (BALL, 2002 apud OLIVEIRA, 2009, p. 200).

No que concerne à década de 2000, as mudanças educacionais ocorreram em meio às políticas que nortearam os governos de teor social-democrata no Brasil a partir de 2002. De acordo com Oliveira (2009), o governo Lula, mesmo tendo sido apontado como promotor de políticas sociais destinadas aos grupos mais vulneráveis da população, na

educação, desenvolveu programas que acompanham o modelo de gestão engendrado pela reforma do Estado do governo anterior. Nesse caso, a autora cita as parcerias desenvolvidas pelo governo federal diretamente com os municípios que em muitos casos requereu o envolvimento de outras instituições como as Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIPs), Organizações Não-Governamental (ONGs) e sindicatos. Vale ressaltar, que a própria lei das Parcerias Público-Privadas (PPPs) fora instituída no tocante ao primeiro mandato do novo governo, em 2004.

Ainda segundo a avaliação da mesma autora, os mandatos do governo Lula foram reconhecidos por políticas ambivalentes, marcadas muito mais por permanências do que por rupturas em relação às políticas anteriores. Em matéria educativa, ao mesmo tempo em que se assistiu “a tentativa de resgate de direitos e garantias instituídos na Constituição Federal de 1988<sup>34</sup>, adotou-se políticas que estabeleceram nexos entre a elevação dos padrões de desempenho educativo e a crescente competitividade internacional” (OLIVEIRA, 2009, p. 208) – como é o caso de assumir a meta de média 6,0 do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (criado em 2007) para o ano de 2022, justificada nos padrões de desempenho educacional de países da OCDE<sup>35</sup>.

Outro aspecto é o fortalecimento da “naturalização de políticas que vinculam a capacidade de escolha e ação individual à transformação institucional” traduzida na ideia do compromisso de todos com a educação<sup>36</sup> (OLIVEIRA, 2009, p. 208). A noção atribui certo voluntarismo à educação enfraquecendo a concepção de direito público assegurado que exige, por sua vez, um conjunto de políticas de Estado, em especial financiamento e estrutura adequada, para a sua garantia e efetivação<sup>37</sup>.

---

<sup>34</sup> Neste caso é possível citar a instituição do Piso Profissional Salarial Nacional (Lei 11.738/2008) e a obrigatoriedade do ensino dos quatro aos dezessete anos, que eleva a obrigatoriedade da universalização da educação.

<sup>35</sup> Com a análise dos indicadores do IDEB, o Ministério da Educação (MEC) passou a oferecer apoio técnico e financeiro para os municípios com índices insuficientes de qualidade de ensino. Os recursos eram enviados conforme adesão ao “Compromisso Todos pela Educação” e da elaboração do Plano de ações Articuladas (PAR). Em 2008, 5.563 municípios aderiram ao programa (OLIVEIRA, 2009).

<sup>36</sup> A autora se refere ao Decreto Lei nº 6.094 de 24/04/2007 que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e que conchama a todos, inclusive a iniciativa privada, a assumir tais compromissos.

<sup>37</sup> Para outras análises sobre as políticas educacionais nos governos Lula e Dilma, verificar: DAVIES, N. *O governo Lula e a educação: a deserção do Estado continua?* Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 86, p. 245-252, abril 2004; MONCAU e NAGOYA. *Educação: avanços e retrocessos do governo Lula*. Revista Caros Amigos, 19/11/2010; AGUIAR, V. *Um balanço do governo Lula para a educação superior: continuidade e ruptura*. Rev. Sociol. Polit. vol.24 no.57 Curitiba Mar. 2016;

Em contrapartida, o que se assistiu na esfera do governo federal, com o Governo Dilma, foi a instauração de um tipo de financiamento da educação que destinou recursos públicos para a iniciativa privada. Com a aprovação do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), entre outras medidas, colocaram-se em prática diversas formas de materialização desta transferência dos repasses públicos: isenções fiscais, financiamento estudantil (*vouchers*) e flexibilização da gestão pública com o incentivo ao repasse da gestão das escolas públicas para entidades privadas (Organizações Sociais – OS, Organizações Não-Governamentais – ONGs).

Esses mecanismos vêm conformando o que Laval (2007) chamou de “modelo escola-empresa”, que associado às novas formas de entrelaçamento entre setor público e setor privado vem configurando atualmente novos contornos da reestruturação educativa iniciada em 1990.

#### **2.4. Algumas considerações sobre o modelo escola-empresa no Brasil**

A lógica gerencial, o consumismo escolar e as pedagogias de inspiração individualista<sup>38</sup>, estariam entre as peças do quebra-cabeça que formam atualmente a imagem da chamada “escola neoliberal” (LAVAL, 2004). Nas palavras de Laval (2004), essas mudanças inscreveram a escola no seguinte contexto:

Inicialmente, a acumulação de capital repousa cada vez mais nas capacidades de inovação e de formação de mão-de-obra, portanto, em estruturas de elaboração, de canalização e de difusão de saberes ainda amplamente a cargo de um Estado nacional. Se a eficácia econômica supõe um domínio científico crescente e uma elevação do nível cultural da mão-de-obra, ao mesmo tempo, pelo próprio fato da expansão da lógica da acumulação, o custo consentido pelos orçamentos públicos deve ser minimizado por uma reorganização interna ou por transferência de encargos para as famílias. (LAVAL, 2004, p. XII)

A educação, além de passar a não ser financiada diretamente pelo Estado, tem parte de seus custos repassados aos pais. Tidos como consumidores, os pais passam a ser levados a escolher no “mercado de escolas” a instituição que mais lhe atrai para seus filhos. Trata-se do sistema de *vouchers* ou das *charter schools*, propostas gestadas nas formulações do teórico neoliberal Milton Friedman<sup>39</sup>, que defendia que a eficiência das

38 Sobre este tema verificar: DUARTE, Nilton. *Vigotski e o Aprender a Aprender: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigostskiana*. São Paulo: Autores Associados, 2001.

39 FRIEDMAN, Milton. *Capitalismo e Liberdade*, São Paulo: Nova Cultural, Coleção os Economistas, 1982.

escolas passaria pela competição no “mercado” e pelo dinheiro dos “consumidores” (SILVA, 1994, p. 23).

De acordo com o pré-documento do Banco Mundial (1996) *Education Vouchers in Practice and Principle: A World Survey*, que apresenta os resultados preliminares de uma pesquisa realizada em vinte países coordenada por Edwin G. West, o sistema de *vouchers* existe quando os governos oferecem para as famílias bolsas para ingressar seus filhos em escolas públicas ou privadas de sua escolha. Os pagamentos podem ser realizados diretamente para as famílias ou indiretamente por meio de seleções realizadas pelas escolas. Usualmente, incentiva-se a escolha das famílias para promover a competição entre as escolas e para permitir o acesso das famílias de baixa renda às escolas privadas. Já as *charter schools* são apresentadas como um fenômeno relativamente novo para a época, sendo escolas descentralizadas que se juntam a instituições com bastante autonomia, por meio de um contrato ou autorização pública – concessão (WORLD BANK, 1996).

De acordo com Adrião (2014) essas ações atestam o crescimento do setor privado como “parceiro” da educação pública, mesmo que de forma não anunciada, seja pelas parcerias público-privadas para a ampliação da oferta educativa, seja por meio da transferência da gestão da escola pública para setores privados via contratos de gestão.

No Brasil, a indução à privatização da educação pública tem como marco regulatório a legislação que foi gerada em decorrência da LBD de 1996 e da Emenda Constitucional 19 de 1998 – que introduziu elementos da Nova Gestão Pública<sup>40</sup>. Segundo Adrião (2014), Maciel e Duran (2016) esse quadro regulatório consiste especialmente na seguinte legislação: o Decreto Federal n. 3.100/99 que versa sobre as OSCIPs, cuja finalidade é “realizar serviços sociais não mais considerados como função exclusiva do Estado” por meio do termo de parceria; a chamada Lei de Responsabilidade Fiscal, n. 101/2000, que delimitando os gastos do poder público com folha de pagamento em 60% induziu o aumento das parcerias público-privadas pela via da terceirização dos serviços; e a Lei mais recente 11.079/2004 intitulada Lei das Parcerias Público-Privadas

---

<sup>40</sup> Tema que trataremos no próximo capítulo.

(PPPs), vindo a consagrar um novo regime de contratação na esfera pública permitindo a entrega de serviços<sup>41</sup> ou obras públicas para a iniciativa privada (Figura 6).

**Figura 6:** Brasil – Marco regulatório da indução à privatização na educação pública



Fonte: MACIEL e DURAN. Privatização do Ensino. Zine. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo, 2016.

Convivemos atualmente com dois modelos de mercantilização da educação pública escolar: a privatização endógena e a privatização exógena. A lógica da gestão empresarial na esfera pública tem atuado sob os ditames de ambos os modelos, que, como esclarece Hypólito (2012), baseia-se em relações econômicas de quase-mercado. Na situação de privatização exógena, o Estado transfere serviços públicos para instituições privadas, por meio de parcerias público-privadas, de modelos de terceirização de serviços ou pela aquisição de sistemas de ensino. E no caso da privatização endógena, o setor público incorpora o modo de gestão do setor privado, assumindo seu modelo de

<sup>41</sup> Neste caso, temos o exemplo da cidade de Campinas na contratação de OCIPs para administrar as creches denominadas “Naves-Mãe” – Edital de Fechamento Público n. 3/2015 / Secretaria Municipal de Educação – Campinas / SP.

governança e aderindo à filosofia da lógica administrativo-empresarial do mercado (HYPOLITO, 2012, p. 217-218).

Silva (1994) analisa que essa lógica carrega um projeto de reestruturação educacional que vai além da meta neoliberal da “privatização” habitual do ensino, não se tratando apenas de privatizar, mas de fazer a educação pública funcionar à semelhança da lógica do mercado, algo um tanto diferente.

Para Freitas (2012) a compreensão do processo atual pelo qual passa a reestruturação educativa envolve o reconhecimento de políticas educacionais empreendidas pelo que o autor denomina de “novos reformadores empresariais”. As categorias centrais definidoras dessas políticas seriam uma combinação de responsabilização, meritocracia e privatização que tem como centralidade o controle dos processos para a garantia de resultados mensuráveis – metas de desempenho da escola. Aliados em torno da ideologia fabricada de que o modo de organizar a iniciativa privada é a proposta mais adequada para corrigir a crise educacional, a coalizão entre políticos, mídia, empresários, empresas educacionais, institutos e fundações privadas passa a determinar a agenda e as novas práticas em educação.

A exemplo de países como os Estados Unidos, Freitas (2012) aponta que esse modelo se alicerçou em padronizações curriculares, testes estaduais, sanções, recompensas e a transformação dos programas de formação dos professores. No Brasil algo semelhante tem ocorrido, tendo a coordenação da atuação dos empresários na educação sido feita pelo movimento denominado *Todos pela Educação*<sup>42</sup>. Desde a perspectiva do novo gerencialismo na esfera educativa, compõe-se um sistema de *responsabilização* associada à meritocracia que, por meio de recompensas e sanções – econômicas ou de reconhecimento público –, centra-se nos testes padronizados (avaliações externas) toda a atuação da escola, impondo metas de desempenho e pressão por produtividade sobre os profissionais da educação<sup>43</sup> (FREITAS, 212).

---

<sup>42</sup> Segundo informações do site do Movimento referido: “o Todos Pela Educação é um movimento da sociedade brasileira, fundado em 2006, que tem como missão engajar o poder público e a sociedade brasileira no compromisso pela efetivação do direito das crianças e jovens a uma Educação Básica de qualidade. Apartidário e plural, congrega representantes de diferentes setores da sociedade, como gestores públicos, educadores, pais, alunos, pesquisadores, profissionais de imprensa, **empresários** e as pessoas ou organizações sociais que são comprometidas com a garantia do direito a uma Educação de qualidade. [grifo nosso] Disponível em <http://www.todospelaeducacao.org.br/quem-somos/o-tpe/>. Acesso em 05 dez 2016.

<sup>43</sup> Sobre uma maior caracterização deste processo e seus efeitos, buscaremos discutir nos capítulos IV e V, utilizando como base investigativa as políticas educacionais de São Paulo.

O crescimento do setor privado como “parceiro” da educação pública por meio da ampliação dos contratos e dos convênios entre estado/municípios e instituições privadas, induzem ao que Adrião (2014) chamou de “falsa percepção de que a ‘qualidade’ em educação é atributo da esfera privada”. São fundações, apresentadas muitas vezes como um braço social de certo grupo empresarial, com ou sem fins lucrativos que vendem seus produtos ou tecnologias de gestão educacional<sup>44</sup>, e atuam motivadas por avaliações internacionais de que no Brasil existe “um clima favorável para os investidores e financiadores privados pós Lei Federal das PPPs” (ADRIÃO, 2014)<sup>45</sup>.

Contudo, em conformidade com autores como Oliveira (2000), Freitas (2009), Hypólito (2009; 2012) e Adrião (2014), podemos afirmar que a atual performance capitalista, promotora de um conjunto de mudanças nos sistemas educacionais que não se restringem a uma área de ação, vem impulsionando reformas educativas caracterizadas especialmente:

- pelas reestruturações curriculares;
- pela reorganização do trabalho docente;
- pela redefinição do trabalho pedagógico nas escolas;
- por novas formas de gestão escolar (referenciadas na lógica empresarial);
- por mecanismos de avaliação por competências;
- pela quantificação da qualidade do ensino;
- por ranqueamentos e premiações por desempenho;
- por descentralização administrativo-financeira; e
- pela ampliação de processos de mercantilização da educação.

A avaliação e o desempenho constituíram-se como elementos centrais na orientação das políticas, tendo no lema “melhoria da qualidade da educação” um enunciado fundamental para legitimar a adoção de práticas gerencialistas oriundas do setor privado. Essas práticas emergem como componente essencial do processo de racionalização do Estado, no qual o modelo gerencialista na educação, sob influência da

---

<sup>44</sup> A exemplo, podemos citar, a Fundação Airton Senna, a Fundação Pitágoras, a Fundação Lemann e o Instituto de Co-Responsabilização pela Educação (ICE).

<sup>45</sup> Neste caso a autora cita o manual para investidores de 2011 da Consultoria internacional em gestão integrada (KPMG, p. 48).

“Nova Gestão Pública”<sup>46</sup> e das respectivas “lógicas de ação de tipo empresarial”, vem subordinando crescentemente a educação “a objetivos econômicos, de empregabilidade, produtividade e competitividade” por meio dos discursos da qualidade e da excelência (LIMA, 2011).

Desse modo, no campo da educação, as décadas de 1990-2000, não isentas de crises e contradições, foram marcadas por um conjunto de medidas para adequar a escola aos novos referenciais internacionais. Como mencionado, teve peso neste processo o Banco Mundial como agente político, teórico e financeiro da conformação do mesmo. Não obstante, esse projeto continua em curso, valendo empreender uma breve análise sobre os aspectos em pauta neste decênio, que parecem apontar a direção dos rumos atuais da reestruturação educativa.

## **2.5. O Banco Mundial e as orientações para uma agenda global para a educação**

Examinar como os fenômenos da globalização e do neoliberalismo vem afetando os sistemas de educação dos países do mundo todo e conseqüentemente seus currículos e práticas educativas, tem sido nosso esforço até o presente momento. Cabe agora refletir sobre o alcance em que se coloca o projeto de promover a lógica do mercado na educação como requisito para a adaptação das economias nacionais aos padrões de competitividade internacionais.

No caso brasileiro temos um diagnóstico que traz dados importantes para a compreensão desse processo. Trata-se do relatório do Grupo Banco Mundial *Retomando o caminho para a inclusão, o crescimento e a sustentabilidade: Brasil – Diagnóstico Sistemático de País* de junho de 2016. De acordo com o documento, o diagnóstico apresentado busca oferecer “uma contribuição para o debate sobre o desenvolvimento futuro do Brasil”, concentrando-se em demonstrar que “as cadeias causais identificadas pela análise levam a um conjunto de prioridades amplas que podem servir de pano de fundo para a discussão de planos e políticas para reformas concretas” (BANCO MUNDIAL, 2016, p. xxxiii).

---

<sup>46</sup> Tema que trataremos na próxima parte da dissertação.

Apresentando a argumentação básica de que para o Brasil sustentar os ganhos socioeconômicos da última década terá que “ajustar sua política fiscal e seu modelo de crescimento”, o relatório tece avaliações sobre o papel da esfera educacional pública nesse desafio, lançando elementos para as transformações necessárias.

Entre os aspectos avaliativos vale destacar primeiramente que a equipe do Grupo Banco Mundial sugere que há espaço para a realocação de recursos públicos para melhorar os resultados sociais sem aumentar ainda mais o enorme peso do setor público na economia, o que deixa evidente o caráter do ajuste fiscal e as consequências para as áreas sociais.

Ademais, o documento avalia que são necessárias ações para garantir a oferta de competências para satisfazer as necessidades das empresas e sustentar o avanço tecnológico da economia, afirmando ser essa uma tarefa complexa que exige a formulação de políticas públicas em favor da atuação empresarial.

No que se refere à qualidade da educação, para o Grupo BM, em todos os níveis, a educação deve ser reforçada – tendo como base os baixos desempenhos no Programa Internacional de Avaliação dos Alunos (PISA) – tanto do ponto de vista quantitativo como no âmbito qualitativo e o empresariado deve participar deste processo para ter suas demandas garantidas. Além disso, o texto destaca a importância das escolhas políticas feitas nos Planos Estaduais de Educação como elemento que atua na variação dos resultados educacionais entre os estados, deixando notório a relevância das disputas políticas em torno deste marco regulatório.

Especificamente no caso do professorado, a avaliação apresentada considera ser um grande limitador para a qualidade da educação “a baixa qualidade dos professores” e sugere que

Para mudar esse paradigma serão necessárias reformas políticas coordenadas entre os níveis federal, estadual e municipal. Na próxima década, entretanto, as tendências demográficas deverão propiciar novas oportunidades para a elevação dos padrões da profissão e da qualidade da educação, uma vez que a população em idade escolar do ensino fundamental provavelmente diminuirá 25% entre 2015 e 2025. Esse fato permitirá **retirar do sistema** os professores com desempenho precário mediante aposentadorias antecipadas, **recrutar novos profissionais** com padrões mais elevados, e pagar **salários** mais atraentes em média e, sobretudo, **diferenciados por desempenho** (BANCO MUNDIAL, 2016, p. 175) [grifos nossos].

Assim, mesmo sem afirmar ser seu objetivo, o diagnóstico apresenta orientações para se efetivar os reajustes necessários à continuidade da reestruturação educacional em curso no Brasil desde a década de 1990. Para tanto, em meio ao discurso algumas diretrizes, que viemos analisando desde o início da nossa exposição, são reafirmadas, como a reorientação da atuação do Estado para a otimização dos recursos com aumento da eficiência-eficácia, a formação para as competências empresariais como eixo maior da concepção de formação, a participação cada vez maior do empresariado nas ações e políticas educacionais, e a gestão da esfera educativa pautada em princípios da Qualidade Total como a responsabilização e a avaliação por desempenho.

Todavia, esses são elementos do diagnóstico dedicado ao Brasil, as orientações que devem conduzir as mudanças para todos os países – desenvolvidos e em desenvolvimento – encontram-se em outra formulação do Grupo BM de alguns anos antes. Assim, no desfecho desta discussão, vale analisar um documento que julgamos ser importante para a compreensão do atual formato das políticas educacionais nos Estados nacionais, mas também para o entendimento de uma tendência que vem se concretizando neste decênio: uma agenda mundial para a educação ou, nas palavras de Dale (1995, p. 137), “uma acrescida uniformidade da educação escolar, baseada em critérios de exclusão cada vez mais homogêneos”.

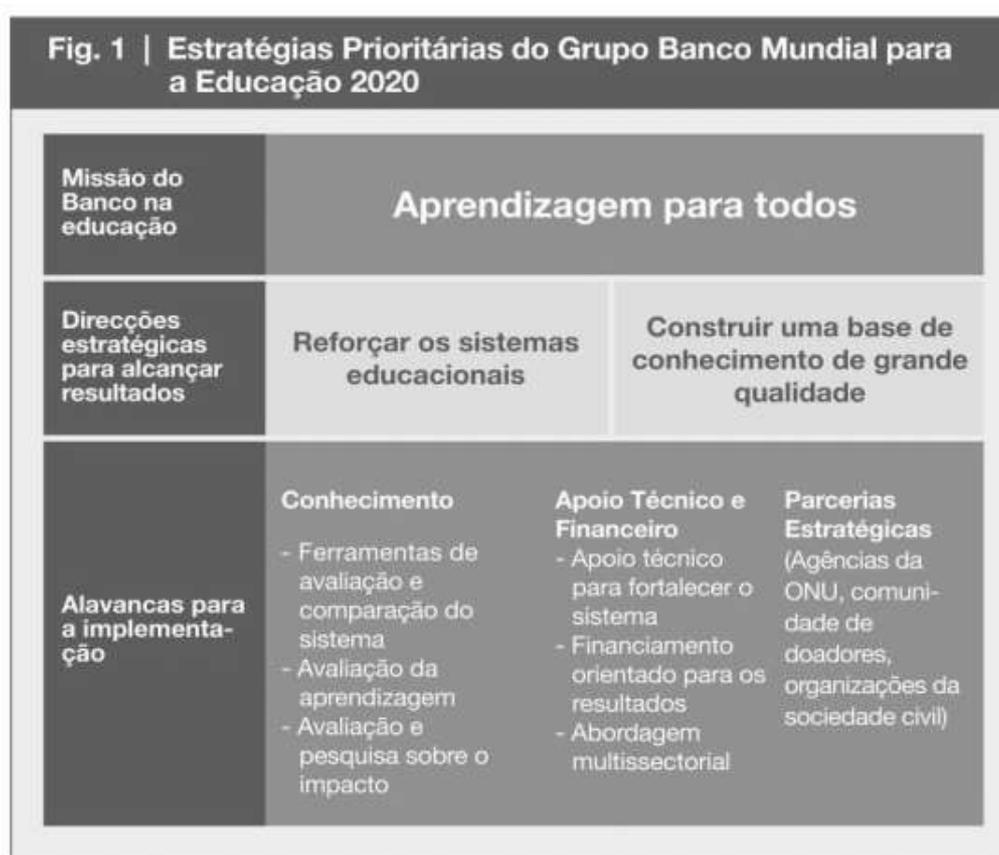
Trata-se do documento do Relatório executivo do Grupo Banco Mundial intitulado *Aprendizagem para todos: Investir nos conhecimentos e nas competências das pessoas para promover o desenvolvimento: Estratégia 2020 do Grupo Banco Mundial*, de 2011. O texto pretende apresentar a “nova” estratégia do Banco para os próximos dez anos que carrega o objetivo de “alargar a ‘Aprendizagem Para Todos’, canalizando os seus esforços em duas vias estratégicas: “reformular os sistemas de educação no nível dos países e construir uma base de conhecimento de alta qualidade para reformas educacionais no nível global” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 05).

Inicialmente, o documento ratifica a premissa de uma maior competitividade internacional relacionada com o desenvolvimento de forças de trabalho mais capacitadas, e cita o caso da China, Índia e Brasil como nações que têm movido transformações reveladoras nessa direção. Assim, verifica-se que as inovações tecnológicas vêm alterando os perfis e as qualificações profissionais e, ao mesmo tempo, oferecendo oportunidades para formações mais aceleradas. Mas os níveis elevados de desemprego,

em especial entre os jovens, têm revelado a “incapacidade dos sistemas de educação para formar jovens com as competências corretas para o mercado de trabalho” (BANCO MUNDIAL, 2011, Sumário).

Por essa razão, o objetivo centra-se na “aprendizagem para todos” sob dois pilares: “reforçar os sistemas educacionais” e “construir uma base de conhecimento de grande qualidade” para as quais as estratégias para alavancar os resultados e a implementação da meta anunciada acima encontram-se sistematizadas no quadro a seguir:

**Quadro 6:** Estratégias Prioritárias do Grupo Banco Mundial para a Educação 2020



Fonte: BANCO MUNDIAL. *Aprendizagem para todos: Investir nos conhecimentos e nas competências das pessoas para promover o desenvolvimento: Estratégia 2020 do Grupo Banco Mundial*. Resumo executivo, 2011.

Por “sistema educacional” o Banco compreende toda “a gama completa de oportunidades de aprendizagem que existe em um país, quer sejam fornecidas ou financiadas pelo setor público quer privado”. Nesse sentido, são incorporados os

programas formais e não-formais para os beneficiários e interessados do sistema, entre eles encontram-se estudantes, professores e pais; além de “regras, políticas e mecanismos de responsabilização que aglutinam um sistema de educação, bem como os recursos e mecanismos que o sustentam” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 05). Na concepção apresentada, melhorar os sistemas de educação significa “ir além de investir simplesmente recursos”, mas também garantir que os recursos sejam utilizados de modo mais eficaz, para acelerar a aprendizagem, inserindo as novas estratégias no contexto da avaliação – sob medição e monitorização – e a reforma do sistema.

A abordagem da nova estratégia ao sistema educacional centra-se em maior responsabilização e resultados como complemento de proporcionar recursos. Reforçar os sistemas educacionais significa alinhar a sua governação, a gestão de escolas e professores, regras de financiamento e mecanismos de incentivo, com o objetivo da aprendizagem para todos (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 05)

O documento indica, desse modo, que o BM irá atuar concentrando-se em ajudar os países “parceiros” a “reger e gerir sistemas educacionais, implementar padrões de qualidade e equidade, medir o sistema de desempenho com relação aos objetivos nacionais e apoiar a definição de políticas e inovação com base comprovada” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 06).

Com referência à estratégia “reforçar a base do conhecimento de grande qualidade”, o Banco enfatiza a necessidade de investir em avaliações de sistemas, aferição de impactos e verificação da aprendizagem e das competências, pois assim haverá suporte adequado para responder às questões-chave que demonstram a reforma da educação nos países. Neste sentido, o documento menciona que as ações do Grupo BM fornecerão aos países parceiros “ferramentas do sistema” tidas como novos instrumentos para avaliação e referencial do sistema que serão capazes de fornecer

“análise detalhada das capacidades dos países num grande conjunto de áreas da política de educação, desde o desenvolvimento da primeira infância, avaliação dos estudantes e política de professores, à equidade e inclusão, educação terciária e desenvolvimento de competências, entre outros (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 06-07).

Estabelecendo-se um método de comparação dos progressos das “melhores práticas internacionais”, baseado em um minucioso sistema de informações, o Banco pretende destacar pontos fortes e fracos de cada país e destacar os “reformadores bem-

sucedidos” os quais servirão de referência em relação à política e às práticas educacionais para os países.

Para a implementação da estratégia conta-se com a atuação concomitante em três áreas: geração e intercâmbio de conhecimento, apoio técnico e financeiro e parcerias estratégicas. Nessa última área, o banco se compromete a contribuir para que os países aperfeiçoem o conhecimento sobre o papel do setor privado na educação, ajudando as nações a “criar ambientes de política e estrutura normativas” que auxiliem na efetivação das parcerias estratégicas.

Os professores e professoras são citados apenas em alguns momentos pontuais do documento. Um deles, quando se enfatiza o fato de entre os recursos escolares elementares encontrar-se “professores qualificados”, o outro no momento da afirmação de que o sistema de avaliação do desempenho abrangerá a produção de dados sobre o “desenvolvimento profissional dos professores”, e na sugestão a respeito de “as reformas [requererem] a adesão de um grupo vasto de interessados, entre os quais os professores que têm um papel especial a desempenhar”. Nesta última situação não está explícito qual papel seria esse e quais as condições necessárias para desempenhá-lo.

Como se constata, a estratégia de atuação do Banco Mundial para os próximos dez anos concentrará esforços em impulsionar reformas educacionais nos países sob uma lógica cada vez mais globalizante das políticas em educação, na qual se busca produzir intervenção mais rigorosa nos métodos de aprendizagem; aferição dos resultados por meio de avaliações e sistematização minuciosa dos dados; monitoramento do desempenho dos sistemas educacionais em amplos aspectos, entre eles o desempenho profissional dos professores e a eficácia no investimento dos recursos; acompanhamento dos países por meio de um sistema informatizado de dados que influencia a concorrência entre os países e a padronização das reformas.

A lógica da eficiência e da eficácia que impera sobre as escolas continua a ser reafirmada, bem como a responsabilização como mecanismo de controle e regulação das mudanças operadas no sistema. Da mesma forma, o conceito de qualidade continua subordinado às técnicas da Qualidade Total à medida que está atrelado ao mensurável, ao monitoramento do desempenho e ao controle externo por meio de mudanças políticas e organizacionais.

A meta apresentada pelo documento perpetua a estratégia de entrelaçar valores fundamentais de adesão da ampla massa dos trabalhadores, como a “aprendizagem de todos” com objetivos obscurecidos que escondem todo um movimento de adequação dos sistemas educacionais às exigências da competitividade internacional, reforçando a instrumentalização da educação, dos professores e dos estudantes nessa grande estratégia global.

Além disso, o documento não é totalmente explícito ao falar das preocupações com o financiamento da educação, mas aponta indícios dessa situação ao atrelar a responsabilização e o desempenho como um “complemento para proporcionar recursos” e ao enfatizar a participação do setor privado no estabelecimento de parcerias estratégicas. Esses aspectos, sem dúvidas, distanciam a educação da concepção de “direito adquirido e de responsabilidade do Estado” aproximando-a da lógica de mercado imposta pela generalização dos princípios empresariais na esfera educativa.

Essa lógica utilitarista e instrumental da escola se expande tanto para a função dos saberes como para a função das instituições. Ao passo que, em meio às transformações mais gerais das sociedades e das economias capitalistas, a escola se torna “um trunfo (aposta e capital) maior de civilização e um lugar de fortes tensões” (LAVAL, 2004, p. XII).

Assim, o documento acima referido revela dados que nos levam a afirmar a educação como um campo estratégico para consolidar-se a expansão dos níveis de produtividade e competitividade capitalistas no mundo, passando ela mesma a ser submetida a novas regulações. À medida que a educação se tornou um indicador de competitividade do capitalismo mundial, operou-se um tipo de globalização do pensamento em educação que, na etapa atual da reestruturação educativa, põe em cheque o caráter público da educação e a autonomia dos Estados nacionais.

Contudo, inúmeras são as contradições que emergem desse processo provocando o ato investigativo na compreensão de seus desdobramentos. Neste sentido, buscaremos analisar a seguir como se configuram as reformas educacionais no estado de São Paulo, visando aclarar o ajustamento do aparelho do Estado e da educação pública brasileira aos recentes ditames neoliberais, para posteriormente analisarmos os efeitos sobre o processo de trabalho docente.

### III – POLÍTICAS DA QUALIDADE TOTAL NA EDUCAÇÃO NO ESTADO DE SÃO PAULO

---

*O imperativo é a competitividade e  
nenhuma esfera social pode  
escapar a essa lei suprema,  
nem mesmo a escola*

Christian Laval, A escola não é uma empresa.

*A qualidade do ensino deve se tornar o fator  
ordenador das decisões estratégicas.*

Guiomar Namó de Mello

No período estabelecido por nossa pesquisa estiveram no governo do Estado de São Paulo os governadores José Serra e Geraldo Alckmin<sup>47</sup>. O primeiro, eleito em 2006, governou o estado de 2007 a 2010, e o segundo realizou seu segundo mandato de governador do estado de 2011 a 2014, sendo reeleito em 2014, e ocupando o cargo atualmente. Incluindo-se os anos do governador Mario Covas ao todo se completam vinte e um anos de governadores paulistas do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) – desde 1995 a 2016.

Para a análise e compreensão das reformas empreendidas no Estado de São Paulo na última década e meia, além das diretrizes políticas e ideológicas do então partido, as mudanças ocorridas no estado brasileiro e nas estruturas socioeconômicas, outrora analisadas, formam a base da nossa reflexão. Assim, este momento do estudo tem por objetivo traçar um panorama das principais transformações efetivadas na educação pública paulista nos últimos dez anos, procurando analisá-las com vistas nos conceitos e categorias arrolados nas discussões precedentes.

---

<sup>47</sup> Além de ambos os governadores tiveram pequena passagem no governo os políticos Cláudio Lembo (de 31 de março de 2006 a 01 de janeiro de 2007) que assumiu em virtude da renúncia de Geraldo Alckmin para disputar a Presidência da República nas eleições de outubro pelo PSDB; e Alberto Goldman (02 de abril de 2010 a 01 de janeiro de 2011) que também assumiu em razão da renúncia do titular José Serra para disputar as eleições nacionais para o cargo de presidente pelo PSDB.

### 3.1. Racionalização e ressignificação do conceito de “qualidade”: os antecedentes

Formuladoras das concepções-guia dos programas de governo do PSDB que embasariam o processo de reestruturação educativa no estado de São Paulo, Guiomar Namó de Mello e Rose Neubauer da Silva, no artigo *A gestão e a autonomia da escola nas novas propostas de políticas educativas para a América Latina*, de 1991, lançam mão do parecer que explica as mudanças ocorridas na década de 1990 na educação paulista.

Neste sentido, ambas as autoras ao explicarem os fatores responsáveis por recolocarem a educação no centro das preocupações das políticas públicas, apontam um deles como referência às mudanças ocorridas na sociedade que, com a informatização, mundialização da economia e novos modelos de organização do trabalho, tem exigido uma nova demanda dos sistemas de ensino. O segundo fator diz respeito ao esgotamento do modelo que exige redirecionar os investimentos focalizando o desenvolvimento humano que produza indivíduos com maior “inteligência, conhecimento, criatividade, capacidade de solução de problemas, adaptação às mudanças do processo produtivo e, sobretudo, capacidade de produzir, selecionar e interpretar informações”. As novas demandas educativas, com isso, reforçam um novo perfil para a escola “traduzido como domínio de conteúdos, desenvolvimento de habilidades cognitivas e de capacidades sociais” (NAMO DE MELLO; SILVA, 1991, p. 54).

Estabelece-se assim os padrões do “novo indivíduo flexível”, formado com base na perspectiva do capital humano, como analisamos anteriormente, decorrendo-se daí um novo papel que a escola deve cumprir. Para tanto as autoras esclarecem:

A centralidade da educação na pauta das políticas governamentais está sendo entendida não somente como uma exigência para o exercício da cidadania como também uma necessidade estratégica dos países, na promoção do desempenho social e econômico de sua população, condição indispensável para **obter sucesso na nova ordem de competição internacional** (MELLO e SILVA, 1991, p. 54) [grifos nossos].

A partir de 1995, no estado de São Paulo, a educação voltada para a produtividade – estratégia para o desenvolvimento econômico e para a garantia de níveis de competitividade – tem incorporado na política educativa processos de racionalidade econômica, nos quais as noções de “qualidade total”, “eficiência” e “eficácia” são pilares determinantes.

Apesar de não serem procedimentos novos, uma vez que a própria massificação do ensino no Brasil desde a década de 1970 envolveu processos de racionalização (DRABACH e MOUSQUER, 2009), o modelo de organização educacional que prevalecera na Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, desde a segunda metade da década de 1990 adentrando a primeira década de 2000, demonstra a ênfase na transposição dos padrões de gerenciamento empresariais para a gestão da educação.

Namo de Mello e Silva (1991, p. 56), em conformidade com as orientações do *Education for All*, ao demonstrarem a estratégia de reformulação do sistema educacional, revelam que o esforço sistemático para aperfeiçoar a qualidade do ensino passaria pelas seguintes ações integradas:

- avaliação de resultados e responsabilização das escolas;
- descentralização de recursos para as escolas exercerem o máximo de autonomia financeira na sua própria manutenção;
- definição de diretrizes e requisitos mínimos que garantam a unidade;
- compensação das desigualdades regionais ou locais;
- estabelecimento de critérios básicos para o uso racional dos recursos humanos, envolvendo o incentivo a produtividade vinculada a estímulos salariais;
- estabelecimento de requisitos qualitativos para materiais didáticos;
- diminuição e racionalização do aparato técnico administrativo centralizado, e ao mesmo tempo desenvolver um sistema de informação para subsidiar a gestão estratégica e informar a sociedade sobre os desempenhos da escola e os recursos aplicados;
- delineamento de estratégias para desenvolver a capacidade de gestão, entendida como a preparação para conviver com os conflitos, atuar na construção do consenso e compartilhar a responsabilidade de prestar contas sobre os resultados alcançados.

O texto foi escrito em 1991, vinte e cinco anos depois presenciamos a influência deste pensamento na condução das mudanças educacionais em São Paulo. Sob uma nova concepção de “qualidade”, o desígnio da reestruturação educativa passaria, a partir de

1995 com a eleição de Mário Covas, a se configurar em uma estratégia sistêmica e de longo prazo.

Inicialmente, as ações reformadoras dos anos de 1990 sustentaram-se nos argumentos do combate à burocracia, à morosidade e à ineficiência dos serviços no setor público, próprios do contexto da reforma do aparelho do Estado. Desenhou-se na década de 1990, no contexto das mudanças educacionais paulistas, um ambiente de avaliação da qualidade da educação que visava, por parte dos agentes de governo, denunciar uma ineficácia do sistema<sup>48</sup> apoiada em dados sobre evasão e repetência<sup>49</sup> (SOUZA, 2002). Os entraves versavam, por exemplo, sobre a precária qualidade de ensino, a enormidade da máquina burocrática educacional, a falta de controle do sistema de ensino, a subutilização dos recursos humanos, os baixos salários e a inexistência de evolução na carreira por mérito.

Na avaliação de Souza (2002), a “correção das disfuncionalidades” apresentadas neste diagnóstico passa a constituir a tônica que move as reformas educacionais paulistas entre 1995-1998. O quadro tido como o de crise de eficiência, eficácia e produtividade, constitui a base justificadora dos rumos assumidos pela reforma educacional, expressos em dois eixos: resolver ou atenuar as disfuncionalidades do sistema e formar os recursos necessários ao que Souza (2002) define como “projeto de modernização”.

Para eliminar as “disfuncionalidades” do sistema, a SEE/SP subordinou a educação a uma dinâmica de maior racionalidade econômica, assumindo diretrizes voltadas para o enquadramento do ensino a uma nova noção de “qualidade” e da gestão a um novo padrão de racionalização organizacional e do uso dos recursos (SOUZA, 2002; HIDAKA, 2012). Entre as inúmeras ações empreendidas a partir da instituição das reformas no período de 1995 a 2006, podemos assim organizá-las dentro de cada um dos eixos mencionados:

---

<sup>48</sup> O Comunicado SE de 22 de março de 1995 que dispõe sobre as principais diretrizes educacionais para o Estado de São Paulo, para o período de 1995 a 31 de dezembro de 1998 (Diário Oficial do Estado, Seção I, São Paulo, pp.8-10) apresenta os principais elementos que buscam comprovar esta ineficácia.

<sup>49</sup> “Conforme os dados apresentados, a evasão e a repetência chegaram a representar 25% do total das matrículas no ano de 1992, o que gerou, na leitura realizada pela SEE, ‘um desperdício da ordem de US\$ 324.720.000’” (HIDAKA, 2012, p. 79).

**Quadro 7:** As ações da SEE/SP (de 1995 a 2006) distribuídas por eixos

EIXO	AÇÕES
<b>Mudanças no Padrão de Qualidade no Ensino</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Reorganização da rede de ensino;</li> <li>b) Classes de aceleração da aprendizagem;</li> <li>c) Salas ambientes;</li> <li>d) Avaliação do rendimento escolar (SARESP);</li> <li>e) Programa Escola nas Férias;</li> <li>f) Programa de Progressão continuada.</li> <li>g) Novo Plano de Carreira;</li> </ul>
<b>Mudanças no Padrão de Gestão (Racionalização organizacional e do uso dos recursos)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Enxugamento da máquina e eliminação de duplicidades;</li> <li>b) Desconcentração na administração (Extinção das Divisões Regionais de Ensino);</li> <li>c) Transferência de recursos financeiros para as escolas;</li> <li>d) Municipalização do Ensino (Descentralização da oferta);</li> <li>e) Normas regimentais para as escolas estaduais;</li> <li>f) Informatização administrativa e sistema de informações da Educação – uso do GDAE<sup>50</sup>;</li> <li>g) Cadastramento Geral dos Alunos;</li> <li>h) Reorganização da rede de ensino;</li> <li>i) Bônus Gestão e Bônus Mérito.</li> </ul>

Fonte: Elaborado a partir de SOUZA, 2002, p. 80; HIDAKA (2012), p. 82.

O foco permaneceu em promover uma reestruturação que permitisse a racionalização do fluxo escolar, a criação de mecanismos de avaliação e controle dos resultados, a descentralização da gestão pedagógica e administrativa para as escolas, controle da clientela, racionalização do uso dos equipamentos escolares, maior controle e eficácia na aplicação dos recursos.

Entre as várias ações de grande impacto nas reformas empreendidas nesse período queremos destacar a primeira reestruturação das escolas da rede pública estadual: o processo de municipalização; a criação do SARESP (Sistema de Avaliação e Rendimento do Estado de São Paulo), o regime de progressão continuada e as alterações no Plano de Carreira Docente.

<sup>50</sup> Gestão Dinâmica da Administração Escolar – Segundo seu portal oficial, o sistema foi desenvolvido visando à integração das informações da unidade escolar com órgãos regionais e centrais da Secretaria de Estado da Educação. Constitui-se também em uma ferramenta de coleta de informações gerenciais para o processamento e a estruturação das diferentes bases de dados com o objetivo de subsidiar o processo de planejamento e tomada de decisões (<http://www.gdae.sp.gov.br/gdae/PortalGdae/Default.jsp#>).

Conforme nova configuração estabelecida pela Reestruturação das escolas da SEE/SP<sup>51</sup>, as unidades escolares passaram, a partir de 1995, a concentrar os alunos e alunas de acordo com a seguinte distribuição: Escolas de 1ª a 4ª série; Escolas de 5ª a 8ª séries; Escolas de 5ª a 8ª séries e de Ensino Médio e Escolas apenas de Ensino Médio. Entre os principais objetivos que se buscou atingir com esta ação a SEE/SP defendeu um melhor atendimento às necessidades específicas de aprendizagem dos alunos, o funcionamento da maioria das escolas em dois turnos, uma composição mais adequada da jornada do professor para a permanência em uma escola, a adequação dos espaços físicos à clientela atendida e a racionalização dos investimentos (SÃO PAULO, 1995c).

Todavia, como demonstra Hidaka (2012) a determinação provocou a transferência compulsória de professores para outras escolas, o esvaziamento de vários prédios escolares e a diminuição de vagas para os alunos dos cursos noturnos. Segundo ADRIÃO (2006), em nome da proposta de “racionalização”, entre 1995 e 1998, foram desativadas oitocentas e sessenta e quatro escolas e dois mil e trinta e uma deixaram de oferecer aulas no período noturno.

Em consonância com a reestruturação da rede, a SEE/SP deu início ao processo de municipalização instituído por meio do Decreto nº 40.673/96, de 16 de fevereiro de 1996. Com o “Programa Ação Parceria Estado/Município para atendimento do Ensino Fundamental no Estado de São Paulo” definiu-se os marcos para a criação de convênios, nos quais os municípios passaram a assumir parte das escolas estaduais de ensino fundamental. Em contrapartida a SEE/SP ofereceu a concessão de funcionários ao serviço municipal e parcerias com o setor privado.

Sobre os objetivos anunciados para a mudança, o foco estava centrado na melhoria da qualidade e da equidade do ensino público fundamental e na promoção da descentralização da gestão educacional. A medida teve forte impacto na configuração das redes escolares. Estima-se que em 1995 havia setenta e dois municípios paulistas com rede própria de Ensino Fundamental, em 2001 esse número era de quinhentos e quarenta. (HIDAKA, 2012).

Nota-se que ambas as medidas – Reestruturação e Municipalização – estão em conformidade com a agenda de reforma do aparelho do Estado apresentada nos textos do

---

<sup>51</sup> Decreto nº 40.473, de 21 de novembro de 1995. Institui o Programa de Reorganização das Escolas da Rede Pública Estadual e dá providências correlatas. São Paulo, 1995.

MARE e do Banco Mundial. Procurou-se alterar a lógica de gestão da educação enfatizando ações para o enxugamento da máquina pública – racionalizar os recursos físicos e humanos existentes –, a diminuição dos gastos e a superação da ineficiência da SEE/SP, instaurando-se assim um novo padrão de produtividade dos recursos públicos.

Entre 1991 e 1998 a SEE/SP firmou convênio diretamente com o Banco Mundial a partir do Projeto intitulado *Innovations in Basic Education Project* (Figura 8), o custo de participação do Banco no financiamento foi de US\$ 245 milhões, sendo o custo total de US\$ 600 milhões<sup>52</sup> (Figura 8). Entre os temas desenvolvidos, foram abarcados a política do *Educação para Todos (Education For All: 29%)* e o tema *Serviços urbanos e de habitação para pobres (Urban services and housing for the poor: 29%)*.

De acordo com pesquisa feita por Bernussi (2014), no âmbito dos resultados apresentados pela SSE/SP estavam a construção de salas de aula, reformas de prédios, treinamento de professores, ampliação de novas matrículas no Ensino Fundamental e a elaboração do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP). Silva (2003), ao analisar como o BM interfere no projeto político pedagógico da educação brasileira, enfatiza que a solicitação dos empréstimos implica em comprometimento com as regras estabelecidas pelo Banco. Assim, técnicos e gestores do BM vão se inserindo nas estruturas burocráticas do Estado, apropriando-se delas e edificando uma estrutura paralela para decidir sobre as questões de políticas educacionais em todo o país<sup>53</sup>.

---

<sup>52</sup> Informações: <http://projects.worldbank.org/P006364/innovations-basic-education-project?lang=en>. Acesso em 10 dez 2016.

<sup>53</sup> Projetos que tiveram presença decisiva a partir da atuação dos gestores do Banco Mundial: os projetos *Northeast Basic Project II e III* e *FUNDESCOLA II e III* desenvolvidos entre os anos de 1993 e 2008 (SILVA, 2003 e BERNUSSI, 2014).

**Figura 7:** Dados do Projeto *Innovations in Basic Education Project* financiado pelo Banco Mundial e a SEE/SP – 1991 a 1998

PROJECT		Innovations in Basic Education Project							
OVERVIEW	DETAILS	FINANCIALS	PROCUREMENT	RATINGS	RESULTS	MAP	DOCUMENTS	NEWS & MEDIA	
<b>Basic Information</b>									
Project ID	P006364			Team Leader	Robin S. Horn				
Status	Closed			Borrower***	STATE OF SAO PAULO				
Approval Date	June 26, 1991			Implementing Agency	SECRETARIAT OF EDUCATION				
Closing Date	December 30, 1998			Total Project Cost**	US\$ 600.00 million				
Country	Brazil			Commitment Amount	US\$ 245.00 million				
Region	Latin America and Caribbean								
Environmental Category	C								
<b>Sectors</b>				<b>Themes</b>					
Primary education	60%			Education for all	29%				
	16%			Urban services and housing for the poor	29%				
Pre-primary education	12%			Child health	14%				
Tertiary education	10%			Municipal finance	14%				
General public administration sector	2%			Nutrition and food security	14%				

Fonte: Site do Banco Mundial. Disponível em <http://projects.worldbank.org/P006364/innovations-basic-education-project?lang=en>. Acesso em 10 de dez.

Em 1996 foi criado o SARESP por meio da Resolução nº 27 de 29 de março. Esse modelo foi apresentado com o objetivo de produzir a plataforma para subsidiar a tomada de decisão em relação à política educacional. Com base em resultados adquiridos em avaliações de larga escala aplicadas uma vez por ano em todas as escolas do estado – no Ensino Fundamental e Médio –, os dados, considerados pela SEE/SP “cientificamente apurados”, serviriam para elevar a qualidade do ensino e informar à sociedade o desempenho das escolas estaduais.

De acordo com a SEE/SP<sup>54</sup>, no SARESP a prova é constituída a partir da matriz curricular do Estado de São Paulo, valorizando as competências e habilidades

<sup>54</sup> <http://www.educacao.sp.gov.br/avaliacao-do-saresp>.

desenvolvidas pelos alunos, e orientando as práticas pedagógicas nas unidades escolares. Atualmente, participam do exame os alunos dos anos finais de cada etapa do ensino: 3º e 5º anos e 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e alunos do 3º ano do Ensino Médio. Anteriormente, as provas versavam sobre o conteúdo das disciplinas de Matemática, Língua Portuguesa e, de forma alternada, de Ciências, História e Geografia. Na atualidade os exames concentram-se apenas nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa.

O modelo, conforme pesquisas de Freitas (2012), foi baseado em experiências desenvolvidas nos Estados Unidos, onde se instaurou um sistema que congrega testes em larga escala, divulgação pública do desempenho da escola e recompensas e sanções. Movido por uma lógica de responsabilização e meritocracia aplicada aos professores e professoras e às escolas, o SARESP inaugurou um novo instrumento de gerenciamento externo sobre o processo de trabalho docente. A ênfase nos resultados e a publicização do desempenho dos alunos de cada escola promove a competitividade dentro da rede escolar, individualiza o processo educativo e responsabiliza os docentes pelo sucesso ou fracasso educacional.

Como demonstra Santos (2004), em diversos países, o desempenho das escolas e dos professores é avaliado de acordo com “tecnologias de auditoria” ancoradas no sistema de testes e inspeção. Estas tecnologias sustentam-se no fornecimento de informações sobre o funcionamento das organizações que se materializam em indicadores de desempenho. Assim, formas mais flexíveis e diferenciadas de trabalho não mensuráveis acabam sendo desvalorizadas ou até mesmo reprimidas. A agenda, tanto de alunos como de professores, termina sendo definida pelas autoridades educacionais por meio de indicadores e metas de desempenho.

Outra ação a ser destacada neste período e que gerou modificações no trabalho pedagógico das escolas foi o regime de Progressão Continuada. Mediante a Deliberação do CEE nº 09/97, aprovada em 30 de julho de 1997 e a Resolução de 04 de agosto de 1997, a SEE/SP estabeleceu a divisão do Ensino Fundamental em dois ciclos: Ciclo I abrangendo de 1ª a 4ª séries e Ciclo II de 5ª a 8ª séries e instalou para 1998 o regime de progressão continuada. Além disso, o regime estabeleceu que a retenção dos alunos (reprovação) poderia ocorrer somente nos finais de cada etapa do Ensino Fundamental: nos 3º, 5º e 9º anos.

Segundo a avaliação de Hidaka (2012), por trás desta medida, associada às ações “Escola nas Férias” e “Classes de Aceleração”, estava o princípio da racionalização do fluxo escolar, pois essas ações enfrentavam um dos grandes problemas diagnosticados no início da reforma em 1995: a repetência. Evasão e repetência foram tomadas como as grandes fontes de desperdício de recursos públicos. Mas o autor nos chama a atenção: se, por um lado, a medida enfrentou o problema da correção defasagem série/idade, por outro, ficou evidenciado nos resultados do SARESP e nas avaliações internacionais os problemas de aprendizagem<sup>55</sup>.

No tocante à carreira docente, o quadro do magistério público estadual paulista também sofreu alterações. A categoria era regulada pela Lei Complementar nº 444, de 27 de dezembro de 1985, o Estatuto do Magistério.

Aprovado durante o governo Montoro (1983-1986), compreendia diversas reivindicações do professorado, como a gratificação por trabalho noturno, aumento das horas-atividade, configuração do conselho de escola deliberativo, entre outras coisas mais. Todavia, ao priorizar as gratificações, as políticas salariais dos governos Quércio e Fleury resultaram num processo de deterioração do salário-base do magistério, referência do quadro de evolução funcional dos professores. Essa política foi amplamente utilizada para refrear os reajustes automáticos, que incidem sobre o salário-base, não contabilizando as 92 gratificações (ASSIS, 1999, p.46 apud HIDAKA, 2012, p. 97).

Por essa razão, um novo plano de carreira constituiu uma forte reivindicação dos professores durante o governo Mário Covas. O novo plano, anunciado por meio da Lei Complementar nº 836, de 30 de dezembro de 1997, trouxe várias modificações que implicaram em uma reorganização do trabalho nas unidades escolares. Entre as mudanças destacamos: a redução das jornadas de trabalho de três para duas aulas; a hora-aula (de 45 minutos) foi substituída pelo conceito de hora-relógio (60 minutos); a evolução funcional passou a prever a ascensão vertical e a horizontal<sup>56</sup>.

---

<sup>55</sup> Hidaka (2012) descreve que entre 1996 e 2006 as taxas líquidas de escolarização nos Ensinos Fundamental e Médio subiram, respectivamente, de 90% para 95% e de 28% para 52%. Mas, em contrapartida, os resultados do Programa Internacional de Avaliação de Alunos – Pisa, de 2006, mostram que entre os 57 países avaliados, o Brasil ocupava o 51º lugar em leitura e o 54º em matemática.

<sup>56</sup> A cada dois anos o professor recebia um acréscimo automático de 5% sobre o seu salário-base no caso da evolução vertical. E através da evolução horizontal, obtinha, numa escala de cinco níveis (de A a E), um acréscimo de 1% sobre seu salário-base completados os dez primeiros anos e, depois, a cada cinco anos (Hidaka, 2012). Sobre as faixas nas quais os professores foram divididos e para a compreensão dos conceitos de evolução acadêmica e não acadêmica que se instaura na SEE/SP verificar: Decreto nº 49.394, de 22 de fevereiro desse ano e da Resolução SE nº 21, de 22 de março.

Para Hidaka (2012, p. 96), “o novo plano de carreira privilegia o ‘esforço’, o ‘mérito’, e está baseado, sobretudo, na produtividade do profissional”, diferentemente do Estatuto do magistério que trazia ênfase no tempo de serviço. Além disso, a medida de alteração na concepção de duração das aulas reforçou aspectos voltados para a redução dos custos e otimização dos recursos humanos disponíveis.

Desse modo, ao analisarmos os projetos e ações educacionais no Estado de São Paulo percebemos o quanto eles se relacionam com os processos de racionalização de custos e de força de trabalho próprias das teorias gerenciais baseadas na aceção da Qualidade Total na Educação, anteriormente analisada. “A qualidade, nesta perspectiva, encontra-se subordinada à concepção de produtividade do sistema educacional, de redução das perdas (evasão e repetência), de tempo de trabalho, de custos e de força de trabalho” (SOUZA, 1999, p. 118).

Além disso, vale ressaltar que todo o processo de mudanças promovido pela SEE/SP neste período foi marcado pela ausência do diálogo. Nos dizeres de Souza (1999)

O debate com os sindicatos de professores, com associações de moradores, Conselhos de Direitos e Tutelares das Crianças e Adolescentes foi pouco expressivo. Os espaços decisórios eram, majoritariamente, as reuniões entre delegados de ensino, supervisores e diretores, e as decisões referiam-se à distribuição de alunos e não ao perfil de atendimento que cada escola assumiria. (SOUZA, 1999, p.122).

Estas medidas ressignificaram o caráter democrático da atuação profissional educativa na esfera pública. A importância da “gestão democrática” via instalação de mecanismos de ação coletiva na escola e de valorização do princípio de autonomia foi desconstruído, dando lugar a mecanismos de re-centralização das decisões que emergiram do novo padrão de gestão educacional da SEE/SP (ADRIÃO, 2006).

Assim, parece estar em curso um amplo processo de reatualização dos mecanismos de controle sobre o processo educativo, que necessita ser analisado no seu todo. Nas palavras de Adrião

o problema parece não residir na análise individual dessas medidas, mas na sua articulação à medida que configuram o ‘novo’ padrão de gestão escolar: descentralização de parte dos insuficientes recursos existentes, maior autonomia para gerenciá-los e centralização do controle dos resultados escolares (ADRIÃO, 2006, p. 70).

Adentrando as décadas de 2000-2010 com a eleição de José Serra (2007) e de Geraldo Alckmin (2011), as mudanças na SEE/SP mantiveram seu caminho de continuidade, promovendo um aperfeiçoamento dos mecanismos da lógica da Qualidade Total na Educação e o desenvolvimento do processo nomeado de “empresariamento da educação”, como discutiremos a seguir.

### **3.2. Políticas educacionais paulistas nos últimos dez anos: uma nova etapa da qualidade total na educação**

Em agosto de 2007 a então Secretária de Educação de São Paulo, Maria Helena Guimarães Castro, e ex-coordenadora das ações de avaliações nacionais do governo Fernando Henrique Cardoso, apresenta as diretrizes do governo estadual no artigo intitulado *Nova agenda da educação de São Paulo*<sup>57</sup> (Anexo 8). O diagnóstico é de que o estado avançou em termos de inclusão da população de sete a quatorze nos processos de escolarização, se colocando outro grande desafio mais complexo: “o desafio da qualidade e da melhoria efetiva do aprendizado” nas escolas paulistas. Para tanto, perseguir esse objetivo implicou no estabelecimento de uma “nova agenda”.

Nesta agenda, Castro (2007) revelou que estavam no planejamento das ações da SEE/SP medidas voltadas para a alfabetização, pois “o esforço pela busca da qualidade e de resultados tem que começar desde o início da vida escolar”. Entre as ações foram mencionadas a ênfase no Projeto “Ler e Escrever”<sup>58</sup>, a presença de um professor auxiliar nas salas de aula, a busca pela elevação do nível de leitura dos estudantes e a meta de alfabetizar todos os alunos de oito anos até 2020.

No âmbito do professorado, ficou anunciado o investimento em formação inicial e a ênfase no acompanhamento pedagógico, com a criação de um coordenador específico para cada segmento da vida escolar. Além disso, seriam definidas as “expectativas de aprendizagem” para cada série, elemento julgado como fundamental para a qualidade na educação.

No mesmo artigo, Castro (2007) registrou a implantação, em 2008, do Ensino Fundamental de nove anos e anunciou a aceleração das políticas de municipalização das

---

<sup>57</sup> O artigo foi publicado no Jornal Folha de São Paulo, Opinião, em 20/08/2007.

<sup>58</sup> Projeto que padronizou o processo pedagógico de alfabetização nas séries iniciais. Para maior aprofundamento sobre o tema, verificar Rigolon (2013).

1ª a 4ª séries visando alcançar todo o estado e, no caso do Ensino Médio, a autora expôs uma estrutura curricular voltada para a “sondagem vocacional” e opções de cursos profissionalizantes a partir de parcerias com a iniciativa privada.

Metade do artigo é dedicada a explicar a “necessária avaliação das unidades escolares em função de critérios que comprovadamente afetam a qualidade do aprendizado” (CASTRO, 2007). Como esclarece a autora, esses critérios passam pelas avaliações do aprendizado (tanto externas como as provas estaduais e nacionais), pela assiduidade dos professores e pela estabilidade do quadro dos professores e estão de acordo com toda a literatura nacional e internacional da área. Castro esclarece que as escolas passarão por uma avaliação ao final de 2007 e que em 2008 isso se repetirá com o intuito de estabelecer uma comparação nos resultados. Neste processo, as escolas com melhores desempenhos de evolução iriam receber uma remuneração adicional, beneficiando todos os funcionários da instituição (diretor, supervisor, professores, pessoal administrativo).

As diretrizes da SEE/SP, materializadas no discurso da então Secretaria de Educação, demonstram a abertura de nova etapa de desenvolvimento dos mecanismos de implementação da reforma educativa iniciada em 1995.

Uma das marcas dos efeitos dessas mudanças encontra-se na alteração nas formas de contratação da SEE/SP, através da introdução da chamada categoria “O” (professores temporários), promovendo maior flexibilização dos contratos e o aprofundamento das clivagens entre os docentes. A grande permanência de não-efetivos na rede estadual possui longas datas, como demonstra o quadro abaixo:

**Quadro 8:** Docentes efetivos e não efetivos na SEE/SP

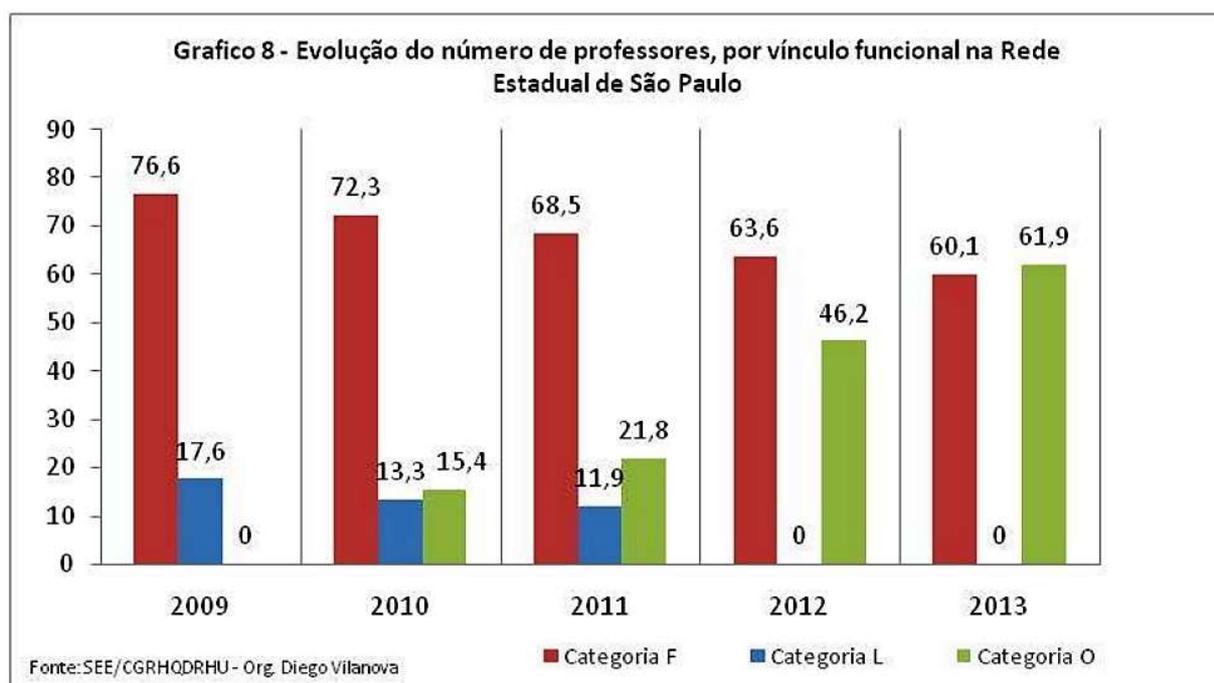
<b>Ano</b>	<b>Total</b>	<b>Efetivo</b>	<b>não efetivo</b>
1999	195454	29,5%	<b>70,5%</b>
2000	182644	45,1%	<b>54,9%</b>
2001	178841	45,6%	<b>54,4%</b>
2002	187641	42,9%	<b>57,1%</b>
2003	199347	42,1%	<b>57,9%</b>
2004	196305	42,8%	<b>57,2%</b>
2005	203388	49,9%	<b>50,1%</b>
2006	210719	56,8%	<b>43,2%</b>
2007	214001	56,1%	<b>43,9%</b>
2008	209329	60,6%	<b>39,4%</b>
2009	208981	58,9%	<b>41,1%</b>
2010	217700	54,1%	<b>45,9%</b>
2011	222119	53,2%	<b>46,8%</b>
2012	231245	52,1%	<b>47,9%</b>
2013	232723	50,8%	<b>49,2%</b>
2014	249209	55,6%	<b>44,4%</b>
2015*	224706	59,1%	<b>40,9%</b>

\* até o mês de junho

Fonte: CGRH/SEE – Elaboração Diego Vilanova Rodrigues (RODRIGUES, 2016).

As clivagens constituem as formas de contratação empreendidas pela SEE/SP, que a partir de 2007 foi obrigada pela justiça trabalhista a incorporar os trabalhadores não-concursados (categorias “L” e “F”) como estáveis, devido ao tempo de vínculo desses professores na rede, permanecendo a categoria “O” aquela reservada a contratação dos temporários que tiveram o vínculo e os direitos da carreira reduzidos<sup>59</sup>. Com essas mudanças o quadro funcional passou a se configurar como demonstrado no gráfico a seguir.

<sup>59</sup> Sobre as clivagens existentes nas formas de contratação precárias da SEE/SP e para uma análise dessa temática verificar Diego Vilanova Rodrigues (2017), pesquisa de mestrado em fase de finalização – Faculdade de Educação / UNICAMP.

**Gráfico 3:** Evolução do número de professores, por vínculo funcional na SEE/SP

Fonte: CGRH/SEE – Elaboração Diego Vilanova Rodrigues (RODRIGUES, 2016).

No transcurso dessas mudanças, se em uma primeira etapa observamos a ênfase nos processos de racionalização e reestruturação da rede com a transferência de parte da demanda para os municípios e com ações para estabilizar o fluxo escolar, neste segundo momento as ações apontam para outras metas. Ao que o discurso oficial indica, são ações voltadas para a elevação da produtividade da escola, o aumento da responsabilização dos docentes, a inclusão de incentivos pecuniários decorrentes das avaliações e para o maior controle do trabalho pedagógico por meio do “acompanhamento pedagógico” e do estabelecimento de expectativas de aprendizagem.

Permanece o desígnio pela qualidade como um imperativo mobilizador de um conjunto de estratégias sistêmicas que intentam afetar todos os elos atuantes na estrutura escolar, mas agora parecem apresentar uma forma mais complexa e inovadora, envolvendo desde os sujeitos, o currículo e as formas de avaliação em um projeto que tem como alcance não apenas a transformação da escola em um setor de fornecimento de mão-de-obra, mas a meta de torná-la um centro de difusão dos pressupostos do mercado. Enquanto medidas que evidenciam o processo de aperfeiçoamento dos mecanismos da

reestruturação educativa, cabe agora delinear algumas dessas ações que incidem diretamente sobre o processo de trabalho docente.

### 3.2.1. *O São Paulo Faz Escola (2007) – currículo, ensino e avaliação*

Entre as metas para a educação de São Paulo publicadas no Diário Oficial de 21 de agosto de 2007, destacou-se a relação de uma nova proposta curricular com a elevação da qualidade de ensino. Intitulado “São Paulo Faz Escola” o projeto consiste em uma nova proposta curricular que, em consonância com expectativas de aprendizagem definidas de forma heterônoma, articulam conteúdos para cada ano do II ciclo do Ensino Fundamental e Ensino Médio, com um conjunto de atividades prescritivas denominadas “sequências didáticas”.

Coordenada por Maria Inês Fini, a proposta iniciou-se em 2008 e foi materializada em um agrupamento de quatro cadernos para cada componente curricular de todas as áreas do conhecimento. De acordo com Fini (2009) a nova proposta curricular foi estruturada a partir de cinco princípios: o currículo é cultura; o currículo é referido a competências; o currículo tem como prioridade a competência leitora e escritora; o currículo articula as competências para aprender; o currículo deve ser contextualizado no mundo do trabalho. Com base nesses aspectos foram gerados os documentos básicos para cada área do conhecimento, envolvendo um *Documento Base*, no qual se encontram as expectativas de aprendizagem, expressas em competências e habilidades, distribuídas nos quatro bimestres escolares, os *Cadernos do Professor* e o *Caderno do Gestor*<sup>60</sup>. Estes dois últimos são assim definidos por Fini:

O primeiro grupo de documento, denominado *Caderno do Professor*, constitui-se, na verdade, de guias de ação com indicação dos conteúdos a serem desenvolvidos nas sequências didáticas, das competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos, de proposta de avaliação e, ainda, de projetos de recuperação paralela em cada bimestre.

O *Caderno do Gestor* corresponde a orientações para a gestão do currículo na escola e tem a finalidade específica de apoiar professores coordenadores, diretores de escola e supervisores de ensino em assuntos diretamente vinculados ao exercício da função gestora. Aborda temas relevantes para a rotina das escolas ao mesmo tempo em que orienta as práticas para a implementação da nova proposta curricular (...) (FINI, 2009, p. 63)

---

<sup>60</sup> Para acesso a todos os documentos do Projeto São Paulo Faz Escola: <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Default.aspx?alias=www.rededosaber.sp.gov.br/portais/spfe2009>.

Associada às ações para a implementação do currículo foram desenvolvidas inúmeras ações de capacitação por meio da “Rede do Saber”<sup>61</sup> e reuniões técnicas com dirigentes, diretores, supervisores e professores-coordenadores das escolas. Em 2009 foi implementado o *Caderno de Atividades do Aluno* com o objetivo de “propor uma base comum de conteúdos, competências e habilidades” para toda a rede (FINI, 2009, p. 65).

Para os professores a ação da SEE/SP se instaurou na escola sob imposições, divergências e questionamentos, apontando o caráter heterônomo da implementação do currículo, como aponta uma das professoras partícipes da pesquisa:

*Entrevistadora: E você usou uma frase, você falou que não usava [os cadernos] depois você passou a usar p'ra parar de sofrer, por quê? Por que você sofria?*

*É porque, é porque eu discutia com a coordenação, porque quando veio o caderninho era uma imposição muito grande, já tinha o caderno preto que é o currículo. Só que o caderno preto ele era outro, agora ele já mudou. E eu conseguia trabalhar os mesmos assuntos sem usar a apostila. (...) Não, mas você tem que usar. Então eu brigava muito, aí eu fui cansando, e eu falei, quer saber, eu estou meio que desistindo do governo, não da educação, mas assim das brigas entendeu? (Professora 5 – Língua Portuguesa, 28/10/2016)*

E assim se desenharam as bases curriculares da avaliação para a qual os alunos são submetidos ao final dos anos letivos por meio do SARESP. “A articulação desse currículo com o novo desenho da avaliação SARESP acarreta mais transparência ao processo, uma vez que se declara para toda a comunidade escolar e para a sociedade as referências curriculares da avaliação” (FINI, 2009, p. 65).

Para fechar o ciclo currículo-ensino-avaliação equipes da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), instituição contratada para a elaboração do Projeto São Paulo Faz Escola, e consultores em avaliação, passaram a produzir os “relatórios pedagógicos dos resultados” utilizados para a análise da equipe escolar em um dia determinado no calendário escolar denominado de “Dia do SARESP na Escola”, no qual são apresentados o desempenho da escola e a meta a ser alcançada no próximo ano. Desse modo, Fini (2009) reitera que

---

<sup>61</sup> Rede de formação continuada de professores e especialistas da SEE/SP, operada por meio de videoconferência e ferramentas *online*.

Já se pode afirmar que o Saresp está reformulado para oferecer aos gestores da Secretaria estatísticas confiáveis e atualizadas que permitirão a construção de indicadores de fluxo e **eficiência do sistema**, além da avaliação das condições de oferta da educação em cada escola e no conjunto do sistema, constituindo uma base segura para a implementação da **gestão por resultados** (FINI, 2009, p. 66). [grifos nossos]

Com o SARESP, a SEE/SP declarou ser este momento um “divisor de águas” (SÃO PAULO, 2008) na educação paulista, identificado na etapa que impulsionaria de vez o cumprimento de metas para a “qualidade” na educação.

Todavia, ainda que pese no discurso oficial a defesa da “autonomia da escola”, com esta medida a SEE/SP criou um instrumento expressivo de prescritividade do trabalho docente, capaz de ingerir sobre o ato de ensinar e sobre a organização do como ensinar, aspecto este captado na pesquisa de campo.

*Antes quando começou a pressão não era tanta. Você podia fazer alguma coisa com aquilo lá [os cadernos] e continuar com seu livro didático, com sua aula normal. Agora não. Você tem, tudo você tem que trabalhar com aquele caderno. Tudo, tudo. A minha diretora disse na minha escola que a gente tem que trabalhar em cima daquilo lá. O livro didático agora virou opcional e o caderno obrigatório. (Professora 1 – Língua Portuguesa – 19/10/2016).*

### 3.2.2. O IDESP (2007) e o Sistema de Bonificação (2008) – avaliação, desempenho e responsabilização

Criado por meio do Programa de Qualidade da Escola (PQE) o Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo (IDESP) é um indicador de qualidade no qual são considerados dois critérios: o desempenho dos alunos em exame de proficiência (o quanto aprenderam) e o fluxo escolar (em quanto tempo aprenderam) (SÃO PAULO, 2007)<sup>62</sup>.

O desempenho dos alunos é medido pelos resultados nos exames de Língua Portuguesa e Matemática, nos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e na 3ª série do Ensino Médio<sup>63</sup>. Os alunos são agrupados em quatro níveis de desempenho, definidos a partir das expectativas de aprendizagem da Proposta Curricular da SEE/SP (Quadro 8).

<sup>62</sup> Outra fonte sobre o PQE e IDESP: <http://idesp.edunet.sp.gov.br/>.

<sup>63</sup> Para o cálculo do IDESP não são considerados os resultados das provas de Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Redação e nem os resultados do 3º e 7º anos do EF.

**Quadro 9:** Descrição dos níveis de desempenho SARESP / IDESP

<b>NÍVEL</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>
<b>ABAIXO DO BÁSICO</b>	Os alunos demonstram domínio <i>insuficiente</i> dos conteúdos, competências e habilidades requeridos para a série escolar em que se encontram.
<b>BÁSICO</b>	Os alunos demonstram desenvolvimento <i>parcial</i> dos conteúdos, competências e habilidades requeridos para a série escolar em que se encontram.
<b>ADEQUADO</b>	Os alunos demonstram conhecimentos e domínio dos conteúdos, competências e habilidades requeridos para a série escolar em que se encontram.
<b>AVANÇADO</b>	Os alunos demonstram conhecimentos e domínio dos conteúdos, competências e habilidades <i>além do requerido</i> para a série escolar em que se encontram.

Fonte: SÃO PAULO, Programa de Qualidade da Educação, Nota Técnica, Abril de 2016.

Conforme os valores de referência na escala do SARESP os níveis de desempenho são transformados em valores dentro de uma escala determinada tanto para Língua Portuguesa quanto para Matemática. A distribuição dos alunos em níveis de desempenho indica a defasagem da escola em relação às expectativas de aprendizagem, sendo aferido, por meio de cálculos matemáticos, a porcentagem de alunos que se encontram em cada nível, chegando a um Indicador de Desempenho (ID). Para finalizar o índice da escola é calculado o Indicador de Fluxo (IF), obtido na relação entre o número de alunos aprovados e o número de alunos matriculados.

A partir de 2008 o IDESP de cada escola passou a ser divulgado anualmente por meio de um “Boletim”, se tornando uma “referência para a ‘qualidade’ da educação da unidade” (SÃO PAULO, 2007). Atualmente, qualquer pessoa pode consultar o IDESP de uma escola estadual, trata-se de uma divulgação pública dos resultados atingidos e que passam a servir de julgamento externo à escola.

Além da publicização dos resultados, o Boletim do desempenho expõe as “metas por escola” que, segundo o PQE, “são estabelecidas a partir de critérios objetivos e transparentes, e servem como um guia para que os professores, gestores escolares, pais

de alunos e a comunidade acompanhem a evolução das escolas no aprimoramento da qualidade de ensino” (SÃO PAULO, 2016). O Programa deixa evidente seu alinhamento com as cinco metas do movimento “Todos pela Educação”, demonstrando ser o PQE uma “medida que estabelece metas claras e transparentes para a melhoria da qualidade do ensino para cada escola da rede estadual” (SÃO PAULO, 2016).

As metas são atribuídas considerando-se dois tipos: metas de longo prazo e metas anuais. As de longo prazo objetivam atingir índices comparáveis aos países membros da OCDE e as anuais são estabelecidas conforme desempenho atingido no ano anterior e são o balizador para a concessão de ganhos pecuniários.

No ano de 2008, por meio da Lei Complementar nº 1078 de 17 de dezembro, foi instituído o sistema de Bonificação por Resultados (BR) a ser pago “na proporção direta do cumprimento das metas definidas para a unidade de ensino ou administrativa onde o servidor estiver desempenhando suas funções” (SÃO PAULO, 2008). O sistema contempla os servidores tendo como critérios o IDESP da escola, o alcance da meta estabelecida para a unidade, os dias de efetivo exercício do servidor e o número de faltas ou tempo de afastamento que ele apresentou no período. Para tanto, a bonificação por resultados é paga, proporcionalmente, ao servidor que tenha “participado de processo de cumprimento das metas em pelo menos 2/3 (dois terços) do período de avaliação” (SÃO PAULO, 2008).

Com este modelo é possível que dentro de uma mesma escola existam docentes que sejam contemplados e outros não, pois um segmento de ensino pode atingir a meta e outro não. Da mesma forma, pode ocorrer de parte dos profissionais que tiveram sua saúde atingida ao longo do ano letivo também não receberem, ou receberem valores desproporcionais aos demais profissionais da equipe. Isso mostra que o critério além de avaliar a unidade escolar, é capaz de avaliar e, se necessário, punir o indivíduo. Neste aspecto também ficam mais expostos os docentes das áreas de Língua Portuguesa e Matemática por serem os componentes considerados na definição do IDESP, estabelecendo-se aqui uma diferenciação no tratamento destes profissionais no interior da equipe, a qual proporcionará igualmente reconhecimento e responsabilização diferenciados. Em meio à pesquisa de campo pudemos detectar estes aspectos no relato do professor que segue:

*(...) quando eu pego séries que eu chamo de “sarespianas”, como o nono ano, é uma pressão muito grande. Eles ficam verificando toda hora seu conteúdo, e eles vão te chamar a atenção p’ra você usar a apostila. Eles vão querer que você pegue as provas do SARESP dos anos anterior e aplique aquilo na sua aula. Tem a AAP [Avaliação da Aprendizagem em Processo] que é um aprova bimestral que é colocado, que é mais ou menos o mesmo conteúdo do SARESP, p’ra certificar que os alunos estão estudando exatamente aquilo. E quando eu digo “aquilo”, não é aquela matéria, e sim aquele conteúdo, que às vezes a prova da AAP é a mesma de um bimestre p’ro outro, já aconteceu isso. Então eles querem, e a diretoria de ensino vai cobrar isso, bons resultados na escola na AAP e no SARESP. A bonificação, então, há uma pressão muito grande (...). Acho que foi o primeiro ano que eu estava concursado, a diretora entrou na sala, comentou o resultado do SARESP e disse que a responsabilidade disso era do professor de português que não aplicou o material direito ali. (...) Ela estava falando de mim. Então, ela atribuiu a mim esse mal desempenho da escola, n/é? E isso me deixou ainda mais revoltado com o próprio SARESP, que eu acho muito perverso (...) (Professor 4 – Língua Portuguesa, 28/10/2016)*

Assim, uma nova tríade “avaliação-desempenho-responsabilização” passa a marcar as relações de trabalho no interior da escola, constituindo-se em um aspecto importante para a redefinição do trabalho docente, que agora, além de pressionado a atingir as metas, passa a submeter-se aos padrões de competitividade estabelecidos entre as escolas e entre os próprios colegas-profissionais.

### *3.2.3. Programa de Valorização pelo Mérito (2009) – avaliação, carreira docente e meritocracia*

Em 27 de outubro de 2009 foi criado pela SEE/SP o Sistema de Promoção para os integrantes do Quadro do Magistério, por meio da Lei Complementar nº 1097. O Sistema, por meio do programa intitulado “Programa de Valorização pelo Mérito”, estabeleceu uma nova proposição de evolução na carreira a partir de oito níveis de progressão salarial com intervalos de três anos e aumentos de 10,5% sobre o salário<sup>64</sup> dos professores. Na referida lei a concepção de “promoção” apresentada vinculou a passagem de uma faixa salarial para outra mediante “aprovação em processo de avaliação teórica, prática ou teórica e prática, de conhecimentos específicos, observados os interstícios, os requisitos, a periodicidade e as demais condições previstas” (SÃO PAULO, 2009).

---

<sup>64</sup> Fonte: <http://www.educacao.sp.gov.br/valorizacao>. Ocorre que este critério já é o resultado de uma alteração nos critérios da promoção, uma vez que ao ser lançado o discurso oficial declarou aumento de 25% e mais tarde garantiu um aumento inferior de 10,5% (LC 1143/11).

Desse modo, o requisito estabelecido foi a participação e aprovação em uma prova, realizada anualmente, destinada a professores, diretores de escola, assistentes de diretor, supervisores de ensino e coordenadores pedagógicos efetivos ou estáveis que atuam no mesmo cargo ou função por, no mínimo, três anos e na mesma unidade escolar por pelo menos oitocentos e setenta e seis dias. Além disso, foi exigido também um índice de assiduidade.

Apesar de o site oficial do Programa<sup>65</sup> declarar que para atingir a promoção os profissionais devem participar de uma prova, na qual “todos os que atingirem determinadas metas de avaliação, a serem estabelecidas, conquistam a evolução na carreira”, não fica evidente que nem todos que forem aprovados serão contemplados. Visto que, de acordo com o inciso 4º da LC 1097/09, no máximo 20% dos pertencentes de uma determinada faixa poderão ser promovidos para a faixa subsequente.

Participante da primeira edição da avaliação, um dos professores entrevistados, assim relata algumas das consequências deste processo:

*(...) como teve uma, no que eu fiz a prova eu passei, e o aumento não chegou em mim, eu fiquei muito decepcionado. Por quê? (...) você tem na mesma escola uma pessoa que ganhou vinte e cinco por cento de aumento, e você se desdobra no seu trabalho, você faz um trabalho legal que você, ao seu ver, você exige de você, você tem essa responsabilidade e o outro que as vezes não tem nem a responsabilidade ele está lá com vinte e cinco por cento a mais no salário. E você nem foi ..., nem chegou no seu número, você entendeu? Mas nem por isso eu deixei de fazer o meu trabalho. Só que eu fiquei assim um pouco indignado com essa questão. (Professor 8 – Geografia, 01/11/2016)*

Instala-se, dessa forma, um instrumento de avaliação acoplado ao sistema de “melhoria da qualidade da educação” com ênfase no aspecto meritocrático. Os profissionais passaram a ser submetidos a uma avaliação individual por meio do desempenho em uma prova teórica – como tem ocorrido nas edições do exame –, na qual devem comprovar merecimento para a aquisição da promoção, desconsiderando-se os demais aspectos que compõe as atribuições e o desempenho docente. Além disso, o processo ocorre sob concorrência aberta com os demais colegas-profissionais, favorecendo a competição entre os pares e expondo publicamente os professores que não são contemplados, resultando no fato de eles serem avaliados pelos demais.

---

<sup>65</sup> <http://www.educacao.sp.gov.br/valorizacao>.

### 3.2.4. *A Avaliação de Aprendizagem em Processo (2013) – avaliação e melhoria dos índices*

A Avaliação de Aprendizagem em Processo (AAP) passou a ser aplicada na rede estadual a partir de 2013, apesar de outras edições parecidas já existirem anteriormente. Aplicada duas vezes por ano (em fevereiro e agosto), a AAP avalia os alunos do 2º ano do Ensino Fundamental, anos finais do Ensino Fundamental e todas as séries do Ensino Médio.

De acordo com a SEE/SP<sup>66</sup>, “o objetivo da avaliação é diagnosticar o nível de aprendizado dos alunos matriculados na rede estadual de ensino”. Durante mais esta avaliação instituída para a escola, os estudantes respondem a questões de múltipla escolha, questões dissertativas e realizam uma redação. Como no caso do SARESP, o caderno de perguntas é baseado nas disciplinas de língua portuguesa e matemática, obedecendo-se a matriz curricular do Estado.

Em complementação ao processo da prova em si, os professores também recebem um manual com “comentários e recomendações pedagógicas”, elaborado por especialistas, para sugerir ações de acordo com as defasagens dos alunos.

A AAP apesar de vir acompanhada de uma proposição pedagogicamente justificável – o diagnóstico das defasagens para apoiar intervenções didáticas para a superação das dificuldades de aprendizagem dos alunos –, carrega um caráter pouco desinteressado com os objetivos e metas do sistema. Como demonstra o relato da professora a seguir.

*(...). Porque agora tem avaliação [AAP], eles têm que fazer, as perguntas são semelhantes ao livrinho [Cadernos do Programa São Paulo Faz Escola]. A delegacia de ensino está sempre perguntando se está usando o livrinho ou não. Fazem questionários. Faz as provas e são tipo do livrinho. Então a gente tem aquela pressão, mas não da escola, mas que vem de cima. E nessa obrigação fala p'ra gente: “tem que usar o livrinho”. E se não usar, ahh. Aconteceu na minha escola de jogarem fora o livrinho e alguém, não sei quem, foi lá e fotografou eles jogando fora o livrinho, deu a maior confusão. Então agora tem que usar o livrinho. (Professora 1 – Língua Portuguesa, 19/10/216)*

---

<sup>66</sup><http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/saiba-como-a-avaliacao-de-aprendizagem-em-processo-e-aplicada-na-rede-estadual>

A AAP parece promover a adequação da clientela para a realização da avaliação do SARESP no final do ano letivo, uma vez que são os mesmos conteúdos e a avaliação se restringe às mesmas áreas de conhecimento do exame (Língua Portuguesa e Matemática), excluindo as demais. Além disso, os professores são submetidos a mais um trabalho prescritivo que se acumula diante dos demais procedimentos aos quais a escola passou a ter que gerenciar e encaminhar.

### 3.2.5. *A Secretaria Escolar Digital (2016) – tecnologia e controle dos resultados*

Pela Resolução 36 de 25 de maio de 2016 a SEE/SP instituiu, no âmbito dos sistemas informatizados, a plataforma “Secretaria Escolar Digital” (SED). A medida centra-se nos objetivos de

- racionalizar e padronizar procedimentos técnicos e administrativos adotados na efetivação de registros escolares;
- fornecer informações e dados que subsidiem as gestões pedagógicas e de pessoal, bem como a elaboração da Proposta Pedagógica da escola;
- imprimir celeridade à impressão de documentos; e
- proporcionar aos pais ou responsáveis mecanismos para o acompanhamento da vida escolar dos alunos, de forma transparente, ágil e segura (SÃO PAULO, 2016).

Mais uma vez a ação é associada à busca da melhoria da “qualidade da educação”, pressupondo o oferecimento de “mecanismos facilitadores da gestão escolar e de seu acompanhamento”. Para tanto, a plataforma se constitui em um espaço *online* onde irão se concentrar praticamente todas as informações relativas aos procedimentos e rotinas escolares, visando à padronização dos processos e à garantia de maior controle dos dados.

A resolução, ao dar providências, estabelece as funções que cabem a cada profissional da hierarquia do sistema educacional, envolvendo, entre outros, o Diretor, o Gerente Educacional, o Professor, o Dirigente Regional, o Supervisor de Ensino, o Coordenador do Núcleo Pedagógico, o Centro de Informações Educacionais e Gestão da Rede Escolar (CIE) e o Centro de Recursos Humanos (CRH).

Ao diretor cabe um trabalho de supervisão, que se dá por meio de acesso *online* aos dados dos profissionais de sua escola, assegurando a qualidade dos registros e o cumprimento dos prazos estabelecidos para as inserções.

Ao professor ficam definidos um conjunto de tarefas: além do costumeiro “Diário Escolar” de papel, é acrescido um novo diário, agora mais sofisticado e repleto de exigências. Ao professor cabe

- a) lançar a frequência bimestral dos aluno;
- b) registrar, bimestralmente, as informações referentes aos processos internos de avaliação da aprendizagem alcançada pelos alunos;
- c) lançar, ao final do ano/semestre letivo, a nota que expressará a avaliação final do aluno.

Parágrafo único – Caberá aos professores manter atualizados os dados de frequência e avaliação dos alunos **nos respectivos diários de classe** (SÃO PAULO, 2016). [grifos nossos]

Além de estabelecer as atribuições de cada profissional, a resolução deixa explícito no artigo 7º que “a inobservância das normas de manutenção e atualização dos dados e informações inseridos na SED será objeto de apuração de responsabilidade, nos termos da legislação pertinente”. Isto é, a ausência por parte dos profissionais na inserção das informações acarretará em danos para a sua vida laborativa. Não estão determinados os trâmites para a “apuração” das referidas responsabilidades, mas exprime-se um constrangimento que, mediante outros mecanismos de pressão por resultados, fecha um ciclo de elevada exigência e multiplicação de tarefas.

As ações da SEE/SP relacionadas até aqui percorreram as diretrizes da “Nova Agenda” implementada pelo Governo de José Serra e o Programa “Educação - Compromisso de São Paulo” empreendido pelo Governo Geraldo Alckmin. Cabe agora, ao final desta avaliação, analisar mais de perto os aspectos que conformam este programa para a compreensão das suas contribuições ao projeto de reestruturação educativa implementada na educação paulista.

### **3.3. O Programa “Educação Compromisso de São Paulo” (2011): qualidade total e empresariamento da educação**

Instituído a partir do Decreto nº 57.571 de 02 de dezembro de 2011, o Programa “Educação – Compromisso de São Paulo” tem a finalidade de “promover amplamente a educação de qualidade na rede pública estadual de ensino e a valorização de seus profissionais”. O Programa está centrado em cinco pilares que podem ser observados no quadro a seguir.

**Figura 8:** Os cinco pilares do Programa “Educação – Compromisso de São Paulo”



Fonte: Site oficial da SEE/SP - <http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/governador-anuncia-programa-de-acoes-e-convida-a-sociedade-para-compromisso-pela-educacao>. Acesso em 15 de dez. de 2016.

Ainda que conste a informação no site oficial da SEE/SP de que este programa é resultado da construção conjunta com educadores e funcionários da rede estadual, sua elaboração, na prática, resultou do trabalho da assessoria da consultora internacional McKinsey & Company, e do envolvimento de diversas outras organizações e instituições empresariais<sup>67</sup>. A consultoria McKinsey no Brasil se autodefine como uma empresa que atende uma diversidade de clientes em diferentes setores, como serviços financeiros, telecomunicações, empresas de utilidade pública, indústria de manufatura, varejo e bens de consumo. Há, em destaque, o fato de seus consultores terem profundo conhecimento sobre as indústrias e vasta experiência funcional, possuindo seu diferencial na assessoria

<sup>67</sup> O site do Programa informa que estiveram envolvidos no processo de elaboração: Fundação Natura, Fundação Victor Civita, Fundação Lemann, MSC Participações, Instituto Unibanco, Comunidade Educativa Cedac, Instituto Hedging-Griffo, Fundação Itaú Social, Itaú BBA, Iguatemi, Santander, Tellus, Parceiros da Educação, Fundação Educar DPaschoal, Fundação Bradesco, Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação (Ice), Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), Instituto Península e Instituto Arymax.

que leva as empresas a “monitorar a dinâmica competitiva, as mudanças na regulação e os avanços em tecnologia para competir e crescer em seu campo de atuação”<sup>68</sup>.

Como se nota o acúmulo na área educacional da Consultora não é vasto, sendo amplo seu conhecimento na área de ampliação da competitividade das empresas. Revela-se aqui uma tendência em consonância com a dinâmica político-econômica que tornou a educação um fator de competitividade internacional. Assim, nos parece que determiná-la a partir de metodologias de incentivo à competição e regulação de mercado torna-se coerente com a atuação de empresas como a McKinsey na área educacional. Como precedente, nos EUA a empresa já atuara como consultora na cidade de Nova York quando participou da privatização do ensino nova-iorquino (FREITAS, 2015).

O documento intitulado *A transformação da qualidade da educação básica no Brasil*<sup>69</sup> produzido pela Consultora referida como resultado de um seminário envolvendo doze especialistas em educação pública no Brasil, entre eles Guiomar Namó de Mello e Maria Helena Guimarães Castro, trouxe um diagnóstico que em muito se aproxima das avaliações feitas por outros órgãos nacionais e internacionais: “a prioridade absoluta da educação brasileira deve ser a melhora da aprendizagem”, em especial nas séries iniciais.

Para tanto, o relatório propõe um plano multipartidário e plurianual para a melhoria da “qualidade da educação” que implica em seis macro temas: reestruturação da formação e da carreira do magistério visando à atratividade da carreira; fortalecimento da liderança e da capacidade de gestão nas escolas; reforma da estrutura da escola e novos sistemas de ensino; reforma do Ensino Médio; políticas de investimento. Parte das formulações lançadas pelo documento já se encontram em andamento no Brasil, como são os casos da Base Nacional Comum Curricular e a Reforma do Ensino Médio<sup>70</sup>, outras seguem sendo experimentadas em alguns estados, como é o caso do estado de São Paulo, por meio do programa “Educação – Compromisso de São Paulo”.

Como demonstram Maciel e Duran (2016), o modelo de parceria público-privada estabelecido na educação paulista configura um aprofundamento da relação dos empresários com a educação pública a partir de uma lógica de gestão de empreiteira. Isso está presente na proposta de implantação gradativa da Escola de Tempo Integral que foi

---

<sup>68</sup> Fonte: <http://www.mckinsey.com.br/Overview.aspx>.

<sup>69</sup> Disponível em <https://catracalivre.com.br/.../Transformacao-da-educacao-brasileira.docx>.

<sup>70</sup> Ver: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> e <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>.

entregue para ser formulada pelo Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação (ICE). Na introdução do *Manual Operacional – Modelo de Gestão: Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE)* o empresário e presidente do ICE, Marcos Antonio Magalhães, declara que

a gestão de uma escola em pouco se difere da gestão de uma empresa. Na verdade, em muitos aspectos, a gestão de uma escola apresenta nuances de complexidade que não se encontram em muitas empresas. Assim sendo, nada mais lógico do que partir da experiência gerencial empresarial acumulada para desenvolver ferramentas de gestão escolar (...). Com base na Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO) foi sistematizada uma variante a ser utilizada no ambiente escolar (...) (ICE, 2015).

Desse modo, esses “novos reformadores” (FREITAS, 2016) – Fundações, Institutos, ONGs – ao se considerarem os detentores dos caminhos para melhorar a qualidade da educação brasileira, seguem privatizando a educação pública, sob uma forma velada, sem transparência social. Eles têm imposto a lógica empresarial de gestão, utilizando-se dos recursos públicos, e dirigindo os processos de formulação da política educacional, vendendo novos pacotes pedagógicos e ditando as mudanças que determinam a redefinição do espaço escolar. Configura-se, assim, um fator a mais no desenvolvimento da reforma educativa neoliberal na educação: o empresariamento da esfera educativa.

Contudo, as estratégias de gestão pela qualidade e do empresariamento da educação, analisadas até aqui, nos permitem afirmar que o ajuste almejado entre necessidades da economia e mão-de-obra vêm determinando o tamanho, a estrutura e o funcionamento do sistema educativo. Ao mesmo tempo, compreendemos que o trabalho docente, entendido como força de trabalho essencial aos processos educacionais escolares, configura-se no elemento essencial para a efetivação deste projeto. Sob esses ditames, o processo de trabalho docente, vem sendo perpassado pela pressão por mudanças, modificando o ambiente laboral, as relações entre os professores e a estrutura da instituição escolar. Assim, cabe agora apurar como o processo de trabalho docente passa a ser afetado por essas novas imposições e como se configuram os efeitos resultantes desta nova engenharia.

#### IV – QUALIDADE TOTAL NA EDUCAÇÃO: O TRABALHO DOCENTE EM TEMPOS DE REESTRUTURAÇÃO EDUCACATIVA

---

*Para quem trabalha o flamejante universo?  
Para quem se afadiga amanhã o corpo do homem transitório?  
Para quem esperamos a repetição do dia,  
e para quem se realizam estas metamorfoses.*

Cecília Merireles

*Quem teve a ideia de cortar o tempo em fatias,  
a que deu o nome de ano,  
foi um indivíduo genial.  
Industrializou a esperança  
fazendo-a funcionar no limite da exaustão.*

Carlos Drummond de Andrade

O objetivo deste estudo é realizar uma análise para explorar as dimensões em que se circunscreve o processo de trabalho docente no Brasil, tendo em vista sua relação com as reformas educacionais das últimas décadas. Dessa maneira, julgamos ser primordial a exposição do conceito de trabalho do qual partimos para empreender a análise, terreno em que a teoria marxista tem importante relevo. Neste contexto, buscaremos em seguida percorrer a construção sociológica da profissão docente, enfatizando a trajetória histórica e as contradições do processo de assalariamento dessa força de trabalho no Brasil.

A partir desse panorama, recorreremos à pesquisa de campo realizada com dez professores e professoras da rede estadual de São Paulo para discutir as repercussões do avanço da lógica empresarial na educação paulista sobre o processo de trabalho docente. Apoiados em estudos recentes que abarcam a temática, apresentaremos agora os resultados e as reflexões aos quais chegamos com essa investigação empírica.

### 3.4. Trabalho: da práxis social ao estranhamento

Na concepção marxista, o trabalho, enquanto categoria social, é o único elo capaz de tornar o indivíduo um ser apto a viver em sociedade. A partir dele o ser humano expressa sua capacidade de escolha e de elaboração do novo, que o faz criar infinitas formas de ser. O trabalho é reconhecido como a “essência geral da riqueza”, criador de valor de uso, imprescindível ao “metabolismo entre homem e natureza” (MARX, 2010).

Para Marx e Engels (1984) a distinção fundamental entre os homens e as mulheres dos demais animais, se expressa na capacidade de os primeiros realizarem a atividade do trabalho, que exige o emprego de energia física e intelectual para a produção dos meios necessários à sobrevivência. O trabalho, enquanto ato criador, configura-se no elemento que permite ao ser humano, em um movimento realizado para dominar a realidade objetiva, modificar o mundo, ao mesmo tempo em que modifica a si mesmo afirmando-se enquanto sujeito (KONDER, 1992). Assim, ao produzir objetos, o ser humano altera a sua própria maneira de estar na realidade objetiva e de percebê-la, fazendo a sua própria história.

Desse modo, a relação entre indivíduo e sociedade não se apresenta como dicotômica, ao contrário, é composta de uma unidade dialética, na qual a consciência humana não é algo provindo de uma “abstração” pura e simples, mas do processo de produção e reprodução da vida pelos indivíduos e pelas condições materiais de existência – sejam aquelas que já se encontram dadas ou aquelas criadas pelo próprio indivíduo. Aquilo que os indivíduos são expressa a sua produção, com o que produzem e como produzem. O que os indivíduos são depende, portanto, “das condições materiais da sua produção” (MARX, 1984).

A consciência, assim dizendo, é a representação mental das relações estabelecidas pelos indivíduos em certo contexto material, emergida das relações sociais estabelecidas por intermédio do trabalho. Nesta acepção, a sociedade produz o homem enquanto homem, como também ela é produzida por ele por meio do que Marx (2010) nomeou de práxis. “A práxis é a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformam a si mesmos” (KONDER, 1992, p. 115).

Associada ao desenvolvimento da linguagem, a ação enquanto práxis ganha profundidade recorrendo à reflexão, ao autoquestionamento e à teoria para fazer da prática um “concreto pensado” que retroalimenta novas ações em outro patamar da experiência humana. Por sua vez, a reflexão da realidade pela consciência denuncia o fato de as ideias poderem também exercer “força material” na transformação do mundo humano, jogando, dialeticamente, um papel objetivo na história (LESSA; TONET, 2011).

O trabalho, elemento fundante deste processo, apreendido como “protoforma da práxis social” (ANTUNES, 1999), constitui-se em uma atividade prática-pensante reveladora de um caráter teleológico. Toda prática teleológica se movimenta mediante uma finalidade e, portanto, pressupõe a consciência desta finalidade. Desse modo, o ser social promove um rearranjo entre as causalidades naturais e aquelas postas pelo sujeito, que orientará a sua ação na busca dos meios para atingir a finalidade. O resultado deste processo leva a um produto que possui um valor de uso que é objetivo – por derivar-se de todo o processo de avaliação das condições materiais – e subjetivo – por que responde a uma necessidade imediata.

No seu sentido mais genérico e abstrato, o processo de trabalho é a expressão de uma relação metabólica entre ser social e natureza produtora de valor de uso, que mais tarde com o desenvolvimento da práxis social interativa será levada à dimensão da cooperação para se efetivar como elo social decisivo (ANTUNES, 1999). O trabalho e as relações sociais que decorrem dele produzem outras experiências sociais, como as relações culturais, políticas, jurídicas, entre outras. Por conseguinte, o produto do trabalho, seu resultado, é tanto material como social, é tanto objetivo como subjetivo, é tanto ação quanto reflexão. O trabalho criador é concebido em Marx como uma condição para que os indivíduos sejam livres, cada vez mais humanos, desenvolvidos socialmente e autônomos.

Ao mesmo tempo, compreendendo o trabalho como uma categoria determinada social e historicamente, Marx verifica que as capacidades criadoras do trabalho entram em contradição com as formas como ele foi apropriado no processo histórico, sobretudo no sistema capitalista. Com o desenvolvimento da sociedade moderna e com a afirmação do modo de produção capitalista, por meio, primeiramente, da manufatura e, posteriormente, com a grande indústria, a força de trabalho, sob a forma assalariada, passa

a ser reduzida a uma mercadoria e o trabalho passa a ser dividido entre aqueles que elaboram e aqueles que executam.

Assim, o conceito dessa atividade assume características desumanas, pois os indivíduos que produzem os bens indispensáveis à vida passam a não se realizar como seres humanos nas atividades laborais que praticam. Nas palavras de Marx (2010), o trabalho passa a ser

[...] *externo* ao trabalhador, isto é não pertence ao seu ser, ele não se afirma, portanto, em seu trabalho, mas nega-se nele, que não se sente bem, mas infeliz, que não desenvolve nenhuma energia física e espiritual livre, mas mortifica sua *physis* e arruína o seu espírito. O trabalhador só se sente (...) junto a si fora do trabalho e fora de si no trabalho. (MARX, 2010, p. 82-83)

A força humana de trabalho reduzida a uma mercadoria, convertida em trabalho assalariado, passa a ser “um *meio* para satisfazer necessidades fora dele” (MARX, 2010, p. 83), revelando uma “estranheza” na qual o homem se exterioriza em relação ao trabalho, como se a ele não pertencesse essa atividade estranha que parece ser do outro e não representa autoatividade, mas obrigação ou atividade forçada.

Esse ato de “estranhamento” da atividade humana prática, que anula o sentido do trabalho, expressa a hostilidade do mundo exterior que se defronta contra o trabalhador e a trabalhadora. Ao mesmo tempo, representa internamente a própria atividade, um estranhamento em relação ao produto do trabalho, visto como não pertencente ao sujeito da ação. Uma atividade que se volta contra ele mesmo, independente dele, tornando-se restrita a um meio de vida individual (MARX, 2010).

O trabalho estranhado inverte a relação a tal ponto que o homem, precisamente porque é um ser consciente, faz da sua atividade vital, da sua *essência*, apenas um meio para a sua *existência*. (MARX, 201, p. 84-85)

Isso só é possível, de acordo com Marx (2010), pelo fato de o produto do trabalho pertencer a outro alguém que não o trabalhador ou trabalhadora. Nessa relação de subjugação, aquele que se apropria do fruto do trabalho do operariado, o capitalista, é também o proprietário dos meios necessários à produção material. No caso do sistema industrial moderno, ele é o proprietário das fábricas. Ao trabalhador, nessas condições, nada resta, a não ser vender sua força de trabalho individual, como forma de garantir recursos necessários para sua sobrevivência.

Em uma sociedade cindida em classes e baseada na propriedade privada dos meios sociais de produção, como o capitalismo, o trabalho tende a se resumir em mero meio de produção de riqueza, a ser apropriada de maneira privada, tendo sua maior expressão na forma do dinheiro. Este fenômeno pelo qual o trabalhador ou trabalhadora desenvolve sua atividade criadora em condições impostas pela divisão social do trabalho e apartado do produto do seu próprio trabalho, é reconhecido por Marx como “alienação do trabalho” (Marx, 2010).

Como afirmam Lessa e Tonet (2011, p. 99) as necessidades humanas passam a ser “subordinadas às da acumulação capitalista, o que significa dizer que os homens são tratados como mercadorias, isto é, como coisas, e não como seres humanos”. Quanto mais os trabalhadores estranham a sua inserção no processo produtivo, mais eles desconhecem suas origens e se afastam da concepção do trabalho enquanto força criadora de todo e qualquer valor, alienando-se dos fundamentos que explicam o real funcionamento da sociedade de classes e desconhecendo todas as suas potencialidades criadoras como seres humanos. Isto posto, temos o exercício da dominação sobre a alienação que, agindo de fora para dentro, encontra suporte para se estabelecer subjetivamente nos indivíduos.

Portanto, a alienação no capitalismo deriva da sua específica divisão social do trabalho que diferenciou as atividades no interior da sociedade de classes, se configurando em um ato de violência que hierarquiza o mundo e as relações sociais. Além disso, com a dicotomia do processo de produção do conhecimento expressa na separação entre teoria e prática, entre trabalho manual e trabalho intelectual, a alienação promove o distanciamento da práxis social do seu potencial de plenitude, o limitando ao alargamento determinado pelas condições reais de existência.

Ao produzir nas relações sociais novas formas de poder e dominação, os processos de estranhamento e alienação ocupam lugar central no ordenamento e manutenção da sociedade capitalista, que, ao subordinar as necessidades humanas às necessidades da acumulação, subordinam os sujeitos e a sociedade a essa mesma esfera social (LESSA; TONET, 2011)

O processo de *estranhamento* consolida-se na segunda metade do século XIX com as técnicas de racionalização do trabalho por meio do advento da maquinaria. A necessidade de ampliar crescentemente seus excedentes de produção, revela-se intrínseca

às sociedades capitalistas, e para tanto, o capitalismo desenvolveu-se sob a dominação social do trabalho, convertendo-o em trabalho assalariado.

A realização do excedente em potencial de lucro é explicada por Marx na “teoria geral do valor” na qual a exploração e apropriação do trabalho converte-se em extração de mais-valia (MARX, 2006). A relação capitalista, não podendo funcionar sem a expropriação do trabalhador, cria e submete uma massa de trabalhadores, por meio da compra e venda da força de trabalho, na qual o trabalhador (“proletário despossuído”) participa como a única opção para a garantia dos meios necessários à sua sobrevivência.

Com a Revolução Industrial este processo aprofunda-se promovendo a transformação da base técnica, superando assim as contradições impostas pelas novas necessidades de reprodução ampliada do capital. No Livro I de *O Capital*, Marx no capítulo *A maquinaria e a indústria moderna* demonstra como o progresso da força produtiva do trabalho é um progresso da exploração da força de trabalho proletária. Desta forma, o desenvolvimento do emprego capitalista das máquinas é um método particular para fabricar a mais-valia relativa.

Se a maquinaria é o meio mais poderoso para aumentar a produtividade do trabalho, isto é, para diminuir o tempo de trabalho necessário à produção de uma mercadoria, em mãos do capital torna-se ela, de início nos ramos industriais de que diretamente se apodera, o meio mais potente para prolongar a jornada de trabalho além de todos os limites estabelecidos pela natureza humana. A maquinaria gera novas condições que capacitam o capital a dar plena vazão a essa tendência constante que o caracteriza, e cria novos motivos para aguçá-lo a cobiça por trabalho alheio. (MARX, 2006, p. 460)

Para Harvey (2014, p. 102) institui-se uma “fragmentação forçada que é tanto social como técnica em um mesmo processo de trabalho”, que é acentuada pela perda do controle sobre os instrumentos de produção. Nestas condições o trabalhador ou a trabalhadora se torna uma espécie de “apêndice” da máquina, pois o conhecimento, a ciência e a técnica são “objetificados” na máquina, implicando na separação entre trabalho manual e trabalho mental e no empobrecimento do trabalhador individual. E em contrapartida, enquanto trabalhador coletivo, promove-se o enriquecimento do capital enquanto força produtiva social.

No âmbito social, o desenvolvimento da maquinaria agudiza a submissão dos trabalhadores ao controle do processo de trabalho promovido pelos proprietários dos meios de produção. Como aponta Braverman (1977),

O controle humano sobre o processo do trabalho converte-se no seu contrário, e vem a ser o controle do processo de trabalho sobre as massas de homens. (...) Além de sua função técnica de aumentar a produtividade – que seria uma característica da maquinaria em qualquer sistema social –, a maquinaria tem também no sistema capitalista a função de destruir a massa de trabalhadores de seu controle sobre o próprio trabalho. (BRAVERMAN, 1977, p. 167-168).

Esse fenômeno abre perspectivas grandiosas ao desenvolvimento da produtividade do trabalho. A quantidade de ferramentas que operam simultaneamente passa a ser multiplicada e a velocidade da execução é aumentada com a maquinaria.

Em seus estudos, Marx (2006, p. 467) demonstra como esse processo promove um “prolongamento desmedido da jornada de trabalho”, que por sua vez leva a crescente classe trabalhadora a lutar e forçar o Estado a estabelecer uma jornada legal de trabalho, pois as extensas jornadas ameaçam as próprias “raízes vitais” do proletariado. Não obstante, como consequência dessa limitação, outro fenômeno passa a assumir importância decisiva na expansão da acumulação: o processo de intensificação do trabalho.

Na análise proferida de Marx sobre a produção de mais-valia absoluta, que consiste no aumento do excedente do trabalho por meio da extensão da jornada, está a preocupação em compreender a sua duração, supondo-se a existência de certo grau de intensidade. No presente fenômeno da “intensificação” interessa examinar a “conversão da grandeza extensiva em grandeza intensiva” (MARX, 2006, 467).

É neste contexto que a limitação da jornada de trabalho impôs limites ao aumento da mais-valia absoluta, fazendo com que o capital se lançasse “com plena consciência e com todas as suas forças à produção da mais-valia relativa, acelerando o desenvolvimento das máquinas” (MARX, 2006, p. 467). Por mais-valia relativa compreende-se o método de produção que visa capacitar o trabalhador, com o acréscimo de produtividade do trabalho, a produzir mais, com o mesmo dispêndio de trabalho no mesmo tempo. Reduzindo-se, assim, o tempo necessário para a produção de cada mercadoria. “O mesmo tempo de trabalho continua, então, a acrescentar o mesmo valor ao produto total, embora esse valor-de-troca inalterado se represente agora em quantidade maior de valores-de-uso, de artigos, caindo desse modo, o valor de cada mercadoria em particular” (MARX, 2006, p. 467).

Essa redução forçada da jornada de trabalho em meio ao desenvolvimento das forças produtivas e às exigências de expansão necessária do capital impôs ao trabalhador

maior dispêndio de trabalho, mais elevada tensão da força de trabalho, preenchimento mais denso dos poros da jornada, em suma, um tal grau de condensação do trabalho que só pode ser alcançado reduzindo-se o dia de trabalho. Essa compressão de massa maior de trabalho num período dado significa, então, o que realmente é: maior quantidade de trabalho. O tempo de trabalho é medido agora de duas maneiras: segundo a sua extensão, sua duração, e segundo seu grau de condensação, sua intensidade. (MARX, 2006, p. 468)

Assim, em uma dada extensão da jornada é possível conter agora “mais trabalho”, mais força de trabalho despendida, proporcionando ao capitalista uma quantidade maior de trabalho excedente. Pois “a capacidade de operar da força de trabalho está na razão inversa do tempo em que opera” (MARX, 2006, p. 468). Assim sendo, o que se perde em duração se ganha em eficácia, pois a partir do método de retribuição o capital induz o trabalhador a empregar realmente maior força de trabalho.

Sem ocorrer nenhuma modificação nas condições objetivas de produção, a redução da jornada não se tornou um empecilho para a elevação da produtividade dado os investimentos em tecnologia, mas ao acréscimo no ritmo e na velocidade com a qual o trabalho passou a ser desempenhado, alterando qualitativamente o disciplinamento da sua força.

Marx (2006) ao estudar o caso do setor de tecelagem na Inglaterra constata que ao se tornar a redução da jornada obrigatória criou-se as condições subjetivas para a intensificação do trabalho, à medida que o trabalhador foi capacitado a empregar mais força de trabalho em uma certa grandeza de tempo. Dessa maneira, a máquina se tornou o instrumento objetivo e sistemático para extrair mais trabalho no mesmo espaço de tempo.

A administração científica do trabalho com Fayol, Taylor e, posteriormente, Ford são demonstrações práticas da aplicação e aperfeiçoamento dos métodos de controle e intensificação do trabalho verificados por Marx. Aprofundou-se a divisão social do trabalho (separação entre concepção e execução das tarefas), ao mesmo tempo em que se ampliou a dominação sobre o tempo e o espaço de realização da sua força mediante diferentes técnicas de gestão e de elevação da produtividade.

Com a intensificação, o trabalhador passa a ser mais pressionado, exige-se maior atenção e atividade pelo aumento da velocidade das máquinas. A exploração mais intensa repercute historicamente trazendo consequências para a classe capitalista e para os trabalhadores. Para os primeiros promove o aumento da extração da mais-valia, e conseqüentemente dos lucros. Para o proletariado a intensificação resultou em uma forma de exploração que, entre outras consequências, destrói a saúde do trabalhador, ou seja, a própria força de trabalho (MARX, 2006, p. 476).

A elevação sistemática do grau de intensidade do trabalho e a conversão do aperfeiçoamento da maquinaria para absorver sua maior quantidade reduziu a massa de trabalhadores necessários para a produção de determinadas mercadorias e precarizou as relações e as condições de trabalho. Tendência esta que, ao longo do desenvolvimento das forças produtivas, vem sendo confirmada, demonstrando não ser a intensificação e a precarização do trabalho uma novidade do nosso tempo histórico.

Nas atividades que concentram grandes volumes de capital e que desenvolvem elevada competição, os trabalhadores têm sido cada vez mais pressionados por mais resultados e por maior envolvimento no trabalho e, portanto, por mais produtividade. Mas, para Dal Rosso (2008), a emergência de sociedades em que a maioria dos empregados se localiza mais recentemente no setor de serviços, faz surgirem “outros paradigmas de intensificação”, não necessariamente procedentes do paradigma industrial, uma vez que o trabalho é cada vez mais cobrado por resultados, tais como nas atividades não-materiais que não escapam ao processo de reestruturação econômica.

Não obstante, a implementação de processos de reorganização do trabalho enfrenta contradições que emergem das relações de exploração. Desgastes dos corpos, da mente, da afetividade, adoecimentos, desengajamento na atividade laboral, são exemplos de consequências e resistências que exigem dos empregadores novas estratégias de adequação da força de trabalho às metas de produtividade.

Para Dal Rosso (2008, p. 200) “perante tais resistências, os argumentos operam como mecanismos de convencimento por argumentos de racionalidade, de obtenção de vantagens e, simplesmente, de repressão”. Gerentes, pesquisadores e especialistas por meio de pesquisas, assessoram governos e grupos empresariais para encontrar formas de trabalho mais produtivas, e conseqüentemente, mais intensas.

Por conseguinte, a elevação do grau de intensidade do trabalho implica em maior envolvimento dos trabalhadores, o que requer um processo de convencimento desses sujeitos a aderirem aos mais altos graus de intensidade. Tarefa esta que se coloca como horizonte estratégico para empresários e gerentes do Estado (DAL ROSSO, 2008, p. 196).

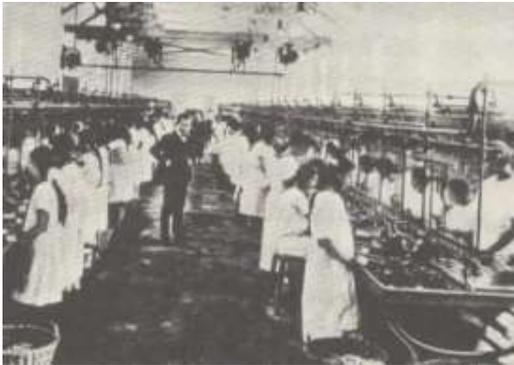
### **3.5. Processo de trabalho docente no Brasil: uma perspectiva histórica**

A configuração do trabalho docente hoje se confunde com o processo de expansão da escola pública no Brasil e no mundo. Impulsionada pelo avanço da industrialização, a expansão do ensino público ganha novos contornos na segunda metade do século XIX, com vistas a atender as demandas de formação de mão-de-obra surgidas do então contexto social da modernidade.

A educação escolar moderna, caracterizada pelo aumento das matrículas, pela extensão do tempo de permanência das crianças e jovens na escola e pela gestão baseada na administração científica do trabalho, foi condicionada para, de acordo com Bruno (2011), “atender às necessidades de determinadas especialidades, das novas tecnologias, das novas estratégias de controle social e, acima de tudo, das necessidades oriundas do novo quadro disciplinar que se tornou dominante (BRUNO, 2011, p. 547).

A educação, ao deixar de ser privilégio dos filhos das famílias de capitalistas, gestores e profissionais liberais (Fotografias 2, 3, 4 e 5), constituiu-se no capitalismo em um processo geral de produção de capacidade de trabalho e de controle social (BRUNO, 2011). Assim, a reprodução do capital encontra na educação um requisito para a sua expansão e, nesse sentido, era essencial que a produção de força de trabalho ficasse sob controle do capital mediado pelo Estado (Fotografias 6, 7 e 8).

**Fotografias 2 e 3:** Excluídos da escola. Meninas operárias das primeiras manufaturas têxteis da cidade de São Paulo. Meninos de rua. 1900



Fonte: MARCÍLIO, Maria Luiza. *História da escola em São Paulo e no Brasil*, 2014, p. 109.

**Fotografia 4:** Jardim da infância da Escola Caetano de Campos. 1896. Crianças da elite paulistana.



Fonte: MARCÍLIO, Maria Luiza. *História da escola em São Paulo e no Brasil*, 2014, p. 210.

**Fotografia 5:** Saída do colégio católico da elite paulista “Des Oiseaux”, de religiosas francesas. Bairro de Higienópolis, 1920



Fonte: MARCÍLIO, Maria Luiza. *História da escola em São Paulo e no Brasil*, 2014, p. 199.

**Fotografias 6, 7 e 8:** Duas escolas profissionais públicas, criadas na cidade de São Paulo em 1911 (uma masculina e outra feminina), no Bairro do Brás, especializadas em preparar profissionais bem treinados. À esquerda aluno da oficina mecânica e à direita oficinas femininas de confecção de flores (1920). Abaixo uma das escolas profissionais públicas, no Bairro do Brás, criadas em 1911 por Oscar Thompson.



Fonte: MARCÍLIO, Maria Luiza. *História da escola em São Paulo e no Brasil*, 2014, p. 194.

A constituição do trabalho docente assalariado sob o controle do Estado consolidou-se ao longo do tempo como forma mais geral da profissão. O ensinar deixou de ser um ofício e passou a ser um emprego, promovendo a especialização do trabalho docente em meio ao desenvolvimento da divisão do trabalho interna e externamente à

escola, sob a forma da administração escolar inspirada na gestão do trabalho fabril (ARROYO, 1985).

A inserção dos “pacotes pedagógicos” e de outras mercadorias educacionais que visam a padronização do processo de trabalho docente contribuiu para o controle no que se refere ao conteúdo, mas também em relação à forma de transmissão desse conteúdo (HYPÓLITO, 1991). Assim, acompanhando o processo de massificação da escola pública na história brasileira, os pacotes pedagógicos se fazem presentes nas tentativas de padronização do ensino (Figura 9).

**Figura 9:** Cartilhas mais adotadas nas escolas depois da década de 1940. *O caminho suave*, de Branca Alves de Lima, e *Cartilha Sodré*, de Benedita Stahl Sodré



Fonte: MARCÍLIO, Maria Luiza. *História da escola em São Paulo e no Brasil*, 2014, p. 235.

Vale ressaltar, por sua vez, que foi sob a intervenção do Estado, pautado em uma concepção liberal de atendimento às exigências do desenvolvimento capitalista-urbano-industrial, que ocorreu a consolidação da profissão docente, ao substituir a igreja como “entidade de tutela do ensino” (NÓVOA, 1992, p. 15 apud HYPÓLITO, 1997).

Essa conformação modificou a posição social dessa categoria em formação, mas não a definiu completamente, pois se formou “um corpo profissional nitidamente caracterizado como membro das classes médias, por muito tempo”, mas que “vive atualmente uma situação de classe, no mínimo contraditória” (HYPÓLITO, 1997, p. 104). Para Hypólito (1997), uma das dificuldades dessa definição passa pelas subdivisões internas do professorado – de professor primário a universitário – que conjugam diferentes frações de classe em seu interior. Assim, parte dos professores enquadra-se nas características das classes médias – focalizando a busca por maior profissionalismo – e outros nas características de classe trabalhadora – dadas as condições de trabalho e de vida às quais estão submetidos.

**Fotografia 9:** Escola Caetano Campos, 1901.



Fonte: Acervo Arquivo Público de São Paulo.

Disponível em <https://historiadaeducacaobrasileira.wordpress.com/modelos-de-organizacao-escolar/>. Acesso em 10 dez 2016.

Enquanto “profissão”, a docência no Brasil assistiu a uma construção que envolveu aspectos relacionados à formação, especialização, *status* e remuneração, mas que nem sempre corresponderam a um processo de valorização. Essa desvalorização, na análise de Hypólito (1997) relaciona-se com o processo de feminização do magistério, que coincidiu com o processo de assalariamento e proletarização do trabalho docente.

Sendo o magistério uma profissão majoritariamente realizada por mulheres, historicamente foi considerado uma profissão adequada para ser exercida por mulheres. A vocação, o sacerdócio, o caráter missionário da docência foram estimulados [...]. O ensino e seus profissionais foram sendo cada vez mais absorvidos e controlados pelo Estado por meio de estratégias considerando o ingresso maciço das mulheres no ensino (HYPÓLITO, 1997, p. 109).

O ingresso no magistério, por outro lado, revelou um campo de conquistas exposto na maior participação social e política das mulheres e pela aquisição da vida pública (Fotografia 10).

**Fotografia 10:** Professores da Escola Normal do Distrito Federal – RJ em 1930



Fonte: MULLER, Maria Lúcia Rodrigues. *A Cor da Escola – imagens da Primeira República*. Cuiabá/MT : EdUFMT/Editora Entrelinhas, 2008.

O movimento de constituição histórico do ensino público abriu caminho para a busca da profissionalização dos docentes e, por outro lado, trouxe o controle por parte do Estado sobre o trabalho de ensinar, consolidando em contrapartida o assalariamento e a funcionarização (HYPÓLITO, 1997, p. 26). O aparecimento de espaços específicos destinados à educação – a instituição escolar – e de técnicos ou profissionais do ensino determinaram as transformações pelas quais passou o trabalho docente na passagem da sociedade agrária-exportadora para a sociedade urbana-industrial.

Os processos de controle da força de trabalho docente não são novos, marcam toda a história de subsunção do trabalho docente e da própria escola ao Estado. A alteração da condição de docente autônomo para a de docente que faz parte de um sistema público regulamentado de ensino, modificou a capacidade que esse trabalhador tinha para decidir sobre o processo e os resultados do seu trabalho.

O trabalho docente se constituiu nos marcos da sociedade capitalista, reproduzindo em grande medida a divisão social do trabalho fabril, e em diferentes dimensões aprofundando a intensificação e a proletarização da força de trabalho. Mas, apesar disso, não se equipara ao trabalho fabril, pois ao fazer isso corre-se o risco de transplantar mecanicamente as mesmas categorias de análise o que nos impede de aferir as particularidades do trabalho docente na escola de massa.

Para Hypólito (2010) todas as ações, condições materiais e subjetivas de organização, planejamento e avaliação do que é realizado nas práticas docentes em diferentes instituições escolares, conformam o processo de trabalho docente. Mas determinam também o formato curricular, o conhecimento escolar, as tecnologias e materiais de ensino, o grau de controle e autonomia sobre o que é ensinado e como é ensinado.

Desta forma, a categoria tempo está interligada nas análises sobre processo de trabalho docente, à medida que importa considerar não somente o prolongamento, mas o ritmo, a intensidade, em que momento e onde o trabalho é realizado. Logo, os efeitos do trabalho podem estar relacionados a diferentes dimensões. A análise do trabalho docente a partir de suas particularidades abarca um exame da constituição do processo de trabalho

e de todo tipo de envolvimento que decorre dele, requeridos pelos novos e antigos tipos de atividades desempenhadas pelo professor ou professora.

As condições de trabalho abrangem a realização em si do processo de trabalho no plano do local de trabalho, mas envolvem também relações de emprego – contratação, remuneração, carreira, estabilidade. E de acordo com Oliveira e Vieira (2010) essa noção possibilita conhecer os efeitos das atividades e dos resultados sobre o próprio sujeito, além de permitir a compreensão sobre as condições de exposição aos riscos de adoecimento, segurança ocupacional e o quanto isto influencia a vida dos indivíduos.

Em igual medida o sofrimento emocional que atinge os professores também se relaciona com o processo de trabalho. Formas intensificadoras do trabalho, pressões advindas do modelo de gestão, a precarização e a desvalorização incidem sobre os docentes por estarem imbricadas com as condições gerais do trabalho, sejam elas condições materiais, subjetivas ou emocionais.

Encontrar as particularidades do processo de trabalho na escola é reconhecer o grau de autonomia que o trabalho docente ainda guarda em relação às demais formas racionalizadas de trabalho, e ao mesmo é considerar que a realidade é contraditória, e os trabalhadores da educação não são entes passivos que não atuam e nem resistem diante das políticas educacionais. Desse modo, os docentes lutam para superar a divisão-fragmentação do processo de trabalho capitalista, resistindo aos processos de perda do sentido da ação educativa.

Em sua totalidade o trabalho docente não se restringe a uma somatória de partes, ele contempla dimensões que vão desde a concepção, desenvolvimento e aferição dos resultados do trabalho. Enquanto atividade consciente, as situações pedagógicas concretas instauram relações imediatas de reflexão, elaboração, seleção de metodologias e conteúdos, avaliação e re-planejamento em todo o processo de interação com o aluno e o coletivo escolar.

Apesar das crescentes tentativas de elevação do controle sobre o trabalho docente, a autonomia do professor e da professora permanece eliminável, dadas as características intelectuais que o conformam, pois, a atividade educativa precisa ser dotada de sentido pessoal e significado para o seu pleno engajamento, uma vez que ela é imbuída da finalidade de mediar a aprendizagem dos alunos contribuindo para o seu desenvolvimento teórico, afetivo e humano.

Isso não significa considerar que na atividade docente o professor escape aos processos de estranhamento e alienação em relação ao seu próprio trabalho. O trabalho se torna estranhado quando o professor não confere, por exemplo, identidade com os métodos educacionais heterônomos, embaralhando ou desfazendo o sentido que o sujeito atribui ao seu trabalho.

Sob a condição de força de trabalho assalariada, inaugurou-se um amplo processo de proletarização da força de trabalho docente. Para Enguita (1991) os mecanismos que potencializaram a proletarização dos docentes relacionam-se com o crescimento numérico da categoria, a expansão do setor privado de ensino, os cortes dos gastos sociais, a lógica controladora da administração pública e a repercussão de seus salários sobre os custos da forma de trabalho adulta. Isso promove a “perda de autonomia que pode ser considerada também como um processo de desqualificação do posto de trabalho” (ENGUITA, 1991, p. 48-49).

Oliveira (2010), ao problematizar essa questão, chama a atenção para o fato de que, por muitas vezes, a tese da proletarização aparece como “um processo irreversível”, caracterizado como uma “mazela da democratização do ensino” que submete os educadores e educadoras a uma condição imutável. Importa considerar que o paradigma da proletarização se embasa no modelo de trabalho fabril e de organização do trabalho próprio da Administração Científica, nos quais a perda de autonomia e controle sobre o processo de trabalho são geradores de um processo de degradação da ação laboral (OLIVEIRA, 2010). Isso se coloca como resultado do capitalismo monopolista e, portanto, localizado histórica e socialmente.

Desse modo, a ambiguidade profissionalização *versus* proletarização revela elementos da história dos trabalhadores da educação como um movimento de luta por constituir-se enquanto profissão no contexto da organização contra a precarização. Nesse meio estão encampadas a luta contra obstáculos a maior liberdade e autonomia no exercício do trabalho, como também pelo reconhecimento dos direitos da categoria (OLIVEIRA, 2000), como demonstram as reportagens jornalísticas a seguir das décadas de 1970 e 1980.

**Reportagem 1:** Professor tem dia de festa e reclamações

## *Professor tem dia de festa e reclamações*

Entre festas, exposições, solenidades e reclamações trabalhistas, comemora-se hoje o Dia do Professor, oficialmente feriado escolar em todo o Estado.

A Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo ingressará hoje com uma ação na Justiça do Trabalho em nome de mil professoras substitutas efetivas, reivindicando direitos a salários regulares, assistência médica, aposentadoria e demais garantias da CLT.

O projeto de lei do Estatuto do Magistério, se for aprovado na Assembléia, entrará em vigor hoje com efeito retroativo.

EDUCAÇÃO

Acervo digital Jornal *Folha de São Paulo*, Primeiro Caderno, 15/10/1974.

**Reportagem 2:** Professores reivindicam reajuste para a categoria

### **Professores** reivindicam reajuste para categoria

Os **professores** da rede estadual de ensino vão realizar, na próxima sexta-feira, às 15 horas, em frente ao prédio da Secretaria da Educação, manifestação de protesto pelo não-atendimento, pelo governo, das reivindicações salariais da categoria. Durante o ato, um documento será entregue ao secretário Paulo de Tarso Santos contendo as reclamações e dando um prazo até 30 de outubro para que seja divulgado o índice de reajuste para 1984.

A manifestação foi decidida na assembléia extraordinária da Apeoesp do último dia 7, que contou com mais de dois mil participantes. A entidade definiu também que participará, no dia 17, em conjunto com o funcionalismo estadual, de concentração diante da Secretaria do Trabalho e, no dia 18, da assembléia dos funcionários públicos.

Acervo digital Jornal *Folha de São Paulo*, Educação, p. 22, 12/10/1983.

### Reportagem 3: O mesmo professor inseguro a 15 de outubro

18 — EDUCAÇÃO FOLHA DE S. PAULO Terça-feira, 15 de outubro de 1974

*A situação do magistério - I*

## O mesmo professor inseguro a 15 de outubro

**LILLIAN WITTE FIBE**

Com salários considerados baixos, e admitidos de forma efetiva, precária ou apenas para eventuais substituições, os duzentos mil professores paulistas de 1º e 2º graus das redes estadual, municipal e particular comemoram hoje seu dia reclamando, mais uma vez, de suas condições de trabalho e reivindicando remunerações mais altas e maiores garantias de serviço.

Sua carreira passa a ser regida a partir deste 15 de Outubro pelo Estatuto do Magistério, que ainda não foi aprovado na Assembléia, e que deveria estruturar a profissão de acordo com a legislação federal de 1971 e seguindo as normas do Ministério da Educação e Cultura de 1972. Concedendo, entretanto, aumentos salariais, em média, de 200 cruzeiros, e mantendo o regime de admissão precária ou substitutiva, o projeto de-lei do Executivo que institui o Estatuto não traz grandes modificações. Embora já tenha sido alterado uma vez na tentativa de corrigir alguns dos muitos erros apontados, o projeto do Estatuto só sepultou as últimas ilusões dos professores que esperavam há três anos a estruturação de sua

carreira com melhores condições de trabalho.

Por isso, como antes da vigência do Estatuto, o professorado de São Paulo tem hoje sua situação insegura e instável: alguns sem qualquer vínculo empregatício com o Estado, outros recebendo apenas pelas aulas que conseguem ministrar quando um efetivo se ausenta, e todos pouco incentivados a se aperfeiçoar ou especificar. Portanto, os professores que aguardavam essa estruturação na esperança de ver seus problemas salariais e de formação resolvidos, não podem hoje festejar o dia que lhes é dedicado de modo diferente dos anos anteriores: sua situação continua, praticamente, a mesma.

O presidente da Mesa da Assembléia nomeou ontem o deputado José Rosa da Silva relator especial do projeto do Estatuto, que deverá manifestar-se entre hoje e amanhã sobre sua constitucionalidade, uma vez que a Comissão de Justiça não opinou sobre esse aspecto dentro do prazo regimental. Em seguida, o projeto deverá ser encaminhado à Comissão de Educação, cuja presidente já prometeu manifestar-se em 24 horas.

## Salários baixos, situação instável: 200 mil em SP

Assim, o empenho dos trabalhadores e trabalhadoras da educação pelo processo inverso de “profissionalização” constituiu-se como uma atitude de se autoprotger do processo de desqualificação resultante da proletarização. Neste sentido, a profissionalização passa a ser um ponto de apoio defensivo aos processos de perda de autonomia e precarização do trabalho.

A partir dessas considerações sobre processo de trabalho e processo de trabalho docente no Brasil, caminharemos para uma análise dos elementos que circunscrevem este quadro atualmente no caso específico dos professores e professoras da rede pública estadual de São Paulo.

### **3.6. Os efeitos das mudanças educacionais no trabalho docente em São Paulo (2006-2016)**

Nosso interesse em desenvolver uma pesquisa de base qualitativa revela-se na possibilidade de conhecer o interior da realidade social investigada, a partir da experiência vivida pelos indivíduos “cuja maneira de ver e sentir pode estar muito longe da do pesquisador” (QUEIROZ, 1991, p. 77).

Examinar o processo de trabalho docente em suas várias dimensões, como nos propomos, requer considerar diferentes aspectos que conformam a materialidade em que o trabalho se realiza. Como defende Hypólito (2012, p. 211), as condições de trabalho nas escolas públicas envolvem elementos indissociáveis, a considerar: “formação; carreira, remuneração e formas de contratação; processo de trabalho – intensificação, cargas de trabalho, tempo, características das turmas (aspectos materiais e emocionais); condições físicas e materiais de trabalho” [grifo nosso]. Assim, trata-se de não restringir a um único elemento, mas de considerá-los em sua amplitude para compreender os fatores e as circunstâncias em que o processo laboral ocorre.

As ações do modelo de reforma educacional sobre as quais estamos nos debruçando tem no trabalho docente um foco central, à medida que é no processo de trabalho que se encontram as possibilidades de as mudanças serem efetivadas. Sob uma modificação na forma de conceber a “qualidade”, buscamos analisar as mudanças ocorridas na organização do trabalho escolar no estado de São Paulo, de 2006 a 2016, a partir das políticas educacionais empreendidas no período. Por intermédio disto, nosso

objetivo central localizou-se em apurar os efeitos promovidos no processo de trabalho dos professores e professoras do Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Assim, a partir do material empírico da pesquisa e dos conceitos e categorias arroladas até aqui, exporemos os efeitos que as políticas educacionais paulistas promoveram no processo de trabalho docente.

### 3.6.1. Caracterizando os docentes-sujeitos da pesquisa

A realização das entrevistas semiestruturadas envolveu dez professores e professoras que foram selecionados buscando atender aos objetivos estabelecidos para esse fim: ter no mínimo dez anos de experiência de trabalho no magistério público paulista; ser indicado pelos pares, tendo sido seu comprometimento profissional reconhecido, e ser professor/professora efetivo (concurado ou estável). Os critérios de escolha dos entrevistados objetivavam favorecer a coleta de relatos orais de sujeitos que permaneceram na rede ao longo do período abarcado pela pesquisa e que, portanto, acompanharam as mudanças empreendidas nela.

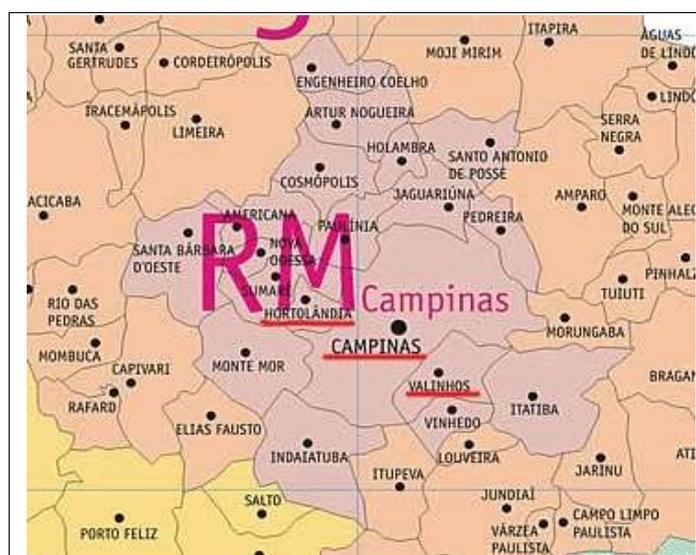
De modo geral, os participantes se caracterizam pelos aspectos apresentados no quadro a seguir:

**Quadro 10:** Participantes da pesquisa: caracterização geral

<b>Docente</b>	<b>Componente Curricular</b>	<b>Tempo de serviço na rede estadual</b>	<b>Idade</b>	<b>Sexo</b>
Professora 1	Língua Portuguesa	25 anos	52 anos	Feminino
Professora 2	Matemática	22 anos	40 anos	Feminino
Professor 3	Matemática	24 anos	44 anos	Masculino
Professor 4	Língua Portuguesa	10 anos	44 anos	Masculino
Professora 5	Língua Portuguesa	18 anos	48 anos	Feminino
Professora 6	Matemática	26 anos	47 anos	Feminino
Professora 7	Língua Portuguesa	21 anos	39 anos	Feminino
Professor 8	Geografia	23 anos	46 anos	Masculino
Professora 9	Matemática/Biologia/ Química/Física	22 anos	64 anos	Feminino
Professor 10	História	13 anos	40 anos	Masculino

Os partícipes exercem a docência em sua maioria em Campinas/SP, sendo oito no próprio município, um no município de Valinhos e um no município de Hortolândia (Mapa 1). Todos trabalham em escolas da jurisdição das duas Diretorias de Ensino de Campinas – DE Leste e DE Oeste.

**Mapa 1:** Localização dos municípios de exercício da docência dos professores participantes da pesquisa



Fonte: INSTITUTO GEOGRÁFICO E CARTOGRÁFICO. Mapa da Divisão Municipal do Estado de São Paulo. Escala 1: 1 000 000. São Paulo, 1998.

No que se refere à jornada de trabalho destes docentes, vale destacar a situação recorrente caracterizada pelo “acúmulo de cargos” e a sua relação com a questão salarial. A Constituição Federal de 1988 (Artigo 37, Inciso XVII) não permite a acumulação remunerada de cargos públicos, mas este veto é limitado a dois casos específicos: dois cargos de professor, um cargo de professor com outro de técnico científico. Nestes casos, a única exigência constitucional é a compatibilidade de horários. A Emenda Constitucional nº 34, de 13.12.2001, passou a admitir o acúmulo de cargos ou empregos privativos de profissionais da saúde com profissões regulamentadas. A situação de acúmulo cargo é legal se a outra fonte pagadora for pública, mesmo nas situações em que o servidor é celetista no outro emprego, e se o número de horas/aulas não exceder o número de sessenta e quatro.

Mesmo não sendo o acúmulo de cargos legalmente reconhecido nos casos em que os docentes são trabalhadores de uma rede particular, comumente entre o professorado a circunstância é deste modo considerada, buscando-se para isso a adaptação dos horários entre as escolas de exercício da docência. Desta forma, no caso dos professores e professoras participantes desta pesquisa, os mesmos assim se localizam mediante a situação de acúmulo de cargos.

**Quadro 11:** Docentes participantes da pesquisa: acúmulo de cargos

<b>Docente</b>	<b>Acumula cargo?</b>	<b>Rede Pública (municipal ou estadual) ou Rede Particular</b>	<b>Nº de unidades escolares</b>
Professora 1	SIM	Rede Particular (Campinas/SP)	02
Professora 2	SIM	Rede Estadual	01
Professor 3	SIM	Rede Municipal (Campinas/SP)	02
Professor 4	SIM	Rede Municipal (Campinas/SP)	02
Professora 5	SIM	Rede Estadual	01
Professora 6	SIM	Rede Particular (Campinas/SP)	02
Professora 7	NÃO	_____	01
Professor 8	SIM	Rede Particular (Campinas/SP)	02
Professora 9	SIM	Rede Estadual	01
Professor 10	SIM	Rede Estadual	01

A situação em que o professor acumula cargo aparece como uma condição para a garantia de um salário melhor, como aponta um dos professores entrevistados:

*Eu tive que acumular cargo p'ra poder sobreviver. Então, minha vida ficou pior nesse sentido, n/é, de jornada. Passei a ganhar um pouquinho mais, beleza, mas o tempo que eu tinha de vida, eu não tenho mais (Professor 10 – História, Entrevista 04/11/2016).*

O acúmulo de cargos marca a definição da jornada de trabalho assumida rotineiramente por esses docentes que têm seus tempos de regência de aulas e de reuniões pedagógicas delineadas da seguinte forma:

**Quadro 12:** Jornada de trabalho formal dos participantes da pesquisa

<b>Docentes</b>	<b>Cargo 1 (Estado)</b>	<b>Cargo 2 (Estado, Município ou Particular)</b>	<b>Total de horas/aulas (incluindo as Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo - ATPC)</b>
Professora 1	24 + 2 ATPCs	12	36 horas/aula
Professora 2	29 + 5 ATPCs	20	54 horas/aula
Professor 3	10 + 2 ATPCs	48	60 horas/aula
Professor 4	20 + 2 ATPCs	18	40 horas/aula
Professora 5	32+5 ATPCs	18	55 horas/aula
Professora 6	24 + 2 ATPCs	24	50 horas/aulas
Professora 7	37 + 3 ATPCs	—	40 horas/aulas
Professor 8	10 + 2 ATPCs	40	52 horas/aulas
Professora 9	24 + 4 ATPCs	19	55 horas/aula
Professor 10	52 + 5 ATPCs	20	57 horas/aula

No grupo de docentes entrevistados, a professora 1, que apresenta menor jornada, ilustra as condições em que foi levada a essa situação, ao explicar porque reduziu sua jornada.

*Eu já tive épocas da minha vida, agora eu estou com vinte e quatro mais doze: trinta e seis, eu já tive épocas da vida que eu tinha sessenta aulas semanais. Já, quando eu trabalhava em outra [rede] particular (...) eu tinha semanas que eu chegava a dar cinquenta e quatro, cinquenta e seis aulas, até quase cinquenta e oito, sessenta, por aí. Eu tinha assim: eu saía de manhã, ficava o dia inteiro, só voltava à noite. Aí sim que a coisa ficou muito pesada para mim. Aí não aguentei. (Professora 1 – Língua Portuguesa, 19/10/2016).*

Chegando a ocupar espaço no imaginário sobre a profissão, a extensa jornada e os baixos salários são características marcantes no professorado em geral, demonstrando que essa realidade é algo não raro. Nas charges abaixo podemos detectar parte deste imaginário que relaciona a carreira docente a aspectos como baixos salários e sofrimento no trabalho.

**Figura 10:** Charge A



Sinovaldo – Jornal NH 02/12/2011. Disponível: <https://amaieski.wordpress.com/2011/12/02/charge-a-professora-e-os-assaltantes/>. Acesso em 02 jan 2017.

**Figura 11:** Charge B



Disponível em: <https://www.facebook.com/mijardirir/>. Acesso em 02 jan 2017.

A carga atribuída nestas jornadas de trabalho poderá variar conforme o número de turmas, que se definem conforme a matriz curricular de cada rede escolar. No caso do estado de São Paulo (Anexo 9), que tende a determinar a maior parte das matrizes curriculares das demais redes, os professores de Matemática e Língua Portuguesa tendem a possuir menor número de turmas em relação aos professores das demais disciplinas que possuem um número menor de aulas por série/ano que lhe são atribuídos. Focalizando apenas a jornada empreendida na rede estadual, ou seja, sem considerar a jornada daqueles que possuem segundo cargo em outra rede, assim se define a carga de trabalho em termos de número de alunos e alunas atendidos por cada docente no ano de 2016.

**Quadro 13:** Número de alunos e alunas atendido por docente na rede estadual (2016)

<b>Docentes</b>	<b>Número de aulas semanais por turma (Anexo 9)</b>	<b>Número de turmas atribuídas no ano de 2016</b>	<b>Número médio de alunos/alunas por sala</b>	<b>Total de alunos/alunas aproximadamente por docente na rede estadual</b>
Professora 1	5	05	36	180
Professora 2	5	05	40	200
Professor 3	5	02	35	75
Professor 4	5	04	35	140
Professora 5	5	10	38	380
Professora 6	5	4	30	120
Professora 7	5	7	35	245
Professor 8	2 (EM) e 4 (EF)	3	42	126
Professora 9	5 (MAT) e 2 (BIO/QUI/FIS)	11	30	330
Professor 10	2 (EM) e 4 (EF)	18	30	540

Ainda que pese esta diferenciação, pois o número de alunos por docente pode ser bem discrepante, as jornadas de trabalho totais (Cargo 1 e Cargo 2) revelam condições de trabalho extenuantes, sobretudo quando consideramos que o processo de trabalho docente não é composto somente pelas regências de aula e pelas participações nas reuniões pedagógicas. Dessa maneira, considerando os demais aspectos que fazem parte dos

procedimentos realizados por um docente, vamos nos aproximar dos outros elementos que compõem esse quadro, olhando mais propriamente para as tarefas e as formas de organização do trabalho desses professores.

#### 4.2.2. Intensificação e autointensificação do trabalho docente

Os depoimentos apresentados na reportagem a seguir, colhidos em 1974 (Reportagem 4), demonstram o grau de desvalorização e precarização em que o trabalho docente foi se constituindo ao longo da história brasileira, não se tratando, portanto, de uma novidade dos tempos atuais.

#### Reportagem 4: Baixa remuneração é causa principal da desvalorização do magistério

O GLOBO ☆ 13-10-74 - Domingo ☆ Página 14

## Baixa remuneração é causa principal da desvalorização do magistério

Depoimento nº 3 —  
Acordo às 4 horas da manhã. Tomo o trem das 5 horas que me leva à Santa Cruz. Cansada e com mil cartazes e exercícios, entro na camioneta que me leva à escola, distante da estação 40 minutos. Depois de 4 horas e 30 minutos na escola, começo a caminhada de volta: camioneta, trem, ônibus para Copacabana, onde moro. Quando chego em casa não descanso. É preciso preparar a aula do dia seguinte e corrigir os trabalhos das crianças. Assim não dá pé (Professora Maria do Carmo Abreu, da rede estadual de 1º grau).

Acervo digital *O Globo*, Educação, p. 14, 13/10/1974 (ANEXO 7).

No caso da professora Maria do Carmo Abreu (depoimento nº 3) da rede estadual do Rio de Janeiro, ficam evidentes as dimensões da intensificação do trabalho, na forma de acúmulo de tarefas e no sentimento crônico de excesso de trabalho.

Todavia, mais recentemente, a intensificação do trabalho tornou-se um tema que vem ganhando espaço nas pesquisas brasileiras, sendo frequentes os estudos que relacionam as novas formas de gestão empresarial na educação com os atuais processos de intensificação na escola pública.

Conforme Duarte (2010), em concordância com Oliveira (2006), a intensificação do trabalho docente assume características específicas na realidade latinoamericana, podendo assumir três dimensões:

- 1) na ampliação da jornada individual de trabalho em razão do vínculo com outro emprego (acúmulo de cargos);
- 2) na própria jornada de trabalho, caracterizada por estratégias mais sutis e menos visíveis de exploração, como assumir novas funções e responder às exigências advindas das reformas educacionais;
- 3) na extensão da jornada dentro do próprio estabelecimento de ensino em que o docente atua, extrapolando, com o acúmulo de atividades, a jornada sem remuneração adicional, fazendo com que a realização das tarefas seja feita no tempo do não-trabalho estendendo-se para o âmbito doméstico.

Desse modo, Dal Rosso (2008, p. 21) define o fenômeno da intensificação como sendo a atividade de “trabalhar mais densamente, ou simplesmente trabalhar mais, (...) supõe um esforço maior, um empenho mais firme, um engajamento superior, um gasto de energias pessoais para dar conta do *plus*, em termos de carga adicional ou de tarefa mais complexa”.

O termo relaciona-se historicamente com o contexto mais geral da precarização do trabalho, como demonstramos aqui e na primeira parte desse estudo. A própria expressão “precarização do trabalho docente” na literatura envolve um conjunto de dimensões. Pode ser compreendida como a crescente perda da autonomia e do controle do professor sobre o seu próprio processo de trabalho na escola e também como a própria intensificação e autointensificação do trabalho, refletida na sobrecarga trazida pelos

novos processos de avaliação e de ensino, como demonstram Oliveira et al (2002), Lapo e Bueno (2003), Hypólito et al (2009) e Silva et al (2012).

A intensificação parece ser um traço constitutivo do trabalho docente, não se restringindo a segmento e nem à modalidade de ensino. Nossa pesquisa reforça em vários aspectos as formulações mencionadas acima e lança algumas particularidades detectadas a partir da realidade paulista, que buscaremos dimensionar a seguir.

As mudanças curriculares ocorridas na SEE/SP levaram a conformação do material intitulado São Paulo Faz Escola que visa direcionar os conteúdos de ensino, a regência das aulas e a forma de avaliar a aprendizagem dos alunos. Questionados sobre a inserção dos cadernos (Programa São Paulo Faz Escola), tanto do aluno como do professor, no trabalho pedagógico, os docentes em todas as situações, apesar da obrigatoriedade do uso do material, revelam a necessidade de se promover arranjos didáticos ou adaptações pedagógicas que complementem ou substituam o material apostilado.

*(...) é um material que se nós conseguíssemos acompanhar seria maravilhoso, é que com a estrutura que nós temos hoje, não é possível acontecer isso. Nosso aluno ele não tem condições de seguir todos aqueles conteúdos. São conteúdos do currículo? Sim, mas existe uma flexibilidade, n/é? Que nós temos p'ra trabalhar com esse aluno em sala de aula, e a gente não consegue desenvolver tudo aquilo. (...) E aí o que que acontece, são conteúdos que são muito exigidos nas avaliações externas, eu faço, eu mexo naquilo entendeu, que eu quero que o meu aluno aprenda o que é necessário ele aprender. Então as vezes, as vezes não, eu uso como um auxílio o caderno, mas não digo p'ra você que eu uso só ele (Professora 2 – Matemática, 21/10/2016).*

*O material de matemática ele é extremamente superficial. Nem um bom professor se orienta por aquele trabalho. Não tem condições. O aluno em hipótese alguma consegue criar autonomia olhando para aquilo. Porque não tem subsídios. Eu falo porque uma das necessidades que o aluno tem não é quantidade pela quantidade, mas ele precisa poder escolher qual atividade que ele vai fazer. Quando você seleciona, de um universo infinito de possibilidades que você tem para matemática, cinco e obriga-os a aprender aquele cinco, naquele nível e naquela complexidade, você perde o contexto da sala de aula. Na sala de aula não é assim que acontece (Professor 3 – Matemática, 19/10/2016)*

*Eu acho que essas apostilas são horrorosas. E no meu caso que eu dou aula no Ensino Médio é muito mais grave, porque a apostila não tem nada de literatura. E a literatura p'ra mim é sagrada. É uma coisa que eu amo muito, que eu adoro. Aqui na Unicamp eu tive uma sólida formação em literatura, é uma coisa que eu me orgulho muito. Eu tive professores que escreviam na Folha de São Paulo, eu tive professores maravilhosos. É uma coisa que eu quero passar p'ros meus alunos. O*

*valor da literatura, de um grande poema, dos romances e não tem espaço p'ra isso nas apostilas. As apostilas são horríveis, são muito limitadas. E a própria gramática tradicional também é muito limitada, é um material muito POBRE, mas eles exigem que você dê aquilo p'ra coincidir com o SARESP, com a AAP, que é um procedimento que o Estado faz p'ra medir o conhecimento (Professor 4 – Língua Portuguesa, 28/10/2016)*

*Ela [apostila do Ensino Médio] trabalha com textos assim do mundo do trabalho, focado p'ro mundo do trabalho que eu acho interessante, mas ela tem umas coisas assim muito óbvias demais, então eu pulo, eu vou pulando, aí quando está muito fraco eu vou p'ro livro [didático] (Professora 5 – Língua Portuguesa, 28/10/2016).*

*O caderno do aluno tem alguns CONTEÚDOS<sup>71</sup> que é legal você trabalhar no caderninho deles, o caderno do aluno. Muito bom. Por quê? Porque vc trabalha com situações problema. Situações da matemática do cotidiano do aluno. Mas tem outras que eles viajam. Não tem condição de você aplicar um conteúdo juntamente com aquele caderno. Que ele nunca, que o aluno não vai, ele não vai chegar em nada. Não sei se essa palavra se você vai me entender. Ele vai ficar tentando fazer determinado cálculo, vamos supor, e ele o que está pedindo ali, o que o caderninho está apresentando, ele, o aluno, não chega não ao resultado, ao esperado que ele quer, entendeu? NÃO VAI DIZER NADA a atividade para ele. Certo, ah é fração, mas a atividade que o 'caderninho' apresenta ali e pede para ele, ele não vai entender que vai chegar a uma fração, ele não entende (Professora 6 – Matemática, 28/10/2016).*

*No noturno eu não estou usando. Porque como eles ficaram um bimestre sem aula de matemática, o professor não ia, então eles estão super atrasados. Então, e também eu estou fazendo assim, eu estou dando p'ra eles o essencial de cada conteúdo, sabe? P'ra eles terem uma noção só. Então, e a postila é muito profunda p'ra eles, não dá p'ra pegar a apostila e ficar trabalhando (Professora 9 – Matemática/Biologia/Qímica/Física – 04/11/2016).*

*Por que eu não gosto? Primeiro porque... ele coloca p'ra você uma situação que você não tem recurso p'ra aquilo, n/é? Ele quer ser auto instrutivo, mas, ao mesmo tempo, falta a internet, falta o sinal do 'wifi', falta o computador p'ro aluno pesquisar. Por isso eu acabo não usando. O que eu uso dos caderninhos são os exercícios finais que tem lá de vestibular (...). Porque o restante eu não vejo que acrescenta em nada, n/é? Se a gente seguisse um bom livro didático com bastante texto, com uma bateria de exercício no final, n/é?, como têm alguns bons livros, substituiria completamente esse caderninho aí (Professor 10 – Geografia, 04/11/2016).*

---

<sup>71</sup> O uso de letras maiúsculas nas transcrições é para indicar ênfase na fala do informante (aumento do tom de voz).

Apesar das opiniões diversas sobre o nível de exigência do material apostilado em relação às demandas dos alunos, todos os professores entrevistados enfatizam a necessidade de realizar “adaptações” para o trabalho em sala de aula. Mesmo com o caráter prescritivo do São Paulo Faz Escola, detectou-se a existência de graus de interação entre a ação docente e o material na busca por adequar os recursos didáticos às demandas pedagógicas provindas da diversidade das turmas e das características pessoais de cada docente.

Nesse sentido, vale destacar que a Progressão Continuada é um dos elementos apontados pelos docentes como responsável pelas defasagens entre os alunos nas diferentes turmas e até pela falta de comprometimento dos estudantes com o processo de aprendizagem.

*A aprovação automática, certo? (...) Querendo ou não, é lei. Mas nós estamos sendo cúmplices dos alunos, também com os alunos, né?, deles estarem passando de um ano para o outro sem... defasados, totalmente de conteúdo. E isso aí, até ao nono ano, chegando no nono ano, ele vai aprender porque senão ele vai reprovar. Isso não funciona, isso é uma bola de neve. Aí ele chega no Ensino Médio, uns são ótimos como em todo o lugar e os outros... Só que eu não dou aula só para ótimos, eu dou aula para todos, né? E o caderninho do aluno no Ensino Médio, eles colocaram num nível de dificuldade que eles acharam, ou eles acham, que os que chegam lá no Ensino Médio estão totalmente preparados p'ra estar fazendo aquelas atividades lá (Professora 4 – Matemática, 28/10/2016).*

*A partir desse momento, por exemplo, dessa progressão continuada, foi assim, desgraça p'ro Estado, porque não estava preparado p'ra isso. Pode ser uma coisa muito boa, mas nem os professores, nem o Estado está preparado p'ra isso. Quer dizer, o aluno sabe se ele sentar lá e fizer assim [gesto: cruza os braços], a aula inteira olhando p'ra sua cara..., o fulano, presente, ele passou só que sem saber nada. Não sabe ler, nem escrever, está passando. Por quê? Ah, é a progressão continuada, eles veem, então, não posso reprovar. E se por um azar, ele tirou três em um bimestre e no outro ele tirou três e meio, ele progrediu, entendeu? Então é... então isso é muito o resultado (Professora 9 – Língua Portuguesa, 04/11/2016).*

Além desses fatores revelados pelos docentes quanto às origens das dificuldades de aprendizagem, a “fraude” no uso dos cadernos também foi um dos motivos apontados nos relatos como justificativa para se promover a reformulação dos recursos didáticos.

*Eu, pelo menos, tenho grande dificuldade de trabalhar com os volumes do Ensino Médio. Trabalho p'ra lição de casa, p'ra trabalho deles mesmo, porque eles trabalham fora. E outra coisa, como na internet está tudo, respostas, e respostas e respostas, eu tenho que pensar muito bem como é que eu vou trabalhar aquilo, que eu tenho colegas que falam assim: “olha, eu quero da página tal a tal respondida*

*até tal dia”, lógico que ele vai ter, porque está tudo pronto lá: o aluno vai, acessa os cadernos, que tem online vários sites, preenche. Eu mesmo já peguei resposta certinha, sabe assim, “onde você pegou isso aqui? ”; “Ah, minha tia que ajudou a responder”; “Você tem certeza que foi a tia? ”. Eu me questiono muito: porque que eu tenho que usar? Porque está tudo lá. Então eu mudei a estratégia (Professora 7 – Língua Portuguesa, 29/10/2016)<sup>72</sup>.*

Se o sentido do trabalho docente está na relação de construção do conhecimento com o aluno, fazendo emergir um campo de potencialidades de ações pedagógicas criativas, infere-se aqui uma tensão promovida por docentes que anseiam impedir a perda de todo o sentido do trabalho, diante de tantas ações heterônomas que subscrevem o espaço laboral. Por outro lado, essa insatisfação com as apostilas que levam os professores a buscarem alternativas que forneçam sentido ao seu trabalho, levando-os a produzir um conjunto de atividades mais adequadas à realização da docência, é ao mesmo tempo mola propulsora de “mais trabalho”.

*(...) eu trabalho as apostilas, que é o material que ele [o aluno] tem, só que eu vou acrescentando também outras coisas na apostila, que a apostila do Estado, ela vem assim, muita atividade, só atividade, e como você vai trabalhar a parte teórica p’ra você introduzir uma atividade? Embasamento teórico do aluno, aí você só fica na atividade, só na atividade, atividade, atividade? (...) aí eu vou acrescentando também, as vezes alguns textos p’ra estar complementando a atividade (Professor 8 – Geografia, 01/11/2016).*

*Eu não vou falar p’ra você, olha eu tenho isso como bíblia, não, não tenho e eu vim, eu comecei a gostar deles agora, de um tempo, uns três, quatros anos p’ra cá. Então, na verdade, ele bate certinho com a grade, com o currículo, n/é, com o nosso alinhamento e tudo mais. Só que eu acho desmotivador, primeiro porque ele não tem nada e interessante, os textos não são interessantes, não são, se eu quero um texto mais diferente alguma coisa eu tenho que levar, os textos não são interessantes. (Professora 7 – Língua Portuguesa, 29/10/2016).*

*(...) eu particularmente trabalho muito com xerox, n/é, porque eu acho que eles precisam ter acesso a linguagem, mas não só a linguagem do livro didático “x”, eles precisam ter essa linguagem recorrente. Você às vezes pega um exercício “x” e acha que ele [o aluno] tem que fazer, n/é? Eu bato nessa tecla que eles precisam escolher o exercício que eles conseguem fazer. (...) por exemplo, estava fazendo regra de três, eu entreguei cem exercícios p’ra que ele pudesse ler, daqueles cem ele*

<sup>72</sup> Exemplos de páginas da internet que trazem as respostas dos cadernos do Aluno: <http://cadernodoaluno2016.com/>; [http://baianow.com/caderno-do-aluno-respostas/](http://www.baianow.com/caderno-do-aluno-respostas/); <http://www.gabaritoapostila.com/p/index.html>.

*não precisa fazer todos, e a meta não é que eles façam cem. “Olha, mas essa variedade de problemas que vocês têm p’ra resolver, não é só um”. Então, tem problema com área, tem problema com perímetro, tem problemas com idade, tem problemas com o tempo e que só você tendo acesso a essa universalidade de leitura, pelo menos, n/é, é que ele vai conseguir entender que a regra de três resolve isso tudo. O que a apostila traz? Cinco, dois. Os livros de EJA então, é mais perverso, traz o conceito que teoricamente os alunos vão ter em menos tempo, mais dificuldade, e dois... três atividades. Não vou nem chamar de exercício, três atividades (Professor 3 – Matemática, 19/10/2016).*

*Outra coisa que me irrita nas apostilas, os artigos de opinião e os artigos são de dois... são antigos, não pegam temas atuais, isso me perturba muito. Então eu gosto muito de pesquisar na internet, no jornal, no Estadão por exemplo ou na Folha. As notícias, os assuntos e eu pego e xeroco, digito e xeroco e entrego p’ra eles e eles colam no caderno. Eu prefiro mil vezes fazer isso. No dia que eu for proibido de fazer isso, eu largo [a docência] (Professor 4 – Língua Portuguesa, 28/10/2016).*

Dada a focalização da SEE/SP no programa São Paulo Faz Escola com ênfase na prescritividade do trabalho docente e a comumente falta de recursos que assola as escolas, as estratégias utilizadas pelos professores os levam ao sustento de suas próprias atividades de adaptação, fazendo com que uma parte de seu salário seja destinada para a melhoria das aulas.

*Então, ou eu uso mesmo a lousa, ou eu mesmo xeroco. Eu gasto muito xerox. Eu prefiro digitar uma coisa minha e xerocar, ao meu custo, do meu custo, eu mesmo que banco. Eu costumo dizer que eu pago pelo meu sossego. Porque se eu for pedir isso na direção eu não sei o que acontece, eu nem quero saber (Professor 4 – Língua Portuguesa, 28/10/2016).*

*Eu tiro xerox p’ra dar aula há muito tempo, em qualquer lugar. Agora, particularmente, eu tenho uma parceria que a gente vai lá, eles tiram, e apostilam o formato do jeito que a gente quer. Teve um tempo que a escola tinha, mas assim, é que a gente que quer ter autonomia, a gente não pode ficar preso, não pode ficar preso (...). Então, assim, duzentos, trezentos reais eu sempre gastei para poder apostilar meu material, para tirar xerox, para oferecer para os alunos o que eu tenho. Na prefeitura a gente tem um pouco mais de conforto. No Estado não, eu sempre, sempre paguei p’ra tirar xerox (Professor 3 – Matemática, 19/10/2016)*

*Eu tiro do meu bolso, é, eu levo. Então eu procuro assim, como eu tenho dois segundos [2ºs anos] então eu já faço um material de trinta e cinco cópias p’ra usar com os dois, duas oitavas, nonos anos, n/é, eu trabalho com os dois. E assim eu vou me virando, sabe? (Professora 7 – Língua Portuguesa, 29/10/2016).*

*Eu tenho que fazer um trabalho diferenciado. Porque muitas vezes eu procuro, eu busco atividade, eu tiro cópia de atividade e levo p’ra ele porque no Estado não tem, não me dá esse subsídio p’ra eu tirar cópia, não tem na minha escola mesmo, não*

*tem, por exemplo, p'ra você tirar uma cópia, organizar uma atividade diferenciada. Você, às vezes, você acaba fazendo você mesmo, separando. Por exemplo, as vezes eu pego um texto, eu xeroco lá trinta e cinco textos. Às vezes eu trabalho com eles o texto e levo na outra sala e trabalho também. Porque eu tenho dois oitavos anos, então, aí já fica mais fácil eu estar trabalhando com eles* (Professor 8 – Geografia, 01/11/2016).

*(...) eu estou fazendo um trabalho com os oitavos anos e eu prometi de levar um uma pesquisa p'ra eles, porque nem todos tem isso [condições]. A gente está fazendo ..., vamos fazer um livrinho. Aí eu comprei com o meu dinheiro um papel cartão, fiz as cartas p'ra eles, cortei tudo. E esse livro eles vão fazer índice, apresentação, como se fosse um livro mesmo sobre as principais coisas de matemática. Então, por exemplo, a página número um é a tabuada, a número dois, fração. Eu falei: “p'ra vocês terem como consultar, a hora que vocês precisarem, você olha ali e você vai achar”.* (Professora 9 – Matemática/Biologia/ Química/Física – 04/11/2016).

Este processo que estamos nomeando de “adaptação didático-pedagógica” implica em consequências para o trabalho que aponta para indicadores de intensificação. Reconhecemos que esta não é uma prática nova entre os professores, todavia a singularidade encontra-se em analisar a contradição gerada no interior das práticas que visam a prescrever a ação docente por meio de medidas impositivas. Exaltado como a proposta que garantiria a elevação da “qualidade de ensino”, na prática o São Paulo Faz Escola parece ser incapaz de contemplar as variantes que conformam a complexidade do real em que os professores estão inseridos. Na contramão a SEE/SP busca fazer deste programa um dos mecanismos preponderantes de controle sobre o trabalho docente. E por outro lado, as estratégias pela manutenção mínima de autonomia nas atividades educativas acarretam para os profissionais o aumento da intensificação do trabalho.

Apple (1987) demonstra que a intensificação do trabalho docente se relaciona com as tentativas de obter controle da operação do dia-a-dia da sala de aula e de seu resultado. Para o autor, a intensificação representa uma das formas mais palpáveis pelas quais os direitos dos trabalhadores educacionais são degradados.

Trata-se de ocupar objetivamente o tempo dos docentes com tarefas e atribuições demandadas pelas instâncias administrativas e relacionadas ao ensino e à gestão dos currículos e da escola, motivados por questões relacionadas à produtividade e ao controle. Dessa forma, a fim de garantir a efetiva utilização produtiva do tempo de trabalho, têm-se utilizado especialmente a vigilância direta e o controle burocrático dos docentes (APPLE, 2010, p. 02 apud DAL ROSSO).

Para tanto, em 2014 por meio da Resolução 75 de 30 de dezembro de 2014, a SEE/SP normatizou a função gratificada de Professor Coordenador. O foco da resolução é orientar os gestores-coordenadores para o acompanhamento dos professores, objetivando “o fortalecimento das ações de orientação e aperfeiçoamento do fazer pedagógico em sala de aula” (SÃO PAULO, 2014). Entre as atribuições estabelecidas no artigo 5º, a orientação para o trabalho com o currículo e com o Programa São Paulo Faz Escola se expressa da seguinte forma: “orientar o trabalho dos demais docentes, nas reuniões pedagógicas e no horário de trabalho coletivo, de modo a apoiar e subsidiar as atividades em sala de aula, observadas as sequências didáticas de cada ano, curso e ciclo” (SÃO PAULO, 2014) [grifos nossos]. As sequências didáticas constituem o material apostilado em conformidade com o currículo, que, conseqüentemente, como analisamos antes, encontra-se atrelado às avaliações externas. Nessa medida, monitorar e controlar a efetividade do trabalho com o currículo em sala de aula coloca-se como uma estratégia importante na engenharia que tem o foco na avaliação como promotora de indicadores de “qualidade”.

A carga de trabalho dos profissionais da educação contém um conjunto de tarefas que não se restringe à regência das aulas. Além das aulas e sua preparação, fazem parte das atribuições docentes, entre outros encargos, a organização e aplicação das atividades avaliativas, a correção das avaliações, a elaboração dos planos de aula e do planejamento bimestral, a participação nas reuniões pedagógicas e conselhos escolares, o zelo e a organização dos registros escolares, e a relação com a comunidade por meio do atendimento aos pais. A maioria dessas atividades não estão contempladas na jornada executada pelos docentes, fazendo com que a jornada se estenda para além do tempo estabelecido na relação contratual.

De acordo com Hypólito (2010), apoiado na pesquisa empreendida pela Rede Estrado (Oliveira e Vieira, 2010), vem ocorrendo a ampliação de tarefas, de novas funções e de novas responsabilidades docentes, estando em andamento a ampliação da “jornada real” de trabalho sem o seu ajuste formal e sem a remuneração devida. Nossa pesquisa de campo constatou este processo, dimensionado-o a partir de velhos e novos mecanismos de intensificação do trabalho. Os participantes da pesquisa, ao descreverem suas rotinas de trabalho ao longo da semana, manifestaram elementos da composição de “jornada real” da seguinte maneira:

*Faço em casa. Resolvo aqui em casa, de final de semana, nesses dias que eu tenho a tarde, eu resolvo tudo fora da escola. Para dar conta de tudo, só na escola eu não consigo dar conta de tudo. Como que eu vou fazer, se eu tenho aula todas as manhãs, como eu vou planejar tudo, não tem como, tenho que fazer planejamento, montar essas coisas aqui (...), tudo tem que ser preparado fora do horário da escola. A gente não tem um horário lá para fazer isso (Professora 1 – Língua Portuguesa, 19/10/2016).*

*Então, eu tenho pouco tempo, n/é? Muito pouco tempo. Então eu preparo aula de domingo à noite, nos ATPC's quando o assunto não é interessante, eu uso p'ra preparar aula e nas 'janelas', porque eu tenho muita janela. Você tem dois cargos, você também não pode reclamar que você tem 'janela', porque está lá, você tem dois cargos você tem que ter 'janela', porque como que você quer ficar com o horário redondo com dois cargos? Então eu tenho janela quinta de manhã, sexta de manhã, quarta à tarde, quinta à tarde, terça à tarde Professora 5 – Língua Portuguesa, 28/10/2016.*

*(...) inclusive eu faço isso de consciência tranquila, quando chega a época de fechar nota que eu tenho toneladas de coisas p'ra corrigir e tem que fechar, tem que digitar (...) quando a coisa aperta eu 'dou falta aula' em uma rede p'ra..., sabe? Eu tenho que fechar as minhas notas no Estado, às vezes eu ligo lá na escola da prefeitura: "eu não vou poder ir, eu tive um contratempo aqui me desculpe". E no Estado eu faço a mesma coisa, eu falto p'ra fechar as notas da prefeitura e eu não me sinto culpado. Porque o professor tem muito pouco tempo p'ra fazer isso (Professor 4 – Língua Portuguesa, 28/10/2016).*

*Escola pública, tá? A minha escola não está utilizando o diário eletrônico, certo, então é papel, é manual, então eu tenho o diário de classe, nos meus cinquenta minutos das minhas aulas a parte que tem que ter os dez minutos p'ra chamada, p'ra registro de conteúdo tá guardadinho lá, certo? Bom, parte de média, no Estado muitas vezes, sempre, na maioria dos meus horários eu tenho janela, então eu procuro fazer dentro da escola no horário das minhas janelas, dificilmente eu trago algo p'ra casa, mas já trouxe, final de semana, principalmente o último bimestre, tá? Então é final de semana, é sábado e domingo aqui em casa (Professora 6 – Matemática, 28/10/2016).*

*Nossa, eu vou falar p'ra você que é aí onde surge a fadiga do professor, a minha pelo menos, n/é? (...). Eu, praticamente, eu não consigo dar conta de tudo. O que eu costumo fazer é aproveitar o máximo do ATPC, eles ficam 'mulando' a gente, enchendo um monte de coisas que não ajuda a gente em nada, n/é? (...) E eu procuro fazer tudo na sala de aula, meus diários, eu faço a chamada. Então, metade da minha aula é fazendo chamada, e corrigindo, pedindo, olhando os cadernos, registrando, p'ra dar, p'ra adiantar alguma coisa. E mesmo assim ainda fica a desejar, n/é? Eu tenho que levar... trazer p'ra casa (...) tem fechamento de bimestre, às vezes que eu vou dormir duas, três da manhã, porque eu não consigo fazer, o tempo que eu estou*

*na escola, eles te colocam lá um ATPC preencher pasta, espelho, um monte de coisa lá p'ra reunião de pais, um monte de coisa, (...). Acaba ficando muito difícil, n/é? Então eu venho p'ra casa. Trago p'ra casa. Meus diários estão todos aqui, ó, nem poderia estar aqui [risos], mas estão ali (Professor 10 – História, 04/11/2016).*

*Eu já, eu sou muito rápida, assim; “nossa isso aqui eu estou dando lá na outra escola, isso aqui vai servir lá para a outra escola”. Então, eu já me organizo ali, naquele momento. Então, minha prática é essa, certo? Eu estou assistindo, eu estou num cinema, eu estou num barzinho, eu estou em qualquer lugar, eu vejo algo diferente... “Putz isso aí vai servir para tal sala que eu estou dando aula”. Entendeu? (Professora 6 – Matemática, 28/10/2016).*

Essas atividades que levam à extensão da jornada ocupam os horários de não-trabalho, como as “janelas” (tempo vago, não remunerado, entre uma aula e outra), as ausências ao trabalho (para finalizar as tarefas) e os outros horários da vida pessoal fora da escola. Além disso, com a inserção da Secretaria Escolar Digital, mais uma exigência foi dirigida aos professores: a inserção dos dados do rendimento escolar e de frequência dos alunos no sistema *online*. Apesar de ser um recurso tecnológico que trouxe agilidade para alguns professores, ela também veio dissociada do ajuste formal da jornada e, em alguns casos, foi inserida na realidade das escolas sem o suporte das condições materiais, como apontam os relatos colhidos na pesquisa de campo.

*Oh, não, p'ra mim não facilitou, por enquanto, porque assim, até quando falaram, quando apresentaram a Secretaria, nem a escola sabia como ia ser. A princípio falaram assim: “vocês vão ter que colocar tudo lá, a aula vai ter que ser colocada lá”. Se for nesse..., dessa medida mesmo, vai ficar tenebroso, porque aí eu vou ter que me virar p'ra jogar todo o meu conteúdo lá dentro, aí sim a coisa vai ficar difícil, porque eu não sei que tempo que vai ser [feito] isso (...). Essa coisa de eu escrever no diário na hora que eu estou lá preparando p'ra começar a aula, vai existir? Eu vou ter um laptop com acesso à internet, que foi a pergunta de muitos. (...) eu tenho que digitar tantas notas. Ela [a cordenadora] disponibiliza ATPCs, mas não dá tempo. Eu não sou rápida e hábil p'ra... Então ela disponibiliza, pede ajuda p'ra que outro professor cante, n/é, [a nota] p'ra gente (Professora 7 – Língua Portuguesa, 29/10/2016).*

*E quando chega o final do bimestre é tudo em casa, corrigir o que não deu tempo, fechar e digitar na Secretaria Digital é tudo feito em casa, não tem outro jeito. Ai eu pego, geralmente eu pego... se, vamos supor que o conselho é na semana que vem, eu já começo a fechar segunda e terça que eu não tenho aula a noite. E aí, assim, o meu esposo também é professor na mesma escola, então ele que digita p'ra mim. Mas antes, quando era 'targetinha', eu que fazia, entendeu? Então, eu vou fechando, ele vai digitando, ele é rápido na digitação, vai digitando as minhas e as*

*dele também. Mas, assim, eu pego muito a segunda e a terça à noite. Se a coisa ficar muito feia, muito feia, muito feia, e eu ver que não vai dar tempo, eu falto p'ra fazer essas coisas, que é uma coisa normal que o professor faz. Falta p'ra poder dar conta do conselho, de fechar as notas p'ra participar do conselho, p'ra dar tempo de fazer tudo e digitar, n/é? Por que é uma cobrança muito grande (Professora 5 – Língua Portuguesa, 28/10/2016).*

*(...) nós não temos tempo p'ra isso [a Secretaria Digital]. Até acho que poderíamos fazer, eu não sou contra, isso que eu quero que você entenda. Eu não sou contra, mas nós temos que ter tempo p'ra isso. Por exemplo, nós temos que fazer em casa, em qual momento que nós vamos fazer todo esse trabalho? Então, assim, eu tenho uma escola que eu trabalho que eles consideram muito o nosso trabalho, eles valorizam bastante, eles nos dão um tempo p'ra gente fazer isso nos ATPC's porque eles sabem que a vida do professor ela é muito difícil. Mas existem escolas que não, que você tem que se virar em casa. Então eu acho assim, fazer não é o problema, nós precisamos de TEMPO p'ra isso (Professora 2 – Matemática, 21/10/2016).*

Além da Secretaria Digital, que compõe o quadro de inovações para a “qualidade” da SEE/SP, a Avaliação de Aprendizagem em Processo (AAP) também se apresenta como mais uma exigência. Articulada aos objetivos da avaliação externa, a AAP acumula mais um encargo ao processo de trabalho dos docentes das áreas de Língua Portuguesa e Matemática, sendo implementada no cotidiano da escola sob significativa pressão, como relatam as experiências registradas na investigação empírica.

*Essa AAP, por exemplo, eu estou falando a AAP, Avaliação da Aprendizagem em Processo, ela ocorre bimestralmente. Teoricamente você ia pegar o aluno que está com notas mais baixas e ia trabalhar as habilidades e competências nas quais eles estavam ruins. Mas esse trabalho não é feito. Não é feito. P'ra começar essa AAP ela é aplicada assim de supetão, a gente não tem como corrigir que é uma coisa muito grande, eu já levei uma bronca muito grande que eu não queria corrigir, porque era um trabalho que não é pago, suplementar, n/é? Não é pago a mais, n/é? E um dia a diretora, ela foi agressiva comigo, falou que eu não honrava meu diploma, que eu não deveria ter jurado na minha formatura, que eu não sou profissional, tudo porque eu não entreguei essa papelada. Mas as correções dessas redações, além de ser cansativo, nada disso era aproveitado, era um número que eles digitavam [...] aí eles querem que a gente digite p'ra ser mandado p'ra D.E. e vira um nada, um NADA (Professor 4 – Língua Portuguesa, 28/10/2016).*

*De nota p'ra digitar também matemática é um pouco mais difícil, porque você tem mais obrigações que os outros professores. (...) Você tem o tal do SARA [Sistema de Acompanhamento dos Resultados de Avaliações], aquela provinha que eles dão [...], vem da diretoria de ensino, a gente tem uma por bimestre. A diagnóstica. Uma por bimestre. E você tem que digitar na Secretaria Digital, aluno por aluno, questão por questão. (...) Vem geralmente quinze questões que a gente dá [aplica], aluno por aluno, questão por questão. Isso aí é trabalhoso. [Entrevistadora: E isso você faz em*

qual momento?]. *Isso eu faço em casa à noite, depois que eu chego* (Professora 9 – Matemática/Biologia/Química/Física, 04/11/2016).

Em suas pesquisas, Dal Rosso (2008, p. 35) verificou que no trabalho apoiado por computadores e sistemas de comunicação que tendem a romper com o padrão dos tempos de trabalho separado dos tempos do não-trabalho, “as fronteiras passam a ficar cada vez mais difusas e o tempo de trabalho invade os tempos de não-trabalho, afetando a vida individual e coletiva”, como foi detectado acima na pesquisa de campo.

O Sistema de Acompanhamento dos Resultados de Avaliações (SARA) é a plataforma *online* acoplada à Secretaria Escolar Digital dedicada apenas para os registros da AAP. De acordo com o Comunicado da Coordenadoria de Informação Monitoramento e Avaliação Educacional (CIMA) de 04 de agosto de 2015, o SARA disponibiliza, conjuntamente com a digitação dos resultados da AAP, Relatório de percentual de acertos e Relatório de análise por questão. E, para monitoramento das ações, as Diretorias de Ensino têm acesso direto aos dados de cada escola, por meio do Relatório de Acompanhamento dos Cadastros de Respostas.

Assim, como demonstram as pesquisas de Garcia e Anadon (2009), a emergência de novas estratégias de controle, próprias das mudanças educacionais em curso, estão “deslocando, em parte, formas do controle do trabalho docente que predominaram na década de 1970, baseadas na vigilância, supervisão direta e demanda intensa de trabalho burocrático para a prestação de contas do ensino” (GARCIA; ANADON, 2009, p. 67).

Com as novas demandas na gestão da escola engendra-se um estímulo a uma moral de autorresponsabilização e culpa por parte do discurso oficial. Essas exigências tomam como objeto de governo a subjetividade dos professores e professoras e suas emoções no ensino, e obtém-se, como efeito, a intensificação e a autointensificação do trabalho. No trabalho empírico realizado pela pesquisa a autointensificação ganha relevo nas atividades realizadas para atender a uma moral ou comprometimento profissional dos sujeitos, conforme podemos conferir nas seguintes passagens dos relatos coletados.

*A Secretaria Digital, pela questão da disponibilidade, tem bastante coisa bacana lá. Mas só que como que você vai trabalhar, por exemplo, se você tem dificuldade de você ter um computador p'ra cada aluno, você tem dificuldade de acesso, cai o acesso, não tem uma internet legal que dá p'ra estar trabalhando. O diário ainda é manual, as notas a gente está digitando na Secretaria, só as notas. (...) As notas você*

*digita às vezes no seu ATPC, ou você em um outro momento: você fica lá um pouquinho mais p'ra você estar passando. Fora do meu horário de trabalho. (...) Mas só que também você tem que estar com tudo pronto no dia e na hora certa p'ra você entregar. É claro que tem pessoas que não tem essa responsabilidade. Mas só que eu procuro, independente de onde for, eu procuro fazer meu trabalho certinho. Sou responsável pelas coisas que eu faço, eu tenho responsabilidade, procuro entregar tudo na data certa e no prazo combinado, e assim por diante (Professor 8 – Geografia, 01/11/2016).*

*(..) então dependendo da situação que eu estou ali, eu me dou uma mapinha que vem comigo p'ra casa. (...) Eu já cheguei a fazer grupo de facebook p'ra divulgar atividades interessantes, eu tinha um facebook só p'ra isso, entendeu? Parei, por quê? Porque estava me consumindo muito e eu estava invertendo a situação, então eu falei não, esse ano eu não vou. (...) que é uma página p'ros alunos mesmo, então o que que eu colocava lá? Eu colocava ortografia, coisas de ortografia, coisas que eles... porque não é o mundo deles? Então eu chegava neles através disso. Mas esse ano eu não fiz isso, me arrependi de não ter prosseguido com o projeto, que é, olhando despretensiosamente, é uma página de facebook, mas acaba sendo... E eu olho muito blog de outros professores, então eu pego muitas ideias, exercícios, não gosto de ficar presa a só um tipo de exercício, não só no livro (Professora 7 – Língua Portuguesa, 29/10/2016).*

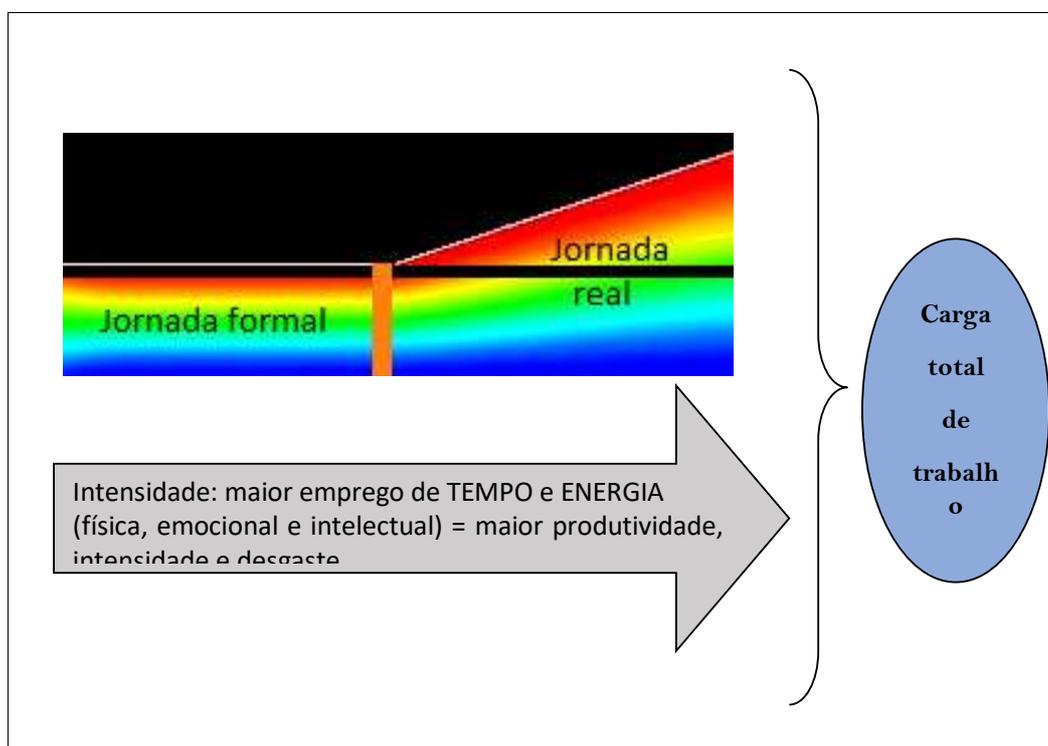
Apple (1987) denuncia uma espécie de “ideologia do profissionalismo”, que opera como parte tanto de “uma dinâmica de classe, como uma dinâmica de gênero”, sob a forma de imposição e cobrança de responsabilidades que recaem sobre as professoras. O mesmo autor mostrou como as professoras pesquisadas, para fazer um “bom trabalho”, necessitavam ser tão “racionais e eficientes” quanto possível, aceitando as horas mais longas e a intensificação do trabalho que acompanhavam o programa de ensino baseado na aplicação de testes e critérios técnicos.

Assim, o consentimento voluntário dos professores, sob uma base *manipulatória* da subjetividade, torna-se um alicerce necessário para a ampliação da intensificação, no qual o apelo a certo profissionalismo, tido como comprometimento com o ensino e a aprendizagem, implicando em autoimagens e em sentimentos dos docentes, conforma estratégias de governo que têm contribuído para os processos de autointensificação do trabalho dos professores e professoras (GARCIA; ANADON, 2009).

Desse modo, a lógica do monitoramento por meio da produção de indicadores de qualidade e as formas de envolvimento manipulatório são recursos que se desenvolvem nas ações da SEE/SP e, ao mesmo tempo, gera novas demandas aos docentes para a implementação das reformas em curso. Os docentes, ao terem mais tarefas laborais

introduzidas no processo de trabalho para além da jornada formal, expandem o tempo da atividade para os outros momentos da vida pessoal: os tempos de não-trabalho. Vivenciam a extensão a jornada efetiva, na qual ampliam-se os tempos da jornada não remunerada e, conseqüentemente, aumentam também a produtividade, a intensidade e o desgaste no trabalho, conforme buscamos ilustrar na figura a seguir.

**Figura 12:** Jornada formal e jornada real de trabalho



Elaboração: Tatiana de Oliveira (2016).

É importante que a produtividade, a intensidade e o envolvimento humano sejam incorporados nesta análise em definições específicas. Dal Rosso (2006) explica que o termo produtividade refere-se habitualmente aos resultados obtidos, envolvendo em geral os efeitos ocasionados pelas mudanças tecnológicas – desenvolvimento das forças produtivas. Já o conceito de intensidade, nas formas atuais de desenvolvimento da imaterialidade do trabalho, como no caso da educação, pode vir a ser obtido em separado da produtividade, se referindo ao esforço humano dispendido, seu empenho para finalizar as tarefas. O envolvimento humano propriamente dito refere-se ao sentido humano dado pelo sujeito do trabalho ao ato de trabalhar, podendo variar em graus de envolvimento.

Por essa razão, Dal Rosso (2006; 2008) incorpora a noção de “carga total de trabalho” para embasar os elementos que compõe o trabalho humano: fisiológico, mental, relacional ou psíquico. Essa visão ampla de intensidade permite-nos analisar o fenômeno na atualidade sendo capaz de perceber que, mesmo nos locais onde não houve elevada aplicação de tecnologia para a obtenção de mais resultados, é possível haver processos de intensificação. Os casos analisados a partir da pesquisa de campo apontam para situações de intensificação do trabalho que advém em parte da inserção de novas tecnologias informacionais habituais – como no exemplo da inserção da Secretaria Escolar Digital – mas também provém das novas tecnologias de gestão do trabalho docente na escola, que tendem para a implementação de um currículo e avaliações padronizadas.

A manipulação dos graus de intensificação do trabalho se relaciona com o objetivo de obter resultados. Quanto mais intensidade, mais resultados são introduzidos pelo trabalho no mesmo período de tempo considerado. Dessa forma, a obtenção de mais e melhores resultados envolve a aplicação mais a fundo do grupo de trabalhadores na tarefa – trabalho mais intenso no mesmo espaço de tempo. Esse envolvimento superior resultará em um desgaste também maior, proporcionando uma fadiga mais acentuada e correspondentes efeitos pessoais nos campos fisiológicos, mental, emocional e relacional.

À medida que os trabalhadores necessitam empregar maior gasto de energia intelectual e psíquica ao gasto de energia física é gerado um efeito cumulativo. O efeito do acúmulo indica que o trabalho é, por um lado, explorado mais intensamente e, por outro, que os desgastes dos trabalhadores “se ampliam para fronteiras do mundo da atividade que antes não eram mobilizados” (DAL ROSSO, 2008, p. 41) promovendo, assim, novos processos de intensificação.

#### *4.2.3. Intensificação do trabalho e as dimensões de gênero*

Considerando o aspecto “acúmulo de tarefas fora do horário de trabalho”, é importante ressaltar, que os efeitos recaem de forma distinta sobre homens e mulheres, reafirmando um componente de gênero na força de trabalho docente, historicamente feminina, que não escapa aos processos de intensificação atuais. Apple (1987) considera que este processo aumentou a exploração do trabalho não-pago em casa sem alterar as condições históricas em que se afirmam a divisão de tarefas na família.

Os relatos a seguir demonstram a diferenciação em relação aos papéis atribuídos a homens e mulheres no tocante à extensão da jornada para os tempos de não-trabalho.

*(...) quando é período de fechamento de nota, o que que eu faço, por exemplo, as atividades avaliativas você sabe que a gente tem que corrigir, na outra semana você já tem que dar a devolutiva. Então, como que eu estou fazendo? Eu estou preparando as minhas atividades avaliativas, por exemplo, eu coloco algumas questões de vestibulares, n/é? E algumas questões dissertativas. E aí eu pego as questões dissertativas, as questões de vestibulares a minha esposa corrige p'ra mim. [Risos] Trabalho em família, aí a minha esposa corrige p'ra mim, aí eu fico com as dissertativas p'ra eu estar lendo e estar fazendo a correção, você entendeu? (Professor 8 – Geografia, 01/11/2016).*

*Geralmente eu durmo uma e meia [da manhã], todos os dias, porque o que eu tenho que fazer, eu faço esse horário, porque eu não deixo p'ra amanhã porque eu sei que de manhã eu não tenho coragem de fazer mesmo. (...) Então eu chego, geralmente eu chego e tomo um banho, e eu janto na escola mesmo aí, [ruídos] fico na sala de televisão, junto com... Meu marido deita no sofazinho e fica assistindo. Ontem mesmo eu fui até uma e meia [da manhã], porque eu estou fazendo um trabalho com os oitavos anos e eu prometi de levar um material de pesquisa p'ra eles, porque nem todos tem isso [condições] (Professora 9 – Matemática/Biologia/Química/Física, 04/11/2016).*

Todas as mulheres participantes da pesquisa relataram que as tarefas da docência que são levadas para casa concorrem com as atividades domésticas e de cuidado com a família, demonstrando ser a carga de trabalho feminina mais elevada devido ao acúmulo maior de atribuições. A concorrência entre as diferentes esferas exigem das mulheres muita habilidade para alocar todas as atividades que compõe sua ampla jornada, como atestam os relatos seguintes.

*(...) [sobre a família] Mas assim, eu sempre tentei conciliar da melhor forma possível, nunca deixei de fazer por exemplo de sair de fazer alguma coisa que eu precisasse por causa de escola isso eu nunca deixei de fazer, mas eu tento o máximo possível conciliar as coisas (...) (Professora 1 – Língua Portuguesa, 19/10/2016).*

*(...) eu trabalho, de manhã eu fico em casa, eu começo a trabalhar as duas e quarenta da tarde e vou até às seis e vinte como professora mediadora. Das seis e vinte tem aquele tempinho, n/é, até vir o período noturno e entro as sete e saio dez p'ras onze em sala de aula. E durante o dia eu faço o quê? Eu cuido da minha casa, tem uma pessoa que me ajuda, mas eu amo fazer isso, cuidar da minha casa, as vezes tem a família, n/é? como você viu hoje, estou com o meu netinho em casa, então eu estou sempre... eu estou tentando... eu sempre tento trazer o meu trabalho com a minha vida, assim, p'ra que nenhum atrapalhe o outro, estar sempre desenvolvendo e não esquecer de nenhum dos dois, n/é? (Professora 2 – Matemática, 21/10/2016).*

*Olha, eu tenho aula à tarde e à noite, então geralmente acordo cedo, cuido da casa porque eu não abro mão, porque eu não gosto que o meu marido faz. Ele faz as coisas, mas não é do meu jeito. (Professora 9 – Matemática/Biologia/Química/Física, 04/11/2016).*

Como apontado por Dal Rosso (2008), sob a ótica da extensão da jornada, no âmbito da intensidade ou dos horários de trabalho, criam-se sérios problemas para as pessoas encarregadas de tarefas relacionadas ao cuidado, seja ele do domicílio, das crianças ou dos idosos. Referindo-se especificamente às professoras, detectamos que a presença das mulheres nas tarefas domésticas em muito amplia a “carga total de trabalho” que ao final é desenvolvida por elas, somando-se às jornadas exercidas na docência com a jornada exercida no âmbito doméstico.

#### 4.2.2. Avaliação e responsabilização

Avaliação e responsabilização, como analisamos até aqui, são dois eixos cruciais nas estratégias da gestão pela qualidade. Ancoradas na “cultura do desempenho” que se dissemina pelas formas de gerenciamento nos diferentes setores do sistema público, avaliação e responsabilização embasam técnicas empresariais de aumento de produtividade que têm na concorrência a mola propulsora da atuação dos sujeitos.

A partir das entrevistas realizadas foi possível detectar a avaliação externa SARESP ganhando centralidade nas ações escolares, sobretudo após seu atrelamento ao Sistema de Bonificação ocorrido em 2008. Entre muitos efeitos ocasionados ao processo de trabalho docente, a falta de reconhecimento, as incoerências do mecanismo de avaliação do desempenho e o aumento da produtividade são pontos relatados na pesquisa de campo.

*Eu tive nonos anos durante um tempo e no SARESP, que eu nunca me preocupei com esse resultado, eles foram [...] eles ficaram acima da média. Eu tinha quatro nonos anos. Eles eram meus alunos de matemática e uma excelente professora de português também que eu vou falar p’ra você... (...) Eles se saíram muito bem no resultado, eu não ouvi UMA pessoa falando p’ra mim assim: “ Professora Sueli, parabéns p’ra você e p’ros seus alunos”. E teve uma outra oportunidade que eu era professora também de nonos anos, depois de uns dois anos, eles não se saíram bem, foi quando a minha... quando os meus colegas, meus superiores falaram: “puxa, precisa melhorar um pouco em português e matemática, n/é?”. Ai eu falei, “legal, n/é, quando você desenvolve um bom trabalho você não é reconhecido”. Então, é*

*por essas e outras que você desanima.(...) Porque quando eu digo que eu acho que eu desenvolvi um bom trabalho, isso não é resultado SÓ DO MEU TRABALHO. (...) Então é o resultado do trabalho de todo mundo, não só o meu. Mas quando ele é ruim, é o resultado do meu trabalho. Isso eu não concordo [os olhos se encheram de lágrimas] (Professora 2 – Matemática, 21/10/2016).*

*Eu sempre fui contra, eu sempre fui contra, eu acho que se existe, se tem que melhorar o salário do professor ou de qualquer pessoa da educação, não é através de bônus que você vai melhorar, é através do quê? Do aumento real e p'ra todos que estão na educação, n/é? Na minha própria escola nesse ano de dois mil e dezesseis tem período da tarde do sexto ao nono ano, no período da manhã do primeiro ao terceiro ano do Ensino Médio, desculpa ano passado, eu dava aula para o Ensino Médio e para o Ensino Fundamental. A Cláudia<sup>73</sup> dava aula p'ro Ensino Médio e Ensino Fundamental, a Cláudia profissional recebeu bônus só do Ensino Médio. E aí? Então, a Cláudia é merecedora de bônus do Ensino Médio, então aí tira a outra Cláudia agora que não é merecedora. Entendeu? Então, o bônus é bem isso, é merecimento p'ra eles n/é? Não na minha cabeça não tem nada a ver, p'ra mim é o trabalho que você faz durante o ano inteiro, durante a sua vida profissional, e aumento real P'RA TODOS que estão na educação (Professora 6 – Matemática, 28/10/2016).*

*É lógico que a gente quer um bônus bom, n/é? Todo mundo quer porque no fim acabou sendo uma estratégia boa, p'ra gente acabar trabalhando mais, que muitos veem isso. Só eu estou tão envolvida ali, que durante o processo eu não lembro. Porque eu conheço professores que trabalham exatamente p'ra, p'ro bônus ser bom, então é aquilo p'ro SARESP, aquela coisa fechada p'ro SARESP. Em contrapartida a isso eu tenho alunos que prestam Cotuca [Colégio Técnico da UNICAMP], eu tenho alunos que prestam Unicamp [Universidade Estadual de Campinas] (...). E aí o SARESP acaba sendo uma consequência do trabalho. E eu relaxo meio que nessa coisa do bônus. A maioria não é. Não que eu “ah, eu trabalho por amor”, não, não é isso, só que eu fico tão desiludida de não esperar, sabe, eu preferi fazer isso. Não quero ficar esperando, não quero ficar contando com isso<sup>74</sup> (Professora 7 – Língua Portuguesa, 29/10/2016).*

A medida que o SARESP é também um indicador de avaliação do desempenho dos docentes para a definição do IDESP, um outro aspecto que marca os relatos é o nível de pressão por mais resultados que esse sistema promove devido ao processo de responsabilização que carrega, sobretudo, aos professores de Matemática e Língua Portuguesa.

<sup>73</sup> Todas às vezes em que aparecerem nomes atribuídos aos entrevistados tratam-se de nomes fictícios, para não retirar o sentido da fala.

<sup>74</sup> Neste momento da entrevista o marido da professora adentra a sala de jantar, onde a entrevista estava sendo realizada, e declara bem-humoradamente a seguinte frase: “Mas eu conto”. Manifestando que o bônus se tornou uma expectativa salarial para a composição do orçamento da família, apesar do comentário da professora durante a entrevista.

*A minha, a minha gestão ela é acolhedora, sabe? Só que por outro lado a gente percebe também o seguinte, faz a festa quando atinge e quando não atinge acaba de um jeito ou de outro, ah, eu não sei como eu posso explicar... falar... Não reclama, mas fica aquele clima ruim de responsabilidade... joga a responsabilidade p'ro outro: "olha o outro ano"; "olha, não sei o que". Mas sempre em cima de português e de matemática. Sempre, eu já percebi isso. Só que eu, talvez, pela quantidade de tempo, quanto mais tempo passa, menos eu sofro em relação a isso. Porque eu sei do meu trabalho dentro da sala de aula. Porque se eu fosse parar p'ra pensar nisso, só em dados, em números, em... eu não ia conseguir, sabe? (Professora 7 – Língua Portuguesa, 29/10/2016).*

*Quando sai essas manchetes, o aluno tira nota baixa em português e matemática, n/é? Então, ficou esse mito, n/é? Em português e matemática. Matemática então nem se fala, quando você fala matemática, o professor de matemática tem que ser um DEUS, tem que ir lá com uma varinha bater na cabeça de todos os alunos p'ra eles se tornarem um matemático. Qualquer prova que eles forem prestar eles tem que saber tudo, eles vão saber tudo e não é assim, isso que eu acabei de falar, como é que a gente vai querer que um aluno saiba matemática, saiba ler e escrever se o próprio governo acaba tirando isso do aluno com essa aprovação automática não tendo a base ali p'ro aluno (Professora 6 – Matemática, 28/10/2016).*

[sobre ser o professor de Língua Portuguesa mais cobrado] *TO-TAL-MEN-TE. (...) Eu paro p'ra pensar, eu já nem fico assim, nem entro muito em detalhe, assim, em ATPC, sabe assim. Só quando tem reunião pedagógica aí eu abro, 'rasgo o verbo'. Porque a gente sabe que a culpa, ou melhor que o fardo não pode ser colocado só em cima de português e matemática, porque as outras disciplinas, elas trabalham tanto quanto, a leitura, a interpretação e tudo mais. Até os colegas que trabalham majestosamente a leitura, interpretação tudo mais, e tem outros que realmente, fazem de muleta que olha isso [e diz:] "não me pertence, eu não tenho nada com isso". Ah, o aluno não sabe ler culpa da Luana, não sabe contar e não sabe fazer conta é culpa da Daniela, nós temos meio que um, n/é? Então eu conheço professor que não pega oitavo, nono ano e terceiro por conta da responsabilidade do SARESP. (...) Perante o grupo é ruim, você ter essa responsabilidade e esse dedo na cara de que a culpa é sua, é brandamente, é uma coisa velada, mas é uma coisa que você acaba ficando... é ruim, n/é? O índice está baixo, então, é culpa de quem pega português todo ano. É horrível isso! (Professora 7 – Língua Portuguesa, 29/10/2016).*

A relação com o sistema de bonificação indica um conjunto de contradições, entre elas uma das mais comentadas é que o sistema não é totalmente idôneo. Uma vez que a prova passa a ser atrelada ao bônus, práticas de fraudes são uma realidade no cotidiano das escolas.

*Olha, eu acho totalmente furada, porque a partir do momento que você, principalmente p'ro professor que ganha pouco na realidade, n/é? Mas, aí o que que acontece? Você vê muito professor ajudando o aluno a fazer o SARESP. Por quê? "Ah, nossa escola vai bem, a gente recebe o bônus. Então que sentido tem isso? Se não fosse atrelado a questão financeira, talvez até daria p'ra você [ruídos].*

*Embora também o aluno não está nem aí. Já vi aluno pegar e falar: “bom deixa eu ver, vou por tudo ‘a’ aqui, vou por tudo ‘b’, tudo ‘c’”... Vai fazendo escadinha. Sabe? Não tem assim, comprometimento (Professora 9 – Matemática/Biologia/Química/Física, 04/11/2016).*

*(...) muitos professores preparam o aluno, faz o aluno decorar, n/é?, certas questões p'ro SARESP (Professora 7 – Língua Portuguesa, 29/10/2016).*

*Mas, assim, é, eu vejo muito as pessoas pensando no número. Durante TODO esse tempo que eu trabalhei, que eu trabalho na rede estadual, eu já vi muitas coisas que não era real. Por exemplo é, a professora ajudar o aluno na hora da prova. [Entrevistadora: Você já presenciou isso?] Eu já, já presenciei essa questão ou deixar o aluno em casa, você entendeu? Então tem umas coisas que não é real. Porque você pega dados de alunos, tem escolas que os alunos está melhor do que uma escola particular que ela é conteudista, você entendeu? E que na prática... [Entrevistadora: E você atribui isso a quê?] Eu atribuo? É, a preocupação..., a questão, eu penso muito, que tem muitas pessoas que, às vezes, pensam na questão do bônus, você entendeu? Porque o SARESP ele atrela também a questão da bonificação (Professor 8 – Geografia, 01/11/2016).*

*E além do que esse modelo de avaliação externa só fez, só fez surgir uma, vamos dizer, uma corrupção dentro da escola. [Entrevistadora: Como assim?] Porque por exemplo, no dia da prova você, tipo, não manda os alunos ruins, então você já seleciona, porque no índice não aparecem eles. Então, “vamos tirar os alunos que não vão acertar nada, vamos falar p'ra ficar em casa avisa os pais”, sabe? Então, fazer a prova só com os alunos melhorzinhos que tinham na escola, daí já começa por aí. Então, você já começa, começa a adulterar os resultados, sabe? Então isso começou a acontecer em grande escala. Por exemplo, o aluno evadido. Temos aqui na lista, vamos limpar, vamos procurar essa família, vamos dar transferência p'ra aparecer nosso índice de fluxo bom na nossa escola, p'ra vir o bônus, entendeu? Então, isso foi uma prática, que na verdade, isso cobre a evasão escolar que está tendo (Professor 10 – História, 04/11/2016).*

Conforme aponta Freitas (2012, p. 385), “a meritocracia não tem maiores impactos na melhoria do desempenho dos alunos e acarreta graves consequências para a educação”. Além disso, a avaliação mexe com a vida de alunos, professores, pais e gestores, sendo assim, deveria ser tratada com mais acuidade ética pelos governos. A aplicação destas políticas continua sendo feita nas redes de ensino pelo mundo sem as devidas “evidências empíricas” de seus reais resultados. O autor menciona o caso da cidade de Nova York em que, ao encerrar a política de bônus, os gestores públicos

assumiram: “não funcionou, e estamos parando-a. Nós não vamos desperdiçar o dinheiro público” (SEIFMAN, 2011 apud FREITAS, 2012, p. 385).

Neste sentido, é importante considerar que, diferentemente do que aponta o discurso oficial que busca responsabilizar o professor pelo desempenho dos alunos, pesquisadores mostram que a estimativa de variação do desempenho em testes padronizados, considerando a participação da docência, é de menos de 10% (DALING-HAMMOND apud HYPÓLITO, 2015). Apoiado em Daling-Hammond, Hypólito (2015) afirma que os reformadores e suas políticas “têm usado argumentos inadequados para culpabilizar o professorado e sua formação pelo desempenho medíocre da educação brasileira. Na esteira da mesma autora, Hypólito (2015) observa algo crucial para a retomada das discussões sobre “qualidade da educação” em outra perspectiva, a constatação empírica de que muitos elementos são importantes ao desempenho estudantil, além do trabalho individual do professor, tais como: fatores escolares (tamanho das turmas, opções curriculares, tempo de ensino, participação dos especialistas, livros, laboratórios, etc); experiência, trabalho coletivo e formação docente; cultura de pares e desempenho; ganhos e perdas na aprendizagem durante as férias; fatores domésticos (apoio familiar e condições econômico-sociais dignas); necessidades individuais dos estudantes (saúde e assistência).

Com isso, vale salientar um elemento primordial que passa a ser negado por essa cultura do desempenho, mas que permanece chave para a defesa da educação pública.

(...) a cultura do desempenho é a negação da pedagogia como espaço profissional de humanização por meio de atividades técnico-científicas de natureza tecnocrata e produtivista. (...) A cultura do desempenho, desconsiderando a dialética profundamente humanista entre educação e sociedade, delega ao mercado a elaboração de modelos gestores educacionais (técnicos) a serem desempenhados e responsabiliza a escola pelos medíocres resultados (NOSELA, BUFFA e LEAL, 2010, p. 2)

#### *4.2.4. Concorrência, enfraquecimento do coletivo e a individualização das resistências*

Os mecanismos elaborados pela SEE/SP para a avaliação da “qualidade” carregam ainda outro aspecto a ser analisado e que certamente promove efeitos não apenas para o processo de trabalho docente, mas para as possibilidades de organização política dos trabalhadores em educação.

Como analisamos anteriormente, o cumprimento de metas estabelecidas nas escolas e o sistema de retribuição pecuniária individualizada se assemelham aos métodos utilizados nas empresas. O objetivo é promover a competitividade entre os trabalhadores, promovendo sua exposição pública interna e externamente à escola. Os relatos a seguir são demonstrativos desse processo.

*P'ra começar você coloca um professor contra o outro. P'ra começar já dá aquela impressão de que se você recebeu bônus é porque você é um bom professor, e a professora Carla não, ela não recebeu, então ela não é boa professora. Isso já é um conflito dentro da escola, dos profissionais da área da educação. Outro motivo que eu não concordo, eu acho que isso tinha que ser agregado ao nosso salário, p'ra todo mundo, não só p'ra professora "x", "y" e pra "z" não, porque a gente desenvolve o mesmo trabalho ali dentro. (...) Somos professores iguais. (Professora 2 – Matemática, 21/10/2016).*

*(...) os professores ficavam hipnotizados por esse bônus. E nas reuniões de ATPC a própria coordenadora falava, eu quero o meu bônus e pronto, vocês vão ter que... E não tinha nem essa opção, eles perguntavam: "em que parte da apostila você está?" (Professor 4 – Língua Portuguesa, 28/10/2016).*

*O próprio professor cobrando o outro. Então é uma coisa difícil. Porque, às vezes, você faltou, você está com a sua mãe doente ou o seu pai, ou o seu filho, ou uma coisa, que não foi assim, entendeu? Ai, nossa, mas, olha, pensando o bônus, nossas faltas... Teve já momentos no Estado agora, hoje está muito mais tranquilo, que eu acho que a pessoa teve mais consciência. Teve momentos que eu vi que o Estado colocou o professor contra professor, você entendeu? (...) O governo, ele fez tudo, p'ra poder dividir a categoria. (...) Às vezes você tinha lá, "não gente, vamos fazer uma greve p'ra gente estar melhorando as condições de trabalho, estar melhorando o salário"... "Não, eu vou prejudicar minha carreira, não sei o quê", você entende? Então, a gente vê muito uma divisão dentro da própria categoria (Professor 8 – Geografia, 01/11/2016).*

As formas empresariais de gestão em que conformam relações capitalistas hierárquicas de poder e controle sobre os trabalhadores vêm atacando os sentidos do trabalho ao ponto de colocar em risco o próprio caráter pessoal (SENNETT, 1999). Para Sennett (1999, p. 10) o caráter é "o valor ético que atribuímos aos nossos próprios desejos e às nossas relações com os outros, (...) são os traços pessoais a que damos valor em nós mesmos, e pelos quais buscamos que os outros nos valorizem. Sob uma rotina exacerbada e com relações de trabalho na qual os laços de afinidade não são construídos a longo prazo, os trabalhadores se veem diante de um quadro de concorrência alargada e de incertezas permanentes que impõe sobre as pessoas um quadro de ansiedade constante,

colocando a si próprio em estado de instabilidade. Colocar-se em risco rotineiramente leva ao risco do próprio caráter pessoal, pois as condições de concorrência e destituição do sentido do trabalho leva ao esvaziamento em todos os sentidos – moral, social, cultural ou político. Uma ética do trabalho que degrada a pessoa, seu senso de moral e seu espírito de coletividade.

Neste quadro, verifica-se que as resistências passam a existir em uma perspectiva mais individualizante, à medida que o coletivo encontra dificuldades para se constituir como um elo importante entre os trabalhadores que refletem e se organizam em torno da defesa de melhores condições de trabalho. Na fala dos professores pudemos captar algumas formas de resistências, que, em dimensões distintas, expressam formas de se contrapor à lógica que os oprime.

*(...) infelizmente os professores é uma, é uma..., realmente... Eu não gosto de reproduzir esse discurso, sabe? Mas infelizmente são, são profissionais muito egocêntricos, muito egoístas, sabe? São muito egoístas, eles não pensam muito no coletivo, sabe? Eu fiquei espantado ano passado que eu fiz aquela greve de três meses e um professor lá que propôs fazer uma cesta básica p'ra mim, entendeu? E aí fizeram, mas se ninguém tivesse proposto... E isso foi em uma escola, mas tem um monte de lugar por aí que ninguém ajudou ninguém, entendeu? Solidariedade está bem rara entre os professores, eu vejo assim, sabe? (Professor 10 – História, 04/11/2016).*

*Eles [os gestores] até pegam o livro [e dizem:] “Oh, Hildete, você pode trabalhar as questões”. Houve isso em dois mil e quatorze. “Oh, você tem nono e terceiros você poderia trabalhar as questões voltadas p'ro SARESP, você pode pegar cópia na coordenação de quantas atividades você quiser”. “Ah, tá bom, brigada”, pegava o livro e colocava no meu armário. Então, assim... porque eu não concordo também com uma série de coisas, então não rezo a cartilha o tempo inteiro, obedecendo, não (Professora 5 – Língua Portuguesa, 28/10/2016).*

*Aí na quarta eu tenho quatro aulas de manhã, dois ATPCs. Daí depois do almoço duas aulas, uma janela, que eu não cumpro porque depois dessa janela vêm intervalo eu teria que volta p'ra dar UMA aula, eu não volto, normalmente eu não volto. Porque na quarta à noite eu tenho cinco aulas, entendeu? Então eu vou p'ra casa e durmo, eu durmo duas, três horas seguidas, acordo, preparo aula p'ra noite, dou mais uma lida no que eu vou trabalhar, faço um lanche e vou p'ra escola. [Entrevistadora: À essa aula você nunca vai?] Não vou, normalmente eu não vou, normalmente eu não vou. Eu junto dou falta aula e dou abonada, junto dou falta aula, dou abonada. Porque eu acho massacrante você trabalhar até meio dia e vinte, dá uma [aula] até duas e quarenta, depois você ter uma janela, um intervalo, p'ra voltar e dar [outra] uma aula, entendeu? (Professora 5 – Língua Portuguesa, 28/10/2016).*

*(...) eu fui uma professora que como eu disse p'ra você, eu não sou muito politizada, mas estou sempre dentro ali do pessoal que está... por exemplo, uma greve, uma*

*paralisação, todas as greves desde quando eu comecei eu sempre participei. Porque eu acho que a gente... a união, a gente tem que se unir p'ra conseguir o que a gente almeja. Mas as perspectivas de futuro p'ro nosso trabalho oh, querida, se continuar do jeito que está não são tão boas. Isso me entristece. Eu vejo hoje esses alunos lutando<sup>75</sup>, eu fico pensando assim, eles são alunos, eles estão lutando por eles e por nós, o que que nós estamos fazendo p'ra que a perspectiva de futuro seja boa? Do nosso trabalho? Nada! Eu não vejo os nossos professores se movendo, conscientizando os nossos pais que eles têm que saber o que está acontecendo, não vejo (Professora 2 – Matemática, 21/10/2016).*

Relacionada a esse aumento do sentimento de responsabilização e de cobrança por parte do professorado, o aprofundamento da quebra dos coletivos nas unidades escolares é mais uma das consequências da reestruturação educativa em curso. Vale enfatizar, como apontam Evangelista e Shiroma (2007), que nos documentos internacionais dos organismos multilaterais que orientam as reformas, o professor está sendo constituído como “obstáculo à reforma educacional”. Isto devido “ao reconhecimento do fato de que os professores compõem a maior e mais organizada categoria de funcionários públicos na maioria dos países e sua ação pode, em tese, configurar-se como obstáculo às propostas de reforma (...)” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007, p. 533).

#### 4.2.5. Intensificação e saúde no trabalho

O quadro atual de elevada precarização do trabalho em sua dimensão objetiva e subjetiva abre espaço para uma fonte de problemas relacionados aos desgastes físicos, intelectuais, emocionais e relacionais que a atividade impõe sobre os docentes, aumentando também os problemas pessoais de saúde decorrentes dos processos de intensificação.

O adoecimento dos professores relacionado aos processos de intensificação do trabalho foi objeto de estudo de Assunção e Oliveira (2009). Para as autoras, com as recentes políticas educacionais “o sistema espera preparo, formação e estímulo do sujeito docente para exercer o pleno domínio da sala de aula e para responder às exigências que chegam à escola” (ASSUNÇÃO e OLIVEIRA, 2009, p. 355). Ocorre que as transformações organizacionais incitam, ao mesmo tempo, “dispositivos explícitos e

---

<sup>75</sup> Refere-se ao movimento das “Ocupações de Escolas” ocorrido em 2016.

obrigações implícitas” que pressionam os trabalhadores a regularem seu trabalho em “situações de urgência” incidindo sobre o modo de execução das tarefas e degradando as condições de trabalho. As contradições, por exemplo, entre a tensão para desenvolver o trabalho *versus* a ausência de meios para a sua realização, obriga a articulação de outra maneira para as “dimensões afetivas, cognitivas e físicas mobilizadas no curso da ação”.

Ainda conforme as autoras, este estado de perturbação permanente pode advir de diferentes contradições, a saber:

- confronto com os fatores externos ao desenvolvimento do conteúdo didático que está sendo trabalhado;
- excesso de burocracia originado na padronização dos procedimentos (formulários de registros de avaliação do aluno, quadros de frequência, etc);
- exigências provindas de propostas humanistas que orientam o acolhimento, o respeito à singularidade e o reconhecimento das necessidades e particularidades dos alunos que elevam a pressão por adaptabilidade e multiplicam as tarefas em sala de aula;
- desvalorização social da profissão docente, manifesta também no comportamento dos pais que delegam para a escolas tarefas de educação e acompanhamento dos filhos;
- convivência com a cultura da violência trazida pelos alunos que a têm como um traço de vivência na comunidade.
- aumento das tarefas e exigências, ao passo que diminuem o número de profissionais efetivos para dar suporte à docência.
- superlotação das salas de aula, refletindo em problemas no plano da qualidade de ensino e em perturbações para a condução das atividades pedagógicas.
- fragilidade dos alunos com o processo de aprendizagem que reiteram graus de complexidade da ação pedagógica e exigem maior envolvimento.

Tendencialmente, essas contradições geram, como viemos demonstrando, situações de aumento da intensidade do trabalho. Assim, para responder às múltiplas

demandas, os trabalhadores elaboram estratégias operatórias que resultam em “hipersolicitação” do corpo, da mente e das emoções mobilizados para realizar a atividade que, muitas vezes, se encontra em risco de fracasso (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009, p. 361).

Neste sentido, a pesquisa empírica demonstra que as atuais exigências performáticas recaem sobre os professores, não escapando ao contexto de precariedade das escolas. Resta ao professor recorrer aos seus ajustes necessários para lidar com as diferentes situações, como enfatiza o relato do professor 10 que possui uma das maiores jornadas do grupo de entrevistados.

*O que acontece hoje na verdade, nós somos cobrados por muita coisa, mas não nos dão condições de trabalho, não tem condições de trabalho, sabe? Então é muita pressão em cima do professor e não tem condições de você desenvolver aquilo que eles, eles mesmo pedem, n/é? Eu vejo que quando eu comecei na rede, por exemplo, quando tinha cursos de formação na diretoria de ensino, era dentro do horário de trabalho, e a gente ainda recebia lá um cheque só p'ra compensar o transporte e nos davam um almoço. Agora não, quer fazer alguma coisa, é fora do seu horário de trabalho, sábado, domingo, sei lá, se vira, entendeu? Ou aqui, ah, minha quinta-feira é livre de manhã, então vai ser quinta-feira de manhã, n/é? (...) A gente é cobrado por planejamento, mas a nossa rotina é no improviso, ela é improviso. Eu mesmo, muitas aulas que eu chego p'ra dar aula, eu me planejo mentalmente, eu vou falar a verdade p'ra você. (...) Nós somos cobrado disso, que nós temos que preparar uma aula DIFERENCIADA (...). “Ah, faça uma coisa DIFERENCIADA p'ro aluno”, n/é? Então, não pode ser a mesma atividade p'ra aquele aluno, e p'ra outro aluno que tem o mesmo problema porque são diferentes, n/é? Quando eu consigo fazer isso? Não consigo, então quer dizer, é tudo muito .... Existe na verdade uma grande hipocrisia, muita mentira, ninguém está preparando nada, está todo mundo trabalhando a toque de caixa, entendeu? (Professor 10 – História, 04/11/2016).*

*(...) são pouco os professores que ainda tem tempo, que fala: “ Sueli, hoje eu consegui preparar uma aula em casa”. São poucos, nós não temos tempo. Eu tenho ainda o privilégio de entrar duas e quarenta, três horas da tarde na escola, eu tenho esse privilégio, mas tem colegas nossos que entra as sete da manhã, sai as onze da noite. Agora fala p'ra mim, se nós continuarmos dessa maneira, você acha que daqui a cinco, seis anos, eu vou conseguir entrar em uma sala de aula e ministrar uma aula de qualidade? Não, eu não vou conseguir nem ir p'ra escola, como eu vejo muitos colegas que está com problema de saúde, não consegue ir trabalhar, não tem tempo p'ra nada, não tem dinheiro p'ra nada (Professora 02 – Matemática, 21/10/2016).*

Dessa forma, as cobranças para a adaptação da docência às novas exigências se entrelaçam com condições de trabalho precárias que se impõe ao professor em um

ambiente de tensão e precariedade permanentes, aprofundando os processos de adoecimento.

A partir das entrevistas foram coletadas informações sobre a saúde dos docentes, e todos relataram problemas que se acumulam ao longo dos anos de profissão. Entre as informações coletadas, as doenças ou problemas de saúde que foram relacionados com o contexto do trabalho, são:

- ✓ Cansaço
- ✓ Estresse
- ✓ Peso acima da média
- ✓ Pressão alta
- ✓ Depressão
- ✓ Insônia
- ✓ Rinite alérgica
- ✓ Enxaqueca
- ✓ Tendinite
- ✓ Gastrite
- ✓ Hipotireoidismo
- ✓ Fibromialgia
- ✓ Colesterol e triglicérides altos
- ✓ Problemas com as cordas vocais

Os relatos selecionados fornecem um quadro das situações de saúde e tensão permanente em que permanecem os professores manifestando graus aprofundados de penosidade e precariedade do Trabalho (LINHART, 2007).

*Às vezes você está tão cansado na escola que você acaba fazendo coisas que daria para você evitar. Digo até de relacionamento com aluno, digo por conta do cansaço as vezes você faz coisas que você poderia evitar, você está cansado, está estressado (Professora 1 – Língua Portuguesa, 19/10/2016).*

*Insônia, tem dia que eu não durmo, não durmo, tem dia que eu vou trabalhar, assim, quatro e meia da manhã ainda não dormi, aí tem que estar as sete e meia na escola, aí você vai, você trabalha arreventado. Então, eu acho que a parte da saúde psicológica, essa parte do cansaço, de você não conseguir descansar, dormir, acho que isso é o pior. A gente fica “pilhado”, tem dia que você discute com o aluno, o aluno bate de frente e tal, é o dia que eu acabo faltando, no outro dia eu não consigo ir trabalhar. Você perde muito a hora, isso acaba afetando a gente, não dá disposição de ir, você tem que ir, então você vai arrastado e acaba gerando problema de atraso. É cinco minutinhos, dez minutinhos, sempre correndo, aquela vida corrida, sabe, tudo muito cronometrado a vida, n/é? Então a gente acaba perdendo um pouco da sanidade, vamos dizer assim, de você poder descansar legal, dormir, acordar cedo em um horário bom, sem trabalhar, sem ter que sair correndo, sabe? Eu acho que isso afeta sim a vida da gente (Professor 10 – História, 04/11/2016).*

*Eu sou cego do olha direito por um acidente na infância, eu vou ao oftalmologista com muita frequência, então, eu faço exames. Mas uma coisa que eu tenho, como é que fala, eu estou em dívida com isso, eu estou muito relapso é a questão da voz, eu preciso fazer uma laringoscopia p’ra ver como é que anda essa questão da minha garganta. Eu tenho medo até de ter algum problema mais sério. Engraçado que você fica adiando com medo de ter alguma coisa. (...) Eu esqueci de falar que eu tomo remédios antidepressivos também, eu tomo fluoxetina e o diazepam. Só que o diazepam por exemplo, ele é anterior, há mais de vinte anos que eu tomo, antes de eu entrar na faculdade eu já tomava. Então, não é necessariamente atrelada a escola, mas a fluoxetina é, acho que sem a fluoxetina .... Eu entro na sala de aula, eu saí da rebelião na Fundação Casa, assim, sorrindo, assim, n/é? Então, o professor precisa ter, eu acho que todo professor tem que tomar algum medicamento de ... controlado, p’ra depressão, senão ele não aguenta, eu acho isso (Professor 4 – Língua Portuguesa, 28/10/2016).*

*(...) eu tenho problemas assim no ombro, que é bursite ou tendinite, uma coisa assim. E eu faço tratamento, eu tomo muito remédio homeopático, n/é? E pela tensão do trabalho que você tem, essa carreira exaustiva, de período exaustivo de trabalho... Então, eu assim, no início do ano eu passei numa fitoterapeuta e ela assim, a minha musculatura, você fica muito tenso, n/é? Até pela cobrança que você recebe e assim, eu estava com os nervos dos tendões tudo um em cima do outro, remontado. Ela fez uma, uma, uma fisioterapia em toda a minha musculatura. Aí eu tomei um remédio, precisei tomar remédio, agora mesmo já, ela mandou remédio de novo que vem LÁ de Rondônia e aí eu vou tomando o remédio, me ajuda bastante (Professor 8 – Geografia, 01/11/2016).*

Além dos relatos relacionados com os problemas de saúde, a convivência com situações de violência faz parte do cotidiano de muitos professores, elevando as condições de tensão no trabalho. Sequestro na porta da escola, agressão por parte de um membro da comunidade e uma rebelião na Fundação Casa são exemplos que foram coletados durante a pesquisa empírica.

*Eu era hipertensa, fiquei hipertensa de dois mil e sete até dois mil e dez, aí depois eu melhorei eu parei de tomar remédio, mas eu desenvolvi. Eu fui sequestrada do lado da minha escola. [Entrevistadora: Você foi sequestrada?] Eu sofri violência saindo do trabalho. Eu pedi um período de afastamento também em dois mil e sete. [Entrevistadora: Quanto tempo você ficou afastada? Eu fiquei, ah, juntando tudo não deu um mês e meio. Por conta do sequestro, então teve isso aí (Professora 5 – Língua Portuguesa, 28/10/2016).*

*Essa semana retrasada mesmo eles deram de querer invadir a escola, moleque da rua, eles sobem, eles conseguem subir, porque são dois andares, eles conseguem subir p'ra chegar no segundo andar procurar uma sala, uma janela da sala que eu estou dando aula. (...) E na semana passada, dois pendurados lá e eu estava com uma garrafinha de água. “Você vai descer daí” e taquei água nele. [Pensei:] vou dar um banho nele, quem sabe .... Nossa foi a pior coisa que eu fiz na minha vida. (...) o moleque: “eu vou te quebrar, eu vou entrar aí, vou te quebrar”, desse jeito, o moleque queria entrar pela janela, aí a turma que não deixou. “Vou te quebrar inteirinha”. Assim, ameaçou, aí eu desci e já tinha dado volta ido lá na porta da escola, estava a diretora, vice-diretor lá na porta da escola. E ele, “eu vou quebrar ela, deixa a hora que ela sair. O carro dela eu vou estourar inteirinho”. Foi uma situação, assim, que eu nunca passei na minha vida nesses vinte e dois anos, eu nunca passei por uma situação dessa, de eu ficar com receio de sair depois, ficar com receio do meu marido levar eu e eles quebrarem o carro (Professora 9 – Matemática/Biologia/Química/Física, 04/11/2016)*

*Em dois mil e dez é na Fundação Casa aconteceu uma rebelião eu fui refém. (...) Foi muito engraçado isso, eu digo até engraçado, porque a Fundação Casa ela tem uma coisa estranha, que os alunos respeitam muito o professor é uma coisa estranha, porque eu acho que o professor é o único que não bate no aluno, n/é? [risos]. Que eles apanham muito dos seguranças, às vezes apanham da polícia quando tem rebelião. E nessa rebelião foi engraçado, porque eu fui bem tratado na rebelião. Eu não pude sair, n/é? Eles destruíram o refeitório, me deram iogurte, chocolate [risos]. Eu me lembro de tudo. Começou a rebelião as sete e pouco, eu fui libertado as onze [da manhã]. (...) E eu não gostava do diretor da Fundação Casa, porque ele era muito agressivo comigo e naquele momento eu me senti mais perto dos alunos do que da própria Fundação Casa. E na hora que eles me libertaram falaram: “Vai com Deus, professor”. Aquilo me tocou muito.... E a Fundação Casa é uma coisa que era muito triste, eu não repetiria porque me dava uma depressão, porque aqueles meninos sofriam muito... (Professor 4 – Língua Portuguesa, 28/10/2016).*

Sob condições adversas os professores buscam formas de encontrar meios para desenvolver as atividades profissionais, a marca da intensificação e da precarização que reveste a docência é grande, ao passo que, ao serem questionados sobre as expectativas futuras, as duas respostas mais recorrentes versavam sobre: desejo de aposentadoria ou possibilidade financeira de redução da jornada (exonerar um cargo ou reduzir o número

de aulas). Ambas as respostas foram justificadas por meio do desejo em adquirir mais tempo para a vida social, liberando tempo das obrigações profissionais.

Outro aspecto que vale enfatizar refere-se à noção de “qualidade” apresentada pelos docentes partícipes da pesquisa, quando interpelados com a seguinte pergunta, lida textualmente para todos os docentes: “*Para você, quando podemos afirmar que há qualidade na educação e o que isso significa para você?*”. Interessa-nos compreender que, durante as entrevistas, coletou-se opiniões que relacionam a “qualidade na educação” com os seguintes temas:

- Salários adequados
- Valorização da profissão e do professor/professora
- Condições de trabalho: mais suporte material, menos alunos por sala, apoio pedagógico
- Aprendizagem efetiva dos alunos e alunas
- Garantia de uma formação que garanta um futuro promissor para os alunos e alunas
- Alcance de uma formação humana para os alunos além dos conteúdos escolares
- Formação interdisciplinar com comunicação entre todas as áreas do conhecimento
- Aptidão profissional
- Formação de alto nível acadêmico
- Educação “quali-quantitativa”, não apenas quantitativa
- Concretização do trabalho planejado
- Educação que seja acessível a todos, sem desigualdades
- Co-responsabilização dos pais com a educação dos filhos
- Mais organização e participação dos professores nas discussões que afetam a carreira
- Gestão participativa, coletiva e democrática.

Sob esses aspectos os entrevistados foram definindo suas acepções sobre “qualidade na educação”, fatores estes que apontam para rumos muito distintos daqueles defendidos pela “qualidade total na educação”. Neste sentido, vale ressaltar a importância e ao mesmo tempo o problema que a participação livre e autônoma dos professores e professoras pode trazer ao projeto conservador: os docentes, apesar de todos os efeitos sobre o seu processo de trabalho, almejam melhorias elementares que não podem ser efetivadas na concepção da “qualidade total na educação”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

*E aquilo que até então permanece oculto,  
virá à tona simplesmente por ter  
sempre sido óbvio.*

Adaptação: Caetano Veloso, Poema Índio

A partir dos anos 1990, no Brasil e no mundo, presenciamos a implantação de um ciclo de reformas educacionais para responder às necessidades da competitividade de mercado alavancada pelos processos de reestruturação produtiva e de globalização. Como buscamos tratar anteriormente, estas mudanças relacionam-se com a crise do modelo taylorista-fordista que levou a inovações nas formas de organização do trabalho derivadas de uma nova concepção da gestão da qualidade.

Ao sistema de produção capitalista interessa que a força de trabalho seja mais qualificada, uma vez que se ampliam, aos moldes da acumulação flexível, as possibilidades de exploração da capacidade de raciocínio e de criatividade dos trabalhadores. Sob este aspecto, as demandas por novas qualificações, objetivando uma formação mais complexa do trabalhador, pressionam para a introdução de inovações nos sistemas educativos, por meio dos quais seria possível garantir que o trabalho de reprodução da força de trabalho se realize com maior eficácia e com ganhos de produtividade.

Neste sentido, a reestruturação econômica empreendida na segunda metade do século XX repercutiu, por sua vez, em uma reestruturação na área da educação. Assim, esse ciclo de mudanças educacionais que nomeamos, a exemplo de outros autores, de “reestruturação educativa”, iniciada nos anos 1980/1990, tornou-se a expressão da estratégia teórico-política desenvolvida no interior das agências multilaterais, sobretudo do Banco Mundial, do FMI e da OCDE.

Tendo como embasamento prático as experiências educacionais desenvolvidas principalmente nos Estados Unidos, esses padrões internacionais, os quais incluem modelos de currículos, discursos e valores neoliberais, têm atuado na ressignificação das relações entre educação-trabalho-economia-qualificação, como forma de garantir interesses políticos e econômicos próprios do capitalismo contemporâneo.

Na essência dessa reestruturação educativa encontram-se as novas definições dos papéis direcionados para a educação, com vistas à adequação da escola e às exigências do mercado. Neste aspecto, o modelo da Gestão da Qualidade Total apresentou-se como a tentativa de internalizar a lógica de mercado pela escola, como analisamos, desenvolvendo-se ao longo das últimas décadas e apresentando novos formatos e características.

A partir da década de 2000, efetuaram-se inovações que ampliam a lógica de mercado na educação, transformando a escola em um fator de atratividade dos capitais, cuja importância cresce nas estratégias ‘globais’ das empresas e nas políticas de adaptação dos governos.

Com a reforma do aparelho do Estado, desenvolvido no Brasil desde os anos 1990, o Brasil iniciou um amplo empreendimento de adequações do modelo brasileiro às exigências impostas pelos organismos internacionais. Consequentemente, todo o setor público foi atingido pelas mudanças, sendo a educação um foco central das reformas para a adaptação aos preceitos do mercado.

Com nossa investigação, buscamos demonstrar como as reformas desenvolvidas no plano global formaram o terreno para as ações políticas concretizadas no estado de São Paulo, sob governos do PSDB, por um longo tempo em consonância com o mesmo partido no plano nacional. Ainda com as mudanças no governo brasileiro, a partir de 2002 com a vitória do PT nas eleições, verificamos que os rumos centrais dessa política de adaptação não foram alterados, mas ela foi configurada em ações que apontaram para a continuidade do projeto em andamento.

Na esfera educativa, tratamos de delimitar como as políticas empreendidas no estado de São Paulo tem como base os ditames da lógica neoliberal na educação e na configuração do Estado, bem como elas embasam-se nos princípios desenvolvidos no âmbito da Qualidade Total na Educação. Sob forte produção teórica-acadêmica, os últimos dez anos foram reveladores do desenvolvimento desta lógica, chegando ao

aperfeiçoamento das formas de avaliação, de controle sobre o trabalho docente, de reformulação do papel da escola e de parcerias com o mercado – empresariamento da educação.

Sem perder a base sob a qual se levantam essas políticas, as ações mais recentes da SEE/SP, apesar de serem apresentadas como “onda renovadora” da educação de ponta no Brasil, reinstauram formas habituais e inovadoras de precarização e intensificação do trabalho docente. Nossa pesquisa de campo demonstrou como o processo de trabalho é solapado pelos novos ritmos e mecanismos de intensificação, promovendo aquilo que demonstramos ser as “penosidades advindas do trabalho”, a “precariedade subjetiva” e a “precarização existencial” em tempos de capitalismo flexível.

O processo de trabalho, amplamente afetado pelo modelo de gestão empresarial que adentra a educação pública, tem seus sujeitos lutando contra a perda do sentido do trabalho, ao mesmo tempo em que estranham as atuais formas de gestão via “qualidade” e se alienam diante dos instrumentos que levam à concorrência entre os trabalhadores. Mediante isso, as estratégias encontradas são cada vez menos coletivas e, além disso, as saídas, no geral, acompanham a operacionalização de sutis formas de intensificação, fazendo com que o trabalho ocupe cada vez mais os tempos da vida social. As consequências são inúmeras, afetando as expectativas profissionais, a identidade docente, a subjetividade dos professores e a saúde dos corpos e das mentes dos trabalhadores.

Contudo, ganha força a importância de se discutir que tipo de escola alcança os objetivos que não são aqueles definidos pela lógica de mercado, da mesma forma torna-se preponderante diferenciar qual o conceito de “qualidade” tomado como referência quando o termo é evocado. Pois, no quadro que se encontra desenhado, não basta mais apenas defender a qualidade na educação, é preciso identificá-la com outro projeto de escola e de sociedade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- ADRIÃO, Theresa. **Educação e produtividade: a reforma do ensino paulista e a desobrigação do Estado**. São Paulo, Xamã, 2006.
- \_\_\_\_\_. Escolas Charters nos EUA: contradições de uma tendência proposta para o Brasil e suas implicações para a oferta da educação pública. **Revista Educação e Filosofia Uberlândia**, v. 28, n. especial, p. 263-282, 2014.
- ALMEIDA, Paulo Roberto. **Relações internacionais e política externa do Brasil: a diplomacia brasileira no contexto da globalização**. Rio de Janeiro: LTC, 2012.
- ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: **Pós-neoliberalismo: As políticas sociais e o Estado Democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- ALVES, Giovanni. **Trabalho e neodesenvolvimentismo: choque de capitalismo e na degradação no trabalho no Brasil**. Bauru: Canal 6, 2014.
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo. 1999.
- \_\_\_\_\_. **A Desertificação Social no Brasil: Collor, FHC e Lula**. São Paulo. Ed. Autores Associados, 2005.
- \_\_\_\_\_. **A corrosão do trabalho e a precarização estrutural**. *Margem Esquerda – Ensaios Marxistas*. São Paulo: Boitempo Editorial, n. 18, jun. 2012.
- \_\_\_\_\_. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. In GENTILLI, P.; FRIGOTTO, G., **La Ciudadania Negada. Políticas de Exclusión en la Educación y el Trabajo**. Buenos Aires: CLACSO, 2000. Disponível em <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/gt/20101010021549/3antunes.pdf>> Acesso em 05 dez 2015.
- APPLE, Michael W. Relações de classe e de gênero e modificações no processo do trabalho docente. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo (60), p. 3-14. Fev. 1987.
- ASSUNÇÃO, A.A. e OLIVEIRA, D.A. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 107, p. 349-372, maio/ago. 2009.

BALL, Stephen J. Reformar escolas/Reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, ano/vol. 15, n. 02, Universidade do Minho, Braga, Portugal, pp. 3-23.

BANCO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO ECONOMICO E SOCIAL. **O Brasil na década de 90: uma transição bem-sucedida?** Armando Castelar Pinheiro, Fabio Giambiagi Maurício e Mesquita Moreira. Texto para discussão 91. Rio de Janeiro: BNDS, 2001. Disponível em [http://www.bndes.gov.br/SiteBNDES/export/sites/default/bndes\\_pt/Galerias/Arquivos/c\\_onhecimento/td/td-91.pdf](http://www.bndes.gov.br/SiteBNDES/export/sites/default/bndes_pt/Galerias/Arquivos/c_onhecimento/td/td-91.pdf). Acesso em 05 fev 2016.

BANCO MUNDIAL. **Retomando o caminho para a inclusão, o crescimento e a sustentabilidade**. Brasil: Diagnóstico Sistemático de País, Junho, 2016.

BARBOSA, Eduardo Ferreira e outros. **Gerência da Qualidade Total na Educação**. Belo Horizonte: Fundação Christiano Ottoni, 1993.

BARBOSA, Sandra Jacqueline. **A intensificação do trabalho docente na escola pública**. Dissertação (mestrado). Universidade de Brasília – Faculdade de Educação, Brasília, 2009.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BERNARDO, João. **Economia dos conflitos sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

BERNUSSI, Mariana Medeiros. **Instituições educacionais e Educação: A agenda do Banco Mundial e do *Education For All* no caso brasileiro**. Dissertação (mestrado). Universidade de São Paulo, 2014.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. **Administração pública gerencial: estratégia e estrutura para um novo Estado**. Brasília: MARE/ENAP, 1996.

\_\_\_\_\_. **A reforma do estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle**. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. Cadernos MARE, v. 1, 1997.

BRUNO, Lúcia. Educação e desenvolvimento econômico no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 16, n. 48, set-dez, 2011.

BUENO, Sinésio Ferraz. **Pedagogia sem sujeito: qualidade total e neoliberalismo na educação**. São Paulo: Annablume/Fapesp, 2003.

CASTRO, Maria Helena Guimarães. Nova agenda da educação de São Paulo. **Jornal Folha de São Paulo**. Opinião, Tendências e Debates, 20/08/2007.

DAL ROSSO, S. **Mais Trabalho!** A intensidade do labor na sociedade contemporânea. São Paulo: Boitempo, 2008.

\_\_\_\_\_. **Intensidade e imaterialidade do trabalho e saúde**. Revista Trabalho, Educação e Saúde, vol. 4, n. 1, 2006, pp. 65-92.

DALE, Roger. O marketing do mercado educacional e a polarização da educação. In: GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da Exclusão: Crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes, 1999.

DEMARTINI, Zeila B.F. Trabalhando com relatos orais: reflexões a partir de uma trajetória de pesquisa. Alice B. S. G. **Reflexões sobre a pesquisa sociológica**. Textos Ceru, n. 3, série 2, 1999.

\_\_\_\_\_. A questão da análise no processo de pesquisa. **Desafios da pesquisa em Ciências Sociais**. Textos Ceru, n. 8, série 2, 2001.

DRABACH, Neila Pedrotti e MOUSQUER, Maria Elizabete Londero. Dos primeiros escritos sobre administração escolar no Brasil aos escritos sobre gestão escolar: mudanças e continuidades. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v.9, n.2, pp. 258-285, Jul/Dez 2009.

DUARTE, Adriana. Intensificação do trabalho docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**, Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

ENGUITA, Mariano F. A ambiguidade da docência: entre profissionalismo e proletarização. **Teoria e Educação**, n. 4, 1991.

EVANGELISTA, O. e SHIROMA, E.O. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 531-541, set/dez. 2007.

FERNANDES, Maria José da Silva. As recentes reformas educacionais paulistas na visão dos professores. **Educação em Revista**, v. 26, n. 03, pp. 75-102, dez. 2010.

- FERRETTI, Celso João et al. **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 1996. p. 128-142.
- FREITAS, Luiz Carlos. Os reformadores empresariais da Educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de Educação. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-4004, abr-jun. 2012.
- \_\_\_\_\_. **Reorganização Paulista cópia Nova York**. Disponível em <https://avaliacaoeducacional.com/2015/11/23/reorganizacao-paulista-copia-nova-york/>. Acesso em 29 nov 2016.
- \_\_\_\_\_. **Quem controlará a educação brasileira?**. Disponível em <https://avaliacaoeducacional.com/2016/11/05/quem-controlara-a-educacao-brasileira/>. Acesso em 20 nov 2016.
- FIDALGO, Fernando e MACHADO, Lucília. **Dicionário da Educação Profissional**. Belo Horizonte: Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação, 2000.
- FINI, Maria Inês. Currículo e Avaliação: articulação necessária em favor da aprendizagem dos alunos da rede pública de São Paulo. **São Paulo Perspectiva**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 57-72, jan/jun., 2009.
- GARCIA, M.A.G. e ANADON, B.A. Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 63-85, jan./abr. 2009.
- GARCIA, Maria Manuela. Identidade Docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**, Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.
- GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: GENTILI, P.; SILVA, T. T. da. (Org.). **Escola S.A. Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE/Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 1996. p. 9-45.
- GAULEJAC, Vicent de. **Gestão como doença social: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social**. Tradução Ivo Storniolo. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2007. (Coleção Management, 4).

- GENTILI, Pablo A. A. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, P. A. A. e SILVA, T. T. **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- GODOY, Arilda. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades, **RAE**, São Paulo, v.35, pp. 53-63. 1995a.
- \_\_\_\_\_. Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais. **RAE**, São Paulo. São Paulo, v. 35, n.3, p, 20-29 Mai./Jun. 1995b.
- HARVEY, David. **Breve historia del Neoliberalismo**. Madrid: Akal, 2007.
- \_\_\_\_\_. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola,2014.
- HELOANI, Roberto. **Gestão e organização no capitalismo globalizado: história da manipulação psicológica no mundo do trabalho**. São Paulo: Atlas, 2011.
- HELOANI, Roberto e PIOLLI, Evaldo. Trabalho e subjetividade na “nova” configuração laboral: quem paga a conta? **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 6, n. 2, p. 118-129, dez. 2014.
- HIDAKA, Renato Kendy. **As políticas neoliberais dos governos Covas e Alckmin (1995-2006) e o movimento sindical dos professores do ensino oficial do estado de São Paulo**. 2012. 150f. Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília. Marília.
- HIRATA, Helena. Da polarização das qualificações ao modelo de competência. In: FERRETTI, Celso João et al. **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 1996. p. 128-142.
- HYPOLITO, Álvaro Moreira. Reestruturação educacional como construção social contraditória. In: HYPOLITO e GANDIN (Org.). **Educação em tempos de incertezas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- \_\_\_\_\_. Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. **Teoria e Educação**, n. 4, 1991.
- \_\_\_\_\_. Políticas Curriculares, Estado e Regulação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out./dez. 2010.

- \_\_\_\_\_. Processo de trabalho docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente, Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.
- \_\_\_\_\_. Trabalho docente na educação básica no Brasil: as condições de trabalho. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade e VIEIRA, Livia Fraga. **Trabalho na Educação Básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.
- HYPOLITO, A. M., VIEIRA, J. S. e PIZZI, L. C. Reestruturação Curricular e auto-intensificação do trabalho docente. **Currículo sem fronteiras**, v. 9, n. 2, p. 100-112, jul./dez. 2009.
- JACOMELI, Mara Regina Martins. **PCNs e temas transversais**: análise histórica das políticas educacionais brasileiras. Campinas: Editora Alínea, 2007.
- KONDER, Leandro. **O futuro da Filosofia da Práxis**: o pensamento de Marx no século XXI. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: O neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Tradução Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Editora Planta, 2004.
- \_\_\_\_\_. A escola não é uma empresa. **Folha de São Paulo**, São Paulo. 24 jun. 2003. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u463.shtml>>. Acesso em: 25 fev. 2015. Entrevista.
- LAVAL, Christina; DARDOT, Pierre. **La nueva razón del mundo**. Tradução Alfonso Diez. Barcelona: Gedisa Editorial, 2013.
- LESSA, S. e TONET, I. **Introdução à filosofia de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- LIMA, Licínio C. Políticas educacionais, organização escolar e trabalho dos professores. **Educação: Teoria e Prática** – Vol.21, n.38, Período out/dez-2011.
- LINHART, Danièle. **A desmedida do capital**. Tradução Vanda Caldeira Brant. São Paulo: Boitempo, 2007. (Coleção Mundo do Trabalho).
- MACIEL, Danielle e DURAN, Sabrina. **Privatização do Ensino**. Zine. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo, 2016.

- MACHADO, Lucília Regina de Souza. Controle da Qualidade Total: uma nova gestão do trabalho, uma nova pedagogia do capital. In: **Controle da Qualidade Total: uma nova pedagogia do capital**. Belo Horizonte: Movimento de Cultura Marxista, 1996.
- MCKINSEY BRASIL. **A transformação da qualidade da educação básica pública no Brasil**. Disponível em: <https://catracalivre.com.br/wp-content/uploads/2010/12/Transformacao-da-ed>. Acesso em 20 nov 2016.
- MARCÍLIO, Maria Luiza. **História da Escola em São Paulo e no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2004.
- MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.
- MARX, Karl. **Capítulo VI Inédito de O Capital**. São Paulo: Centauro, 2004.
- \_\_\_\_\_. **O Capital**. Livro 1, vol. 1, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.
- \_\_\_\_\_. **O Capital**. Livro 1, vol. 2, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.
- \_\_\_\_\_. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. Tradução, apresentação e notas Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2010.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- MORAES, Reginaldo C. **Neoliberalismo: de onde vem, para onde vai**. São Paulo: SENAC, 2001.
- MULLER, Maria Lúcia Rodrigues. **A Cor da Escola – imagens da Primeira República**. Cuiabá/MT : EdUFMT/Editora Entrelinhas, 2008.
- NAMO DE MELLO, G. e SILVA, R. N. A gestão e a autonomia da escola nas novas propostas de políticas educativas para a América Latina. **Estudos Avançados**, v. 12, n. 05, p. 45-60, São Paulo, 1991.
- NEVES, Lúcia M. W. **Brasil 2000: nova divisão de trabalho na Educação**. São Paulo, Xamã, 2000.
- \_\_\_\_\_. **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

- NOSELA, P., BUFFA, E. e LEAL, L.L.L. Cultura do desempenho. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente, Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.
- OLIVEIRA, D. A., GONÇALVES, G. B. B., MELO, S. D. e MILL, D. Transformações na organização do processo de trabalho docente e suas consequências para os professores. **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, v. 11, n. 11, jul./de. 2002.
- OLIVEIRA, D.A; VIEIRA, L.F. **Trabalho na Educação Básica**: a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.
- OLIVEIRA, D.A. e ASSUNÇÃO, A.A. Condições de trabalho docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente, Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. Qualidade Total na educação: questões relativas ao processo de trabalho e à gestão da escola. In: **Controle da Qualidade Total: uma nova pedagogia do capital**. Belo Horizonte: Movimento de Cultura Marxista, 1996.
- \_\_\_\_\_, Reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, set/2004.
- \_\_\_\_\_. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. especial 1, p. 17 a 35, 2010. Editora UFPR.
- PALADINI, Edson Pacheco. **Gestão da Qualidade: Teoria e Prática**. São Paulo: Atlas, 2012.
- PARO, Vitor. Parem de preparar para o trabalho! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In: FERRETI, Celso João et all. (Orgs). **Trabalho, formação e currículo**: para onde vai a escola? São Paulo: Xamã, 1999.
- PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- PEREIRA, João Márcio Mendes. **O banco mundial como ator político, intelectual e financeiro (1944-2008)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

PINA, José Augusto e STOTZ, Eduardo Navarro. Intensificação do trabalho e saúde do trabalhador: uma abordagem teórica. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**. Vol. 39, n. 130, p. 150-159, jul-dez, 2014.

PIOLLI, Evaldo. **Identidade e trabalho do diretor de escola: reconhecimento e sofrimento**. Tese (Doutorado) – Universidade de Campinas – UNICAMP, 2010.

\_\_\_\_\_. **Identidade, Trabalho e Sofrimento: a pesquisa qualitativa como instrumento de análise e compreensão**, vol. 04, n.2, UFOPA, Jul/Dez 2014. [file:///C:/Users/Evaldo%20Piolli/Downloads/108-204-1-SM%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Evaldo%20Piolli/Downloads/108-204-1-SM%20(1).pdf)

\_\_\_\_\_. **Gerencialismo e heteronomia: o trabalho, a identidade e a saúde do diretor de escola frente às políticas e programas de qualidade da Secretaria de Educação de São Paulo**. Suplemento Pedagógico, nº 29, 2014. Disponível em: [http://www.sindicatoapase.org.br/Jornais/Supl\\_Pedagogico\\_APASE\\_2013\\_1º\\_sem.pdf](http://www.sindicatoapase.org.br/Jornais/Supl_Pedagogico_APASE_2013_1º_sem.pdf). Acesso em: 29 nov 2014.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira. **Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1991.

RAMOS, Cosete. **Pedagogia da Qualidade Total**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1994.

RAMOS, Marise. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2006.

RIGOLON, Walkiria de Oliveira. **O que muda quando tudo muda? Uma análise da organização do trabalho de professores alfabetizadores**. Tese (Doutorado) – Universidade de Campinas – UNICAMP, 2013.

RODRIGUES, Douglas Zeferino. **Implicações do projeto “São Paulo faz escola” no trabalho de professores do ciclo I do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara-SP, 2010.

SAAD FILHO, Alfredo. Neoliberalismo e marxismo. **Marx e o marxismo**, v.03, n.04, jan/jun 2015.

SALLUM Jr., Metamorfoses do Estado Brasileiro no final do século XX. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, vol. 18, n. 52, jun/2013.

SANTOS, José Vicente Tavares. A construção da viagem inversa: ensaio sobre a investigação em Ciências Sociais. **Cadernos de Sociologia: Metodologias de Pesquisa**, Porto Alegre, v. 3, n. 3, jan/jul, 1991.

SENNETT, Richard Sennett. **A Corrosão do caráter: conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo**. Trad. Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Record, 1999.

SILVA, E. P., HELOANI, J. R. e PIOLLI, E. Autonomia controlada e adoecimento do professor. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 2, n. 2, jul./dez. 2012.

SILVA, Abádia da Silva. Do projeto político do Banco Mundial ao projeto político-pedagógico da escola pública brasileira. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 283-301, dez, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, P. A. A. e SILVA, T. T. **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. Petrópolis: Vozes, 1994.

SILVA Jr., João dos Reis e SGUISSARDI, Valdemar. **Novas faces da educação superior no Brasil: Reforma do Estado e mudanças na produção**. São Paulo: Cortez, 2001.

SOUZA, Aparecida Neri. **As políticas educacionais para o desenvolvimento e o trabalho docente**. Tese (doutorado). Universidade de Campinas – Faculdade de Educação, Campinas – SP, 1999.

\_\_\_\_\_. A racionalidade econômica na política educacional em São Paulo. **Revista Pro-Posições**, v. 13, n. 01 (37), jan./abr. 2002.

TAYLOR, Frederick Winslow. **Princípios de Administração Científica**. São Paulo: Atlas, 1970.

TORRES, Rosa Maria. Melhora a qualidade da educação básica: as estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L; WARDE, M.J; HADDAD, S (Org.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 2 ed. São Paulo: Cortez/PUC, 1998. pp. 125-186.

VIEIRA, Jarbas Santos. **Um negócio chamado educação: qualidade total, trabalho docente e identidade**. Pelotas: Seiva, 2004.

RODRIGUES, Diego Vilanova. **O ajuste neoliberal e a precarização do trabalho docente no estado de São Paulo**. Relatório de Qualificação. UNICAMP – Faculdade de Educação, 2016.

XAVIER, Antônio Carlos. **Gestão da Qualidade Total nas escolas: um novo modelo gerencial para a educação**. Brasília: Ministério da Economia, Fazenda e Planejamento – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), 1991.

WORLD BANK. Site oficial: <http://www.worldbank.org/>. Acesso em 06 dez 2016.

WORLD ECONOMIC FORUM. **The Global Competitiveness Report 2015-2016**. Geneva, 2015.

### **Documentos oficiais**

**BRASIL**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Diário Oficial da União, ano CXXXIV, nº 248, 23.12.96, pp. 27.833- 27.841. Brasil, 1996.

**SÃO PAULO (Estado)**. Comunicado SE nº de 22 de março de 1995. Dispõe sobre as principais diretrizes educacionais para o Estado de São Paulo, para o período de 1995 a 31 de dezembro de 1998. Diário Oficial do Estado, Seção I, São Paulo, pp.8-10, 1995a.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 40.473, de 21 de novembro de 1995. Institui o Programa de Reorganização das Escolas da Rede Pública Estadual e dá providências correlatas. São Paulo, 1995b.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 40.473, de 21 de novembro de 1995. Institui o Programa de Reorganização das Escolas da Rede Pública Estadual e dá providências correlatas. São Paulo, 1995c.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. Resolução SE nº 27, de 29 de março de 1996. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo. São Paulo, 1996a.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. Resolução SE de 13 de maio de 1996. Homologa Parecer CEE nº 170/96, que autoriza a Secretaria da Educação a implantar o

Projeto de Reorganização Escolar do Ensino Fundamental – Classes de Aceleração. São Paulo, 1996b.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 40.673/96, de 16 de fevereiro de 1996. Institui o Programa de Ação de Parceria Educacional Estado-Município, com o objetivo de desenvolver o ensino fundamental através de ação conjunta dos poderes executivos Estadual e Municipal. São Paulo, 1996c.

\_\_\_\_\_. Decreto Nº 40.673 de 16 de fevereiro de 1996. Institui o Programa de Ação de Parceria Educacional Estado-Município para atendimento ao ensino fundamental. São Paulo, 1996d.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 27 de 29 de março de 1996. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo. São Paulo, 1996e.

\_\_\_\_\_. Conselho Estadual de Educação. Deliberação CEE nº 09/97. Institui, no sistema de ensino do Estado de São Paulo, o regime de progressão continuada no ensino fundamental. São Paulo, 1997a.

\_\_\_\_\_. Lei Complementar nº 836, de 30 de dezembro de 1997. Institui Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e dá outras providências correlatas. São Paulo, 1997b.

\_\_\_\_\_. Resolução SEE de 04 de agosto de 1997. Homologa a deliberação do CEE nº 90/97. Publicada no DOE, pp. 12/13. São Paulo, 1997c.

\_\_\_\_\_. Caderno do Programa de Qualidade da Escola / Secretaria Estadual de Educação. Coordenação: Priscila de Albuquerque Tavares. São Paulo, 2007.

\_\_\_\_\_. Caderno do Gestor / Secretaria Estadual de Educação; vol. 01, Coordenação Maria Inês Fini. São Paulo, 2008.

\_\_\_\_\_. Lei complementar nº 1078, de 17 de dezembro de 2008. Institui o sistema de Bonificação por Resultados - BR, no âmbito da Secretaria da Educação, e dá providências correlatas. São Paulo, 2008.

\_\_\_\_\_. Matrizes de referência para a avaliação Saresp: documento básico/Secretaria da Educação; coordenação geral Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2009.

\_\_\_\_\_. Lei Complementar nº 1097 de 27 de outubro de 2009. Institui o sistema de promoção para os integrantes do quadro do magistério da Secretaria da Educação. São Paulo, 2009.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 57.571, de 02 de dezembro de 2011. Institui, junto à Secretaria de Educação, o Programa Educação – Compromisso de São Paulo e das providências correlatas. São Paulo, 2011.

\_\_\_\_\_. Resolução SE nº 36 de 25 de maio de 2016. Institui, no âmbito dos sistemas informatizados da Secretaria de Educação, a plataforma “Secretaria Escolar Digital” (SED), e dá providências correlatas. São Paulo, 2016.

**ANEXO 1 – Termo de consentimento****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

(Decreto nº. 93.933 de 14/01/1987 – Resolução CNS nº. 196/96)

Este formulário de consentimento tem por objetivo informar-lhe sobre o que se trata a pesquisa, bem como obter sua autorização explícita para realizá-la. Espera-se, por meio dele, dar a você uma ideia básica sobre a pesquisa e no que sua participação o envolverá. Se você deseja mais detalhes sobre algo mencionado aqui ou informações não incluídas, sinta-se à vontade para perguntar. Por favor, leia cuidadosamente este formulário.

**Título Provisório:** “Educação pública paulista: gerencialismo e processos de intensificação do trabalho docente”

**Objetivos:** Identificar os efeitos das reformas educacionais no trabalho docente do professor da rede pública estadual em escolas das Diretorias de Ensino do Município de Campinas.

**Pesquisadora Responsável:** Mestranda Tatiana de Oliveira.

**Professor Orientador:** Prof. Dr. Evaldo Piolli (UNICAMP)

**Instituição:** FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

**Procedimentos a serem utilizados:**

O estudo terá como principal recurso metodológico o uso de entrevistas semiestruturadas com os trabalhadores que atuam na docência há mais de dez anos na rede estadual. Para aferir os resultados utilizaremos a “análise de conteúdo” proposta por diferentes autores. Tal método consiste no desmembramento do texto em unidades categóricas segundo reagrupamentos analíticos de acordo com a frequência com que surgem nos depoimentos.

**Riscos ou Desconfortos:**

A participação não envolverá a identificação dos participantes. Eles poderão deixar de participar do processo caso apresentem qualquer discordância.

**Sigilo:**

O nome e dados de identificação dos participantes da pesquisa serão mantidos em absoluto sigilo, bem como o da instituição a qual pertencem. Todas as informações obtidas na pesquisa serão utilizadas apenas para análise científica dos dados e em caso algum os nomes dos participantes constarão nas eventuais publicações.

**Consentimento:**

A assinatura neste formulário indica que você leu e entendeu as informações aqui contidas, que você concorda em participar da pesquisa e que concorda com a divulgação/publicação dos resultados da pesquisa em congressos, publicações científicas, livros, etc. Neste caso serão tomados cuidados éticos em relação ao sigilo de sua identidade, bem como dos demais dados confidenciais. Comprometemo-nos a divulgar a você os resultados desse estudo.

Você é livre para recusar-se a responder a itens específicos ou questões durante a entrevista. Sinta-se livre para pedir explicações ou esclarecimentos a qualquer momento. Se você tem outras questões, dúvidas com relação a esta entrevista, por favor, pergunte-nos.

Assinaturas:

\_\_\_\_\_  
Mestranda Tatiana de Oliveira  
RG: 32.061.592-3  
Pesquisadora Responsável

\_\_\_\_\_  
Nome:  
RG:  
Participante da Pesquisa

**CONSENTIMENTO**

Eu, \_\_\_\_\_ RG: \_\_\_\_\_

Abaixo assinado, concordo livremente em participar da pesquisa: “*Educação pública paulista: gerencialismo e processos de intensificação do trabalho*” (título provisório).

Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo (a) pesquisador (a) TATIANA DE OLIVEIRA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNICAMP sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação.

Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto resulte em qualquer penalidade.

Autorizo que dados possam ser utilizados na elaboração de textos para publicação.

Declaro que recebi uma cópia do presente termo de consentimento.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

Nome Completo: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Telefone para eventuais contatos: \_\_\_\_\_

**Pesquisadores:**

\_\_\_\_\_  
Pesquisadora Responsável  
Mestranda Tatiana de Oliveira  
RG: 32.061.592-3  
Tel : (19) 9 935 24731

**Faculdade de Educação da Unicamp**  
Av. Bertrand Russell, 801  
Cidade Universitária “Zeferino Vaz”  
Campinas - SP - Brasil  
CEP 13083-865  
Tel.: (19) 3521 5634

## ANEXO 2 – Roteiro Entrevista semiestruturada

DATA: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ HORÁRIO: \_\_\_\_\_ Local da Entrevista: \_\_\_\_\_ Prof. Nº \_\_\_\_\_

- **EIXO 1 – Formação, escolha profissional e trabalho docente**

1 – Conte-me sobre sua formação e experiência profissional. *(Qual sua formação? Onde se formou? Quantos anos de experiência tem? Antes de se tornar efetivo na rede estadual qual foi sua experiência docente? A razão da escolha profissional. Qual o papel do trabalho docente em sua vida?)*

- **EIXO 2 – Organização, exigências e mudanças institucionais no trabalho docente**

2 – Como você organiza o seu trabalho? *(Em que consiste o seu trabalho? Como você o organiza?)*

3 – Quais os elementos do seu trabalho que mais lhe exige envolvimento? Como o seu trabalho o absorve? *(Que elementos do seu trabalho lhe tomam mais tempo e energia?)*

4 – Como você avalia as mudanças na organização da escola? E de seu trabalho ao longo desses anos? *(Como é a divisão/organização do trabalho pedagógico em sua escola? Houve mudanças em seu trabalho? O que mudou? Como você acha que se chegou a essas mudanças?)*

5 – Como os procedimentos administrativos afetam o seu trabalho? *(Como você percebe as exigências da SEE? Como elas chegam até você?)*

6 – O material do São Paulo Faz Escola já fez ou faz parte de seu trabalho? Como você observa essa mudança realizada pela SEE no trabalho do professor?

7 – O que você acha do SARESP? Como você vê esse projeto para o resultado do seu trabalho?

- **EIXO 3 – Formas de precarização e intensificação do trabalho docente**

8 – Descreva suas atividades diárias/cotidianas de trabalho? *(Como o tempo da sua jornada de trabalho é utilizado? Por quais atividades?)*

9 – Quando a jornada de trabalho é insuficiente como você procede? *(O que você faz para resolver isso? O tempo livre é ocupado pelo tempo do trabalho? Como?)*

10 – Fora sua jornada de trabalho na escola estadual, como o seu tempo é ocupado? Quais atividades você realiza além da jornada na escola? *(Você possui outra atividade para complementar seu salário de professor(a)? Qual? Há tempo livre regular para a família, lazer, cultura, etc.?)*

11 – Qual o dia da semana que você julga ser o mais pesado / o mais difícil? Por quê? Descreva a rotina deste dia.

- **EIXO 4 – Perguntas complementares**

10 – Como você se sente em relação às cobranças? *(da sociedade, da secretaria de educação, da equipe de gestão, dos pais, dos alunos? Como essa cobrança ocorre?)*

11 – Como é o seu trabalho com os alunos na sala de aula, e fora dela? *(Como você vê este momento do seu trabalho? Quais as maiores dificuldades enfrentadas?)*

12 – Como as novas tecnologias afetam o seu trabalho? *(Em que momento elas estão mais presentes? Você utiliza a secretaria digital? Quais os recursos tecnológicos que estão disponíveis em sua escola para este trabalho? Quando os recursos não estão disponíveis como você resolve isto?)*

13 – Como você se prepara para trabalhar com temas que exigem novas metodologias e conhecimentos novos?

14 – Como anda a sua saúde? Você ficou doente ao longo dos últimos 10 anos? *(Você acha que de alguma forma isso se relaciona com o seu trabalho? Como?)*

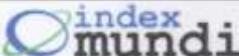
15 – Quais são suas expectativas profissionais futuras? *(O que você planeja para a sua carreira docente? Como você se vê como professor daqui a cinco anos?)*

16 – Para terminar: para você quando podemos afirmar que há “qualidade na educação”? O que isso significa?

## ANEXO 3 – Formulário Perfil dos professores (as)

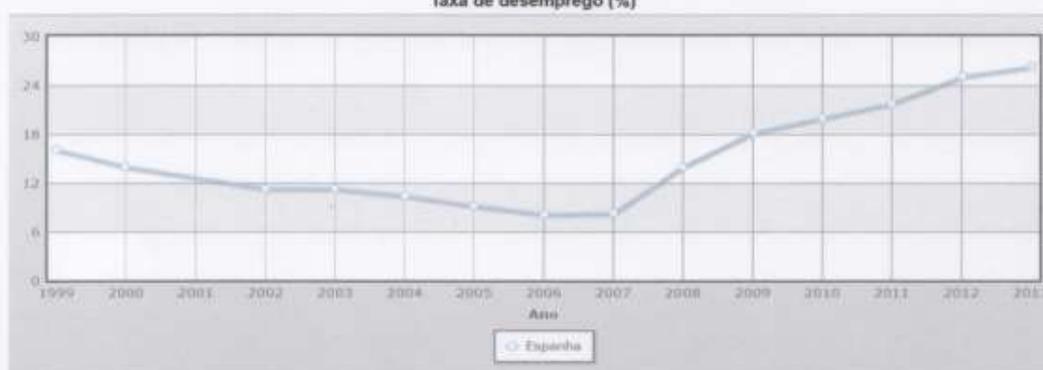
<b>FORMULÁRIO – PERFIL DO PROFESSOR (A)*</b>	
DATA: ____/____/____	
<b>DADOS PESSOAIS</b>	
NOME:	
IDADE:	
ESTADO CIVIL:	
QUANTIDADE DE FILHOS (e/ou dependentes): N° _____ Idade(s) _____	
BAIRRO ONDE MORA:	
BAIRRO ONDE ENCONTRA-SE A(S) ESCOLA(S) ESTADUAL(S):	
EMAIL (letra de forma):	
<b>FORMAÇÃO ACADÊMICA</b>	
CURSO DE GRADUAÇÃO:	Instituição:
PÓS GRADUAÇÃO (caso possua): ( ) Especialização ( ) Mestrado ( ) Doutorado	
Área do conhecimento da Pós:	Instituição:
GRADUAÇÃO (complementar):	Instituição:
<b>CARREIRA DOCENTE</b>	
TIPO DE VÍNCULO E QUANTIDADE DE ANOS NO MAGISTÉRIO ESTADUAL	
( ) ACT - ____ anos	( ) Categoria L - ____ anos
( ) Categoria F - ____ anos	( ) Categoria O - ____ anos
( ) Efetivo - ____ anos	<b>Total de anos na rede estadual:</b> _____ anos
CONCURSO DE INGRESSO – ANO: _____	
COMPONENTE (S) CURRICULAR (ES) QUE MINISTRA AULAS:	
<b>ACÚMULO DE CARGO OU OUTRAS ATIVIDADES PROFISSIONAIS</b>	
ACUMULA CARGO NA ÁREA DA EDUCAÇÃO? ( ) Sim ( ) Não	
Se sim, em qual(s) rede(s) de ensino? ( ) Estadual ( ) Municipal ( ) Particular /*Jornada: ____ h	
ACUMULA A FUNÇÃO DE PROFESSOR(A) COM OUTRA PROFISSÃO? ( ) Sim ( ) Não	
Se sim, com qual profissão? /*Jornada: ____ h	
REALIZA ALGUMA OUTRA ATIVIDADE PARA COMPLEMENTAÇÃO SALARIAL? ( ) Sim ( ) Não	
Se sim, com qual atividade? /*Jornada: ____ h	
<b>TRABALHO DOCENTE NA REDE ESTADUAL</b>	
JORNADA DE TRABALHO ATUAL: N° de aulas semanais: _____ N° de ATPCs semanais: _____	
NÚMERO DE TURMAS (CLASSES) NO PRESENTE ANO:	
NÚMERO MÉDIO DE ALUNOS POR SALA:	
<b>REMUNERAÇÃO</b>	
MÉDIA SALARIAL MENSAL ATUAL (líquido):	
VOCÊ JÁ REALIZOU A PROVA DO MÉRITO? ( ) Sim ( ) Não	
Quantas vezes? _____ Foi contemplado? ( ) Sim ( ) Não Quantas vezes? _____	
VOCÊ JÁ FOI CONTEMPLADO COM O BÔNUS? ( ) Sim ( ) Não	
Se sim, em quais anos? (ano de pagamento)	
( ) 2009 ( ) 2010 ( ) 2011 ( ) 2012 ( ) 2013	
( ) 2014 ( ) 2015 ( ) 2016	
*Todas informações contidas neste formulário servirão de referência para a pesquisa de mestrado em andamento que está sob responsabilidade de Tatiana de Oliveira e seu orientador Evaldo Piolli da Faculdade de Educação da UNICAMP, neste ano de 2016. Nenhuma informação que possa levar a identificação do entrevistado(a) será divulgada ou utilizada na dissertação de mestrado.	

## ANEXO 4 – Dados sobre desemprego (1999 – 2013)


**TAXAS DE DESEMPREGO (%) – DADOS HISTÓRICOS (GRÁFICOS)**
**ESPAÑA**

Economía: Produto Interno Bruto (PIB) - Taxa	Equador	
Economía: Produto Interno Bruto (PIB) per ca	Eritreia	
Economía: População abaixo do nível de pobr	Eslováquia	
Economía: Força laboral	Eslovénia	
Economía: Taxa de desemprego	Espanha	<input type="button" value="Submit"/>

Taxa de desemprego (%)

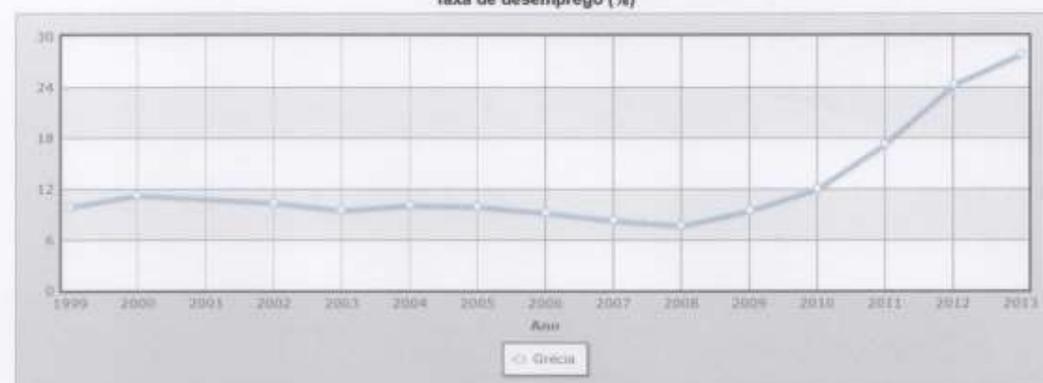


Country	1999	2000	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Espanha	16	14	11,3	11,3	10,4	9,2	8,1	8,3	13,9	18,1	20	21,7	25,1	26,3

**GRÉCIA**

Economía: Produto Interno Bruto (PIB) - Taxa	Geórgia do Sul e Sandwich do Sul	
Economía: Produto Interno Bruto (PIB) per ca	Gibraltar	
Economía: População abaixo do nível de pobr	Glorioso Islands	
Economía: Força laboral	Granada	
Economía: Taxa de desemprego	Grécia	<input type="button" value="Submit"/>

Taxa de desemprego (%)



Country	1999	2000	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Grécia	9,9	11,3	10,3	9,4	10	9,9	9,2	8,3	7,7	9,4	12	17,3	24,3	27,9

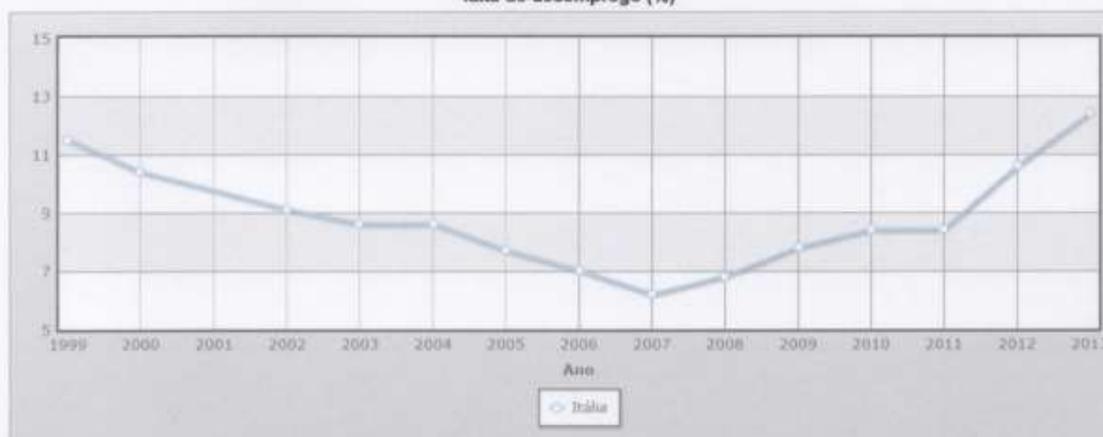
Disponível em: <http://www.indexmundi.com/g/g.aspx?v=74&c=br&l=pt> Acesso em 05 dez 2016.

## ITÁLIA

Economia: Produto Interno Bruto (PIB) - Taxa - Iraque  
 Economia: Produto Interno Bruto (PIB) per ca - Irlanda  
 Economia: População abaixo do nível de pobr - Islândia  
 Economia: Força laboral - Israel  
 Economia: Taxa de desemprego - Itália

Submit

Taxa de desemprego (%)



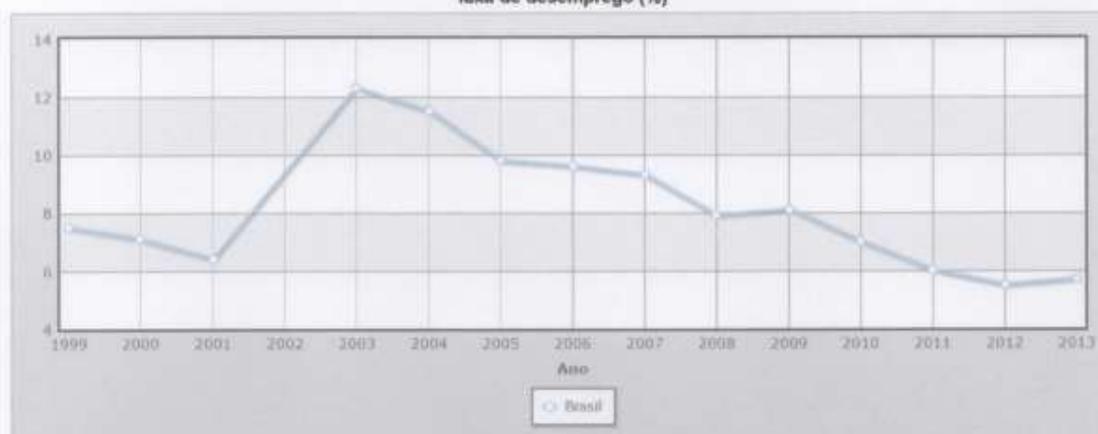
Country	1999	2000	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Itália	11,5	10,4	9,1	8,6	8,6	7,7	7	6,2	6,8	7,8	8,4	8,4	10,6	12,4

## BRASIL

Economia: Produto Interno Bruto (PIB) - Taxa - Birmânia  
 Economia: Produto Interno Bruto (PIB) per ca - Bolívia  
 Economia: População abaixo do nível de pobr - Bósnia e Herzegovina  
 Economia: Força laboral - Botsuana  
 Economia: Taxa de desemprego - Brasil

Submit

Taxa de desemprego (%)



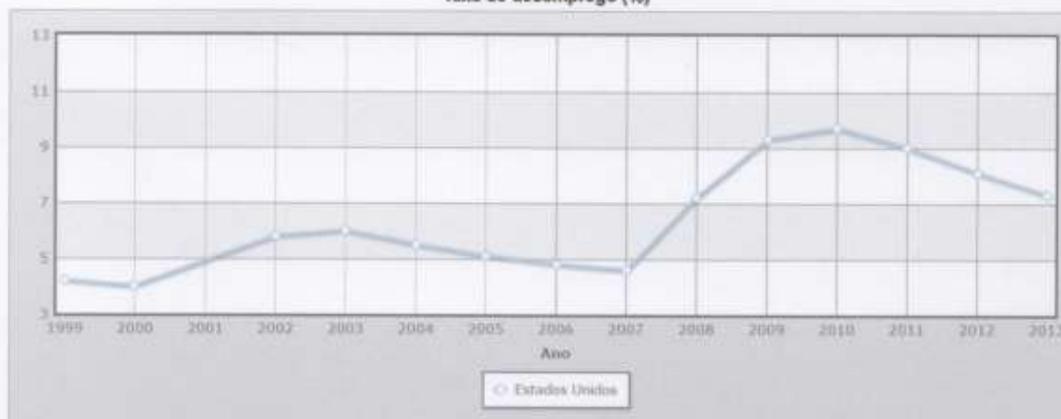
Country	1999	2000	2001	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Brasil	7,5	7,1	6,4	12,3	11,5	9,8	9,6	9,3	7,9	8,1	7	6	5,5	5,7

## ESTADOS UNIDOS

Economia: Produto Interno Bruto (PIB) - Taxa - Eritreia  
 Economia: Produto Interno Bruto (PIB) per ca. Eslováquia  
 Economia: População abaixo do nível de pobr. Eslovênia  
 Economia: Força laboral Espanha  
 Economia: Taxa de desemprego Estados Unidos

Submit

Taxa de desemprego (%)



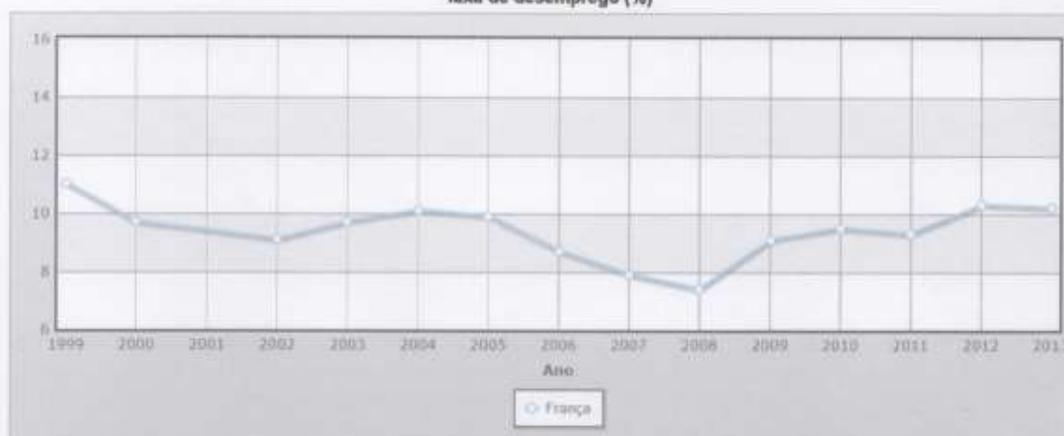
Country	1999	2000	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Estados Unidos	4,2	4	5,8	6	5,5	5,1	4,8	4,6	7,2	9,3	9,7	9	8,1	7,3

## FRANÇA

Economia: Produto Interno Bruto (PIB) - Taxa - Faroé  
 Economia: Produto Interno Bruto (PIB) per ca. Fiji  
 Economia: População abaixo do nível de pobr. Filipinas  
 Economia: Força laboral Finlândia  
 Economia: Taxa de desemprego França

Submit

Taxa de desemprego (%)



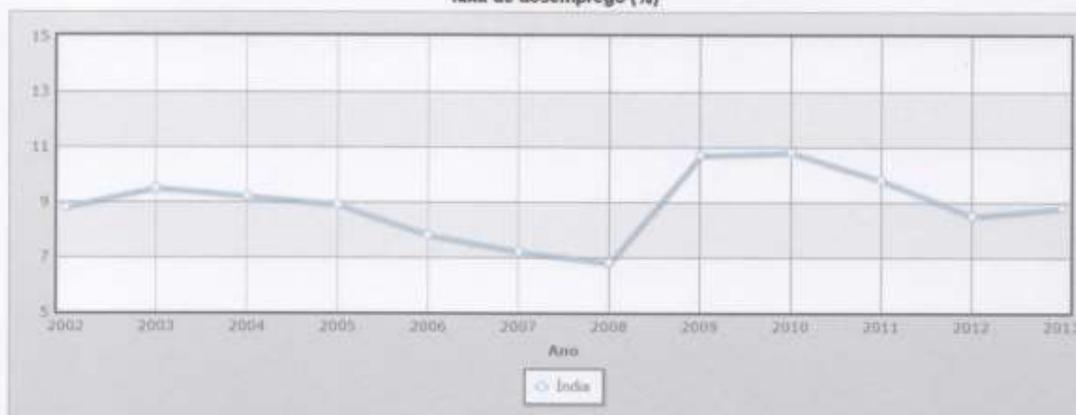
Country	1999	2000	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
França	11	9,7	9,1	9,7	10,1	9,9	8,7	7,9	7,4	9,1	9,5	9,3	10,3	10,2

## ÍNDIA

Economia: Produto Interno Bruto (PIB) - Taxa - Ilhas Salomão  
 Economia: Produto Interno Bruto (PIB) per ca Ilhas Turcas e Caicos  
 Economia: População abaixo do nível de pobr Ilhas Virgens Americanas  
 Economia: Força laboral Ilhas Virgens Britânicas  
 Economia: Taxa de desemprego - Índia

Submit

Taxa de desemprego (%)



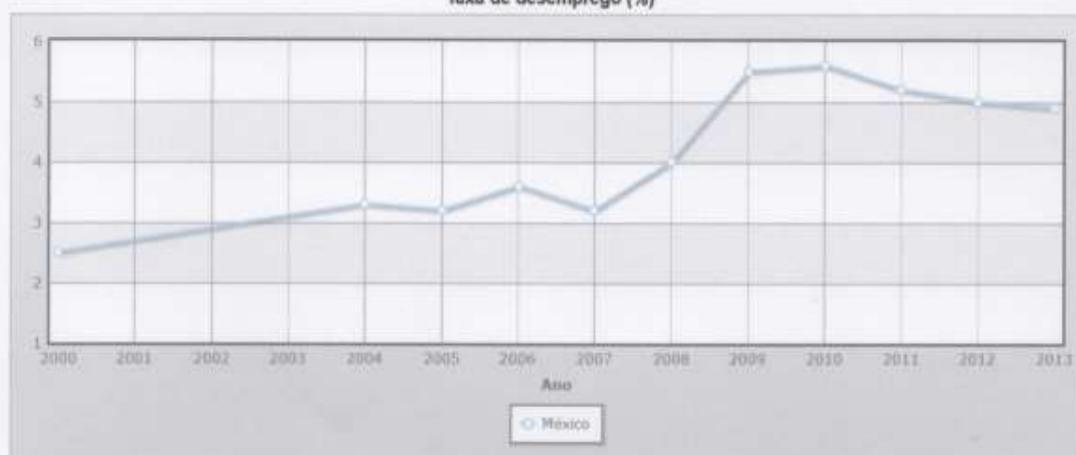
Country	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Índia	8,8	9,5	9,2	8,9	7,8	7,2	6,8	10,7	10,8	9,8	8,5	8,8

## MÉXICO

Economia: Produto Interno Bruto (PIB) - Taxa - Martinica  
 Economia: Produto Interno Bruto (PIB) per ca Maurícia  
 Economia: População abaixo do nível de pobr Maurítânia  
 Economia: Força laboral Mayotte  
 Economia: Taxa de desemprego - México

Submit

Taxa de desemprego (%)



Country	2000	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
México	2,5	3,3	3,2	3,6	3,2	4	5,5	5,6	5,2	5	4,9

## ANEXO 5 – Reportagem sobre desemprego atual no Brasil

**Valor** ECONÔMICO

31/05/2016 - 09:27

### Taxa de desemprego sobe para 11,2% no trimestre até abril, nota IBGE

Por Robson Sales

**RIO - (Atualizada às 12h24)** O país encerrou abril com menos pessoas empregadas e com salários mais baixos. "Tudo o que acontece no mercado de trabalho é reflexo do cenário econômico", admitiu o coordenador de trabalho e emprego do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Cimar Azeredo.

A taxa de desemprego nacional aumentou para 11,2% no trimestre encerrado em abril deste ano, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad) Contínua, do IBGE. Trata-se da maior taxa de desocupação desde o início da pesquisa, em janeiro de 2012.

Em igual período de 2015, o desemprego correspondia a 8% da População Economicamente Ativa (PEA) do país. No trimestre terminado em janeiro, o desemprego era de 9,5%.

A taxa ficou um pouco acima da média estimada por consultorias e instituições financeiras ouvidas pelo **Valor Data**, de 11,1%. O intervalo das estimativas ia de 11% a 11,4%.

O desemprego cresceu porque mais pessoas entraram no mercado de trabalho e não encontraram uma ocupação e também porque o número de demissões aumentou. A população desempregada aumentou 42,1% no trimestre até abril em relação ao mesmo período do ano passado, o equivalente a 3,4 milhões de pessoas. Na comparação com o trimestre até janeiro, a população desempregada cresceu em 18,6%, um acréscimo de 1,792 milhão de pessoas.

Com isso, o contingente de pessoas sem trabalho no país chegou a 11,411 milhões nos três meses até abril, ante 8 milhões no mesmo período de 2015. É o maior contingente de desempregados desde o início da pesquisa.

No caso da população ocupada, de 90,633 milhões de pessoas, houve redução de 1,7% no confronto com mesmo período em 2015, quando esse contingente era de 92,2 milhões. No trimestre encerrado em janeiro, o total de ocupados equivalia a 91,601 milhões.

O nível da ocupação foi estimado em 54,6% no trimestre de fevereiro a abril de 2016, redução de 0,9 ponto percentual frente ao trimestre até janeiro. Em relação a igual trimestre de 2015, este indicador caiu 1,6 ponto. É o menor nível de ocupação da pesquisa.

A população na força de trabalho, também conhecida por economicamente ativa, aumentou 1,8%, ou 1,837 milhão de pessoas, na comparação com o mesmo período do ano passado. Esse contingente de pessoas aumentou 0,8%, ou 824 mil pessoas, ante o trimestre anterior, até janeiro.

A população fora da força de trabalho (inativa) aumentou em 236 mil pessoas (0,4%), para 63,863 milhões de pessoas no trimestre até abril, ante o mesmo período em 2015. No confronto com o trimestre até janeiro, o número de inativos ficou praticamente estável, ao diminuir em 19 mil pessoas.

A indústria fechou 1,56 milhão de vagas no trimestre encerrado em abril, na comparação com igual período do ano passado. O tombo de 11,8% foi o recuo mais forte em toda série da pesquisa do IBGE, iniciada em 2012. Ante o trimestre móvel anterior, a queda de 3,9% significou quase meio milhão de vagas a menos na indústria.

A forte deterioração da indústria, mostrada pela Pnad Continua desde o primeiro semestre de 2015, reflete diretamente na formalização do mercado de trabalho. Essa é uma atividade com alto índice de carteira assinada, reforça Cimar Azeredo. Sem esse benefício, diz, o trabalhador se sente desprotegido e acaba levando outras pessoas da casa a procurar alguma ocupação para complementar a renda.

O grupo que inclui atividades de informação, comunicação e atividades financeiras também passa por um período de queda livre. Em relação a 2015, são menos 820 mil vagas nesse tipo de emprego. A retração de 7,8% na comparação com igual período do ano anterior marca o oitavo resultado negativo seguido.

Na avaliação do coordenador de emprego e renda do IBGE, esse grupo está muito relacionado a indústria. O menor dinamismo desse segmento faz com que ocorra a demissão de trabalhadores terceirizados, que estão incluídos nesse grupo, explicou o pesquisador.

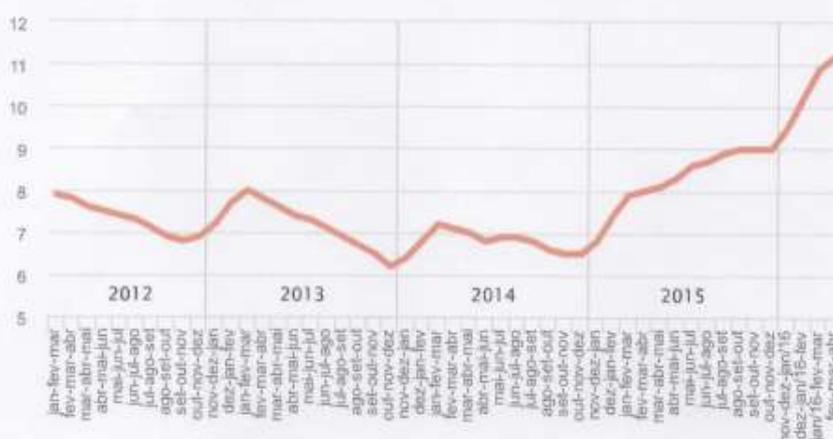
O comércio, que vinha resistindo nos últimos meses e não apresentava resultados negativos na comparação anual, fechou 101 mil vagas, ante o trimestre encerrado em abril de 2015. O dado representa perda de 0,6%, segundo a Pnad Contínua. O grupo que inclui, além do comércio, reparação de veículos e motocicletas, é o segmento que mais emprega no país, 17,3 milhões de pessoas. "O trabalho temporário segurava a queda do comércio", afirmou Cimar Azeredo.

### Renda

Quanto à renda, o valor médio real habitualmente recebido em todos os trabalhos, de R\$ 1.962, caiu 3,3% ante o mesmo período do ano passado, quando era de R\$ 2.030, e recuou 0,7% ante o trimestre até janeiro deste ano, quando era de R\$ 1.977.

A massa de rendimento médio real habitualmente recebido em todos os trabalhos pelas pessoas ocupadas foi estimada em R\$ 173,3 bilhões, queda de 4,3% ante um ano antes e recuo de 1,5% perante o trimestre até janeiro.

### Taxa de desocupação (%) - Brasil



Fonte: IBGE

(Robson Sales | Valor)

## ANEXO 6 – Procedimentos em QOTE (Minas Gerais - anos 90)

### Procedimentos para a construção de um diagrama de causa e efeito

DIAGRAMA DE CAUSA E EFEITO COMO FAZER		
ETAPA	TAREFA	OBSERVAÇÃO
1	DETERMINE O ITEM DE CONTROLE DA CARACTERÍSTICA DE QUALIDADE OU O PROBLEMA QUE SERÁ ANALISADO.	* ESCREVA O ITEM DE CONTROLE OU O PROBLEMA DENTRO DE UM RETÂNGULO, NO LADO DIREITO DE UMA FOLHA DE PAPEL.
2	DEFINA AS CAUSAS PRIMÁRIAS QUE AFETAM O ITEM DE CONTROLE OU PROBLEMA	* TRACE A ESPINHA DORSAL DO LADO ESQUERDO DA FOLHA ATÉ O RETÂNGULO DO ITEM DE CONTROLE OU DO PROBLEMA. * ESCREVA AS CAUSAS PRIMÁRIAS DENTRO DE RETÂNGULOS, NAS ESPINHAS GRANDES.
3	DETERMINE AS CAUSAS SECUNDÁRIAS QUE AFETAM AS CAUSAS PRIMÁRIAS.	* ESCREVA AS CAUSAS SECUNDÁRIAS QUE AFETAM AS CAUSAS PRIMÁRIAS (ESPINHAS GRANDES) COMO ESPINHAS MÉDIAS.
4	DETERMINE AS CAUSAS TERCÍARIAS QUE AFETAM AS CAUSAS SECUNDÁRIAS.	* ESCREVA AS CAUSAS TERCÍARIAS QUE AFETAM AS CAUSAS SECUNDÁRIAS (ESPINHAS MÉDIAS) COMO ESPINHAS PEQUENAS.
5	ESCOLHA AS CAUSAS MAIS PROVÁVEIS (HIPÓTESES).	* ASSINALE NO DIAGRAMA AS CAUSAS QUE PAREÇAM TER FORTE RELAÇÃO COM A CARACTERÍSTICA OU O PROBLEMA, CONSIDERANDO: - OS DADOS EXISTENTES; - EXPERIÊNCIA DO GRUPO; - SUGESTÕES DOS SUPERIORES.
6	REGISTRE OUTRAS INFORMAÇÕES.	* POR EXEMPLO: - NOME DO GRUPO; - DATA DA ELABORAÇÃO DO DIAGRAMA; - TÍTULO PRINCIPAL.

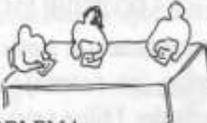
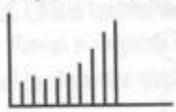
Fonte: BARBOSA, Eduardo Fernandes e outros. Gerência da Qualidade Total na Educação. Belo Horizonte: UFMG, escola de Engenharia, Fundação Christiano Ottoni, 1994, p. 13.

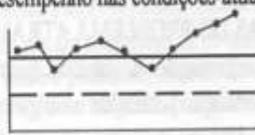
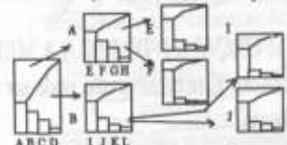
## Identificação do Problema

**PROCESSO 1 - IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA**  
**"DEFINA CLARAMENTE O PROBLEMA"**

TAREFAS:



- 1 **ESCOLHER UM PROBLEMA:**  
 Faça um levantamento de problemas e selecione um.  

- 2 **MONTAR O HISTÓRICO DO PROBLEMA**  
 Mostre todo o "passado" do problema e como ele chegou a este ponto.  
 Utilize gráficos, fotografias, etc., sempre dados históricos.  


- 3 **MOstrar PERDAS ATUAIS E GANHOS VIÁVEIS:**  
 Exprese em termos concretos somente os resultados indesejáveis de baixo desempenho.  
 Demonstre qual é a perda de desempenho nas condições atuais e quanto precisa ser melhorado.  

- 4 **PRIORIZE TEMAS:**  
 Faça análise de Pareto para fixar um tema e sub-temas, se necessário.  
 Utilize Diagrama de Pareto (ou de barras, no caso de dados percentuais).  

- 5 **NOMEAR RESPONSÁVEIS:**  
 Designe de forma oficial uma pessoa para encarregar-se do problema. Quando o encargo for executado por um grupo, designe os membros e o líder. Proponha uma data limite para ter o problema solucionado.  
 Sem um cronograma claramente definido, o problema terá um baixo nível de prioridade de solução.

PROBLEMA	TEMAS	SUB-TEMAS	RESPONSÁVEL	DATA LIMITE

*Ver as observações sobre o Processo 1 na página 16*

## Planejamento da Ação

### PROCESSO 4 - PLANEJAMENTO DA AÇÃO

#### "PLANEJE PARA ELIMINAR AS CAUSAS PRINCIPAIS".

**TAREFAS:**

**1 ELABORAR A ESTRATÉGIA DE AÇÃO:**

Faça uma reunião de discussão com o grupo envolvido.  
 Certifique-se de que as ações serão tomadas sobre as causas fundamentais e não sobre seus efeitos.  
 Certifique-se de que as ações propostas não produzam outros problemas (efeitos colaterais).  
 Se isso ocorrer, adote outras ações ou procure sanar os efeitos colaterais.  
 Proponha diferentes soluções, examine as vantagens e desvantagens, a eficácia e o custo de cada uma e selecione aquela que for definida por consenso do pessoal envolvido na solução do problema,

**2 ELABORAR O PLANO DE AÇÃO E REVISAR O CRONOGRAMA E O ORÇAMENTO FINAL:**

- Defina O QUE será feito ("what").
- Defina QUANDO será feito ("when").
- Defina QUEM fará ("who").
- Defina ONDE será feito ("where").
- Esclareça POR QUE será feito ("why").
- Detalhe ou delegue o detalhamento de COMO será feito ("how").
- Determine a meta a ser atingida e quantifique.
- Determine os itens de controle e de verificação dos diversos níveis envolvidos

O QUE (*)	QUEM	ONDE	QUANDO	COMO

(\*) A coluna O QUE contém tarefas executáveis que são o último nível de desdobramento do Plano de Ação, feito através do Diagrama de Árvore, ferramenta que vai ser estudada em outra parte deste Curso.

*Ver a observação sobre o Processo 4 na página 17*



# FOLHA DE S. PAULO

## Governo expulsa Morris

**Do Brasil, de Paulo**

O presidente Eltono Costa decidiu expulsar o ministro da Indústria e Comércio Exterior Morris, devido ao fato de este ter sido responsável por uma série de erros cometidos durante o governo, segundo o presidente.

A expulsão de Morris representa um passo na reestruturação do governo, segundo o presidente. Ele também mencionou a possibilidade de outras mudanças no ministério.

Em entrevista ao jornal "O Estado de S. Paulo", o presidente afirmou que a expulsão de Morris foi uma decisão necessária para garantir a eficiência do governo.

Ele também mencionou a possibilidade de outras mudanças no ministério, dependendo da situação política.



## ONU decide, com o voto do Brasil, ouvir palestinos

**Do Brasil, de Paulo**

A Assembleia Geral das Nações Unidas decidiu ouvir os palestinos em uma sessão especial, decisão que foi aprovada com o voto decisivo do Brasil.

O Brasil votou a favor da resolução que reconhece o direito dos palestinos à autodeterminação e à criação de um Estado próprio.

A resolução foi aprovada por uma maioria de dois terços na Assembleia Geral, com o Brasil sendo um dos países que votaram a favor.

Esta decisão é considerada um passo importante na resolução do conflito árabe-israelense.

**Ministro fica estarecido com transporte**

O ministro da Saúde, Dr. Roberto de Sá, ficou estarecido durante o transporte de um paciente crítico em um helicóptero.

O acidente ocorreu durante uma operação de resgate em uma região montanhosa.

O paciente sofreu graves ferimentos e foi levado ao hospital em um helicóptero.

O ministro ficou estarecido devido ao risco de vida do paciente durante o transporte.

**Epidemia está em declínio, dizem técnicos**

Técnicos da Organização Mundial da Saúde afirmam que a epidemia de cólera está em declínio.

Os dados mostram uma redução significativa no número de casos em várias regiões afetadas.

Os técnicos atribuem a redução a medidas de saneamento e tratamento de água.

Apesar do declínio, ainda há preocupação com possíveis surtos secundários.

**Vem amanhã o japonês que não se rendeu**

O japonês Hiroo Onoda, último soldado japonês a se render, virá ao Brasil amanhã.

Onoda ficou conhecido por sua decisão de não se render durante a Segunda Guerra Mundial.

Ele foi mantido em cativeiro por anos e sua história é considerada um dos casos mais famosos da guerra.

Ele virá ao Brasil para participar de uma série de eventos comemorativos.

**Professor tem dia de festa e reclamações**

Dia de festa para os professores, mas também dia de reclamações devido às condições de trabalho.

Os professores comemoram o Dia do Professor, mas reclamam da falta de recursos e salários.

As reclamações incluem a falta de infraestrutura nas escolas e a baixa remuneração.

Apesar das dificuldades, os professores continuam dedicados ao ensino.

**Para o verão, sorvete 12,5% mais caro**

Os preços do sorvete vão subir 12,5% para o verão devido ao aumento dos custos.

O aumento é devido ao encarecimento da matéria-prima e dos custos operacionais.

Os produtores justificam o aumento com a necessidade de manter a qualidade.

Os consumidores devem estar preparados para pagar mais caro pelo sorvete.

**Novo empreiteiro no sul de Manaus**

Novo empreiteiro contratado para obras de infraestrutura no sul de Manaus.

O empreiteiro será responsável por obras de saneamento e pavimentação.

As obras são consideradas prioritárias para o desenvolvimento da região.

O contrato foi assinado pelo governo municipal.

**IMPACIÊNCIA faz com que jogadores de futebol não se rendam**

Em 12 de setembro, aproximadamente 40 jogadores de futebol que se recusaram a se render foram presos.

Os jogadores foram detidos em uma operação conjunta das autoridades militares e policiais.

Os jogadores alegam que foram vítimas de uma operação de limpeza.

Os militares afirmam que os jogadores estavam envolvidos em atividades ilegais.



**Rivelino agrediu, afirma juiz**

Rivelino agrediu um jogador adversário durante uma partida de futebol, afirma o juiz.

O incidente ocorreu durante uma partida importante entre dois times.

O jogador adversário sofreu uma lesão grave devido ao chute de Rivelino.

O juiz penalizou Rivelino com uma expulsão por agressão.

Rivelino alega que não agrediu o jogador e que o incidente foi um acidente.

**Para o verão, sorvete 12,5% mais caro**

**Novo empreiteiro no sul de Manaus**

**Rubas caem**

**Vai expor o Brasil**

**IMPACIÊNCIA faz com que jogadores de futebol não se rendam**

**Rivelino agrediu, afirma juiz**

### Docentes podem parar no dia 25 contra 'arisco'

A Associação Paulista dos Professores Docentes (APD) convocou para o dia 25 de outubro uma greve geral dos docentes paulistas em protesto contra o projeto de lei que altera o estatuto da profissão. A entidade afirma que a proposta de lei, conhecida como "arisco", é uma afronta aos direitos dos professores e que a greve é necessária para pressionar o governo a abandonar o projeto.

### Professores e alunos impedem que Colégio São Paulo mude de nome

Professores e alunos do Colégio São Paulo impediram a mudança de nome da instituição. A diretoria pretendia alterar o nome para Colégio São Paulo de Educação, mas os docentes e estudantes se opuseram fortemente à medida, alegando que o nome atual é uma tradição e uma identidade para a escola.



Alunos e professores do Colégio São Paulo impediram a mudança de nome da instituição.

### Em Lousinha, Colab anuncia presença autônoma em 1981

O Colégio Lousinha anunciou sua presença autônoma em 1981. A instituição, que já atua em parceria com o Colégio São Paulo, decidiu assumir a gestão de suas atividades educacionais de forma independente a partir do próximo ano.

### Diego-Dia

Diego-Dia, o novo projeto de lei que altera o estatuto da profissão de professor, é alvo de críticas e protestos. A proposta é considerada por muitos como uma tentativa de reduzir os direitos e a autonomia dos docentes.

### Alunos da Uerj marcam eleição

Os alunos da Universidade Federal do Rio de Janeiro (Uerj) marcaram eleições para o Conselho de Estudantes. A eleição será realizada em novembro e terá como objetivo eleger representantes dos estudantes para discutir e propor melhorias no ensino e na administração da universidade.

### Professores e alunos impedem que Colégio São Paulo mude de nome

Professores e alunos do Colégio São Paulo impediram a mudança de nome da instituição. A diretoria pretendia alterar o nome para Colégio São Paulo de Educação, mas os docentes e estudantes se opuseram fortemente à medida, alegando que o nome atual é uma tradição e uma identidade para a escola.

### Alunos da Uerj marcam eleição

Os alunos da Universidade Federal do Rio de Janeiro (Uerj) marcaram eleições para o Conselho de Estudantes. A eleição será realizada em novembro e terá como objetivo eleger representantes dos estudantes para discutir e propor melhorias no ensino e na administração da universidade.

### Professores e alunos impedem que Colégio São Paulo mude de nome

Professores e alunos do Colégio São Paulo impediram a mudança de nome da instituição. A diretoria pretendia alterar o nome para Colégio São Paulo de Educação, mas os docentes e estudantes se opuseram fortemente à medida, alegando que o nome atual é uma tradição e uma identidade para a escola.

### Liberal Norte pede mais livros no plano

O Liberal Norte pediu mais livros no plano de desenvolvimento educacional. A entidade defende que o aumento da oferta de livros didáticos e materiais pedagógicos é essencial para melhorar a qualidade do ensino.

### Diego-Dia

Diego-Dia, o novo projeto de lei que altera o estatuto da profissão de professor, é alvo de críticas e protestos. A proposta é considerada por muitos como uma tentativa de reduzir os direitos e a autonomia dos docentes.

### Conselheiro desmente crítica

O conselheiro desmentiu a crítica feita por alguns setores da sociedade. Ele afirmou que as medidas propostas pelo governo são necessárias e que não há intenção de prejudicar os direitos dos cidadãos.

### Alunos da Uerj marcam eleição

Os alunos da Universidade Federal do Rio de Janeiro (Uerj) marcaram eleições para o Conselho de Estudantes. A eleição será realizada em novembro e terá como objetivo eleger representantes dos estudantes para discutir e propor melhorias no ensino e na administração da universidade.

### Professores e alunos impedem que Colégio São Paulo mude de nome

Professores e alunos do Colégio São Paulo impediram a mudança de nome da instituição. A diretoria pretendia alterar o nome para Colégio São Paulo de Educação, mas os docentes e estudantes se opuseram fortemente à medida, alegando que o nome atual é uma tradição e uma identidade para a escola.

### Liberal Norte pede mais livros no plano

O Liberal Norte pediu mais livros no plano de desenvolvimento educacional. A entidade defende que o aumento da oferta de livros didáticos e materiais pedagógicos é essencial para melhorar a qualidade do ensino.

### Diego-Dia

Diego-Dia, o novo projeto de lei que altera o estatuto da profissão de professor, é alvo de críticas e protestos. A proposta é considerada por muitos como uma tentativa de reduzir os direitos e a autonomia dos docentes.

### Diego-Dia

Diego-Dia, o novo projeto de lei que altera o estatuto da profissão de professor, é alvo de críticas e protestos. A proposta é considerada por muitos como uma tentativa de reduzir os direitos e a autonomia dos docentes.

### Conselheiro desmente crítica

O conselheiro desmentiu a crítica feita por alguns setores da sociedade. Ele afirmou que as medidas propostas pelo governo são necessárias e que não há intenção de prejudicar os direitos dos cidadãos.

### Alunos da Uerj marcam eleição

Os alunos da Universidade Federal do Rio de Janeiro (Uerj) marcaram eleições para o Conselho de Estudantes. A eleição será realizada em novembro e terá como objetivo eleger representantes dos estudantes para discutir e propor melhorias no ensino e na administração da universidade.

### Professores e alunos impedem que Colégio São Paulo mude de nome

Professores e alunos do Colégio São Paulo impediram a mudança de nome da instituição. A diretoria pretendia alterar o nome para Colégio São Paulo de Educação, mas os docentes e estudantes se opuseram fortemente à medida, alegando que o nome atual é uma tradição e uma identidade para a escola.

### Liberal Norte pede mais livros no plano

O Liberal Norte pediu mais livros no plano de desenvolvimento educacional. A entidade defende que o aumento da oferta de livros didáticos e materiais pedagógicos é essencial para melhorar a qualidade do ensino.

### Diego-Dia

Diego-Dia, o novo projeto de lei que altera o estatuto da profissão de professor, é alvo de críticas e protestos. A proposta é considerada por muitos como uma tentativa de reduzir os direitos e a autonomia dos docentes.

### Diego-Dia

Diego-Dia, o novo projeto de lei que altera o estatuto da profissão de professor, é alvo de críticas e protestos. A proposta é considerada por muitos como uma tentativa de reduzir os direitos e a autonomia dos docentes.

### Empreiteiros na MEC

Empreiteiros na MEC, a denúncia revela a existência de um mercado paralelo de contratação de funcionários. A reportagem afirma que muitos cargos são preenchidos por pessoas que não passaram pelo processo de seleção oficial, o que gera injustiça e prejudica a qualidade do serviço.

### Conselheiro desmente crítica

O conselheiro desmentiu a crítica feita por alguns setores da sociedade. Ele afirmou que as medidas propostas pelo governo são necessárias e que não há intenção de prejudicar os direitos dos cidadãos.

### Alunos da Uerj marcam eleição

Os alunos da Universidade Federal do Rio de Janeiro (Uerj) marcaram eleições para o Conselho de Estudantes. A eleição será realizada em novembro e terá como objetivo eleger representantes dos estudantes para discutir e propor melhorias no ensino e na administração da universidade.

### Professores e alunos impedem que Colégio São Paulo mude de nome

Professores e alunos do Colégio São Paulo impediram a mudança de nome da instituição. A diretoria pretendia alterar o nome para Colégio São Paulo de Educação, mas os docentes e estudantes se opuseram fortemente à medida, alegando que o nome atual é uma tradição e uma identidade para a escola.

### Liberal Norte pede mais livros no plano

O Liberal Norte pediu mais livros no plano de desenvolvimento educacional. A entidade defende que o aumento da oferta de livros didáticos e materiais pedagógicos é essencial para melhorar a qualidade do ensino.

### Diego-Dia

Diego-Dia, o novo projeto de lei que altera o estatuto da profissão de professor, é alvo de críticas e protestos. A proposta é considerada por muitos como uma tentativa de reduzir os direitos e a autonomia dos docentes.

### Empreiteiros na MEC

Empreiteiros na MEC, a denúncia revela a existência de um mercado paralelo de contratação de funcionários. A reportagem afirma que muitos cargos são preenchidos por pessoas que não passaram pelo processo de seleção oficial, o que gera injustiça e prejudica a qualidade do serviço.

### Conselheiro desmente crítica

O conselheiro desmentiu a crítica feita por alguns setores da sociedade. Ele afirmou que as medidas propostas pelo governo são necessárias e que não há intenção de prejudicar os direitos dos cidadãos.

### Alunos da Uerj marcam eleição

Os alunos da Universidade Federal do Rio de Janeiro (Uerj) marcaram eleições para o Conselho de Estudantes. A eleição será realizada em novembro e terá como objetivo eleger representantes dos estudantes para discutir e propor melhorias no ensino e na administração da universidade.

### Professores e alunos impedem que Colégio São Paulo mude de nome

Professores e alunos do Colégio São Paulo impediram a mudança de nome da instituição. A diretoria pretendia alterar o nome para Colégio São Paulo de Educação, mas os docentes e estudantes se opuseram fortemente à medida, alegando que o nome atual é uma tradição e uma identidade para a escola.

### Liberal Norte pede mais livros no plano

O Liberal Norte pediu mais livros no plano de desenvolvimento educacional. A entidade defende que o aumento da oferta de livros didáticos e materiais pedagógicos é essencial para melhorar a qualidade do ensino.

### Diego-Dia

Diego-Dia, o novo projeto de lei que altera o estatuto da profissão de professor, é alvo de críticas e protestos. A proposta é considerada por muitos como uma tentativa de reduzir os direitos e a autonomia dos docentes.

### Empreiteiros na MEC

Empreiteiros na MEC, a denúncia revela a existência de um mercado paralelo de contratação de funcionários. A reportagem afirma que muitos cargos são preenchidos por pessoas que não passaram pelo processo de seleção oficial, o que gera injustiça e prejudica a qualidade do serviço.

### Conselheiro desmente crítica

O conselheiro desmentiu a crítica feita por alguns setores da sociedade. Ele afirmou que as medidas propostas pelo governo são necessárias e que não há intenção de prejudicar os direitos dos cidadãos.

### Alunos da Uerj marcam eleição

Os alunos da Universidade Federal do Rio de Janeiro (Uerj) marcaram eleições para o Conselho de Estudantes. A eleição será realizada em novembro e terá como objetivo eleger representantes dos estudantes para discutir e propor melhorias no ensino e na administração da universidade.

### Professores e alunos impedem que Colégio São Paulo mude de nome

Professores e alunos do Colégio São Paulo impediram a mudança de nome da instituição. A diretoria pretendia alterar o nome para Colégio São Paulo de Educação, mas os docentes e estudantes se opuseram fortemente à medida, alegando que o nome atual é uma tradição e uma identidade para a escola.

### Liberal Norte pede mais livros no plano

O Liberal Norte pediu mais livros no plano de desenvolvimento educacional. A entidade defende que o aumento da oferta de livros didáticos e materiais pedagógicos é essencial para melhorar a qualidade do ensino.

### Diego-Dia

Diego-Dia, o novo projeto de lei que altera o estatuto da profissão de professor, é alvo de críticas e protestos. A proposta é considerada por muitos como uma tentativa de reduzir os direitos e a autonomia dos docentes.



## ANEXO 8 – Artigo “Nova agenda da educação de São Paulo” (20/08/2007)

FOLHA DE S.PAULO

SEGUNDA-FEIRA, 20 DE AGOSTO DE 2007 **opinião** A3**Tendências | Debates**

Os artigos publicados com assinatura não traduzem a opinião do jornal. Sua publicação obedece ao propósito de estimular o debate dos problemas brasileiros e mundiais e de refletir as diversas tendências do pensamento contemporâneo. debates@uol.com.br

**Painel do Leitor**

O "Painel do Leitor" recebe colaborações por e-mail, fax (0/xx/11/3223-1644) e correio (al. Barão de Limeira, 425, 4º andar, São Paulo-SP, CEP 01202-900). As mensagens devem ser concisas e conter nome completo, endereço e telefone. A Folha se reserva o direito de publicar trechos. leitor@uol.com.br

**Nova agenda da educação de São Paulo**

MARIA HELENA GUIMARÃES DE CASTRO

**N**OS ÚLTIMOS anos, o acesso à escola se universalizou. Nada menos do que 98,6% da população de sete a 14 anos do Estado de São Paulo está na escola, segundo o IBGE. Na faixa etária entre 15 e 17 anos, há 86,4% de estudantes em São Paulo, o maior índice do Brasil. Superado o desafio da inclusão, que foi uma vitória da sociedade, outro muito mais complexo está colocado: é o desafio da qualidade e da melhoria efetiva do aprendizado em nossas escolas.

O governador e professor José Serra está determinado a perseguir de maneira obsessiva a melhoria da qualidade do aprendizado no Estado, que passa a ser o foco da Secretaria de Educação. Para isso, uma nova agenda é necessária.

O esforço pela busca de qualidade é de resultados tem que começar desde o início da vida escolar. O governo já implantou o projeto Ler e Escrever, com prioridade para a alfabetização de nossas crianças nas séries iniciais, que, entre outras medidas, prevê a presença de um professor auxiliar nas salas de aula. O processo de alfabetização de uma criança é fundamental. Como a aprendizagem é cumulativa, o baixo desempenho em leitura e escrita nas séries iniciais provoca graus sucessivamente maiores de fracasso escolar nas séries subsequentes. O nosso objetivo é ambicioso, porém atingível: todos os alunos de oito anos plenamente alfabetizados até 2010.

Será dada especial atenção à formação inicial dos professores, que terão programas que estimulem a capacitação. Como reforço dessa política educacional, daremos ênfase ao acompanhamento pedagógico, com a criação de um coordenador específico para cada segmento da vida escolar. Outra

**As escolas que apresentarem melhor evolução receberão uma remuneração adicional, a qual beneficiará o conjunto dos seus funcionários**

importante providência é a definição das expectativas de aprendizagem para cada série, elemento fundamental para a qualidade da educação.

São Paulo iniciará a implantação, a partir de 2008, do ensino fundamental de nove anos. Vamos acelerar a política de municipalização de 1ª a 4ª séries, com ações articuladas que permitam a execução de uma política pública educacional para todo o Estado.

O ensino médio terá uma estrutura curricular com ênfase na sondagem vocacional. Os avanços incessantes na evolução tecnológica desafiam nossos jovens a se manterem constantemente preparados para os desafios da vida profissional. A rede estadual vai investir no ensino profissionalizante como optativo aos cursos noturnos e estabelecer parcerias com o setor privado para elevar a qualidade de ensino de informática e línguas.

Faz parte dessa agenda a necessária avaliação das unidades escolares em função de critérios que comprovadamente afetam a qualidade do aprendizado. Esses critérios, de acordo com toda a experiência acumulada e a melhor literatura nacional e internacional, passam pelas avaliações de aprendizado (tanto externas, como provas estaduais e federais, como as taxas de aprovação e reprovação), pela assiduidade dos professores e pela estabilidade do quadro de profissionais da escola, entre outros fatores.

Trata-se de uma proposta que tem por objetivo valorizar o esforço do conjunto da equipe da escola. Não se trata de avaliar individualmente os professores e tampouco comparar o desempenho das escolas da rede entre si, o que aprofundaria as desigualdades do sistema. A ideia é comparar a escola em relação a ela mesma, considerando sua evolução no tempo em relação ao seu ponto de partida.

Assim, antes do final deste ano, faremos uma avaliação de todas as 5.550 escolas individualmente. Cada uma delas receberá metas. No próximo ano, na mesma época, faremos nova avaliação, comparável à deste ano. As escolas que apresentarem melhor evolução receberão uma remuneração adicional, a qual beneficiará o conjunto dos seus funcionários: diretor, supervisor, professores, pessoal administrativo.

Tais medidas favorecem escolas em situação mais crítica, que receberão apoio especial para superar as dificuldades. E um trabalho que levará à maior equidade do sistema.

Mudar para melhor a qualidade da educação depende de uma ação coletiva. Pressupõe a seriedade de propósito do governo e a coragem de promover mudanças. Exige, fundamentalmente, a participação ativa da rede qualificada de mais de 245 mil professores, supervisores e diretores de escola, que devem ser reconhecidos e motivados pela importância do seu trabalho. Adotar uma nova agenda para a educação vai permitir o aprimoramento sustentável da escola.

MARIA HELENA GUIMARÃES DE CASTRO é professora da Unicamp e secretária estadual de Educação de São Paulo. Foi secretária-executiva do Ministério da Educação (2002) e presidente do Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais) entre 1995 e 2002.

## ANEXO 9 – Matriz Curricular da SEE/SP

<b>Matriz Curricular - Ensino Médio - Noturno</b>				
<b>ÁREA</b>	<b>DISCIPLINA</b>	<b>1ª</b>	<b>2ª</b>	<b>3ª</b>
<b>B A S E</b>	LÍNGUA PORTUGUESA	4	4	4
	ARTE	2	2	2
	EDUCAÇÃO FÍSICA	2	2	2
	MATEMÁTICA	4	4	4
	BIOLOGIA	2	2	2
	FÍSICA	2	2	2
	QUÍMICA	2	2	2
	HISTÓRIA	2	2	2
	GEOGRAFIA	2	2	1
	FILOSOFIA	1	2	2
<b>CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS</b>	SOCIOLOGIA	2	1	2
	LÍNGUA EST MODERNA - INGLÊS	2	2	2
<b>PARTE DIVERSIFICADA</b>	LÍNGUA EST MODERNA - ESPANHOL	2	-	-
	<b>TOTAL GERAL</b>	<b>29</b>	<b>27</b>	<b>27</b>

**N  
A  
C  
I  
O  
N  
A  
L**

<b>Matriz Curricular - Ensino Médio - Diurno</b>				
<b>ÁREA</b>	<b>DISCIPLINA</b>	<b>1ª</b>	<b>2ª</b>	<b>3ª</b>
<b>B A S E</b>	LÍNGUA PORTUGUESA	5	5	5
	ARTE	2	2	2
	EDUCAÇÃO FÍSICA	2	2	2
	MATEMÁTICA	5	5	5
	BIOLOGIA	2	2	2
	FÍSICA	2	2	2
	QUÍMICA	2	2	2
	HISTÓRIA	2	2	2
	GEOGRAFIA	2	2	2
	FILOSOFIA	2	2	2
<b>SOCIOLOGIA</b>	SOCIOLOGIA	2	2	2
	LÍNGUA EST MODERNA - INGLÊS	2	2	2
<b>PARTE DIVERSIFICADA</b>	LÍNGUA EST MODERNA - ESPANHOL	2	-	-
	<b>TOTAL GERAL</b>	32	30	30

**N  
A  
C  
I  
O  
N  
A  
L**

<i>Matriz Curricular Básica para o Ensino Fundamental</i>					
<b>Ciclo II – 6º ao 9º ano - Período Diurno - 2 Turnos Diurnos</b>					
	And	6º	7º	8º	9º
	Série				8ª
	LÍNGUA PORTUGUESA	6	6	6	6
	ARTE	2	2	2	2
	EDUCAÇÃO FÍSICA	2	2	2	2
	MATEMÁTICA	6	6	6	5
<b>Base Nacional Comum</b>	CIÊNCIAS FÍSICAS E BIOLÓGICAS	4	4	4	4
	HISTÓRIA	4	4	4	4
	GEOGRAFIA	4	4	4	4
	ENSINO RELIGIOSO				1
<b>Parte Diversificada</b>	LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA	2	2	2	2
	<b>Total Geral</b>	30	30	30	30

<b>Matriz Curricular Básica para o Ensino Fundamental</b>					
<b>Ciclo II – 6º ao 9º ano - Período Noturno</b>					
	And	6º	7º	8º	9º
	Série				8ª
<b>Base Nacional Comum</b>	LÍNGUA PORTUGUESA	6	6	6	6
	ARTE	2	2	2	2
	EDUCAÇÃO FÍSICA	2	2	2	2
	MATEMÁTICA	6	6	6	5
	CIÊNCIAS FÍSICAS E BIOLÓGICAS	3	3	3	3
	HISTÓRIA	3	3	3	3
	GEOGRAFIA	3	3	3	3
	ENSINO RELIGIOSO				1
	LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA	2	2	2	2
	<b>Total Geral</b>		27	27	27
<b>Parte Diversificada</b>					