

PALOMA DE CAMILLIS ERNEST

**A GESTÃO DO TRABALHO DOCENTE NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE
FLORIANÓPOLIS: COM A PALAVRA OS PROFESSORES DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Mariléia Maria da Silva

FLORIANÓPOLIS
2017

E71g Ernest, Paloma de Camillis
A gestão do trabalho docente na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis:
com a palavra os professores do ensino fundamental / Paloma de Camillis
Ernest. - 2017.
200 p. il. ; 29 cm

Orientadora: Mariléia Maria da Silva

Bibliografia: p. 149-160

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado de Santa Catarina,
Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, Florianópolis, 2017.

1. 2. 3. I. Silva, Mariléia Maria da. II. Universidade do Estado de Santa
Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD: - 20.ed.

PALOMA DE CAMILLIS ERNEST

**A GESTÃO DO TRABALHO DOCENTE NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE
FLORIANÓPOLIS: COM A PALAVRA OS PROFESSORES DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Banca Examinadora:

Orientadora: _____

Prof. Dr^a Mariléia Maria da Silva
Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

Membro: _____

Prof. Dr^a Jocemara Triches
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Membro: _____

Prof. Dr. Lourival José Martins Filho
Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

Florianópolis, 31 de julho de 2017.

Dedico este trabalho à minha filha Sofia, que com seu amor, sorriso e sabedoria, renova minhas esperanças para lutar por uma sociedade para todos.

AGRADECIMENTOS

São muitas as pessoas envolvidas no processo de realização de um trabalho acadêmico. As poucas palavras abaixo pretendem de alguma forma, demonstrar o meu respeito e a minha gratidão a todos aqueles que participaram da construção da pesquisa que redundou na dissertação ora apresentada. O convívio e os debates, as críticas e sugestões, os sorrisos e as lágrimas, ajudaram a amenizar a solitária rotina da labuta intelectual.

Inicialmente, agradeço ao auxílio financeiro disponibilizado na forma de bolsa de estudo pelo Programa de bolsas universitárias de Santa Catarina – UNIEDU. Agradeço igualmente a Prefeitura de Florianópolis, pela política de incentivo à formação *stricto sensu*, que concede licença-aperfeiçoamento, para que servidores do quadro do magistério possam realizar seus estudos em nível de mestrado e doutorado. Que todos os pesquisadores possam, num futuro breve, desfrutar de condições materiais mínimas para realização de suas pesquisas.

Aos amigos da Escola! Agradeço imensamente a vocês que acompanharam e torceram por mim durante a caminhada. Em especial à Luciana Barreto, minha companheira de equipe pedagógica que ficou sobrecarregada com minha ausência nesse período de afastamento para os estudos. Valeu!

Um agradecimento todo especial aos professores, da RME de Florianópolis e diretora do SINTRASEM que fizeram parte desta pesquisa. Sem vocês o trabalho não teria se desenvolvido, obrigada pela confiança e generosidade. Suas falas foram essenciais a esta pesquisa.

Aos meu familiares, pelas ausências, pelos desencontros e impaciência. Declaro aqui o meu amor e respeito por eles! Muito do que sou devo a vocês. Alguns em especial, ensinaram-me a indignação diante das injustiças do mundo! À minha mãe que me ajudou na reta final de conclusão do trabalho, preparando chimarrão, levando cafezinho, fazendo comidinhas e ajudando a cuidar da nossa Sofi, sempre acompanhando e torcendo de perto por cada etapa finalizada. Suas elogiosas palavras de incentivo e carinho fizeram com que os momentos de cansaço fossem rapidamente superados.

Aos amigos do Grupo de Estudos Lutas Sociais Trabalho e Educação, Dalton, Simone, Márcia, Luana, Lucas, Thaís, Carmem e todos os demais, pelas longas reuniões e debates sobre as varas de linho, e os demais ensinamentos de Marx, nas sexta feiras a tarde. Os longos debates e as observações apontadas, contribuíram de forma decisiva para a realização de meu trabalho.

As amadas Meimilany e Jéssica, um presente que recebi da vida, um encontro especial, que ocorreu no mestrado. Meu muito obrigada! A companhia, as indicações bibliográficas, a amizade e, além de tudo, o compromisso em “educar para além do capital”, nos uniu e

aprofundou nossos laços. Sem vocês tudo teria sido muito mais difícil. A colega Márcia, sempre generosa e acolhedora. Minha gratidão por ter compartilhado comigo, reflexões sobre nossa Rede municipal de ensino que contribuíram para minha formação e para as considerações sobre a pesquisa.

Aos professores que gentilmente aceitaram participar de minha banca de qualificação e defesa, Lourival José Martins Filho, Olinda Evangelista e Jocemara Triches. Suas observações críticas foram fundamentais à elaboração da pesquisa, suas sempre ponderadas sugestões contribuíram decisivamente para conclusão dessa dissertação. A presença de todos muito me honrou, além de valorizar a dissertação final!

A professora Mariléia Maria da Silva, por ter aceitado a orientação desse trabalho. Sua generosidade, profissionalismo, conhecimento e atenção, contribuíram de forma decisiva para minha formação. Sempre atenta às minhas argumentações, apontou equívocos, ratificou acertos e estimulou a reflexão que busquei discutir no trabalho. A dedicação e a coerência sempre foram marcas de sua conduta em nossa relação! A admiração e respeito que trago desde a graduação só aumentaram.

Ao meu companheiro Leandro e a minha filha Sofia. Sua cumplicidade, dedicação, compreensão e paciência foram fundamentais durante todo o período que me encontrei absorta pelo trabalho. Sem sua colaboração tudo seria muito mais difícil. Preencheram o espaço deixado pela minha ausência com seus sorrisos generosos e estimulantes. A eles, meu respeito, afeto e amor!

SE OS TUBARÕES FOSSEM HOMENS

Se os tubarões fossem homens, eles fariam construir resistentes caixas do mar
Para os peixes pequenos com todos os tipos de alimentos dentro
Tanto vegetais, quanto animais
Eles cuidariam para que as caixas tivessem água sempre renovada
E adotariam todas as providências sanitárias
Cabíveis se por exemplo um peixe pequeno ferisse a barbatana
Imediatamente ele faria uma atadura a fim que não morressem antes do tempo
Para que os peixes pequenos não ficassem tristonhos
Eles dariam cá e lá uma festa aquática
Pois os peixes alegres tem gosto melhor que os tristonhos
Naturalmente também haveria escolas nas grandes caixas
Nessas aulas os peixes pequenos aprenderiam
Como nadar para a garganta dos tubarões
Eles aprenderiam, por exemplo a usar a geografia
A fim de encontrar os grandes tubarões, deitados preguiçosamente por aí
Aula principal seria naturalmente a formação moral dos peixes pequenos
Eles seriam ensinados de que o ato mais grandioso e mais belo
É o sacrifício alegre de um peixe pequeno
E que todos eles deveriam acreditar nos tubarões
Sobretudo quando esses dizem que velam pelo belo futuro dos peixes pequenos
Se cismaria nos peixes pequenos que esse futuro
Só estaria garantido se aprendessem a obediência
Antes de tudo os peixes pequenos deveriam guardar-se
Antes de qualquer inclinação baixa, materialista, egoísta e marxista
E denunciaria imediatamente aos tubarões se qualquer deles
Manifestasse essas inclinações
Se os tubarões fossem homens, eles naturalmente fariam guerra entre si
A fim de conquistar caixas de peixes e peixes pequenos estrangeiros
As guerras seriam conduzidas pelos seus próprios peixes pequenos
Eles ensinariam os peixes pequenos que entre eles
Os peixes pequenos de outros tubarões existem gigantescas diferenças
Eles anunciariam que os peixes pequenos são reconhecidamente mudos
E calam nas mais diferentes línguas, sendo assim impossível que entendam um ao outro
Cada peixe pequeno que na guerra matasse alguns peixes pequenos inimigos
Da outra língua silenciosos, seria condecorado
Com uma pequena ordem das algas e receberia o título de herói
Se os tubarões fossem homens, haveria entre eles naturalmente também uma arte
Havia belos quadros, nos quais os dentes dos tubarões seriam pintados em vistosas cores
E suas gargantas seriam representadas como inocentes parques de recreio
Nos quais se poderia brincar magnificamente
Os teatros do fundo do mar mostrariam como os valorosos peixes pequenos
Nadam entusiasmados para as gargantas dos tubarões
A música seria tão bela, tão bela que os peixes pequenos
Sob seus acordes, a orquestra na frente entrariam em massa
Para as guelmas dos tubarões sonhadores e possuídos pelos mais agradáveis pensamentos
Também haveria uma religião ali
Se os tubarões fossem homens, ela ensinaria essa religião e só na barriga dos tubarões é que começaria verdadeiramente a vida
Ademais, se os tubarões fossem homens, também acabaria a igualdade que hoje existe entre os peixes pequenos, alguns deles obteriam cargos e seriam postos acima dos outros
Os que fossem um pouco maiores poderiam inclusive comer os menores, isso só seria agradável aos tubarões pois eles mesmos obteriam assim mais

constantemente maiores bocados para devorar e os peixes pequenos
maiores que deteriam os cargos valeriam pela ordem entre os peixes
pequenos para que estes chegassem a ser, professores, oficiais, engenheiro
da construção de caixas e assim por diante
Conciso e Considerável, só então haveria civilização no mar
Se os tubarões fossem homens

Bertolt Brecht

RESUMO

Compreender como a lógica gerencial tem influenciado a gestão do trabalho dos docentes dos anos iniciais do ensino fundamental da Rede municipal de ensino de Florianópolis (RMEF), a partir do diálogo com esses sujeitos é o objetivo central desta pesquisa. Como objetivos específicos buscou-se compreender, a partir das produções teóricas sobre a RMEF, como vem sendo realizada a gestão do trabalho docente; identificar como os professores percebem a gestão do seu trabalho e localizar elementos de resistência por parte desses professores. A análise baseia-se na relação capital/trabalho, ancorada na perspectiva materialista histórica. Como procedimentos metodológicos, realizamos levantamento bibliográfico sobre produções acadêmicas na área, aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas com os professores dos anos iniciais do ensino fundamental e com representante do Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Florianópolis (SINTRASEM). Na análise dos dados foi utilizado o método de análise de conteúdo combinado à análise estatística para os questionários. Na análise das entrevistas, elegemos as seguintes categorias de análise: percepção dos professores sobre o controle do seu trabalho, inserção do setor privado, gestão por resultados e alargamento da função docente; avaliação do trabalho docente, democracia participativa e responsabilização, avaliação externa, formação continuada, política de premiação e manifestação de resistência contra as políticas de gestão do trabalho docente. Diante da contrarreforma educacional dos anos 90 do século XX, parametrada nos pressupostos neoliberais de Terceira Via, fez-se necessário um novo perfil docente. Nesse sentido, as “novas” políticas educacionais apontam a dupla centralidade do professor: ao mesmo tempo em que é responsabilizado pelo fracasso da educação, é apontado por *slogans* midiáticos como profissional que pode mudar o país. Essa simplificação criada pelos intelectuais orgânicos da classe dirigente visa desqualificar os docentes teórica e politicamente, tornando-os suscetíveis a aderir aos pressupostos do seu projeto político pedagógico e às novas formas de regulação de seu trabalho. Nessa perspectiva, preceitos gerenciais são importados das empresas para o campo educativo, por meio da intensificação de mecanismo de controle na era da acumulação flexível. Esse mecanismo de gestão do trabalho docente, alicerçado nas avaliações em larga escala, compõe uma estratégia de governabilidade baseada em: gestão por resultados, *accountability*, responsabilização, meritocracia e privatização. Os dados da pesquisa demonstram que a grande maioria dos professores, apesar de ter sua subjetividade afetada e de “carregar” o peso da responsabilização pelos resultados de aprendizagem dos alunos, tem compreensão dos sentidos adjacentes a esse tipo de gestão do trabalho e apresenta resistência constante na incorporação dessa política. Apesar desse tipo de gestão do trabalho se fazer presente como diretriz da RME de Florianópolis, o desfecho final que encerra esse tipo de processo de gestão, que é a remuneração dos professores por bônus, conferidos de acordo com os resultados das avaliações em larga escala, não se efetivou ainda como política salarial. Portanto, a incompletude da implantação da política meritocrática em seu sentido amplo na RME de Florianópolis parece estar relacionada com as contestações e resistências dos trabalhadores, reafirmando o campo de disputa presente na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

Palavras chave: Gestão do trabalho docente; Gerencialismo; Responsabilização; Meritocracia. Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

ABSTRACT

The main purpose of this research is to understand how the early years elementary school teachers in the Florianópolis School District view the management of their work. Our specific goals, drawn from previous studies about the Florianópolis School District, are to understand how the management of teachers' work has been carried out, to assess how the teachers perceive the management of their work, and to identify the areas of resistance, on the part of the teachers, in relation to the management of their work. Our analysis was based on the capital/labour relation, anchored in the historical materialist approach. Our methodological procedures included the realization of a bibliographical survey, the application of questionnaires, and semi-structured interviews. For our data analysis, we employed the content analysis method, combined with statistical analysis of the questionnaires. For the interviews, we selected the following categories of analysis: teachers' perceptions related to the control over their work, the insertion of the corporate class in the school system, results-based management and the enlargement of teachers' functions, teacher performance evaluation, participatory democracy and accountability, external evaluation, continuous training, teachers' awards policies, and teachers' opposition, resistance against work management policies. Due to the education reform movement of the 1990s, underpinned by the neoliberal, third-way approach, a new teacher profile is demanded. In this regard, the 'new' education policies highlight a dual role of teachers: they are being held accountable for the failure of the education system, and at the same time, media slogans portray their profession as having the ability to change the country. Elite intellectuals created this oversimplification to undermine teachers theoretically and politically, and to make them predisposed to adhere to the postulates of their political-pedagogical project, as well as the new forms of regulation of teachers' work. Under this framework, corporate management strategies are brought to the education field, through the intensification of control mechanisms in a system of flexible accumulation. These teachers' work management mechanisms, grounded on large-scale evaluations, establish a governance strategy based on results-based management, accountability, meritocracy, and privatization. Our research data shows that the great majority of teachers, despite having their subjectivity affected, and 'carrying' the burden of being held accountable for the learning achievement of students, grasp the broader purposes of this type of work management program and are constantly resisting against the application of this policy. Though the Florianópolis School District has adopted this type of work management program, the final outcome of the management process, which is the payment of bonuses to teachers, given according to the results of large-scale evaluations, has not been implemented as a wage policy. The lack of a complete implementation, in its broad sense, of the meritocracy-based policy appears to be related to the challenges and resistance presented by teachers, underscoring the contentious environment within the Florianópolis School District.

Keywords: Teachers' work management; Management; Accountability; Meritocracy; Rede Municipal de Ensino de Florianópolis

LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 1 – Opinião dos docentes dos anos iniciais da RMEF sobre de quem recebe mais cobrança em relação ao trabalho que realiza - Florianópolis/2016 102
- Gráfico 2 – Percepção dos docentes dos Anos Iniciais da RME de Florianópolis sobre maior controle/supervisão de suas atividades – Florianópolis/2016 177
- Gráfico 3 – Opinião dos professores dos Anos Iniciais da RME de Florianópolis sobre seu grau de controle referente aos planejamentos de suas aulas - Florianópolis/2016.....177
- Gráfico 4 – Opinião dos professores dos Anos Iniciais da RME de Florianópolis sobre seu grau de controle referente aos modos e métodos de educar - Florianópolis/2016 ... 178
- Gráfico 5 – Opinião dos professores dos Anos Iniciais da RME de Florianópolis sobre seu grau de controle referente à definição de suas atividades - Florianópolis/2016..... 178
- Gráfico 6 – Opinião dos professores dos Anos Iniciais da RME de Florianópolis sobre seu grau de controle referente a escolha do material didático - Florianópolis/2016 179
- Gráfico 7 – Opinião dos professores dos Anos Iniciais da RME de Florianópolis sobre seu grau de controle referente ao projeto político pedagógico da escola - Florianópolis/2016 179
- Gráfico 8 – Percepção dos professores dos Anos Iniciais da RME de Florianópolis sobre realização de parcerias com organizações que tem definido novas formas de gestão e organização do trabalho na escola - Florianópolis/2016 180
- Gráfico 9 – Percepção dos professores dos Anos Iniciais da RME de Florianópolis acerca de propostas nas políticas municipais de educação que apontem para separação entre as tarefas de concepção e execução - Florianópolis/2016 180
- Gráfico 10 – Observação dos professores dos Anos Iniciais da RME de Florianópolis sobre repercussões das políticas educacionais em seu trabalho - Florianópolis/2016 181
- Gráfico 11 – Adaptação dos professores dos Anos Iniciais da RME de Florianópolis às novas exigências profissionais - Florianópolis/2016..... 181
- Gráfico 12 – Opinião dos professores dos Anos Iniciais da RME de Florianópolis sobre concordância referente a avaliação do trabalho do professor - Florianópolis/2016 182
- Gráfico 13 – Sentimento dos professores dos Anos Iniciais da RME de Florianópolis quanto à responsabilidade pela classificação de sua escola nas avaliações externas - Florianópolis/2016 182
- Gráfico 14 – Opinião dos professores dos Anos Iniciais da RME de Florianópolis sobre o aumento das exigências sobre seu trabalho em relação ao desempenho dos alunos – Florianópolis/2016 183
- Gráfico 15 – Opinião dos professores dos Anos Iniciais da RME de Florianópolis sobre concursos promovidos pela prefeitura municipal em relação à premiação frente a atuação dos professores - Florianópolis/2016 183

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|----|
| Quadro 1 – Principais estratégias do Estado que orientam a administração pública gerencial | 61 |
| Quadro 2 – Dissertações sobre gestão educacional na RMEF..... | 72 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|-----|
| Tabela 1 – Tempo de Atuação no magistério dos professores entrevistados da RME de Florianópolis/ 2016 | 28 |
| Tabela 2 – Opinião dos docentes dos anos iniciais da RMEF sobre quem deve avaliar o trabalho docente - Florianópolis/2016..... | 116 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|----------------|---|
| ACAFE | Associação Catarinense das Fundações Educacionais |
| ACT | Admitido por Contrato Temporário |
| ANPED | Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação |
| ANPED SUL | Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação da Região Sul |
| APP | Associação de Pais e Professores |
| BID | Banco Interamericano de Desenvolvimento |
| BIRD | Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento |
| BM | Banco Mundial |
| BRICS | Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul |
| CAED | Centro de Políticas Públicas de Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CEC | Centro de Formação Continuada |
| CED | Centro de Ciências da Educação |
| CEDHAP | Centro de Desenvolvimento Humano Aplicado |
| CENDEC | Centro de Treinamento para o Desenvolvimento Econômico |
| CEPAL | Comissão Econômica das Nações Unidas para a América Latina |
| CEPSH | Comitê de ética em Pesquisas com Seres Humanos |
| CGDC | Câmara de Políticas de Gestão, Desempenho e Competitividade |
| CME | Conselho Municipal de Educação |
| CONSED | Conselho Nacional de Secretários de Educação |
| DCNP | Diretrizes Curriculares Nacionais para curso de Pedagogia |
| DRU | Desvinculação das Receitas da União |
| FHC | Fernando Henrique Cardoso |
| FMI | Fundo Monetário Internacional |
| FNDE | Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação |
| G20 | Grupo dos vinte |
| GEPETO | Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho |
| IBICT | Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia |
| IDEB | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| LDBEN | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| LUTE | Lutas Sociais Trabalho e Educação |
| MARE | Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado |
| MEC | Ministério da Educação |
| MTPE | Movimento Todos pela Educação |
| OM | Organismos Multilaterais |
| ONGs | Organizações não Governamentais |
| OS | Organizações Sociais |
| PDE | Plano de Desenvolvimento da Educação |
| PDE Interativo | Plano de Desenvolvimento da Escola – Interativo |
| PIB | Produto Interno Bruto |
| PMDB | Partido do Movimento Democrático Brasileiro |
| PMF | Prefeitura Municipal de Florianópolis |
| PNAIC | Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa |
| PNLD | Programa Nacional do Livro Didático |
| PNUD | Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento |
| PRELAC | Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe |

| | |
|-----------|---|
| PROMEDLAC | Projeto Principal de Educação para América Latina e Caribe |
| PSDB | Partido da Social Democracia Brasileira |
| PT | Partido dos Trabalhadores |
| RENAGESTE | Rede Nacional de Referência em Gestão Educacional |
| RME | Rede municipal de ensino |
| RMEF | Rede municipal de ensino de Florianópolis |
| SAEB | Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica |
| SciELO | Scientific Electronic Library Online |
| SEFE | Sistema Educacional Família e Escola |
| SENAD-MJ | Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas – Ministério da Justiça |
| SEU | Sistema Educacional Unibrasil |
| SIMADE | Sistema Mineiro de Administração Escolar |
| SIMEC | Sistema de Monitoramento Execução e Controle |
| SINTRASEM | Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Florianópolis |
| SisLAME | Sistema para Administração e Controle Escolar |
| SME | Secretaria Municipal de Ensino |
| SMEF | Secretaria Municipal de Ensino de Florianópolis |
| TIC | Tecnologia da Informação e Comunicação |
| TPE | Todos pela Educação |
| UDESC | Universidade do Estado de Santa Catarina |
| UEx | Unidades Executoras |
| UFSC | Universidade Federal de Santa Catarina |
| UnB | Universidade de Brasília |
| UNISUL | Universidade do Sul de Santa Catarina |
| URSS | União das Repúblicas Socialistas Soviéticas |
| USAID | <i>United States Agency for International Development</i> |

SUMÁRIO

| | | |
|--------------|---|------------|
| 1 | INTRODUÇÃO..... | 15 |
| 2 | CONTRARREFORMAS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS: ELEMENTOS PARA COMPREENDER GESTÃO DO TRABALHO DOCENTE DE CARIZ GERENCIALISTA..... | 33 |
| 2.1 | BREVE RESGATE HISTÓRICO DA GESTÃO DO TRABALHO DOCENTE: A ESTREITA RELAÇÃO ENTRE O PAPEL DA ESCOLA E AS FEIÇÕES DO CAPITAL, METAMORFOSES PARA MANUTENÇÃO | 33 |
| 2.2 | ESTADO NA SOCIEDADE CAPITALISTA: BREVE CONSIDERAÇÕES..... | 40 |
| 2.3 | CONTEXTO BRASILEIRO E A REFORMA DA EDUCAÇÃO BÁSICA NOS ANOS DE 1990: ELEMENTOS PARA COMPREENDER A NOVA FEIÇÃO DA GESTÃO DO TRABALHO DOCENTE..... | 45 |
| 2.4 | ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR OU GESTÃO EDUCACIONAL?..... | 55 |
| 2.5 | O GERENCIALISMO E SUAS REPERCUSSÕES NA EDUCAÇÃO..... | 59 |
| 3 | O QUE REVELAM AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE A GESTÃO E O CONTROLE DO TRABALHO DOCENTE NA RME DE FLORIANÓPOLIS..... | 71 |
| 3.1 | OS PRINCÍPIOS QUE ORIENTAM A GESTÃO EDUCACIONAL NA RMEF..... | 73 |
| 4 | O QUE REVELAM OS PROFESSORES SOBRE A GESTÃO DE SEU TRABALHO NA RME DE FLORIANÓPOLIS | 99 |
| 4.1 | PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE O CONTROLE DO SEU TRABALHO..... | 99 |
| 4.2 | INSERÇÃO DO SETOR PRIVADO NA RME DE FLORIANÓPOLIS..... | 105 |
| 4.3 | GESTÃO POR RESULTADOS E ALARGAMENTO DA FUNÇÃO DOCENTE..... | 113 |
| 4.4 | AVALIAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE, DEMOCRACIA PARTICIPATIVA E RESPONSABILIZAÇÃO..... | 116 |
| 4.4.1 | As avaliações externas..... | 121 |
| 4.5 | AS FORMAÇÕES CONTINUADAS..... | 129 |
| 4.6 | POLÍTICA DE PREMIAÇÃO DOCENTE..... | 133 |
| 4.7 | MANIFESTAÇÕES DOS PROFESSORES CONTRA AS POLÍTICAS DE GESTÃO DO SEU TRABALHO..... | 138 |
| 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 141 |
| | REFERÊNCIAS..... | 149 |
| | ANEXOS E APÊNDICES..... | 161 |
| | APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO A PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA RMEF (2016)..... | 161 |
| | APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA APLICADA A PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA RMEF (2016)..... | 171 |
| | APÊNDICE C – ROTEIRO DA ENTREVISTA APLICADA AO REPRESENTANTE DO SINTRASEM (2016)..... | 174 |

| | |
|--|------------|
| APÊNDICE D – GRÁFICO 2 - PERCEPÇÃO DOS DOCENTES DOS ANOS INICIAIS DA RME DE FLORIANÓPOLIS SOBRE MAIOR CONTROLE/SUPERVISÃO DE SUAS ATIVIDADES – FLORIANÓPOLIS/2016..... | 177 |
| APÊNDICE E – GRÁFICO 3 – OPINIÃO DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DA RME DE FLORIANÓPOLIS SOBRE SEU GRAU DE CONTROLE REFERENTE AOS PLANEJAMENTOS DE SUAS AULAS - FLORIANÓPOLIS/2016..... | 177 |
| APÊNDICE F – GRÁFICO 4 – OPINIÃO DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DA RME DE FLORIANÓPOLIS SOBRE SEU GRAU DE CONTROLE REFERENTE AOS MODOS E MÉTODOS DE EDUCAR - FLORIANÓPOLIS/2016..... | 178 |
| APÊNDICE G – GRÁFICO 5 - OPINIÃO DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DA RME DE FLORIANÓPOLIS SOBRE SEU GRAU DE CONTROLE REFERENTE À DEFINIÇÃO DE SUAS ATIVIDADES - FLORIANÓPOLIS/2016..... | 179 |
| APÊNDICE H – GRÁFICO 6 – OPINIÃO DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DA RME DE FLORIANÓPOLIS SOBRE SEU GRAU DE CONTROLE REFERENTE A ESCOLHA DO MATERIAL DIDÁTICO - FLORIANÓPOLIS/2016..... | 179 |
| APÊNDICE I – GRÁFICO 7 – OPINIÃO DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DA RME DE FLORIANÓPOLIS SOBRE SEU GRAU DE CONTROLE REFERENTE AO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA - FLORIANÓPOLIS/2016..... | 179 |
| APÊNDICE J – GRÁFICO 8 – PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DA RME DE FLORIANÓPOLIS SOBRE REALIZAÇÃO DE PARCERIAS COM ORGANIZAÇÕES QUE TEM DEFINIDO NOVAS FORMAS DE GESTÃO E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO NA ESCOLA - FLORIANÓPOLIS/2016..... | 180 |
| APÊNDICE L – GRÁFICO 9 – PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DA RME DE FLORIANÓPOLIS ACERCA DE PROPOSTAS NAS POLÍTICAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO QUE APONTEM PARA SEPARAÇÃO ENTRE AS TAREFAS DE CONCEPÇÃO E EXECUÇÃO - FLORIANÓPOLIS/2016..... | 180 |
| APÊNDICE M – GRÁFICO 10 – OBSERVAÇÃO DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DA RME DE FLORIANÓPOLIS SOBRE REPERCUSSÕES DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS EM SEU TRABALHO - FLORIANÓPOLIS/2016..... | 181 |
| APÊNDICE N – GRÁFICO 11 – ADAPTAÇÃO DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DA RME DE FLORIANÓPOLIS ÀS NOVAS EXIGÊNCIAS PROFISSIONAIS - FLORIANÓPOLIS/2016..... | 181 |
| APÊNDICE O – GRÁFICO 12 – OPINIÃO DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DA RME DE FLORIANÓPOLIS SOBRE CONCORDÂNCIA REFERENTE A AVALIAÇÃO DO TRABALHO DO PROFESSOR - FLORIANÓPOLIS/2016..... | 182 |
| APÊNDICE P – GRÁFICO 13 – SENTIMENTO DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DA RME DE FLORIANÓPOLIS QUANTO À RESPONSABILIDADE PELA CLASSIFICAÇÃO DE SUA ESCOLA NAS AVALIAÇÕES EXTERNAS - FLORIANÓPOLIS/2016..... | 182 |

| | |
|--|------------|
| APÊNDICE Q – GRÁFICO 14 – OPINIÃO DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DA RME DE FLORIANÓPOLIS SOBRE O AUMENTO DAS EXIGÊNCIAS SOBRE SEU TRABALHO EM RELAÇÃO AO DESEMPENHO DOS ALUNOS – FLORIANÓPOLIS/2016 | 183 |
| APÊNDICE R – GRÁFICO 15 – OPINIÃO DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DA RME DE FLORIANÓPOLIS SOBRE CONCURSOS PROMOVIDOS PELA PREFEITURA MUNICIPAL EM RELAÇÃO À PREMIAÇÃO FRENTE A ATUAÇÃO DOS PROFESSORES - FLORIANÓPOLIS/2016 | 183 |
| ANEXO A –PARECER DE APROVAÇÃO DA PESQUISA JUNTO AO COMITÊ DE ÉTICA | 184 |

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa em questão é fruto das inquietações que foram surgindo no decorrer de minha atuação profissional, como supervisora escolar na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF).

No ano de 2008, fui admitida para compor o quadro de profissionais da educação dessa rede de ensino, acessada por meio de concurso público. A princípio, cheia de convicções, pouca experiência e traquejo com a cultura escolar estabelecida, seus limites e possibilidades, me frustrei muito e tentava encontrar respostas para as problemáticas que truncavam o funcionamento dentro da escola e o processos de ensino e aprendizagem. Logo no princípio da carreira do magistério, era fácil perceber as contradições da engrenagem e problematizar as diretrizes advindas da política educacional da RMEF. Contudo, com o passar do tempo, diante das contradições e dos problemas enfrentados no cotidiano¹, o discurso hegemônico proferido pela secretaria municipal de educação de Florianópolis (SMEF) acerca da política educacional gerencial e seus pressupostos de responsabilização docente passaram a influenciar-me gerando imensas contradições, com práticas e discursos divergentes dos meus objetivos e princípios primeiros sobre a educação e a sociedade.

Esta dissertação aborda como a lógica gerencial tem influenciado a gestão do trabalho dos professores² dos anos iniciais do ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino (RME) de Florianópolis. Os pressupostos da pesquisa consideram as políticas de gestão do trabalho docente³ ancoradas no gerencialismo, implementadas desde 1997 (MEDEIROS, 2008) na RMEF, repercutindo diretamente sobre o trabalho dos professores.

¹ Nessa dissertação nos amparamos no conceito de cotidiano, de Nunes (2004). Segundo a autora, a vida cotidiana, como determinação mais simples, revela e oculta as dimensões da totalidade, no âmbito da singularidade. A cotidianidade, nível em que se dá a reprodução social e a reprodução direta dos indivíduos, determina padrões de comportamentos, que "cristalizam uma modalidade de ser, figurada num pensamento e prática peculiares" (NETTO, p.68, 1996). Esses padrões, explicações e crenças são incorporados no cotidiano, na maioria das vezes, sem questionamento e vão conformando modelos, autculpabilizações, culminando numa atitude fatalista diante do mundo, que se expressa por meio do materialismo espontâneo e um tendencial pragmatismo. A vida cotidiana, caracterizada pela "heterogeneidade, imediaticidade e superficialidade extensiva", produz exigências, que são respondidas pelos indivíduos sem que ponham em cheque sua objetividade material. Nesse mundo da pseudoconcreticidade (KOSIK,1976) em que nos movemos no cotidiano, o que percebemos é a realidade fenomênica, aparential. A essência, o concreto não se deixam perceber imediatamente. Desta forma, vão se consubstanciando explicações superficiais, padrões de comportamento, modelos, preconceitos que vão sendo incorporados a-criticamente no processo de construção de identidades, permeando o agir e o sentir. (NUNES, 2004, p. 8)

² Ao nos referirmos aos professores do ensino fundamental estamos considerado os homens e mulheres que exercem a docência nessa etapa da educação básica.

³ Utilizaremos neste texto a denominação docente como sinônimo de professor. Partilhamos da compreensão de Triches; Evangelista (2010) e Triches (2012) acerca do indicativo de alargamento do significado da

Trata-se de uma investigação desenvolvida na linha de pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologias do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), em colaboração com o Grupo de Estudos sobre Lutas Sociais Trabalho e Educação (LUTE), em que foram proporcionadas discussões que ajudaram a amadurecer a análise do tema abordado.

Imersa nesse complexo cotidiano de realizar tarefas executivas diárias e carregar o fardo da responsabilização pelo fracasso escolar, fui me constituindo supervisora escolar, uma educadora cheia de limites, contradições e algumas possibilidades. Nesse processo, foram fundamentais para atenuar as consequências da política de responsabilização, os momentos de hora atividade⁴, que propiciaram estudo e reflexão, além da participação nas assembleias da categoria e nas reuniões do comando de greve organizadas pelo sindicato dos trabalhadores municipais (SINTRASEM⁵).

Amparada nas leituras de MÉSZÁROS (2002); HARVEY (2013) busquei compreender os limites estruturais da sociedade capitalista. ALVES (2011) se constituiu um importante aporte teórico para compreender as novas feições do trabalho na atual fase do capitalismo e os movimentos de intensificação do trabalho e captura da subjetividade⁶ do trabalhador em benefício da expansão do mais valor, marcas do modelo de acumulação flexível, SAVIANI (2008) foi um referência essencial para entender a história da pedagogia no Brasil, KUENZER (2003), (SHIROMA; EVANGELISTA) 2004, MARTINS; PERONI; CARVALHO (2009), FREITAS (2005), foram importantes referências que possibilitaram a problematização das repercussões da nova feição capitalista denominada,

docência nas documentações oficiais como profissão que abarca as mais variadas funções, para além do ato de lecionar, principalmente após as alterações propostas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, aprovadas em 2006, nas entrevistas que compõe o corpo empírico dessa dissertação esse processo de alargamento emerge nos relatos dos docentes, convergindo com a análise das autoras.

⁴ Hora atividade se refere a 33% da jornada de trabalho semanal destinada para formação continuada, reflexão, planejamento e avaliação. A relevância da hora atividade enaltecida como momento de formação neste texto, não está relacionada com as formações continuadas oferecidas pela SMEF. Esse processo de formação política foi fruto de leituras individuais acessadas via indicação de referências bibliográficas feitas por colegas da RMEF.

⁵ O SINTRASEM foi fundado em 14 de outubro de 1988 durante assembleia geral da categoria. Até então, os trabalhadores do serviço público municipal de Florianópolis estavam organizados em duas associações, uma composta por funcionários do quadro do magistério e outra por funcionários do quadro civil. (SINTRASEM, 2017a)

⁶ A compreensão de subjetividade demarcada neste trabalho se baseia na perspectiva marxiana. Tonet, ao examinar a questão da objetividade e subjetividade numa perspectiva ontológica, aponta que: a construção do ser social a partir do trabalho configura-se numa relação essencial entre subjetividade e objetividade. Nesse sentido, objetividade e subjetividade não são opostas, uma não pode vir a ser sem a outra. “A realidade objetiva, por ser produto da práxis humana, é subjetividade objetiva, ao passo que a subjetividade, pelo mesmo motivo, é a realidade objetiva que adquiriu forma subjetiva. Entre ambas, um permanente vaivém, uma permanente transformação de uma na outra e vice-versa” (TONET, 2007, p.98).

acumulação flexível, nas políticas educacionais. Essa intersecção, está amparada na perspectiva da nova gestão pública, de cariz, gerencial, expresso no diagrama: avaliação, prestação de contas, responsabilização, meritocracia e privatização.

Tais elementos foram reconhecidos nas políticas adotadas pela SMEF na última década, por meio das avaliações em larga escala, adoção de sistemas apostilados, formações continuadas, e implementação da progressão continuada. Ou seja, evidenciou-se que o discurso oficial que estabelece como estratégia a definição "pelo alto"⁷ das reformas educativas, acompanhadas de políticas de gestão do trabalho dos professores, desconhece ou dissimula "a materialidade de uma escola precarizada, passando a supor que basta a vontade de legislador, complementada pela boa vontade, esforço e compromisso com os professores, para que os problemas de qualidade da escola se resolvam." (KUENZER, 2003, p.300).

A Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, conforme últimos dados disponibilizados no ano de 2015, possuía 54 creches, 25 núcleos de Educação Infantil e dez núcleos de educação infantil vinculados às escolas de ensino fundamental. No Ensino Fundamental, a RME tem nove escolas desdobradas⁸ e 27 escolas básicas. Estas últimas atendem alunos do 1º ao 9º ano do ensino fundamental. Na Educação de Jovens e Adultos existem 10 núcleos que ofertam essa modalidade de ensino. No ano de 2015, o Ensino Fundamental atendeu cerca de 14. 565 alunos, a Educação Infantil 12.018 crianças e a Educação de Jovens e Adultos 1.919 pessoas, totalizando um universo de 28.502 matrículas.

Neste texto introdutório, apresentaremos considerações acerca da gestão do trabalho docente a partir das reformas educacionais de 1990 e as repercussões sobre o trabalho dos professores.

O capitalismo mundial, após uma grande fase de expansão que iniciou no pós-guerra⁹, enfrentou um novo período de crise a partir do final da década de 70 do século XX, identificada, sobretudo, como de esgotamento do modelo de acumulação taylorista/fordista. Para tanto, as principais estratégias de superação propostas pela classe dirigente foram: neoliberalismo, globalização, reestruturação produtiva e Terceira Via (PERONI, 2009).

⁷ Conforme Silva (2010) Esta "revolução pelo alto" corresponderia uma "revolução passiva" ou "revolução sem revolução", isto é, a manutenção, em essência, do sistema político. (SILVA, 2010 p. 624).

⁸ Escolas desdobradas são as que realizam apenas o atendimento do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

⁹ A expansão capitalista ocorreu no Pós- guerra referente à segunda guerra mundial (1939/1945).

O neoliberalismo iniciado na década de 1970, articulando um novo papel do Estado, “a nova sociabilidade” e um “amplo projeto de mundialização do capital” (FALLEIROS; PRONKO; OLIVEIRA, 2010, p. 70), entrou em crise na década de 1990 e como alternativa para sua reorganização e fortalecimento surge, na mesma perspectiva, a Terceira Via ou “sociedade civil ativa”. Antunes (1999) ressalta que “a Terceira Via acaba configurando-se como a preservação do que é fundamental do Neoliberalismo, dando-lhe um frágil verniz social-democrático cada vez menos acentuado” (ANTUNES, 1999, p.99). O Terceiro Setor, para Montaño (2002), apresenta “uma nova modalidade de trato à questão social”. Primeiro, com a transferência da responsabilidade da questão social do Estado para o indivíduo, que a resolverá por meio da autoajuda, ajuda mútua ou, ainda, adquirindo serviços como mercadorias. Segundo, as políticas sociais passam a ser focalizadas, perdendo, assim, seu princípio universalista. Terceiro, com a descentralização administrativa, as políticas tornam-se ainda mais precarizadas, entre outros problemas, porque são transferidas as competências sem os recursos correspondentes e necessários para executá-las. O autor adverte, ainda, que ocorre a transferência de fundos públicos para o Terceiro Setor, já que ele, em geral, não tem condições de autofinanciamento. Conforme Montaño, “esta transferência é chamada, ideologicamente, de 'parceria' entre o Estado e a sociedade civil, com o Estado supostamente contribuindo, financeira e legalmente, para propiciar a participação da sociedade civil”. (MONTAÑO, 2002, p. 199). Segundo Shiroma; Santos (2014, p. 23) “novo modelo de administração pública apelava para os *slogans* da cidadania ativa e do empoderamento¹⁰ das comunidades, conquistando, assim, adesão popular às modificações em curso na sociedade britânica”. Denominada de responsabilidade social empresarial, ou simplesmente responsabilidade social, essa ideologia tem por objetivo reorganizar as frações empresariais em torno de um único projeto, diminuindo as tensões internas da classe empresarial, bem como definir novas linhas de ação coletiva sobre as

¹⁰ A compreensão de empoderamento presente nessa dissertação se pauta na concepção de Montaño (2015), segundo a qual o autor, o fetiche do empoderamento, deve-se ao fato de transparecer um papel social que atinge objetiva e subjetivamente a classe trabalhadora, uma vez que a incorpora enquanto estratégia de luta, de aumento do poder. Todavia, em sua essência, impacta a mesma por se materializar como um projeto concreto, parametrado em diretrizes políticas e econômicas do Banco Mundial para os países periféricos, de modo a orientar as ações que devem tomar no trato às manifestações da “questão social”. Com isso, o projeto do empoderamento exerce um papel econômico e político, visto que o Estado, com o discurso de “empoderar” os cidadãos, transfere responsabilidades para estes; o capital toma o “empoderamento” como instrumento de gestão de pessoal visando aumentar a extração de mais-valia do trabalhador (responsabilizando-o mais por suas ações na empresa); os sujeitos são chamados a sair sozinhos da situação social em que se encontram, havendo desse modo a apologia ao empreendedorismo e ao autoemprego como alternativas. (MONTAÑO, 2015, p. 181)

questões sociais, como forma de assegurar a dominação por meio do convencimento (MARTINS, 2009).

Os argumentos utilizados pelos defensores do projeto do neoliberalismo da Terceira Via, em relação à superação da crise, referem-se à reorganização do papel do Estado, haja vista que o diagnóstico das crises, segundo suas análises, relacionam-se com a crise do Estado.

Nossa perspectiva de análise sobre a decorrência das crises no sistema capitalista se ampara em Mézàros (2002), Antunes (1999) e Harvey (2013), portanto, defendemos tese oposta dos neoliberais e propositores do projeto do neoliberalismo de Terceira Via. Consideramos que a crise capitalista não se encontra no Estado, ao contrário, representa uma expressão da crise estrutural capitalista. Nesse sentido, entendemos que o capitalismo se funda em uma dinâmica de permanente geração e superação de crises oriundas de sua contradição fundante, representada pelos interesses antagônicos e inconciliáveis inscritos na relação capital/trabalho. Assim, a estratégia de redefinição do papel do Estado é insuficiente, servindo apenas para gerar uma nova onda de expansão do mais valor, calcada na ampliação da expropriação dos trabalhadores.

Em substituição ao taylorismo/fordismo, com vistas a buscar espaços mais amplos de acumulação, define-se globalização da economia, e reestrutura-se a produção, criando o padrão de acumulação flexível.

Sennett (2000) identifica três aspectos estruturais e organizacionais na moderna forma de flexibilidade dos processos de trabalho: a especialização flexível da produção, a reinvenção descontínua das instituições e a concentração do poder sem centralização. Conforme o autor, a especialização flexível é uma tentativa de colocar produtos mais variados no mercado, respondendo com maior rapidez às instáveis demandas de consumo, por meio da produção de bens em pequenos lotes diferenciados, de forma a contemplar os consumidores individuais. Os processos de trabalho ocorrem em base modular e produção “enxuta”, em ilhas de produção isoladas, fragmentando e dispersando todas as esferas e etapas da produção, introduzindo processos flexíveis – “flextempo” –, horários flexíveis, trabalho domiciliar, trabalho por tarefas. *A reinvenção descontínua das instituições*, refere-se à prática administrativa moderna, pautada em redes mais abertas em substituição às hierarquias verticais, rígidas e claramente definidas. Nesse tipo de gerenciamento descentralizado ocorre o desaparecimento da figura do supervisor, que dá lugar à internalização do controle combinado com a responsabilização do grupo pela eficiência e produtividade. Os aspectos anteriores impõem a necessidade de uma nova forma de

administração, em que a autoridade burocrática é substituída pela autonomia democrática, cujo gestor não mais centraliza o poder, mas coordena e agiliza a tomada de decisões por parte das equipes de trabalho, denominada: *concentração de poder sem centralização*.

Essas novas características da gestão não significam apenas novas formas de organização das empresas, novos padrões de vida e de relacionamento, mas também novos papéis para as instituições. Assim, é inerente a esse processo de reestruturação produtiva um movimento de “reinvenção” dos poderes e das funções do Estado, cujas repercussões abrangem o campo educacional.

Conforme Shiroma e Santos (2014, p. 26)

Os desdobramentos da reforma do Estado sobre a educação foram muitos: impactaram o funcionamento das escolas, criaram uma nova cultura de gestão escolar e de participação da comunidade e da sociedade civil na solução de problemas sociais. O ativismo proliferou especialmente em nome de uma cidadania ativa, mais figurativa que propriamente coletiva.

Ainda de acordo com os autores, um intenso processo de propaganda forjou um senso comum sobre a necessidade de reformar o Estado e as políticas educacionais, alterando seu papel de atuação, com vistas a superação das crises do Capital. Seguindo a tendências das reformas dos países centrais, o foco da gestão se voltou às escolas, aos sujeitos e práticas, sob a justificativa da melhoria da qualidade da educação.

Na perspectiva gerencial, o gestor escolar deve se preocupar com a redução dos custos e a elevação dos índices educacionais, alçando níveis de excelência e eficiência, por meio da gestão por resultados e da parceria com a comunidade tanto para o monitoramento, quanto para auxílio financeiro e voluntário na escola.

De acordo com Freitas (2005), a definição do conceito de qualidade e os descritores para indicar a qualidade dos sistemas educacionais estão cada vez mais centralizados em centros difusores, tais como as secretarias de educação e os órgãos econômicos internacionais (fundações, empresas educacionais, Movimento Todos pela Educação), do que no próprio cotidiano escolar. Nesse contexto, o papel do Estado é alterado, assim como a identidade da escola e o papel dos profissionais da educação (FREITAS, 2012).

Nesse redesenho, o Estado terceiriza para as fundações e empresas educacionais a execução e permanece com parte do financiamento (propriedade pública não-estatal), mas também o que permanece sob a propriedade do Estado passa a ter a lógica de mercado na gestão (quase-mercado). Outra importante fonte de atuação do Estado diante das políticas

educacionais é o monitoramento por meio dos indicadores expressos pelas avaliações externas.

É importante ressaltar que “quase mercado” quer dizer que a lógica de mercado é a que orientará a ação Estatal (PERONI, 2009). Essa nova postura assumida pelo Estado tem um teor de controle social e busca a regulação de setores estratégicos, que geralmente estão vinculados aos interesses de mercado. Este é o caso da Educação, que vem sendo sistematicamente avaliada de acordo com critérios estabelecidos por instituições internacionais, em sua maioria de caráter econômico.

A partir de um sistema classificatório, governos nacionais começam a formular políticas públicas para a educação visando à geração de índices mais altos. No entanto, a definição do conceito de qualidade da educação se torna secundária, pois a busca por índices mais altos gera um aparato propagandístico do qual sobressai a retórica sobre a “qualidade” da educação, porém sem esclarecer e negociar o que significa esta qualidade (FERNANDES; NAZARETH, 2011).

Diante desse cenário, os modelos de gestão empresarial tomam cada vez mais espaço nas instituições educativas e, assim, novas demandas chegam até a sala de aula. A lógica gerencialista procura (re)orientar a prática docente, utilizando como estratégia a responsabilização pelos resultados. As constantes pressões advindas dessa ótica de gerenciamento, sem a efetiva alteração nas condições materiais e objetivas de trabalho, por meio de investimentos financeiros, formação inicial e continuada de qualidade, plano de carreira e tempo de hora atividades, difundem entre os professores a necessidade de fazer mais e melhor, evidenciando a individualização dos problemas educacionais.

De acordo com o modelo gerencial, o governo empreendedor deveria financiar os resultados e não simplesmente conceder recursos. Para isso, os governos devem adotar mecanismos de avaliação de desempenho e de aferição de rendimento que, por meio de “ranking”, classifiquem e tornem públicos os resultados. (CARVALHO, 2009) A avaliação, como instrumento de gestão educacional, se ampara no “estabelecimento de parâmetros para a comparação e classificação dos desempenhos, estímulo por meio de premiação, possibilidade de controle público do desempenho do sistema escolar” (SOUZA; OLIVEIRA, 2003, p. 881).

De acordo com Freitas (2012), o neotecnicismo, conceito localizado dentro do modelo gerencial, se estrutura em torno a três grandes categorias: responsabilização, meritocracia e privatização. As recompensas e sanções compõem o caráter meritocrático do sistema. Esses mecanismos atuam induzindo os professores à prestação de contas e à

responsabilização pelos resultados alcançados, ou seja, constituem uma estrutura para informar sobre a eficiência e produtividade dos serviços educacionais, conforme as referências hegemônicas.

Nessa dimensão, a prefeitura de Florianópolis começa a partilhar mais efetivamente dessa nova forma de gerir o erário público a partir da gestão da então prefeita Ângela Amin, no período de 1997 a 2004, quando uma empresa denominada Nortia foi contratada pelo poder público municipal para idealizar e executar a reforma administrativa no município. A reforma administrativa teve seu maior impacto na Secretaria Municipal de Educação (SME). Novas formas de gestão e conceitos como autonomia, gestão escolar, eficiência, descentralização passaram a ser difundidos também nas escolas (CARDOSO, 2008). De lá para cá as políticas municipais de cunho educacionais de cariz gerencial têm se intensificado e afetado o trabalho docente.

Nesta perspectiva, pela presente pesquisa, indaga-se: Como a lógica gerencial repercute sobre a concepção dos professores do ensino fundamental da RMEF sobre a gestão do seu trabalho?

Como desdobramentos da questão anterior questiona-se: Como se expressam as principais evidências do teor gerencialista nas políticas educacionais do município?

Existe uma percepção por parte dos docentes em relação ao controle do seu trabalho em conformidade com o gerencialismo?

Em que medida os professores do ensino fundamental da RMEF se sentem controlados? Há resistência a algum tipo de controle?

Diante da problemática acima exposta, a presente pesquisa tem como objetivo geral compreender como a lógica gerencial tem influenciado a gestão do trabalho dos docentes dos anos iniciais do ensino fundamental da Rede municipal de ensino de Florianópolis (RMEF), a partir do diálogo com esses sujeitos. Como objetivos específicos pretendemos:

Compreender a partir das produções teóricas sobre a RMEF, como vem sendo realizada a gestão do trabalho docente.

Identificar como os professores dos anos iniciais do ensino fundamental da RMEF percebem a gestão do seu trabalho.

Localizar elementos de resistência por parte dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental da RMEF em relação à gestão de seu trabalho.

Mediante tais objetivos, temos como hipótese de trabalho que o modelo de gestão do trabalho docente de cariz gerencial, alicerçado nos pilares responsabilização, meritocracia e privatização, oblitera a compreensão dos docentes acerca das políticas

educacionais em curso, dificultando a resistência, gerando desconforto e reconvertendo sua atuação em benefício dos resultados nas avaliações externas.

Nossa análise tomará como base a relação capital/trabalho, baseada na perspectiva materialista histórica (MARX; ENGELS, 2007). Em termos gerais, o marxismo é um enfoque teórico que contribui para desvelar a realidade, pois busca apreender o real a partir de suas contradições e relações entre singularidade, particularidade e universalidade. Além disso, analisa o real a partir do seu desenvolvimento histórico, da sua gênese, captando as categorias mediadoras que possibilitam a sua apreensão numa totalidade.

O objeto central dessa pesquisa é compreender como a lógica gerencial influencia a gestão do trabalho dos professores, a partir do diálogo com esses sujeitos. Nessa perspectiva, nosso desafio se amplia, pois de acordo com nossa opção teórico-metodológica, é necessário buscar a compreensão do fenômeno estudado, tomando os indivíduos em sua relação com a universalidade e não como indivíduos isolados.

Segundo Moraes (2000), a categoria particularidade evidencia-se como elemento nodal, ao possibilitar a mediação entre o universal e o singular ou vice-versa. Quando há a supressão da categoria particularidade ocorre o enaltecimento das singularidades, obscurecendo a constituição do social por meio das classes. Como se o homem individual estivesse de um lado e a sociedade de outro, abstrações separadas por um “mar de determinações invisibilizadas”. A esse respeito, Lukács (2010, p. 171) esclarece que “[...] o ser só pode ser abordado como ser, se for objetivamente determinado em todos os sentidos. Um ser privado de determinações é apenas produto do pensamento: uma abstração de todas as determinações [...]”

Nossa busca por tangenciar o universal se expressou ao longo do texto, procurando dialogar com as repercussões da economia política mundial, brasileira, as novas feições do trabalho na sociedade capitalista, o papel do Estado burguês na conjuntura atual e as políticas públicas de gestão do trabalho docente. Além disso, ao “olharmos” para a RME de Florianópolis, por meio das produções científicas e das evidências trazidas nos discursos dos docentes acerca da gestão do trabalho, fizemos uma tentativa de reproduzir o movimento científico. Essa tentativa se expressou ao privilegiarmos a análise da realidade, para além de como ela é imediatamente dada, cotejando os dados e leituras com textos teóricos.

De acordo com Marx (1998), há um tipo de conhecimento que nos remete apenas a impressões, tendo como principal foco da análise as aparências do fenômeno estudado. Para superar esse tipo de exame o autor aponta o materialismo dialético. Tal perspectiva,

segundo Marx, busca compreender a aparência para além dela mesma, mediatizada por meio das abstrações, concretizadas pelo conjunto das múltiplas determinações sociais.

Diante de nossa problemática de pesquisa, o trabalho revela-se uma categoria central. Portanto, partimos da compreensão do trabalho, como solo ontológico, como horizonte de inteligibilidade do ser, ou seja, como elemento de constituição do ser humano, por meio da dominação da natureza para atender suas necessidades. Nesse sentido, a compreensão de trabalho com base em uma perspectiva histórica e fundante da especificidade humana diante das demais espécies e sua relação com o trabalho alienado, característico da sociedade capitalista, será essencial para a compreensão das novas formas de gestão do trabalho do professor de cariz gerencialista.

Essa nova forma de gestão do trabalho, que permeia o espaço escolar, caracteriza-se por ser uma lapidação da ordem burguesa em benefício à necessidade nunca saciável de expansão do capital. Na busca pela manutenção da ordem político-social, os aparatos de gestão do trabalho, na atual fase do capitalismo privilegiam o foco nos resultados, secundarizando o monitoramento dos processos, imputando nesse sentido, ao operário, no caso o professor, a responsabilidade pelos resultados, desconsiderando os complexos históricos que permeiam a prática docente e os processos de ensino-aprendizagem.

Conforme ensina Frigotto (2001), a relação parte-todo e todo-parte não pode ser confundida com a noção de um método capaz de exaurir todos os infinitos aspectos de uma determinada realidade, captar todas as contradições e todas as mediações. Ignora-se, assim, o caráter relativo, parcial, provisório, de todo conhecimento histórico. A história não pode ser compreendida para além e aquém das estruturas e determinações sociais, já que é parte destas na mesma medida em que as constitui e por elas é constituída. Assim, a história é compreendida a partir das estruturas postas na realidade material, refutando-se, assim, posições relativistas e pós-estruturalistas. A divisão da sociedade em classes, principal contradição capitalista, é a gênese da tensão que gera o movimento histórico. Nesse sentido, a história e a realidade têm caráter inacabado, posto que apesar de primordialmente constituídas pelas estruturas – sociedade capitalista – os sujeitos sociais as constituem e, por meio da contradição, podem gerar um movimento de continuidade ou de transformação (MORAES, 2000).

A análise de uma determinada política educacional, conforme Masson (2012), é sempre um recorte, uma singularidade que ganha significado na particularidade do momento histórico em que é concebida e pelas determinações mais universais que advêm do sistema orgânico do capital com suas contradições nos campos científico, tecnológico,

econômico, cultural, ético-político e educacional. O estudo de uma política educacional requer, para a apreensão de sua essência, considerar a correlação de diferentes forças no processo pelo qual se define e se implementa uma política pública. Tal processo é marcado por interesses econômicos, políticos e ideológicos, já que a política educacional não se define sem disputas, sem contradições, sem antagonismos de classe.

Como procedimentos metodológicos, realizamos levantamento bibliográfico da produção acadêmica da área, aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas com os professores da RMEF e um representante do SINTRASEM.

Primeiro realizamos um levantamento bibliográfico sobre a gestão do trabalho docente, após as reformas educacionais dos anos de 1990 do século XX. Nessa busca, acessamos a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações; artigos científicos publicados em periódicos, encontrados nos portais da *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*; trabalhos reunidos nos Anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd); Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação da Região Sul (ANPEd-Sul). Durante esse levantamento não encontramos nenhuma publicação que tivesse como cerne de suas análises compreender como a lógica gerencial influencia a gestão do trabalho dos docentes, a partir do diálogo com esses sujeitos; isto nos indicou que a concepção dos docentes sobre a gestão do seu trabalho é, ainda, pouco pesquisada, provavelmente por se tratar de uma política educacional recente. Embora não tenhamos encontrado publicações e textos que tratassem especificamente sobre o objetivo geral da pesquisa, aproveitamos para realizar leituras e compilações de dados e informações que contribuíssem para o conhecimento da gênese dessa política e também para que compreendêssemos as repercussões sobre o trabalho docente.

Na continuidade da pesquisa, nossa análise centrou-se nas produções acadêmicas (dissertações e teses) que tiveram como lócus a rede municipal de ensino de Florianópolis e pesquisaram como ocorre a gestão nessa rede de ensino e/ou como operam os mecanismos de controle/regulação/governo do trabalho docente. Nossa intenção nessa fase da pesquisa a partir dos autores estudados foi apreender como vem sendo problematizada a gestão do trabalho docente na RMEF.

No segundo momento, realizamos a aplicação dos questionários (Apêndice A), que teve como público alvo os professores dos anos iniciais do ensino fundamental da RMEF.

Do total de 127 professores¹¹, 30 participaram da pesquisa. Esses professores são licenciados em pedagogia e atuam na docência de turmas regulares do ensino fundamental da RMEF, distribuídos em 36 escolas¹², das quais, 17 escolas participar da pesquisa.

No terceiro momento, realizamos as entrevistas semiestruturadas (Apêndice B), que contaram com a participação de oito professores dos anos iniciais do ensino fundamental da RMEF, e de um representante da diretoria do SINTRASEM. Os sujeitos da pesquisa foram identificados nesse texto como, Professor M, Professor S, Professor E, Professor J, Professor S2, Professor N, Professor M1, Professor E2 e Representante do sindicato. A seleção em relação aos participantes das entrevistas se deu de acordo com a disponibilidade dos professores em participar da pesquisa. Nossa inserção no campo de pesquisa e o contato com os professores foram mediados pela Gerência de Formação Permanente da RMEF, diante da anuência da direção e equipe pedagógica das respectivas unidades educativas. A coleta de dados foi feita na própria escola, em horário e ocasião oportunos e previamente agendados.

Para conhecer a posição dos professores sobre essa política de gestão do trabalho docente, sua concepção e efeitos, adotamos a metodologia de coleta de depoimentos, pois, como indica Meksenas (2002, p. 129),

O depoimento consiste em um método de organização da coleta de dados a respeito de determinado tema e a partir da realização de entrevistas não-diretivas ou semiestruturadas. Diferente da história de vida, em que o trabalho de memória é levado à exaustão na reconstrução da narrativa de vida do sujeito investigado, o depoimento propõe um corte de tempo e de espaço nessa narrativa. Isto é, de posse do tema de sua investigação, o pesquisador localiza sujeitos significativos que narrem suas experiências apenas em relação ao tema proposto.

A opção pela entrevista não-diretiva teve o propósito não apenas de garantir a coleta de informações de interesse da pesquisa, mas também de permitir maior liberdade aos entrevistados a fim de trazer novos elementos e possibilidades para a pesquisa. Para Meksenas (2002, p. 131-132),

A entrevista não-diretiva, semiestruturada ou, como preferem outros, não padronizada é aquela que caracteriza o depoimento em métodos qualitativos: abordar o tema da pesquisa com entrevistas que, apesar de seguirem um roteiro elaborado previamente e com subtemas do interesse do pesquisador, garantem aos sujeitos pesquisados uma livre manifestação de pensamento e de opinião.

¹¹ Dados fornecidos pela Gerência de Formação Permanente da RMEF em função da pesquisa em tela.

¹² Com a aprovação do projeto de pesquisa, no Comitê de Ética (CEPSH/UDESC) por meio de parecer Consubstanciado do CEP n. 1.671.479, fomos encaminhados pela gerência de formação permanente, por meio de cartas de apresentação e aprovação da pesquisa às 36 unidades educativas da RMEF.

O depoimento não representa necessariamente a verdade e/ou a realidade, pois

O depoimento tomado como sinônimo do real tornaria a ciência inútil: por que pesquisar se a oralidade das pessoas já explica o mundo? Porém, tal indagação não é verídica, porque o depoimento contém apenas um ponto de vista que precisa ser questionado e reinterpretado pelos métodos de conhecimento de que o pesquisador dispõe. (MEKSENAS, 2002, p. 132).

Com esses entendimentos, as entrevistas ocorreram em sete escolas de ensino fundamental da referida rede que denominaremos aqui de escola 1, escola 2, escola 3, escola 4, escola 5, escola 6 e escola 7¹³.

A análise dos dados foi realizada da seguinte maneira: para o questionário, foi utilizado o método de análise de conteúdo (BARDIN, 2011) combinado à análise estatística. Para as questões discursivas das entrevistas também utilizamos a análise de conteúdo, com o objetivo de evidenciar significados não explicitamente enunciados que pudessem se correlacionar, de modo a possibilitar que se explorasse dados na busca de padrões consistentes, relações e associações entre variáveis ou neste caso, categorias. (BARDIN, 2011). Por meio da análise dos dados empíricos, elegemos as seguintes categorias que contribuiriam para identificar qual a concepção dos professores dos anos iniciais da RMEF sobre a gestão do seu trabalho: percepção dos professores sobre o controle do seu trabalho, inserção da classe empresarial, gestão por resultados e alargamento da função docente; avaliação do trabalho docente, democracia participativa e responsabilização, avaliação externa, formação continuada, política de premiação e manifestação e resistência contra as políticas de gestão do trabalho docente.

Em nossa pesquisa optamos por estudar os anos iniciais do ensino fundamental por inferirmos que nessa etapa da educação básica a gestão do trabalho docente está mais organicamente articulada com os pressupostos gerencialistas, em função da política nacional de avaliações em larga escala.

As 17 unidades educativas investigadas se localizam nos bairros: Ratoles, Caeira, Cachoeira do Bom Jesus, Canasvieiras, Rio Vermelho, Vargem do Bom Jesus, Ingleses, Ponta das Canas, Armação do Pântano do Sul, Canto da Lagoa, Alto Ribeirão, Saco Grande, Costeira do Pirajubaé, Trindade, Serrinha e Morro do Horácio. Nesta incursão podemos considerar que estão contidas expressões da realidade de todas as regiões da ilha de

¹³ Os oito professores entrevistados são das sete escolas mencionadas. Portanto, 02 professores são da mesma unidade educativa.

Florianópolis. Compõe o corpo empírico dessa pesquisa, desde unidades que atendem cerca de 200 estudantes, até unidades educativas que prestam atendimento a cerca de 1.300 alunos. Buscamos considerar a heterogeneidade que perpassa a rede de ensino em análise, tanto no que se refere aos aspectos de localização na ilha de Florianópolis, tanto no que tange à estrutura física e quantidade de alunos atendidos.

Os professores que compõe a mostra da pesquisa (30 questionários) se situam majoritariamente na faixa etária dos 26 aos 35 anos. Nove profissionais têm entre 36 e 45 anos e quatro profissionais até 25 anos. No tocante ao gênero, 29 são mulheres e apenas um dos professores pertence ao gênero masculino.

Em relação aos estados de origem, todos os professores nasceram na região Sul do Brasil: 21 professores são do estado de Santa Catarina, seguidos de cinco professores do Rio Grande do Sul, dois professores do Paraná e dois professores da amostra não responderam a essa questão.

No que se refere às formas de contratação, há preponderância daqueles contratados em caráter temporário, com total de 19 professores, seguido de 10 professores com contrato de trabalho estatutário efetivo, e um professor não respondeu qual sua forma de contratação profissional. A maior parte dos profissionais possui jornada de trabalho de 40 horas semanais (25 professores), outros 5 docentes possuem carga horária de 20 horas semanais. Abaixo segue a tabela 01, que indica o tempo de atuação dos professores da mostra da pesquisa no exercício do magistério.

Tabela 1 - Tempo de Atuação no magistério dos professores entrevistados da RME de Florianópolis/ 2016

| Tempo de atuação no magistério | Número de Professores |
|---------------------------------------|------------------------------|
| Até 05 anos | 22 |
| De 06 a 10 anos | 02 |
| De 11 a 15 anos | 01 |
| De 16 a 20 anos | 01 |
| De 21 a 25 anos | 01 |
| Mais de 25 anos | 02 |
| Não respondeu | 01 |
| Total | 30 |

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados na pesquisa.

Conforme os dados da tabela, percebemos que a maioria dos professores (22) atua no magistério há menos de cinco anos. Nos demais subgrupos, há sempre pelo menos um professor inscrito. Portanto, nossa mostra de pesquisa contou com a participação de professores com diversos tempos de atuação na função docente, contemplando desde profissionais ingressantes na profissão, até professores próximos da aposentadoria.

As entrevistas e questionários foram agendados previamente com os sujeitos nos horários que lhes foram convenientes, assegurando-se que seus nomes, assim como os das escolas, fossem mantidos em sigilo. A transcrição das falas foi submetida à aprovação dos respectivos professores.

Esta dissertação está organizada em três seções, além desta introdução. Neste texto introdutório, apresentamos o problema de pesquisa, indicamos as questões suscitadas e os objetivos propostos para este trabalho, bem como o caminho metodológico que percorremos e a caracterização do lócus e dos sujeitos da pesquisa.

Na segunda seção, incluímos um estudo que buscou problematizar o que é a gestão do trabalho docente no âmbito das políticas educacionais, organicamente articuladas às diferentes faces do Estado, em conformidade com os imperativos do capital. Destacamos para tanto, as especificidades do neoliberalismo de Terceira Via, diante da nova atuação brasileira na economia mundial e as tentativas sistêmicas de adequar as escolas públicas ao novo perfil de trabalhador referenciado pelo pragmatismo, cidadania e competitividade. Outro ponto abordado se atém à consideração da Educação Básica como condição geral de produção para o capitalismo, sua relevância no fornecimento de conhecimento básico para a formação da força de trabalho, que tem como centralidade a formação para o trabalho simples. Além disso, abordamos a continuidade e o aprofundamento desse tipo de política nos governos petistas, sob os projetos sociais de alívio à pobreza e de inclusão social. Nessa seção, explicitamos também, que a crise de 2008 desencadeou no Brasil um processo de ampliação do conceito de sociedade civil ativa, dando maior organicidade entre o Estado, os novos sujeitos políticos e os organismos multilaterais na condução das políticas educacionais. Esse processo viabilizou o “empresariamento” da educação brasileira, sob o *slogan* do resgate da qualidade da educação por meio da importação dos preceitos empresariais para gerir o erário público. Em nome do resgate da qualidade da educação sem expressar os sentidos adjacentes a ela, preceitos gerenciais são importados das empresas para o campo educativo, por meio da intensificação de mecanismo de controle na era da acumulação flexível. Esse mecanismo de gestão do trabalho docente, alicerçado nas avaliações em larga escala, compõe uma estratégia de governabilidade baseada em: gestão por resultados, responsabilização, meritocracia e privatização. Esses conceitos nos ajudaram a pensar o relacionamento entre o redimensionando da função da escola e a atuação docente.

Na terceira seção, apresentamos como vem sendo problematizada a gestão do trabalho docente na RME de Florianópolis, a partir de uma seleção de teses e dissertações

que versam sobre a gestão educacional nessa rede municipal pública de ensino, visando compreender quais os princípios que orientam a gestão na SME e em suas Escolas. Abordamos os elementos da contrarreforma administrativa iniciada na RME de Florianópolis no ano de 1997 e seus elementos centrais: gerencialismo, descentralização, orientação para os resultados e *accountability*. A compreensão de *accountability* nesse texto se ampara na definição de Afonso (2009). De acordo com o autor, o conceito de *accountability* se associa a três dimensões: avaliação, prestação de contas e responsabilização. Ainda conforme Afonso (2009), prestação de contas pode ser definida como “obrigação ou dever de dar respostas”. A responsabilização, além de se referir à imputação de responsabilidades e à imposição de sanções negativas, [tem a ver com] a assunção autónoma de responsabilidade pelos actos praticados a persuasão; o reconhecimento informal do mérito; a avocação de normas de códigos deontológicos; a atribuição de recompensas materiais ou simbólicas, ou outras formas legítimas de (indução de) responsabilização (AFONSO, 2009, p. 59). Indicamos que nos anos subsequentes sob os governos Dário Berger (2005-2012), César Souza Júnior (2013-2016), esse tipo de reforma administrativa vem se expandindo e adensando de forma a afetar o trabalho docente. Havendo, contudo, disputa entre trabalhadores e executivo municipal.

Salientamos que os princípios da gestão administrativa da RMEF estão em conformidade com as orientações dos organismos multilaterais, embora a adesão às orientações não ocorram de forma subalterna, mas em convergência de interesses mútuos de grupos dirigentes locais em favor da ampliação do mais valor.

Apontamos o aprofundamento das privatizações por meio da adesão dos sistemas apostilados e contratação de empresa para impressão e assessoria na análise dos resultados obtidos na Prova Floripa. Evidenciamos que a gestão do trabalho docente, nessa rede de ensino, tem como objetivo central a elevação do IDEB, para tanto ancora-se nos pressupostos da gestão por resultados, *accountability*, meritocracia e reconversão docente. Problematizamos a fragilidade do IDEB, como instrumento capaz de aferir a qualidade da educação e apontamos como essa forma de regulação desconsidera os fatores sociais responsabilizando Escola e professores e desresponsabilizando o Estado de uma atuação em benefício dos interesses da classe trabalhadora. Por último, apontamos que esse tipo de monitoramento do trabalho docente ocasiona o estreitamento curricular e privilegia a formação de força de trabalho para manutenção do capital.

Na seção de número quatro, apresentamos os dados empíricos, a análise dos questionários e das entrevistas realizadas com os professores e um representante da

diretoria do sindicato. Por meio dos dados procuramos evidenciar a concepção dos professores sobre a gestão do seu trabalho, bem como as formas de manifestações e resistências na incorporação das políticas de gestão do trabalho de cariz gerencialista.

Na análise das entrevistas e questionários, ficou evidenciado que os professores da RME de Florianópolis têm uma concepção crítica acerca da gestão do seu trabalho, apontando os limites dessa política e as consequências para o trabalho e para a educação. Porém, essa compreensão em torno da intencionalidade da política educacional do município e das formas de regulação do trabalho dela advindos, não é suficiente para “libertá-los” plenamente da responsabilização que lhes é imputada. Esse processo, contudo, não ocorre de forma linear e sem intercorrências; ao contrário, é constantemente afetado por formas de manifestação e resistência por parte dos professores em defesa de condições de trabalho e de uma educação de qualidade substantiva.

Na última seção, expomos as conclusões às quais chegamos acerca da concepção dos professores sobre a gestão de seu trabalho na RME de Florianópolis, evidenciando as políticas implantadas que corroboram com esse processo e as contradições presentes.

2 CONTRARREFORMAS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS: ELEMENTOS PARA COMPREENDER GESTÃO DO TRABALHO DOCENTE DE CARIZ GERENCIALISTA

Nosso objetivo neste capítulo é problematizar o que é a gestão do trabalho docente no âmbito das políticas educacionais, estas organicamente articuladas às diferentes faces do Estado, em conformidade aos imperativos do capital. Para tanto, subdividimos essa seção em quatro itens: no primeiro, há um breve resgate histórico do trabalho docente, de sua gestão e a da estreita relação com as formas de dominação. No segundo item, abordamos a função do Estado na sociedade capitalista. No terceiro, apresentamos o contexto das reformas educacionais da década de 1990 na educação e o cenário brasileiro nesse período histórico. Finalmente, no quarto subtítulo, trataremos do gerencialismo e suas repercussões sobre a educação e o trabalho docente.

2.1 BREVE RESGATE HISTÓRICO DA GESTÃO DO TRABALHO DOCENTE: A ESTREITA RELAÇÃO ENTRE O PAPEL DA ESCOLA E AS FEIÇÕES DO CAPITAL, METAMORFOSES PARA MANUTENÇÃO

Neste item apresentamos como a gestão do trabalho docente constitui-se nas relações sociais ao longo da história da humanidade, obtendo seu vértice a partir da revolução industrial, momento em que a educação passa a ser pensada como uma instituição a ser administrada, inspecionada, supervisionada e controlada de forma mais científica em meados do século XIX, quando começa a se desenvolver uma série de preocupações com a gestão do sistema escolar.

Educação e escolarização, como práticas humanas, só podem ser entendidas no contexto das relações de trabalho, constituídas socialmente e localizadas historicamente. Importante assinalar que partimos da concepção que “Educação e escolarização, como práticas humanas, só podem ser entendidas no contexto das relações de trabalho, constituídas socialmente e localizadas historicamente.” (TRICHES, 2016, p. 33)

Conforme Fontes (2017)

A educação nas sociedades capitalistas é apresentada como limitada à educação formal, letramento, acesso à cultura, socialização de conhecimentos fundamentais, hierarquizado até o nível da produção científica, neutralizada e isolada das condições sociais que a geram. No entanto ela responde sempre a dois movimentos contraditórios: de um lado, a formar “trabalhadores” de níveis diversos (do mais simples ao mais complexo) para assegurar o ‘desenvolvimento’

do país (ie, a lucratividade do capital). Expressam-se aqui divergências entre empresários os que pretendem vender educação e os que precisam comprar trabalhadores devidamente formados (RODRIGUES, 2007). De outro lado, a sociedade capitalista é impelida a responder às exigências de massas crescentes de trabalhadores, que aspiram a (e reivindicam) inúmeras saídas pela educação (mesmo se ambivalentes): a) letramento e conhecimento; b) ascensão social; c) sobrevivência (acesso a emprego ou a empregabilidade, isto é, a arte de se virar sozinho, sem contrato e sobreviver); d) cidadania, ou o acesso aos direitos; finalmente; e) aspiram a igualdade de condições. (FONTES, 2017, p. 15)

Portanto, nas sociedades de classe a educação formal é sempre atravessada por contradições que ela não pode resolver no próprio ambiente escolar, pois resultam da contradição fundante capital/trabalho. Nesse sentido, as escolas tendem a converterem-se em espaços de domesticação da classe trabalhadora, restringindo sua formação à preparação enquanto força de trabalho a ser disponibilizada para o capital. Ainda que a escola possa ser espaço de disputa de distintos projetos educativos

A primeira concepção estabelece o magistério como vocação/sacerdócio tendo origem poítico-religiosa conservadora e autoritária para a manutenção do poder ideológico da igreja e como forma de combater o ideário liberal da Revolução Francesa (SAVIANI, 2008).

No Brasil, a Pedagogia Basílica¹⁴ objetivou sobretudo a dominação dos povos indígenas, por meio da doutrina cristã e do aprendizado do português (fala, leitura e escrita). Em seus primórdios na educação brasileira, a gestão do trabalho docente aparece no *Ration Studiorum* (1599/1759), um conjunto de normas criado para regulamentar o ensino nos colégios Jesuíticos. Sua principal função era ordenar as atividades, funções e os métodos de avaliações nas escolas. Neste sentido, mesmo antes do pleno desenvolvimento do sistema capitalista, o trabalho docente e sua gestão estiveram aliados a formas de perpetuação de dominação da maioria em prol da minoria.

Com o advento e o desenvolvimento do capital, diante dos consequentes processos de urbanização, os sistemas educativos ampliaram-se, de modo que o clero já não era mais suficiente para atender toda a demanda. Com isso, ocorreu um processo de flexibilização e abertura didático-pedagógica, com a chamada de leigos para colaborar na tarefa de ensinar, todavia esses leigos deveriam ter primeiramente um compromisso com os princípios e com a vocação de ensinar da igreja (HYPOLITO, 1999).

¹⁴ Denominação dada à orientação que os jesuítas procuraram implantar ao chegar ao Brasil, em 1549, sob a chefia do Pe. Manuel da Nóbrega, juntamente com o governador geral Tomé de Souza. (SAVIANI, 2008)

No momento em que o Estado passou a se encarregar da instituição escolar, no Brasil especificamente a partir de 1759, por meio da pedagogia pombalina,¹⁵ o trabalho educativo passou a ser dirigido e controlado no sentido de garantir a manutenção e o fortalecimento da ordem econômica e social, baseada na propriedade privada dos meios de produção e na economia de mercado. Mesmo com o recrutamento de um novo corpo de professores, as formas de controle e a rigidez permaneceram, contudo, agora sob as normas do poder estatal (COSTA, 1995).

As contradições entre a visão sacerdotal e a visão profissional de docência tiveram profundas repercussões no professorado, pois mesmo que este tentasse escapar de um controle da Igreja, ingressava numa outra forma de controle, agora estatal.

O desenvolvimento quantitativo da escola pública e do magistério faz com que à medida que a categoria profissional aumenta quantitativamente, tornando-se assalariada, empregada pelo Estado e tendo sua profissão regulamentada, reduz-se seu prestígio social, sua autonomia e o controle sobre seu próprio trabalho; reduz-se, também, o controle que a comunidade pode exercer sobre a educação de seus filhos (HYPOLITO, 1997, p. 21).

A escola, como instituição contemporânea, tem estado historicamente ligada ao progresso da sociedade industrial e dos Estados modernos, sendo uma instituição típica das sociedades do trabalho, concebida pelo Estado, tanto nas suas formas quanto no conteúdo, estritamente relacionada aos modelos organizacionais do trabalho produtivo e à regulamentação dos comportamentos e atitudes que sustentam a racionalização da sociedade capitalista.

A educação passa a ser pensada como uma instituição de forma mais racional e científica no final século XIX, momento em que a gestão do sistema escolar começa a ser compreendida como necessária para o funcionamento dos estabelecimentos de ensino. Os princípios da gestão escolar neste período são fortemente influenciados pelo *taylorismo*. Na obra de Bobbit, “*The Curriculum*”, considerado um dos primeiros tratados sobre currículo, organização curricular e ensino, percebe-se claramente a preponderância da “administração científica” de Taylor. (HYPOLITO, 1997).

¹⁵ Corresponde à orientação que se imprimiu ao ensino em Portugal e no Brasil com a promulgação, em 1759, das Reformas pombalinas da instrução pública, assim denominadas por terem sido baixadas pelo Marquês de Pombal, então primeiro ministro do Rei de Portugal, D. José I. Essas reformas se contrapunham ao predomínio das ideias religiosas e, com base nas ideias laicas inspiradas no Iluminismo, instituíram o privilégio do Estado em matéria de instrução. (SAVIANI, 2008)

Frederick Taylor (1856/1915), considerado o pai da Administração Científica, estrutura sua teoria baseada no foco, na eficácia e eficiência operacional do trabalho industrial, tais conceitos representam a expressão do pensamento administrativo operacional do início do século XX, por volta de 1911. O método de Taylor pautava-se na racionalização dos custos, com a intenção de obter o máximo de rendimento e eficiência com o mínimo de tempo e atividade, em outras palavras, produzir mais com menos. Seu método estruturava-se com padrão rígido e padronizado por meio do monitoramento da produção e do controle do ritmo de trabalho. As atividades desempenhadas dentro das fábricas eram mecânicas e não exigiam raciocínio, já que ao operário só cabia a execução, práticas baseadas numa ciência racional voltada ao desenvolvimento do capital em proveito de sua expansão, “estratégia patronal de gestão/organização do processo de trabalho” (CATTANI, 1997, p. 247).

Taylor inaugurou a gestão do trabalho, permeada por princípios da remuneração por produtividade, por meio da estratégia da remuneração por peça, que consistia em treinar o indivíduo para a execução de uma tarefa específica, de forma mais rápida e melhor, pagando-lhe por unidade fabricada.

Em síntese, conforme Motta e Vasconcelos (2006), a gestão do trabalho taylorista possuía uma racionalidade absoluta que tornava os incentivos monetários indutores de comportamentos. Como ele mesmo afirmava: "a ambição pessoal sempre tem sido, e continuará a ser, um incentivo consideravelmente mais poderoso do que o desejo do bem-estar social" (TAYLOR, 1990, p. 73).

Em 1914, Henry Ford propõe o modelo fordista, que mantém muitas das práticas *tayloristas*, representando seu aperfeiçoamento. Trata-se de um modelo pautado na linha de montagem, que substituía a produção por peça do modelo *taylorista* pela produção e gestão em massa.

Os preceitos de gestão taylorista/fordista influenciaram fortemente diversos setores sociais, para além das indústrias. É comum análises da estrutura escolar e curricular que lançam mão de metáforas que se utilizam do exemplo da fábrica para explicar a escola. Essas influências foram decisivas para os primeiros estudos brasileiros de administração escolar e educacional, que incluíam autores como Anísio Teixeira, José Querino Ribeiro, Carneiro Leão, dentre outros. Conforme Hypolito, (2007, p. 9), “tudo indica que o modelo de gestão assumido como oficial e que predominou no sistema foi baseado na lógica

racional-técnico-instrumental, orientada pelos pressupostos da administração científica e que acompanhou os modelos de gerência do taylorismo, fayolismo¹⁶ e fordismo”.

Em 1960, as parcerias do Brasil com os Estados Unidos se formalizam por meio dos acordos MEC-USAID¹⁷ e a educação passa a ser influenciada por modelos tecnicistas, uma evolução da mesma lógica organizacional baseada no cientificismo administrativo, caracterizado essencialmente pela divisão de funções, cada vez mais especializadas, executadas por supervisores pedagógicos, orientadores educacionais, inspetores e administradores/diretores de escola.

A luta dos trabalhadores contra os métodos tayloristas e fordistas de produção, acrescida do esgotamento econômico do ciclo de acumulação, direcionou a reestruturação do capital. O processo de litígio, apesar de não conseguir se converter num projeto societal hegemônico contrário ao capital, foi capaz de perturbar o funcionamento do capitalismo, constituindo-se num dos elementos a ser controlado pelo capital (HADDAD, 2016). Diante do cenário, é premente o processo de reorganização do capital, não apenas na base técnica da produção, mas sobretudo nas alterações na base de gestão, ocorrendo, portanto, a substituição do sistema taylorista-fordista pelo sistema toyotista ou modelo de acumulação flexível. Contudo, a referida transição de uma base produtiva para outra se deu em processos de continuidade e descontinuidade, sendo que ainda na contemporaneidade percebe-se elementos de organização estrutural da produção vinculados ao modelo fordista-taylorista. Essas especificidades referem-se às particularidades relativas à posição que determinados países ocupam na divisão internacional do trabalho.

Taiichi Ohno, autor do livro intitulado *O Sistema Toyotista de Produção em larga escala*, foi o desenvolvedor de um novo modelo, baseado na flexibilização de máquinas, ferramentas e sobretudo, do trabalho humano, este novo modelo de gestão visa atender às novas necessidades de acumulação capitalista, em uma etapa de crise da superprodução (ALVES, 2011).

De acordo com Motta e Vasconcelos (2006, p.79), "o sucesso das empresas japonesas foi atribuído às técnicas de gerência participativa e aos programas de qualidade implementados por essas corporações", ou seja, novas formas de gestão que mantêm a

¹⁶ Na Europa, Fayol foi um importante pensador que também vinha desenvolvendo um trabalho importante sobre a administração, calcado nos mesmos princípios de Taylor e Ford. (HYPOLITO, 2007)

¹⁷ Partilhamos da compreensão de Nogueira (1999) de que os acordos MEC-USAID foram viabilizados internamente pelas forças dominantes.

lógica da racionalização, mas se pautam na acumulação flexível. Alves (2011, p.99), ao tratar das feições do novo modo de produção, afirma

Como o fordismo, procurou-se constituir, de modo original, nas condições da crise estrutural do capital, uma nova hegemonia capaz de articular coerção capitalista e consentimento do trabalhador [...] por meio de mecanismos de envolvimento estimulado do trabalho vivo.

As novas formas de precarização das relações de trabalho, obscurecidas pelo termo flexibilização, ocasionaram um grande excedente de trabalhadores, haja vista que, a partir de então desenvolviam atividades polivalentes e as empresas, por sua vez, mantinham apenas o quadro de trabalhadores essencial. A ameaça constante e velada das demissões atuaram como formas de coação, constringendo o trabalhador de reivindicar seus direitos e enfraquecendo a atuação dos sindicatos (ANTUNES, 1999). Importante ressaltar que mesmo nos modelos de organização do trabalho que antecederam o toyotismo e que estiveram sob o capital, o excedente de trabalhadores em relação aos postos de trabalho, faz parte da gênese do capitalismo. Para Marx (1981), a existência de uma reserva de força de trabalho desempregada e parcialmente empregada é uma característica inerente à sociedade capitalista, criada e reproduzida pela acumulação do capital. O crescimento do capital aumenta a demanda por trabalho, porém a mecanização substitui os trabalhadores por máquinas. Trata-se da substituição do trabalho vivo pelo trabalho morto. A demanda líquida por trabalho humano depende da relação destes dois efeitos.

O modelo de acumulação flexível, mais que um conjunto organizativo da produção para a acumulação capitalista é um mecanismo de gestão do trabalho que afeta diretamente o trabalhador, capturando sua subjetividade (ALVES, 2011).

Nesse raciocínio, o trabalho deve levar em conta, prioritariamente, os objetivos da empresa. As personificações do trabalho devem se converter em personificações do capital.

Além do saber operário, que o fordismo expropriou e transferiu para a esfera da gerência científica, para os níveis de elaboração, a nova fase do capital, da qual o toyotismo é a melhor expressão, retransfere o *savoir-faire* para o *savoir-faire* para o trabalho, mas o faz visando apropriar-se crescentemente da sua dimensão intelectual, de suas capacidades cognitivas, procurando envolver mais forte e intensamente a subjetividade operária. (ANTUNES, 2009, p. 131).

A dualidade do toyotismo, que ao mesmo tempo que promove o trabalho em equipe a serviço do capital utiliza-se da administração por estresse¹⁸, em que um trabalhador controla o outro, em benefício da produção coletiva, gera intensa competitividade entre os trabalhadores.

Além disso, “os preceitos da gestão participativa bonifica o trabalhador que adere às metas da empresa, porém, ao mesmo tempo, estimula a competição entre os funcionários na busca pela meritocracia” (ANTUNES, 1999, p.16).

Na lógica *toyotista* os prêmios, bônus ou gratificações por desempenho são elementos de convencimento e podem ser compreendidos como disciplinamento de seus funcionários, pela busca incessante dos objetivos da empresa, que passam a ser também desses trabalhadores. Por essa lógica, os empregados não passam a ser mais denominados ‘trabalhadores’, criando o falso ideário de que o trabalho não se pauta mais na relação de extração da mais valia pelo dono dos meios de produção e sim em uma relação de reciprocidade e divisão igualitária dos lucros produzidos entre padrão e trabalhadores.

Assim como os modelos tayloristas e fordistas, os pressupostos toyotistas ou de acumulação flexível de gestão do trabalho são incorporados e transpostos para os espaços educativos, sendo os impactos desse tipo de gestão do trabalho no campo da educação denominado gerencialismo¹⁹.

Os anos de 1980 são um marco no que se refere ao surgimento de alternativas de gestão escolar ao modelo hegemônico lastreados na participação e democracia, pautados em propostas de conselhos participativos (escolares, com participação de pais, estudantes e docentes), alicerçados no ideário do pensamento crítico, com forte influência do ideário de Paulo Freire, de Marx e de Gramsci (HYPOLITO, 2007).

Ainda que essas alternativas tenham sido, em parte, resignificadas e absorvidas pelo Estado burguês, as bandeiras de luta dos anos de 1980, evidenciaram que a instituição escolar é um campo de disputa ideológica, que pode e deve estar a serviço da formação para a classe trabalhadora.

A escola por seu caráter dual se apresenta também como importante espaço para o desenvolvimento dos sujeitos e para a apropriação, por eles, dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos produzidos pela humanidade na história. O trabalho docente,

¹⁸ Este conceito diz respeito a uma estratégia de gestão do trabalho parametrada no modelo de acumulação flexível, que tem como centralidade a pressão psicológica nos trabalhadores para o cumprimento de metas cada vez mais exigentes, acrescida da constante ameaça de perda do posto de trabalho.

¹⁹ Esta nova forma de gestão das escolas públicas e do trabalho docente será abordada com mais ênfase no subtítulo gerencialismo.

portanto, é necessário para que a classe trabalhadora construa uma compreensão do mundo em que vive de modo a poder lutar contra a opressão e a exploração.

De outro lado, tende a cumprir e servir aos interesses do capital, (re)produzindo a formação técnica e ideológica da classe trabalhadora pela internalização de um modo de entender e agir de acordo com as relações da produção capitalista. No último caso, a gestão do trabalho docente pode contribuir também para o aumento da produtividade do trabalho dirigido ao processo incessante de ampliação do capital²⁰.

2.2. ESTADO NA SOCIEDADE CAPITALISTA: BREVE CONSIDERAÇÕES

Ao tratar das transformações decorrentes do processo técnico-científico e suas implicações nos modelos de gestão, considerando as transformações no modelo de produção e os mecanismos de regulação e gestão dos sistemas educativos, torna-se necessário discorrer inicialmente, ainda que sucintamente, sobre a concepção de Estado.

Neste sentido, com base em Mészáros (2015), entendemos que o Estado na sociedade capitalista possui a função de atuar em proveito do fortalecimento e auto expansão do Capital, de modo a garantir as condições de reprodução social do todo – função corretiva. Ainda que o Estado promova medidas que regulem as relações trabalhistas, ou atue na esfera da assistência social, sua diretriz basilar de atuação pauta-se na manutenção e fortalecimento dos imperativos do sistema capitalista. O atendimento de algumas demandas da classe trabalhadora em circunstâncias singulares, visa a manutenção da reprodução da força de trabalho e do necessário apassivamento social (IASI, 2012). A partir da correlação de forças entre Capital e Trabalho e diante do estágio de desenvolvimento do capitalismo, há momentos singulares, em que as demandas de parte da classe trabalhadora conseguem ser parcialmente atendidas. Fontes (2012), enfatiza o sentido histórico e dinâmico da sociedade e destaca que a estrutura social se organiza por meio das lutas sociais

²⁰ Sobre o processo de ampliação do capital, Marx (2012 apud Triches, 2016, p. 17) considera que a produtividade do trabalho significa a “[...] modificação no processo de trabalho por meio da qual se encurta o tempo de trabalho socialmente necessário para a produção de uma mercadoria, conseguindo-se produzir, com a mesma quantidade de trabalho, qualidade maior de valor-de-uso. [...] O desenvolvimento da produtividade do trabalho na produção capitalista tem por objetivo reduzir a parte do dia de trabalho durante a qual o trabalhador tem de trabalhar para si mesmo, justamente para ampliar a outra parte durante a qual pode trabalhar gratuitamente para o capitalista”. Afirma ainda que “[...] quanto maior a produtividade do trabalho, tanto menor o tempo de trabalho requerido para produzir uma mercadoria, e, quanto menor a quantidade de trabalho que nela se cristaliza, tanto menor seu valor” e maior a possibilidade de ampliação da mais-valia.

e da concorrência intercapitalista. Harvey (2013) pontua que apesar da luta de classes e da resistência do trabalhador, serem tensões e disputas relevantes, de forma isolada eles não reverterem a acumulação capitalista, ainda que possam ser elementos de resistência e garantias parciais, muitas vezes contribuem inclusive na criação de patamares mínimos que impedem a superação do capital, assim, o autor aponta como perspectiva a necessidade da organização dos trabalhadores em âmbito mundial. Essa função do Estado é historicamente construída e vinculada à organização social vigente, alicerçada no tripé Capital/Trabalho/Estado.

A materialidade do Estado está profundamente enraizada na base sociometabólica antagônica sobre a qual todas as formações de Estado do capital são erguidas. Ela é **inseparável da materialidade substantiva tanto do capital quanto do trabalho**. Só uma visão de sua inter-relação tríplice torna inteligíveis as funções legitimadoras do Estado do sistema do capital. (MÉSZÁROS, 2015, p. 29, grifo nosso)

O entendimento desse vínculo indissolúvel entre o Estado burguês e a relação capital/trabalho permite a adequada compreensão das políticas de educação que emergem deste Estado e sua relação com as necessidades do modo de produção em curso.

A natureza de atuação do Estado se altera conforme a necessidade de readequação frente às fissuras decorrentes da gênese do modo de produção capitalista e suas inevitáveis crises estruturais. Harvey (2013), conclui que a organização capitalista é cambiante, se forja no desequilíbrio, na geração de crises e superação das mesmas, haja vista que o equilíbrio é o produto de forças inerentemente opostas e inconciliáveis no capitalismo que tem em seu cerne a contradição de interesses antagônicos (capital/trabalho). Mézáros (2009) nega a substância episódica ou pontual da atual crise capitalista e aponta para a existência de uma "crise estrutural do sistema metabólico do capital", que afeta todas as esferas de produção e reprodução social. Segundo o autor, depois de um longo período dominado pelas tradicionais crises cíclicas, que alternavam momentos de expansão e recessão, o sistema capitalista passa agora a atravessar uma crise endêmica, cumulativa, crônica e permanente, indicando a ativação dos limites estruturais absolutos do sistema sociometabólico do capital.

Com base nesse conceito apresentado por Mézáros (2005), compreendemos que estrutural do capital tem aprofundado a histórica disjunção entre produção para as necessidades sociais e a autorreprodução do capital, ampliando suas características destrutivas e recolocando como imperativo vital para o futuro da humanidade a busca por

uma alternativa ao sistema metabólico do capital. Diante de novos modos de produção, o Estado tem sua atuação redimensionada/ampliada de modo a manter o sistema socioeconômico.

Este redimensionamento do papel do Estado diante das novas feições da organização do trabalho na sociedade capitalista é facilmente identificado se analisarmos sua atuação no decorrer da história. Como caracterizam Marx e Engels (1998) no seu manifesto do Partido Comunista, a burguesia não pode existir sem reformar permanentemente os instrumentos de produção, as relações de produção e todas as relações sociais.

De acordo com Behring (2003) por ocasião do período fordista/keynesiano destacam-se algumas funções do Estado - promoção de uma política expansiva e anticíclica, a articulação de um aparato produtivo autônomo, a garantia dos serviços públicos, a dotação de infraestrutura, a realização de alguma redistribuição de renda por meio das prestações sociais na forma de direitos, tudo isso fundado numa elevada produtividade e rentabilidade do capital. Porém, de acordo com Behring (2003), com base em Montes (1996), esta face do Estado em articulação com os interesses do capital pode revelar “perigosos efeitos” do Welfare State, especialmente no impulso dos movimentos sociais em torno de suas demandas, tendo-se, portanto, a seguinte conclusão: mais mercado livre e menos Estado social.

Em outras palavras, faz-se urgente revelar uma nova cariz ao Estado Burguês, o denominado neoliberalismo, com seu receituário contundente, sua nova linguagem e seus poucos recursos, rompendo com os direitos conquistados no período anterior e com o padrão de serviços, benefícios e financiamento a eles correspondente, especialmente nos espaços geopolíticos que viveram o pleno emprego e o Estado social mais desenvolvido e consistente. No caso brasileiro, em que tivemos uma via particular de transição para o capitalismo, nunca houve pleno emprego keynesiano, os direitos chegaram tardiamente, e sua implementação foi, na maior parte das vezes, obstada pelas políticas contrarreformistas neoliberais a partir de 1990. (BEHRING, 2003).

O neoliberalismo é caracterizado pelos preceitos do enxugamento, superexploração, mutações tecnológicas e informacionais, flexibilização, desregulamentação e novas formas de gestão produtiva, esta nova cariz capitalista se apresenta como solução político-ideológica ao esgotamento do modelo fordista/keynesiano, (Harvey, 2013).

Conforme Maués (2003), a abertura dos mercados (globalização²¹) está intimamente relacionada com a necessidade de desregulamentação do Estado, facilitando a entrada de capitais internacionais em benefício à eficiência econômica. O individualismo, como valor moral radical, e a concorrência são fundamentos centrais do neoliberalismo.

De acordo com Martins (2009, p.46)

[...] o individualismo e a concorrência são princípios que perpassam a forma de enfrentamento aos sujeitos políticos ligados ao trabalho e suas reivindicações; o modelo de reforma da aparelhagem de Estado de modo a redimensionar sua presença estatal na economia e nas questões sociais; a forma de se conceber as relações sociais; a disseminação de uma concepção de liberdade e de igualdade inspirada em preceitos liberais.

Coutinho (2005, p. 12), no prefácio do livro *A nova pedagogia da hegemonia*, de Neves et al. (2005), assinala que

torna-se evidente que um dos principais objetivos do neoliberalismo é transformar o conceito e a realidade prática da sociedade civil; com efeito, enquanto para Gramsci a sociedade civil é a principal arena de luta de classe nas sociedades ocidentais, como demonstram eficientemente os autores deste livro, os ideólogos da Terceira Via buscam transformá-la em algo pretensamente situado para além do Estado e do mercado, ou seja, num terceiro setor que se caracterizaria pelo voluntariado, pela filantropia e, sobretudo, pela redução das demandas sociais ao nível corporativo dos interesses particulares.

Concordamos com o ponto de vista de Falleiros; Pronko e Oliveira (2010) no que se refere à crise do neoliberalismo a partir dos anos 1990 e de uma reorganização e fortalecimento no mesmo sentido político ideológico denominado “a Terceira Via” ou “sociedade civil ativa”, permeada pelos princípios da cidadania, empreendedorismo, colaboração e responsabilidade social.

Para Falleiros, Pronko e Oliveira (2010), entre as aproximações das duas doutrinas – neoliberalismo e Terceira Via – está a culpabilização do Estado como responsável pela crise nos países, sendo que as estratégias de encaminhamento

²¹ Sobre Globalização partimos da perspectiva de Dale (2004, p. 436), que a define como um conjunto de dispositivos político-econômicos para a organização da economia global, conduzido pela necessidade de manter o sistema capitalista, mais do que qualquer outro conjunto de valores. [...] a globalização é vista como sendo construída por meio de três conjuntos de atividades relacionadas entre si, econômicas, políticas e culturais [...]. Estes podem ser caracterizados como hiperliberalismo, governação sem governo, mercadorização e consumismo, respectivamente. Trata-se de um processo complexo e frequentemente contraditório que se centra em torno dos três principais agrupamentos de estados: Europa, América e Ásia. Para Costa (2008), a globalização financeira passou a hegemonizar toda a dinâmica do sistema capitalista em virtude de entraves no desenvolvimento pleno do sistema produtivo em função da insuficiência global. Contudo, a mera especulação financeira como forma de manter o capital tem seus limites, uma vez que somente a expropriação da mais valia consegue realimentar o sistema; assim, a globalização tem seus limites estruturais provenientes das contradições inerentes ao Capital.

para a solução da crise são diferentes para cada uma delas. (FALLEIROS; PRONKO; OLIVEIRA 2010, apud TRICHES, 2010, p. 47)

Segundo Falleiros; Pronko; Oliveira (2010, p. 71)

Nos dois casos, o Estado deixa de ser o responsável direto pela execução das políticas sociais, mas, enquanto o neoliberalismo defende a privatização e passa essa responsabilidade para o mercado, a Terceira Via repassa a responsabilidade para organizações da sociedade civil, criando o conceito de “público não estatal”, na passagem de um Estado de bem-estar social para uma sociedade de bem-estar social.

O tema sociedade civil, no Brasil, evidencia-se na década de 1990 do século XX, esvaziado de seu horizonte classista e subalternizado às fundações e associações empresarias intituladas sem fins lucrativos, tais como as Organismos Multilaterais (OM) que assumem algumas funções do Estado na definição de políticas sociais, entre elas, as políticas educacionais que mantêm, sobretudo, a essência do sistema capitalista, garantindo e fortalecendo sua hegemonia (FALLEIROS; PRONKO; OLIVEIRA, 2010). Para os autores, a consolidação dessa doutrina foi intensificada na América Latina por governos que se denominavam de partidos políticos de “esquerda”. Em síntese, tais organizações podem ser compreendidas como uma via de acesso das empresas e das organizações internacionais no processo de corrosão e de deslocamento do papel das organizações contra hegemônicas, sob a “mercantilização filantrópica da luta social”, FONTES (2012).

Torna-se visível que as teorias e as feições materializadas ao longo do processo histórico, seja liberalismo, neoliberalismo ou neoliberalismo de Terceira Via, constituem-se mais que alternativas político econômicas. Revelam-se concepções ideopolíticas que proferem valores sociais firmemente arraigados nas próprias realidades sociais, mas sempre em articulação com interesses da classe dominante, pautadas em críticas parciais, difundidas pelos intelectuais orgânicos da classe hegemônica, pressupondo eternas correções dentro da ordem burguesa, que imputam uma veia de análise que gera inércia social e a naturalização dos dispositivos sociais de gestão e manutenção da ordem do capital, por meio da adoção de uma linha de raciocínio massivamente carregada com pressupostos não mencionados, ou seja, a materialidade real entre as classes sociais é totalmente ofuscada. Tais pressupostos ratificam a concepção de um Estado imutável e sustentável. (Mészáros, 2015)

De acordo com Mészáros (2015), é necessário entender o Estado como tripé fundante da organização do modo de produção capitalista, ou seja, sua existência e

organicidade estão vinculadas à base material de produção. Em um modo de produção alicerçado na expropriação e na desigualdade, o Estado não pode atuar no sentido de promover algo que lhe é exterior. Se o papel fundamental do Estado é garantir a reprodução e a coesão entre o modo de produção e a organização política, a igualdade de direitos não pode efetivar-se em termos substantivamente equitativos em uma sociedade capitalista.

Concordamos com Mészáros (2015), de que na atualidade vivemos o fracasso histórico do Estado em cumprir suas funções corretivas. Tal falência se deve estritamente à crise estrutural capitalista, e o Estado não pode estar à parte da crise, pois é parte da mesma. Procurar as soluções para a crise dentro da atuação do Estado é, portanto, infundado.

Partilhamos da compreensão de Mészáros (2015) da emergência da organização de uma nova ordem sociometabólica. Nessa perspectiva, o autor sugere que o tempo disponível seja o regulador efetivo do processo de reprodução social e que a distribuição desta riqueza social ocorra de acordo com as necessidades dos indivíduos.

Tal pressuposto distancia-se da concepção do tempo de trabalho necessário, concepção do sociometabolismo capitalista, que gera a população supérflua e o consequente desemprego estrutural. Mészáros (2015) propõe uma organização social para além do capital, com horizonte baseado no atendimento das necessidades humanas e seu pleno desenvolvimento. Nesse tipo de perspectiva, o fenecimento do Estado é inevitável, uma vez que sua atuação como elemento de coesão e correção para a reprodução social se torna obsoleta.

A crítica ao Estado e às políticas públicas de gestão do trabalho daí advindas não pode limitar-se a sua organicidade, mas sobretudo à necessidade efetiva da existência deste Estado. Em uma sociedade em que não se faz necessário artifícios de uma suposta coesão, nem tampouco ações corretivas meramente formais, sua existência torna-se sem sentido e seu fenecimento é inevitável.

2.3 CONTEXTO BRASILEIRO E A REFORMA DA EDUCAÇÃO BÁSICA NOS ANOS DE 1990: ELEMENTOS PARA COMPREENDER A NOVA FEIÇÃO DA GESTÃO DO TRABALHO DOCENTE

Neste item apresentamos o cenário brasileiro perante as reformas da década de 1990, bem como as incidências desta reforma sobre a educação básica no país.

A manutenção da hegemonia burguesa impôs uma nova feição ao capitalismo haja vista a necessidade de reverter a queda tendencial da taxa de lucros ocorrida entre 1960/1970, por meio da liberação financeira e comercial e desregulamentação dos direitos sociais. Para a teoria neoliberal, não é o capitalismo que está em crise, mas o Estado. A estratégia, portanto, é reformar o Estado ou redimensionar sua atuação para superar a crise. O mercado é que deverá superar as falhas do Estado, nesse sentido, a lógica do mercado deve prevalecer, inclusive no Estado, para que ele possa ser mais eficiente e produtivo.

A democracia proposta nos parâmetros neoliberais ancora-se na reconversão da atuação dos movimentos sociais, sua atuação que era alicerçada na reivindicação, é reconfigurada em propositiva e ativista. De acordo com Falleiros; Pronko; Oliveira (2010), a atuação dos movimentos sociais passa a ser orientada pelos pressupostos neoliberais como cidadania, empreendedorismo, colaboração e responsabilidade social. Esses movimentos são responsabilizados pela organização da sociedade em colaboração com as OM e as Organizações não governamentais (ONGs), sendo esse redimensionamento denominado “Neoliberalismo de Terceira Via”.

Giddens (2001) argumenta que é preciso democratizar a democracia, mas democracia entendida como a sociedade assumindo tarefas que até então eram do Estado e a participação como a responsabilização na execução de tarefas. Conforme Wood (2003), evidencia-se uma separação entre o econômico e o político, o esvaziamento da democracia como luta por direitos e as políticas sociais como a materialização de direitos.

No que se refere à participação política, Wood (2003) destaca que o conceito de democracia em uma sociedade sob a hegemonia do capitalismo não pode ser visto em abstrato. Afinal, “É o capitalismo que torna possível uma forma de democracia em que a igualdade formal de direitos políticos tem efeito mínimo sobre as desigualdades ou sobre as relações de dominação e de exploração em outras esferas” (WOOD, 2003, p. 193).

Nos anos de 1990, em âmbito mundial, o cenário político econômico revelou que o projeto neoliberal e seu padrão de sociabilidade, traduzido pelo individualismo como valor moral radical, além de não atender plenamente as expectativas de desenvolvimento econômico da classe empresarial, corroborou para o aprofundamento da desigualdade e da coesão social. Diante disso, intelectuais de forças progressivas de matizes políticos diversos se organizaram com a finalidade de reformar a social–democracia²². Tal reforma se embasa

²² A social democracia é uma forma de sociabilidade que se insere nos marcos do modo de produção capitalista. Tal afirmação implica no reconhecimento, portanto, de seu caráter eminentemente burguês, pois a social democracia, em sua concretização histórica, não rompe os pressupostos econômicos, políticos e

nos preceitos de flexibilidade, aliada a uma formulação híbrida, que preserva a economia de mercado sem desprezar a ideia de justiça social. Essa nova feição da sociabilidade burguesa foi denominada criticamente por Neves (2005) e Martins (2009) de “Projeto Neoliberal de Terceira Via.

Desde a ditadura civil-militar, o Brasil vem reunindo estas condições que apenas vêm se espalhando com os governos subsequentes, consolidando políticas de apassivamento social e restrição de direitos trabalhistas. O fato, porém, de o Brasil tornar-se um país imperialista, embora subalterno, não assegura para si a civilidade, mas ao contrário, o impulsiona à promoção da barbárie. O papel capital-imperialista do Brasil vai além da esfera econômica, porque interfere em sua relação interna e externa com os demais países, além de redefinir a atuação do Estado e de projetos, conforme assevera Fontes (2013). De acordo com Fontes (2013), a incorporação de países retardatários ao capital-imperialismo não se trata de uma questão de escolha ou opção da burguesia nacional, mas de uma série de condições econômicas, políticas e sociais favoráveis a tal inserção.

Frente à nova atuação brasileira na economia mundial, ocorreram nos anos de 1990 tentativas sistêmicas de adequação das Escolas públicas em benefício da formação de um novo perfil de trabalhador. Esse perfil lastreado em bases morais e intelectuais resultou do projeto hegemônico, que foi referenciado em preceitos pragmáticos e funcionais, visando à necessidade da manutenção da coesão social e produção capitalista.

Partilhamos da compreensão de Falleiros et al (2015), sobre o teor político ideológico das reformas educacionais propostas nos anos de 1990 pelas forças hegemônicas burguesas.

Mesmo com a atualização do projeto dominante de educação nos anos de 1990, baseado na elevação da capacidade cognitiva, do raciocínio abstrato e da polivalência, a perspectiva da formação continua baseada na unilateralidade porque reafirma a relação da educação com a melhoria da produtividade do trabalho nos moldes capitalistas [...] Trata-se de uma escola que procura manter a hierarquização entre a formação dos dirigentes e dos dirigidos. (2015, p. 31)

No período de meados de 1990 e anos 2000, o Brasil privilegiou o acesso à educação para cidadania, permeada por parâmetros neoliberais. Fernando Henrique Cardoso

sociais do liberalismo, forma ideológica primaz das relações sociais regidas sob a égide do capital. Compreendemos que a social democracia, tal como está se concretizou classicamente, representou a absorção de elementos democrático-progressistas pela própria ideologia liberal, como forma de a burguesia responder às pressões e reivindicações plasmadas pelo avanço do movimento operário internacional. (DEO, 2011, p. 68)

(1995/2003) foi pioneiro na implantação brasileira do projeto neoliberal de Terceira Via, com vista a reconfigurar a relação entre Estado e sociedade, utilizando-se do discurso de desenvolvimento/crescimento pela via da responsabilidade social, consolidando entre nós o que Neves (2005) denomina de um lado uma direita para o social, difusora de conciliação entre mercado e justiça social, e de outro, uma esquerda para o capital.

Iasi (2012), a partir de Gramsci, aponta a necessidade capitalista em determinado estágio de desenvolvimento do “transformismo” como artifício de cooptação e apassivamento.

O capital em sua forma madura, parasitária, exige que seu domínio implique um grau cada vez maior de cooptação e apassivamento do proletariado. Nas palavras de Gramsci, um “transformismo”, ou seja, uma “absorção gradual mas contínua, e obtida com métodos de variada eficácia, dos elementos ativos surgidos dos grupos aliados e mesmo dos adversários e que pareciam irreconciliáveis inimigos”. (IASI, 2012, p. 01, Grifo nosso)

Essa dupla faceta, representada pela direita pelo social e esquerda para o capital, configura-se em aparentes forças políticas opositoras: a direita para o social, que foi comandada pelo Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) e seus aliados, e a esquerda para o capital, capitaneada pelo Partido dos Trabalhadores (PT) e seus aliados. Ambas as forças opositoras disputam, na verdade, a gestão de um mesmo projeto de sociedade, sob a hegemonia do projeto capitalista de face humanizada.

Oliveira (1998) aponta que a eleição de Fernando Henrique Cardoso, do PSDB, em 1994, representou um novo momento de reorganização da burguesia nacional, que além de aglutinar as empresas nacionais, agregou a participação, ainda que não sistematizada, de diversos organismos internacionais.

Conforme Souza, Melo e Bonatto (2015), o governo FHC caracterizou-se, sobretudo, por adequar o país aos novos tempo, por meio de reformas visando à manutenção das conquistas do plano real²³. As reformas desse governo tinham teor central na aparelhagem estatal, visando consolidar mecanismos de privatização, terceirização e publicização²⁴. Fez-se necessária a diminuição de recursos para as áreas em proveito da remuneração da finança, sob a justificativa da dita estabilidade da moeda e controle da

²³ Plano Real foi um programa brasileiro com o objetivo de estabilizar a moeda brasileira, por meio de reformas econômicas, iniciado em 27 de fevereiro de 1994 com a publicação da medida provisória número 434.

²⁴ A publicização consiste “na transferência para o setor público não-estatal dos serviços sociais e científicos que hoje o Estado presta” (PEREIRA, 1995, p. 7). Publicização, no Plano, significa “transformar uma organização estatal em uma organização de direito privado, pública, não-estatal” (PEREIRA, 1995, p. 8).

inflação, além do superávit²⁵ primário ter sido reforçado a partir de 1998 diante de acordo com o Fundo Monetário Internacional (FMI).

Segundo Oliveira (1998), Fernando Henrique Cardoso e seu bloco conseguiram juntar as oligarquias regionais com os centros dinâmicos do capitalismo brasileiro, representado pelo empresariado paulista, defendendo assim os interesses imperialistas aqui no Brasil. Esse processo inclui um lento movimento de aproximações de algumas figuras históricas das lutas populares, dirigentes partidários de esquerda e intelectuais singulares ao projeto capitalista neoliberal e a esse bloco no poder.

A ascensão de Luiz Inácio Lula da Silva (PT) ao poder (2002) ocorreu frente ao discurso de uma ameaça financeira e seu governo (2003/2010) foi marcado por manter e ampliar o projeto político de seu antecessor. Os gastos sociais e com educação nesse período foram minoritários comparados ao pagamento dos juros da dívida pública. Em síntese, pode-se afirmar que houve a transferência real de recursos para fração financeira da burguesia, assim como incentivos por meio de financiamentos com juros abaixo do mercado, a fundo perdido, isenção de impostos nas cadeias produtivas, sob a justificativa de manter a capacidade competitiva nacional.

Dentre as políticas objetivas de continuidade a partir de 2003, no Governo Lula, destacamos: a reforma da previdência nos serviços públicos, a regulamentação dos fundos de pensão, a Lei de responsabilidade Fiscal. Esta última com implicações diretas sobre a educação, haja vista que tem sido utilizada como motivo de restrição de contratação para o quadro efetivo docente, ampliação de contratos de terceirização de serviços na escola, além de justificar a contratação de consultorias privadas para áreas de gestão, planejamento, formação e avaliação (SOUZA; MELO; BONATTO, 2015).

Fontes (2013) conclui que a chegada de um partido tido de esquerda ao poder veio celebrar ainda mais o consenso e a imobilidade social em benefício da manutenção capitalista. O governo petista atuou por meio de contrarreformas de cunho reparador e, sobretudo, conciliador em proveito de projetos de desenvolvimento do Estado burguês, que, no entendimento da autora, “só vem solapando os direitos dos trabalhadores”. Além disso, o tipo de política empregada por esse governo promove o refluxo das lutas populares,

²⁵ Superávit primário se constituiu na retenção dos três níveis de governo do Brasil – a das empresas estatais – para rolagem dos juros da dívida (BONATTO, et all. 2015, p.77). Conforme, Behring e Boschetti (2007, apud BONATTO, et all 2015, p. 78), o superávit primário brasileiro foi alimentado pela desvinculação de receitas da união (DRU), que se transformou em um drenador de recursos das áreas sociais para engordar o pacote destinado ao ajuste fiscal brasileiro.

situando-as no limiar das negociações em detrimento de conquistas efetivas de direitos historicamente negados aos trabalhadores.

As políticas internas centradas na ampliação de programas sociais de renda mínima e aumento real do salário mínimo ficaram aquém de uma legítima política de distribuição efetiva de renda, uma vez que a reforma agrária se manteve inalterada. Ainda que tenha sido evidente a diminuição das desigualdades sociais, as políticas de cotejamento social foram ao encontro da população localizada na extrema miséria, mantendo o Brasil no patamar de países campeões mundiais da desigualdade de renda.

No ano de 2010, o programa Bolsa Família atingiu mais de 12,5 milhões de famílias, com um custo aproximado de R\$ 13 bilhões. Efetivamente, isso significou que o programa Bolsa Família representou nessa conjuntura algo em torno de 0,8% do PIB, atingindo um significativo contingente populacional, ao mesmo tempo em que o superávit primário e o pagamento de juros destinaram perto de 9% do PIB para as frações rentistas da burguesia, investidora em títulos da dívida pública brasileira. (SOUZA; MELO; BONATTO, 2015, p. 84)

Conforme Souza; Melo; Bonatto (2015), a inserção ampliada do país no mercado internacional propulsou as exportações, beneficiando diretamente os setores financeiros e a burguesia, restando à classe trabalhadora pequenas concessões, uma vez que, apesar do aumento do emprego, este se deu pela via da precarização, vinculada ao rebaixamento do valor da força de trabalho e à demanda pelo aumento da produtividade. O desenvolvimento das forças produtivas ocorreu em escala crescente, a produção esteve centrada em produtos de baixo valor agregado, e foi em consequência direta destes avanços que houve a necessidade da ampliação da escolarização, complexificando e dando maior densidade ao trabalho simples²⁶, inalterados os pilares de expropriação e alienação do trabalho inscrito em uma ordem burguesa.

Iasi (2012, p. 2) demonstra como, nesse período, o desenvolvimento produtivo se deu vinculado ao atendimento às necessidades capitalistas, com intensificação da expropriação da classe trabalhadora.

Por aqui as coisas são mais prosaicas. O capital alcança taxas de acumulação inimagináveis (a Petrobrás lucrou R\$ 35.189 bilhões em 2010, com elevação de 17% ante o ano anterior; o Bradesco obteve um lucro líquido de R\$ 10 bilhões

²⁶ Trabalho simples: caracteriza-se por sua natureza indiferenciada, ou seja, dispêndio de força de trabalho que “todo homem comum, sem educação especial, possui em seu organismo” (MARX, 1988, p.51) Em qualquer tipo de organização societária, o trabalho, enquanto produção da existência, divide-se em simples e complexo, embora presentes em qualquer tipo de sociedade os conceitos tem natureza determinada historicamente, conforme especificidade de cada formação social e do estágio da divisão social do trabalho alcançados pelas sociedades em conjunto (MARTINS E NEVES, 2015, p. 25)

em 2010, resultado 25, 1% maior que o registrado em 2009, a Vale triplicou seu lucro chegando a 30,1 bilhões no mesmo ano) **que refletem uma intensificação brutal da taxa de exploração acompanhada dos ajustes necessários à boa saúde das relações capitalistas, flexibilizando direitos e impondo perdas históricas aos trabalhadores.** (Grifo nossos)

Compartilhamos da análise de Iasi (2012), Souza; Melo; Bonatto (2015), Fontes (2013) que os governos petistas em síntese, sob a bandeira de luta da classe trabalhadora, deram continuidade aos governos anteriores, com algumas mudanças na forma como conduziram as políticas econômico-sociais, sendo que a novidade ficou a cargo da maior organicidade no envolvimento da sociedade civil no aparelho de Estado, por meio da cooptação de parcelas expressivas dos movimentos sociais e sindicatos, aprofundando os preceitos da democracia consentida²⁷ e cidadania ativa²⁸, através de políticas focalizadas com respostas objetivas à parte não significativa das demandas sociais.

De acordo com Souza; Melo; Bonatto (2015), um aspecto significativo na alteração das relações culturais brasileiras está relacionado com a política hegemônica de ciência e tecnologia restrita às tecnologias da informação e comunicação (TIC) e com pilares sedimentados na formação de consumidores de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) uma sociabilidade que além de, disseminar o consumo de massa, enfatiza relações interindividuais em detrimento de ações coletivas, falseando a noção de participação e inclusão social. Como afirma Mészáros (2013) em entrevista concedida à Folha de São Paulo²⁹, quando inquerido sobre como a internet muda a luta política, o autor afirmou que “os problemas só podem ser resolvidos no próprio terreno em que surgiram. E isso diz respeito às determinações estruturais fundamentais de nossa ordem social [...] ainda que certamente a internet ajude na comunicação e na coesão dos movimentos de protesto, ela oferece recursos para as forças do outro lado do confronto”. Portanto a mera atuação política nas redes sociais não é suficiente para superar as contradições capital/trabalho; ao contrário, se utilizadas como única via de luta, servem para falsear a participação social.

²⁷ Democracia consentida, é uma participação viabilizada dentro dos arranjos democráticos preestabelecidos de modo a serem validados sob coordenação de governos e/ou organizações da sociedade civil, nacionais e internacionais, credenciadas pelo capitalismo neoliberal de Terceira Via. (MELO, et all, 2015, p.35-36)

²⁸ Cidadania Ativa não imbuída dos nexos teóricos e históricos ligados ao “velho mundo das polaridades”, e sim por uma coesão social baseada na “restauração das solidariedades danificadas”, através de posturas harmônicas, dialógicas e cooperativas. Lima e Martin (2005, apud OLIVEIRA; BARROS; MONTEIRO, p. 169).

²⁹ Entrevista concedida por e-mail à jornalista Eleonora de Lucena, repórter especial da *Folha de São Paulo*, e publicada no caderno *Ilustríssima* do jornal, em 17 de novembro de 2013. Disponível em: <http://www1folha.uol.com.br/ilustrissima/2013/11/1372042-chavez-e-china-sao-destaques-do-seculo-21-diz-o-filosofo-meszaros.shtml>, acesso em 28 fev. 2017.

A expansão do consumo de massas, por meio do sistema de crédito, favoreceu a conectividade entre as pessoas, favorecendo o sentimento de validação e pertencimento à “sociedade do conhecimento”.

Na perspectiva da conjuntura brasileira de Terceira Via, foi necessário o redesenho da escolarização obrigatória da classe trabalhadora. Sua nova feição é revestida pelos preceitos da cidadania e da competitividade enquanto diretrizes da educação básica. Os parâmetros técnicos e ético-políticos que sustentam este projeto educativo se expressam nos slogans de valorização das “necessidades básicas de aprendizagem” e no “direito de aprender”. Tais expressões buscam obscurecer os reais sentidos contidos na contrarreforma educacional dos anos de 1990, que tem como foco a formação para o trabalho simples em benefício da produção de mais valor.

Compartilhamos a opinião de Shiroma e Evangelista (2015, p. 13) no prefácio do livro *Educação Básica: Tragédia Anunciada?* de Neves et al. (2015) ao analisar que

[...] o assalto ao campo educativo, estreitado como lócus de produção e reprodução de alienação, o qual tomou forma nas diretrizes curriculares para os vários níveis e modalidades de ensino, no financiamento, na hierarquização do sistema, na descentralização, na diversificação da oferta de educação escolar básica, na melhoria da qualidade de ensino, na expansão do acesso. Nessas políticas estava impressa uma dupla determinação, que se pretendeu por todos os meios ocultar: a formação para o trabalho simples e a formação de intelectuais orgânicos da cultura neoliberal de Terceira Via.

As diretrizes do projeto “Educação para todos”³⁰ com ênfase na conformação dos contingentes excluídos e formação para o trabalho simples em nível internacional expressa a síntese da ideologia educacional hegemônica do período. Nos primórdios do capitalismo, o trabalho simples tinha caráter prático, no capitalismo monopolista³¹ a organização

³⁰ O *slogan* “Educação para todos” expressou simbolicamente as diretrizes políticas educacionais prioritárias dos dois planos nacionais de Educação que direcionaram suas políticas e seus recursos para a educação básica brasileira: o Plano decenal de educação para todos (1993-2003) e o Plano Nacional da Educação (PNE) (2001-2011), (FALLEIROS; NEVES, 2015).

³¹ De acordo com o *Manual de Economia Política*, da Academia de Ciência da URSS, em seu capítulo XV que trata dos traços fundamentais do imperialismo, o *capitalismo monopolista*, ou *imperialismo*, é o estágio superior e último do capitalismo, cujo traço distintivo fundamental é a substituição da livre concorrência pelo domínio dos monopólios. O capitalismo monopolista constituiu-se definitivamente no fim do século XIX e começo do século XX. A passagem ao capitalismo monopolista ocorreu em todos os países desenvolvidos. Ao mesmo tempo, o desenvolvimento do imperialismo em diferentes países teve suas particularidades características. Assim, na Inglaterra, o imperialismo adquiriu um caráter colonial manifesto, e, na França, um caráter usurário. O presente manual foi traduzido diretamente do russo por Jacob Gorender e Josué de Almeida, que se valeram do texto da terceira edição de Moscou, reelaborada e completada, correspondente ao ano de 1959. Esta tradução foi devidamente autorizada por V/O Mejdunarodnaia Kniga, Moscou. ACADEMIA DE CIÊNCIA DA URSS. **Manual de Economia Política**. Rio de Janeiro: Editorial Vitória Ltda, 1961. Disponível em: < <https://www.marxists.org/portugues/tematica/livros/manual/index.htm> > Acesso em: 03 jun. 2016

científica do trabalho tem elementos teórico gerais e básicos introduzidos na execução do trabalho simples.

Na primeira conjuntura do capitalismo neoliberal de Terceira Via (1995-2006), o projeto educacional dominante com vistas a efetivar a denominada “inclusão social” privilegiou a expansão quantitativa da escolarização, por meio da universalização da Educação Básica, ficando em segundo plano a melhoria da qualidade do ensino.

Falleiros e Neves (2015) ao analisar o Plano decenal de educação para todos (1993-2003) (BRASIL, 1993) que orientou os dois governos de Fernando Henrique Cardoso e o primeiro governo de Lula da Silva, destacou as diretrizes basilares que orientaram a formação da classe trabalhadora no período.

[...] identificam-se facilmente os pilares centrais para a formação para o trabalho simples na primeira conjuntura do neoliberalismo de Terceira Via: a adequação dos patamares mínimos de preparação cognitiva escolar da força de trabalho para o desempenho de tarefas simples no mercado de trabalho do início do século XXI; a prevalência da atenção voltada para as condições da aprendizagem em detrimento do conteúdo da aprendizagem propriamente dito; o estímulo à diluição da relação entre o público e o privado na execução das políticas governamentais; a descentralização técnica e financeira da organização educacional com a participação de múltiplos organismos da sociedade civil; e a forte dependência técnica e financeira dos organismos internacionais. (FALLEIROS; NEVES, 2015, p. 106)

Diante da crise político econômica do Capital que eclode em 2008, faz-se necessário ajustes na organização do modo de produção que afeta todas as dimensões da vida social. Tendo em vista expandir o projeto burguês em curso é apresentada uma nova cariz ao projeto neoliberal, o que Falleiros e Neves (2015) criticamente denominam de segunda conjuntura do capitalismo neoliberal de Terceira via. A condição brasileira em relação aos demais países do mundo mantém-se como país associado e dependente, contudo, assume novas atribuições, passa a liderar a condução do processo de integração dos países do hemisfério Sul, especialmente a África Subsaariana e a América do Sul, bem como adquire papel estratégico na expansão do mercado mundial, compondo o G20 (bloco de intervenção político-econômico) e o BRICS (acrônimo de Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul).

Ainda segundo os autores, nesta nova conjuntura, os organismos multinacionais intensificam e diversificam suas ações de legitimação social, ampliando o conceito de sociedade civil ativa³² incluindo-se, também, novos sujeitos políticos em organizações

32 Martins (2009 apud TRICHES, 2010, p. 131) Sociedade civil ativa “enquanto espaço de coesão e de ação social, localizada entre o aparelho de Estado e o mercado” Martins (2009, p. 74). A sociedade passa a ser entendida como composta não mais por classes sociais, mas por três partes: Estado, mercado e “sociedade

governamentais internacionais. O governo brasileiro passou a coordenar mais organicamente as ações dos diferentes parceiros, reconvertendo a colaboração social fragmentada em concertação social, por meio de redes conectadas, compostas por organismos internacionais, organizações não-governamentais internacionais e nacionais, organizações empresariais e movimentos sociais da classe trabalhadora.

Conforme Falleiros e Neves (2015), a partir desta nova conjuntura, a educação escolar resgata a qualidade educacional que havia ficado em segundo plano no momento anterior (1995-2006), contudo metamorfoseada em qualidade da aprendizagem. São intensificados os mecanismos de controle desta qualidade, expressos pelas avaliações externas de larga escala. O Estado instaura o controle gerencial das ações técnicas e financeiras, redirecionando os projetos político-pedagógicos nos âmbitos municipais, distritais e estaduais.

Essa atualização propiciou a formação para o trabalho simples nos seus aspectos qualitativos e quantitativos, calcada nos preceitos da ampliação da escolarização obrigatória (Ensino Fundamental de nove anos), ampliação do tempo de permanência na escola e construção progressiva da educação de tempo integral. Conforme, Falleiros e Neves (2015), o símbolo desta transição é representado pela permuta entre o *slogan* “Educação para todos” para “Todos pela Educação³³”.

O Movimento Todos pela Educação (MTPE) foi criado em 2006, no Brasil, estabelecendo parcerias com o grupo Gerdau, Itaú, Fundação Roberto Marinho, Instituto Pão de Açúcar, Banco Real, Instituto Ayrton Senna, entre outros. Esse movimento apresenta como missão mudar o quadro educacional do país, principalmente no que se refere à “qualidade” na educação (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2012).

Nossas concepções se associam a tese de Martins (2008) sobre o TPE, e nas palavras do autor esse movimento “se materializa como organismo comprometido com as estratégias de hegemonia da classe burguesa, lutando para afirmar uma perspectiva restrita de educação para os trabalhadores brasileiros dentro de um novo conformismo” (MARTINS, 2008, p. 12). O argumento empresarial apresentado para a criação do TPE é a baixa

civil ativa”, ou Terceira Via, sendo que a última “seria o espaço de encontro com o outro e de realização do eu no sentido da promoção da coesão social” (MARTINS, 2009, p. 72). Dessa forma, prevaleceria o “colaboracionismo, a responsabilidade social e a liberdade de escolhas individuais” (MARTINS, 2009, p. 74). Essa lógica coloca as diferenças e os problemas sociais no nível individual e não nas relações antagônicas entre classes sociais (MARTINS, 2009, p. 74).

³³ Sobre o projeto “Todos pela Educação”, a obra de Martins (2008) se constitui uma referência numa perspectiva crítica a quem se interessar pelo processo do empresariamento da educação brasileira. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt09-4799-int.pdf> >

qualidade na educação básica brasileira, considerada empecilho para a competitividade do país e comprometedora do nível de coesão social. “Surge, assim, a noção de ‘quase-mercado’ que, tanto do ponto de vista operacional quanto conceitual, diferencia-se da alternativa de mercado propriamente dita, podendo, portanto, ser implantada no setor público sob a suposição de induzir melhorias” (OLIVEIRA; SOUZA, 2003, p. 877).

Se o Estado não é “eficiente”, o setor privado, que precisa de mão de obra qualificada para o mercado, pode auxiliar, neste caso, na gestão das escolas públicas brasileiras. Tal sentença expressa a lógica que busca justificar a privatização da gestão das escolas públicas. No site do Movimento TPE, encontra-se a afirmativa que “é dever primordial do Estado oferecer educação de qualidade, mas diante do quadro histórico da Educação Básica no Brasil, somente a ação dos governos não será suficiente para alcançá-la” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, s/d).

Tais premissas evidenciam-se como formas de assegurar a posição de classe dominante-dirigente e apresentar possíveis “soluções” para os problemas gerados pelas políticas neoliberais, por meio de um padrão de sociabilidade derivada do afloramento da “nova cidadania”, o surgimento do “novo coletivismo”, o fortalecimento da “nova sociedade civil” e a necessidade do “Estado gerencial” (MARTINS, 2009, p.21). O “fortalecimento civil” se daria então com políticas como o Projeto Todos Pela Educação (TPE), que passou a ter papel central nas políticas educacionais para a denominada nova cidadania, que deve estar “mais atenta aos serviços prestados” e ter maior controle por meio dos resultados obtidos pelo IDEB.

2.4 ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR OU GESTÃO EDUCACIONAL?

Partimos da tese, já desenvolvida nos itens anteriores desta dissertação, na qual consideramos a existência de uma crise estrutural do capital. Diante da mesma, novas feições expressas pelo neoliberalismo, globalização, reestruturação produtiva e a Terceira Via representam estratégias do capital para benefício da manutenção e ampliação da produção de mais valor, o que implica a redefinição do papel do Estado. Assim, a crise no Estado seria consequência, e não causa dos entraves econômico sociais.

Na década de 1980, a descentralização, a participação e a autonomia passaram a ser princípios amplamente defendidos pelas forças políticas e por movimentos sociais que lutavam em prol da democratização política, especialmente nos países semiperiféricos governados pelas ditaduras civil-militares, como o caso do Brasil.

Esse movimento foi apropriado como estratégia por parte das forças políticas hegemônicas de manutenção da ordem burguesa, por meio da adoção dos princípios da cidadania ativa, conforme a nova feição do neoliberalismo de Terceira Via.

No que tange a reforma do Estado nos anos de 1980 e 1990 e a implementação do princípios do neoliberalismo de Terceira Via, partilhamos os pressupostos de Peroni (2012) e Carvalho (2009). Nas palavras das autoras:

Os anos 1980 foram marcados por um processo de abertura política, com participação popular e organização da sociedade na luta por direitos, gestão democrática do Estado, enfim, a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Esses movimentos foram frustrados, em parte, pelos pactos feitos pelo alto, em que o mesmo grupo dirigente continuou no poder; e, em parte, pelas estratégias do capital de minimização de direitos. (PERONI 2012, p.25)

Na década de 1990, vivenciou-se um processo de (re)significação destes princípios, por parte dos teóricos neoliberais, e de incorporação à reforma do Estado. A proposta de gestão democrática encaminhada nos anos 90 compunha-se de uma variedade de medidas que aparentemente visavam fortalecer a sociedade civil, uma vez que sugeriam que ela compartilhasse decisões. No entanto, sua finalidade era levar a comunidade a assumir a responsabilidade, o "ônus" pela resolução de seus próprios problemas. Ao mesmo tempo, essa forma de gestão aumentava as possibilidades de utilização do princípio de subsidiariedade, garantindo a apropriação do fundo público pelo capital privado e atendendo, pelo programa de "publicização", aos interesses expansivos do capital, cujo fim era investir sempre em novos setores. (CARVALHO 2009, p. 1158)

No tocante à educação na década de 1980, educadores brasileiros, que defendiam uma escola pública, democrática e de qualidade, intencionando a conscientização e politização do espaço educacional, por meio dos sindicatos e entidades científicas, com o apoio dos estudantes organizados em suas instâncias e setores da sociedade civil, empenharam-se insistentemente' para garantir a inscrição do princípio da gestão democrática da educação na nova Constituição

Em dezembro de 1996, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96, o termo gestão é utilizado no corpo da lei, no entanto, sempre acompanhado do adjetivo "democrática". A LDBEN/96 estabelece a gestão democrática como princípio de atuação de todos os níveis que compõem a educação básica, indicando a composição de órgãos colegiados, que garantam a presença de todos os segmentos da escola, além de sugerir ações articuladas e integradas com a comunidade local.

Por meio da análise do período de transição da administração educacional para a gestão educacional, no que se refere às mudanças teórico-conceituais observadas nos textos acadêmicos e às consequências práticas no cotidiano escolar, Maia (2008) evidencia a

existência de três momentos na trajetória do conhecimento teórico: o primeiro período (início da década de 1980) resgata o pensamento da administração da educação com ênfase no aspecto político; o segundo período (1986) insere o termo “gestão” nos textos acadêmicos, contemplando alterações no âmbito escolar, tais como: modificação nas atribuições do diretor, flexibilidade e autonomia das escolas, processo de decisão coletiva, no sentido de promover a gestão democrática nas escolas. Por fim, no terceiro período (a partir da década de 1990), foram utilizados concomitante dois termos “administração” e “gestão”, porém com conotações diferentes para designarem a mesma coisa.

[...] o primeiro foi associado às formas anti-democráticas de trabalho, ao individualismo, à hierarquia e à centralização das decisões; ao segundo designou-se a possibilidade de horizontalidade das relações, da coletividade, da participação e da descentralização das ações no sistema educacional e nas unidades escolares (MAIA, 2008, p. 40).

Intelectuais burgueses defendem a perspectiva de que diante das mudanças no paradigma educacional, advindos da nova organização capitalista, os preceitos da administração escolar seriam insuficientes, sendo necessária a adoção dos princípios teórico-metodológicos da gestão escolar, fortemente alicerçados nos pressupostos da construção social da escola pela via da democratização.

Sobre isso, afirma Luck³⁴ (2000, p.12),

[...] essa mudança de paradigma é marcada por uma forte tendência à adoção de concepções e práticas interativas, participativas e democráticas, caracterizadas por movimentos dinâmicos e globais, com os quais, para determinar as características de produtos e serviços, interação dirigentes, funcionários e “clientes” ou “usuários”, estabelecendo alianças, redes e parcerias, na busca de soluções de problemas e alargamento de horizontes. Em meio a essa mudança, não apenas a escola desenvolve essa consciência como a própria sociedade cobra que o faça.

Cardoso (2008), ao analisar as considerações de Luck (2000), observa que:

Nota-se que, apesar de considerar a gestão como um processo amplo e democrático, Luck defende a necessidade de que a escola tenha uma gestão mais eficiente, afirmando que o gestor deverá interagir com os “clientes” ou “usuários” para estabelecer parcerias na busca de solução de problemas. Pode-se apreender que a autora, integrante ativa de vários órgãos nacionais e internacionais, está disseminando através de suas produções acadêmicas, uma concepção gerencialista da educação, e que utiliza a concepção democrática

³⁴ Coordenadora Nacional da Rede Nacional de Referência em Gestão Educacional do Conselho Nacional de Secretários de Educação (RENAGESTE/CONSED) e Consultora do PRELAC, atualmente diretora educacional Centro de Desenvolvimento Humano Aplicado (CEDHAP).

como legitimadora de processos políticos e não como espinha dorsal de uma concepção de educação emancipatória. (CARDOSO, 2008, p. 48)

O litígio entre os coletivos organizados e as forças hegemônicas - em que os primeiros expressavam uma reação ao modo descomprometido, “neutro”, tecnicista, com que a administração da educação se desenvolveu na década de 1970 ao passo que as segundas visavam implementar os princípios da gerência, qualidade total, eficiência e eficácia- resultou na inserção do termo gestão democrática na constituição.

A inserção do termo gestão democrática é compreendido por nós a partir de SILVA JUNIOR (2002); PERONI (2012), como a absorção parcial pelo Estado burguês das demandas sociais, por meio da ressignificação de seu sentido pleno, uma espécie de incorporação de um termo ou discurso sem discutir ou revelar os sentidos subjacentes, por meio da criação de um *slogan*. Evangelista (2014) compreende a criação de *slogans* como luzes que de tanto ofuscar “desiluminam” os reais sentidos contidos nos discursos, um deslocamento ideológico operado pela perspectiva hegemônica.

Silva Junior (2002, p. 199), ao analisar o surgimento do termo gestão no contexto da organização educacional brasileira, ressalta que é necessário compreender o “[...] predomínio da noção de gestão sobre a de administração”. Para o autor, a incorporação do termo gestão induz uma conotação diferenciada, relacionada à gestão empresarial.

[...] observa-se a crescente mercadorização dos critérios de gestão educacional, com a prevalência da lógica do mercado educacional sobre a lógica do direito à educação. Prevalendo a lógica do mercado educacional, o que se constata é a estagnação teórica da administração educacional como campo de conhecimento e de investigação (SILVA JUNIOR, 2002, p. 199).

O autor acrescenta que “uma administração que não discute o sentido público ou moral das finalidades a que se volta, limitando-se a buscar os meios necessários à sua realização, pode até ser eficaz, mas, certamente, não será educacional.” (SILVA JUNIOR, 2002, p. 204).

Compreendemos que o significado da democracia e da participação no neoliberalismo de Terceira Via situa a atuação da sociedade civil na execução de tarefas relacionadas com os interesses e finalidades da manutenção da ordem burguesa, em detrimento da participação nas decisões e controle social. É portanto, uma forma de responsabilizar a sociedade em termos de financiamento (complementação orçamentária e mobilização de recursos adicionais) pela execução das políticas sociais em benefício da

democracia, ou seja, "uma técnica de gestão para a promoção da eficácia e qualidade", nos moldes empresariais (Lima, 1994, p. 131).

A cidadania se torna uma categoria predominantemente econômica, caracterizada principalmente pela liberdade de escolha, competição e iniciativa individual. Estes aspectos não só favorecem como também atribuem maior valor a mecanismos e critérios de mercado, como eficácia, produtividade, competitividade, consumismo individualista e satisfação dos interesses restritos. Tudo isso, em detrimento dos interesses sociais mais amplos e públicos ou de perspectivas coletivas, reconhecidas como comuns. (CARVALHO 2009, p. 1159)

Estes mecanismos de participação popular adotados para o estabelecimento das reformas promoveram gradativamente a construção de um “consentimento ativo” na população, que passou a naturalizar e importar termos como: descentralização financeira, a gestão eficiente, a prestação de contas, conceitos que aos poucos se tornaram corriqueiros entre a comunidade escolar e que trazem, em sua essência, os princípios gerenciais de eficiência, eficácia, racionalização de custos e produtividade nos resultados.

Estes novos pressupostos, além de conduzir professores e a comunidade escolar à adoção de novas práticas, sedimentaram mudanças culturais na gestão educacional que repercutiram diretamente na gestão do trabalho docente.

A seguir trataremos de conceituar o gerencialismo, suas repercussões na educação brasileira e sua incidência sobre a gestão e o trabalho docente, em função de articulação desse conceito, com as novas formas de gestão do trabalho na educação.

2.5 O GERENCIALISMO E SUAS REPERCUSSÕES NA EDUCAÇÃO

Nosso intento nesta seção é apresentar como o gerencialismo surgiu como forma de política social, suas principais características e as repercussões sobre a educação em geral e sobre o trabalho docente e sua gestão em particular.

Compartilhamos a compreensão de Comerlato; Peroni (2014), sobre a determinação das políticas educacionais no contexto da redefinição do papel do Estado em articulação com o movimento capitalista. Nas palavras dos autores:

Partimos do pressuposto teórico metodológico de que a política educacional não é, simplesmente, determinada pelas mudanças macrossociais e econômicas, mas é parte constitutiva de ambas. Nesse sentido, é importante analisá-las no contexto da redefinição do papel do Estado, que está inserida em um movimento maior do capitalismo. Na tentativa de superar a crise do capitalismo, o neoliberalismo, a globalização, a reestruturação produtiva e a Terceira Via foram estabelecidos

como estratégias principais. Essas estratégias acabaram redefinindo as fronteiras entre o público e o privado, tanto na alteração da propriedade, quanto em relação ao que permanece na propriedade estatal, mas passando a ter a lógica do mercado e reorganizando os processos educacionais. (COMERLATTO; PERONI, 2014, p. 02).

O Novo Gerencialismo ou Nova Gestão Pública baseia-se teoricamente, por um lado, no modelo de gerencialismo empresarial e em estilos de gestão do setor privado e, por outro, na teoria da escolha pública e na nova economia institucional, de maneira mais notável na teoria da agência e na análise de custo de transações (PETERS; MARSHALL; FITZSIMONS, 2004).

No Brasil, visando sedimentar a política da gestão privada no setor público, o novo modelo de gestão foi implantado durante a primeira gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso (1994 a 1998), período em que foi criado o Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE). A criação do ministério vincula-se à prioridade daquele governo: uma ampla Reforma de Estado para acomodar as políticas neoliberais em um contexto de globalização³⁵.

[...] a crise do Estado implicou a necessidade de reformá-lo e reconstruí-lo; a globalização tornou imperativa a tarefa de redefinir suas funções. Antes da integração mundial dos mercados e dos sistemas produtivos, os Estados podiam ter como um dos seus objetivos fundamentais, proteger as respectivas economias da competição internacional (BRESSER PEREIRA, 1998, p.237).

Luiz Carlos Bresser Pereira³⁶ introduz medidas de publicização³⁷, transferindo para o setor público não estatal o denominado terceiro setor, a produção dos serviços competitivos ou não exclusivos de Estado, estabelecendo-se um sistema de parceria entre Estado e sociedade para seu financiamento e controle.

Com base em Carvalho (2009), que se fundamenta em Osborne; Goebler (1998), criamos o quadro abaixo que destaca as principais estratégias que orientam a administração pública gerencial.

³⁵ De acordo com Dale (2001), “Globalização é frequentemente considerada como representando um inelutável progresso no sentido da homogeneidade cultural, como um conjunto de forças que está a tornar os Estados Nação obsoletos e que pode resultar em algo parecido com uma política mundial, como um reflexo do crescimento irresistível da tecnologia da informação” (DALE, 2001, p. 424).

³⁶ Ministro da Reforma do Estado do governo FHC no primeiro mandato (1995-1998), economista brasileiro, formado em Direito pela Universidade de São Paulo, mestre em Administração de Empresas pela Michigan State University, doutor e livre docente em Economia pela Universidade de São Paulo.

³⁷ Movimento em direção ao setor público não estatal, no sentido de responsabilizar-se pela execução de serviços que não envolvem o exercício do poder de Estado, mas devem ser subsidiados pelo Estado, como é o caso dos serviços de educação, saúde, cultura e pesquisa científica. (BRESSER PEREIRA, 1998, p. 08)

Quadro 1 – Principais estratégias do Estado que orientam a administração pública gerencial

| |
|--|
| Limitar seus esforços à organização da produção de bens e serviços, deixando de prestá-los diretamente. |
| Estimular soluções fora do setor público, em geral, terceirizando, estabelecendo parcerias e contratando serviços no mercado. |
| Favorecer a participação crescente do trabalho voluntário e do “terceiro setor” na provisão dos serviços públicos |
| Atuar como regulador e normatizador; separar a direção/ gerenciamento das políticas da prestação/execução de serviços. |
| Inventar novos sistemas orçamentários para a aquisição de recursos, como, por exemplo, a concessão de subsídios e premiação para instituições que obtiverem melhores resultados. |
| Eliminar entraves burocráticos, orientando-se por projetos, missões ou tarefas, focalizando os resultados/fins desejados ao invés de se concentrar no processo/meios e na obediência a regras e regulamentos. |
| Dar liberdade aos diferentes escalões para escolher os métodos mais apropriados ao cumprimento de metas pré-fixadas, dotando-os de autonomia e favorecendo a máxima flexibilidade para aumentar a rapidez das respostas às circunstâncias cambiantes e imprevistas. |
| Exercer influência por persuasão e incentivos, sem usar comandos. |
| Controlar e fiscalizar o desempenho dos serviços prestados, adotando mecanismos de avaliação da satisfação do cliente. |
| Atuar de forma preventiva. |
| Descentralizar, atribuindo responsabilidades ao poder local (estados e municípios) e aos cidadãos, em lugar de simplesmente servi-los. |
| Promover o gerenciamento com participação, aprofundando a democracia direta, a fim de estimular a sociedade civil a ter mais iniciativa e capacidade de decisão para resolver seus próprios problemas. |
| Privilegiar os mecanismos do mercado (competição, livre escolha, opção do consumidor, tomadas de decisão baseadas nos melhores resultados). |
| Estruturar o mercado (estabelecer regras, orientar as decisões dos agentes privados) e induzi-lo a mudanças (divulgar informações sobre a qualidade dos serviços, estimular a demanda, catalisar a formação de novos setores do mercado e conceder incentivos para influenciar a oferta de preços e serviços). |
| Abrandar ou reverter o crescimento do setor administrativo, diminuindo as despesas públicas e o número de funcionários; informatizar os serviços públicos; investir na transparência na administração e maior flexibilidade. |
| Redefinir seus usuários como clientes/consumidores, oferecendo-lhes opções e serviços para sua livre escolha; concentrar-se na identificação e atendimento de suas necessidades e preferências particulares. |

Fonte: Elaborado pela autora com base Osborne; Goebler (1998 apud CARVALHO, 2009, p. 1146)

Podemos constatar que os tópicos, atuar como regulador e normatizador; separar a direção/ gerenciamento das políticas, da prestação/execução de serviços e controlar e fiscalizar o desempenho dos serviços prestados, adotando mecanismos de avaliação, estão em consonância com a adoção do conceito de gerencialismo na educação, sobretudo no que concerne à educação básica no Brasil, com forte ênfase nas avaliações em larga escala, enquanto política nacional. Os tópicos, exercer influência por persuasão e incentivos, sem usar comandos e abrandar ou reverter o crescimento do setor administrativo, diminuindo despesas públicas e o número de funcionários; informatizar os serviços públicos; investir na transparência na administração e maior flexibilidade têm se intensificado no governo Michel Temer (PMDB) e seu programa “Ponte para o futuro”, bem como na condução da política municipal sob o comando do atual prefeito Gean Loreiro (PMDB).

De acordo com Bonamino (2002), esta nova feição de atuação do Estado repercute diretamente na gestão da educação, sendo que nas últimas décadas se acompanha o processo de substituição da proposta de construção de um Sistema Nacional de Educação, contida na Constituição Federal de 1988, pela proposta de construção de um Sistema Nacional de Avaliação, presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996. O que significa, em outros termos, a substituição da concepção de Estado Executor pela concepção de Estado Regulador.

Os pressupostos do Estado Regulador, fortemente atreladas ao preceitos gerencialistas, tiveram nos governos subsequentes sua continuidade. Conforme Peroni (2012) ao longo dos governos petistas (2003/2015), os processos de publicização tiveram prosseguimento, a partir das parcerias público/privadas e da propagação dos princípios da gestão empresarial presentes nos planos de governo. Nas palavras da autora:

Verificamos que tanto o processo de publicização, com a passagem para o público não estatal, principalmente através de parcerias, quanto a proposta de gestão gerencial tiveram continuidade nos governos posteriores. Isso pode ser verificado, por exemplo, na *Carta de Brasília*, que apresenta uma proposta de gestão pactuada pelo Ministério do Planejamento e Secretários Estaduais de Administração (Brasil, 2009) com os princípios da gestão gerencial e no Plano de Gestão do Governo Lula, "Gestão pública para um país de todos", do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (Brasil, 2003). Essa concepção de gestão que tem princípios no quase-mercado está sendo aprofundada pelo governo Dilma Rousseff, com a criação, em maio de 2011, da Câmara de Políticas de Gestão, Desempenho e Competitividade (CGDC), presidida por Jorge Gerdau, empresário brasileiro que vem fazendo uma verdadeira cruzada para que a lógica de mercado seja incorporada na gestão pública (PERONI, 2012, p. 23)

Aprendemos a partir de Fontes (2013) que o processo de direcionamento empresarial sobre as políticas sociais se aprofundou a partir da adesão da burguesia brasileira ao programa globalizante neoliberal, ao importar procedimentos experimentados anteriormente nos países centrais, difundidos por organismos multilaterais. A tônica neste processo é o gerenciamento dos serviços sob a bandeira da descentralização administrativa e financeira, com vistas à utilização "eficiente" dos recursos e melhoria na produtividade nos serviços sem que isso representasse aumento dos gastos. Esses pressupostos instituíram na administração pública um novo padrão de gestão, intitulada de: Gerencial ou Nova Gestão Pública. "Administração Pública Gerencial, também conhecida internacionalmente como "New Public Management", que representa uma múltipla e diversificada experiência teórica e aplicada, com variadas ênfases e formatos, na renovação da gestão nos Estados" (PEREIRA, 1998, p. 16-17).

Os veículos de comunicação de massa garantem a adesão deste novo modelo de gestão, por meio de veiculação massiva dos “benefícios” deste tipo de reforma, uma espécie de demonização do Estado e do setor público em proveito da atuação acima de qualquer suspeita da idônea sociedade civil. Os mecanismos de publicização midiática que operam a veiculação de resultados positivos das ações gerencialistas promovem a divulgação sedutora e apaixonante pela metodologia da performatividade, que atribui ao indivíduo a responsabilidade pelo seu desenvolvimento através da produtividade (BALL, 2004), o que corrobora para a criação de uma nova ética ainda mais individualizada e competitiva.

As políticas educacionais se traduzem como reprodutoras de modelos hierárquicos de dominação que desconsideram as contradições de classe justamente por serem pensadas e formuladas na dimensão do ideal, consolidando um novo *modus operandi* da economia da educação, em que “(...) interesses materiais e pessoais estão entrelaçados na competição por recursos, segurança e estima e na intensificação do trabalho profissional público – da transformação das condições e dos sentidos do trabalho” (BALL, 2004, p. 41).

Dentro desse processo de mercantilização da educação e com os novos mecanismos inseridos no campo educacional, Ball (2010) argumenta que (algumas) instituições educacionais se transformarão no que quer que seja necessário para florescer no mercado. O cerne do projeto educativo é, portanto, arrancado e esvaziado

Partimos da compreensão de Maués (2003) e Ball (2001) de que o gerencialismo é mais que um mero paradigma calcado na racionalidade técnica utilizada como dispositivo da gestão educacional, mas sobretudo um dispositivo político ideológico em benefício do desenvolvimento capitalista a partir de uma nova cultura e valores.

Nas palavras da autora [...], a lógica dessas políticas tem sido a “institucionalização das determinações de organismos internacionais que veem na Educação um dos meios para a adequação social às novas configurações do desenvolvimento do capital” (MAUÉS, 2003, p. 10). Ball (2001) acrescenta ainda que: “os processos de reforma não se prendem simplesmente à introdução de novas estruturas e incentivos, mas também exigem e trazem consigo novas relações, culturas e valores”. (BALL 2001, p. 105)

A Administração Pública Gerencial tem como princípios fundamentais: a admissão, segundo rígidos critérios de mérito, a existência de um sistema estruturado e universal de remuneração, as carreiras, a avaliação constante de desempenho, o treinamento sistemático. A diferença fundamental está na forma de controle que deixa de basear-se nos processos para concentrar-se nos resultados.

A lógica pautada na “eficácia” no campo do gerencialismo educacional, apregoando a crença de que a resolução dos problemas qualitativos da educação supõe a melhoria da gestão educacional, obscurece a real intenção do Estado, que perpassa na instituição de novas formas de organizar a escola pública, com base na regulação que compõe o universo do setor privado.

Barroso (2005) considera que a política empregada no campo educacional tem como principais características: a descentralização; a autonomia das escolas; a livre escolha dos pais; o uso de procedimentos de avaliação e prestação de contas; a diversificação da oferta escolar; a contratualização da gestão escolar e a prestação de determinados serviços.

Carvalho (2009) alerta que os pressupostos de participação popular na lógica gerencialista redefinem a relação dos pais com a Escola, que passa a alicerçar-se na relação consumidor/cliente, obscurecendo o horizonte da Escola como espaço político. Nesse processo, a escola se deixa guiar pelas demandas dos usuários em detrimento dos compromissos públicos, valores e regras comuns e interesses coletivos.

Sob esta ótica, a proposta do governo de ampliar a participação da comunidade é uma forma de levar os cidadãos a fomentar o mercado de acordo com seus próprios valores e necessidades (Osborne & Goebler, 1998). A prevalência da lógica do mercado tende, por um lado, a “empresariar” a educação, redefinindo as normas de qualidade, a concepção de interesse público e a relação dos pais com a escola, com base numa perspectiva consumista e individualista. Por outro lado, tende a deslocar a tomada de decisões sobre as questões educativas da “arena política”, que envolve interesses comuns de classe na composição das lutas coletivas, para o domínio privado, cujas bases são as escolhas individuais e interesses dos consumidores. (CARVALHO, 2009, p.1159)

Os discursos gerencialistas consideram a escola uma empresa como qualquer outra. Consequentemente, veem a educação como um serviço que deve primar pela satisfação do cidadão como cliente/consumidor individual, assegurando, como critério de eficiência, seu direito inalienável à qualidade dos serviços prestados.

Shiroma (2006, p. 5) assegura que os princípios do gerencialismo atuam diretamente sobre os professores e demais profissionais da Escola, redimensionando sua atuação:

O discurso gerencial institui uma nova linguagem para promover a mudança na cultura da escola. Embasada na ideologia técnico-burocrática, incorporando o léxico da re-engenharia, o discurso participativo da transformação, do empreendedorismo, do cidadão pró-ativo. Fala da mudança orientada pelo planejamento estratégico, pela missão e pelas metas. Busca transformar o servidor burocrático num líder dinâmico, tenta provocar transformações na subjetividade dos educadores. Evoca imagens futuristas, tenta criar um gestor

motivador, visionário. O gerencialismo tende a modificar a natureza da linguagem que os profissionais usam para discutir a mudança. Esse discurso influencia não só a linguagem, mas também a prática. Afeta a forma de ser professor e diretor de escola.

A Nova Gestão Pública, como denominam alguns autores (PETERS; MARSHALL; FITZSIMONS 2004), interferiu no trabalho docente, com a redefinição das novas funções e exigências dos profissionais. Essa intervenção incidiu sobre os currículos escolares, com tentativas de padronização do ensino, nos sistemas de avaliação em larga escala e, por fim, em parcerias entre o setor público e o privado.

Como mostra Oliveira (2009), a grande marca das atuais reformas são a descentralização administrativa, financeira e pedagógica, tendo como resultado um significativo repasse de responsabilidades para o nível local, por meio da transferência de ações e processos de implementação, atribuindo grande relevância à gestão.

A gestão passa a ser a figura chave nas atuais políticas, que empreendem um novo caráter gerencial às atividades escolares: é a lógica do mercado penetrando no contexto escolar.

Ao entender de Hypolito (2011), na conjuntura atual, busca-se além de “induzir a educação a assemelhar-se aos métodos e práticas de mercado, agora se trata de inserir o mercado, não apenas como lógica, mas como atividade lucrativa e mercadológica” (HYPOLITO, 2011, p. 62). As mudanças, portanto, podem ser observadas também no que se refere às formas de administração e mercantilização dos serviços, ou seja:

[...] passa a ser importante transferir serviços para o setor privado, indiretamente – como o aumento da oferta de matrículas escolares por instituições privadas (ensino superior) –, assim como, de forma mais direta, pela terceirização de serviços complementares – limpeza, setores administrativos – e de serviços cruciais, como aquisição de materiais e métodos de ensino, e até mesmo ofertas mistas (público/privadas), como se pode ver em alguns casos da Educação a Distância. (HYPOLITO, 2011, p. 62)

O processo de construção da identidade dos professores como trabalhadores da educação sofreu uma série de transformações no decorrer da história, tendo sido influenciado por diferentes aspectos e perspectivas, em especial, pelas diferentes formas de gestão escolar e do trabalho docente. De acordo com Hypolito (1997, p. 17), “[...] as formas de organização da escola impuseram um jeito de ser e agir ao profissional do ensino, que, como ser coletivo, foi historicamente construído e formado pelas relações sociais que se desenvolveram no interior do processo de trabalho na escola”.

Diante da nova gestão pública gerencial, o trabalho docente e a prática pedagógica ficam subordinados ao mercado, e como observa Vieira (2002), quando o professor é chamado a participar das decisões sobre a educação, sua participação já está determinada, ou seja, deve restringir-se ao estudo da cognição, dos métodos e das didáticas que melhor ensinem as habilidades e as competências exigidas pela sociedade globalizada.

De acordo com Ball (2005), o enfraquecimento dos professores como profissionais, faz com que percam a possibilidade de exigir respeito, exceto em termos de desempenho. “Ficaram sujeitos a um discurso do ridículo e já não podem mais “falar por si mesmos” em debates públicos “sobre” sua prática” (BALL, 2005, p.543).

A esse respeito, Barreto e Leher (2003) analisam as estratégias dos organismos internacionais e dos governos para enfraquecer material e simbolicamente os professores, relacionando-os a imagens de corporativista, desqualificado, obsessivo por reajustes salariais, descompromissado com a educação dos pobres e partidário da oposição.

Materialmente, os docentes foram forçados a aceitar gratificações de desempenho que, pretensamente, premiam os “mais capazes” e “produtivos”. Com isso, os salários permaneceram sem reajustes ou com correções muito inferiores à inflação, e somente a fração variável teve alguma recomposição. Assim, por meio de estratégias de avaliação, o controle da disciplina do trabalho pelos governos tornou-se muito mais intenso, e a luta dos sindicatos tornaram-se mais complexas. Do ponto de vista simbólico, os professores foram reiteradas vezes acusados de corporativismo, em um processo desqualificador que resultou na construção de uma imagem extremamente negativa para a categoria (BARRETO e LEHER, 2003, p. 41).

Dentre os mecanismos e estratégias utilizados nas reformas educacionais e com forte repercussão no trabalho docente, a performatividade tem sido recorrente, e age no sujeito por meio da:

[...] incerteza e da instabilidade de ser julgado de diferentes maneiras, por diferentes meios, por meio de diferentes agentes; o “levar a termo” das performances – o fluxo de demandas, expectativas e indicadores em constante mudança que nos fazem continuamente responsáveis e constantemente registrados (BALL, 2010, p. 39).

Ball (2004) compreende a performatividade como conceito central do gerencialismo, uma espécie de elo entre o monitoramento do Estado e o autocontrole. A performatividade é capaz de atuar sobre a subjetividade dos trabalhadores em benefício de uma cultura baseada no desempenho individual. Nesta perspectiva, os professores operam

dentro de um amplo volume de dados, indicadores de performance, comparações e competições, ficando à mercê de julgamentos de todas as ordens.

Nas palavras do autor:

Ela funciona de diversas maneiras para “atar as coisas” e reelaborá-las. Ela facilita o papel de monitoramento do Estado, “que governa a distância” – “governando sem governo”. Ela permite que o Estado se insira profundamente nas culturas, práticas e subjetividades das instituições do setor público e de seus trabalhadores, sem parecer fazê-lo. Ela (performatividade) muda o que ele “indica”, muda significados, produz novos perfis e garante o “alinhamento”. Ela objetifica e mercantiliza o trabalho do setor público, e o trabalho com conhecimento (*knowledge-work*) das instituições educativas transforma-se em “resultados”, “níveis de desempenho”, “formas de qualidade”. Os discursos da responsabilidade (*accountability*), da melhoria, da qualidade e da eficiência que circundam e acompanham essas objetivações tornam as práticas existentes frágeis e indefensáveis – a mudança torna-se inevitável e irresistível, mais particularmente quando os incentivos estão vinculados às medidas de desempenho. (BALL, 2004, p. 1116)

As constantes avaliações e exposições públicas dos resultados dos estudantes como expressão do resultado do trabalho dos professores, desconsideram os aspectos sociais, condições de trabalho e demais elementos que atuam sobre o processo de ensino-aprendizagem, responsabilizando unicamente o professor pelos resultados obtidos pelos alunos. Este discurso de responsabilização docente ou *accountability* atua na subjetividade dos trabalhadores da educação, alterando seu perfil de atuação.

Conforme Ball (2010):

[...] Avaliações e classificações, postas dentro da competição entre grupos *dentro* das instituições, “podem engendrar sentimentos individuais de orgulho, de culpa, de vergonha e de inveja – que têm uma dimensão emocional (*status*), assim como a aparência de racionalidade e objetividade” (BALL, 2010, p. 40).

Na mesma perspectiva de Ball (2010), Hypolito (2011) denuncia que as novas formas de controle e regulação do trabalho docente atuam de tal forma sobre o emocional dos professores, que os mobiliza a buscar formação de forma privada diante dos resultados.

[...] introduzem um volume de novos requisitos que o professorado passa a se sentir responsabilizado e culpado pelo seu desempenho, medido e avaliado desde fora do que acontece no seu espaço de trabalho, impelido a obter mais formação e buscar privadamente alternativas para melhorar seu desempenho, como se isso não fosse responsabilidade do coletivo escolar e do sistema de ensino. (HYPOLITO, 2011, p. 13)

Nas palavras de Adrião e Garcia (2008, p. 780), “o que se pretende é introduzir na gestão pública mecanismos que permitam aos usuários e gestores responsabilizar os

“prestadores” de determinado serviço por aquilo que é oferecido à sociedade”. Ou ainda, como aponta Hypolito (2011, p. 9), “trata-se de regular um modo de ser, por meio de uma interpelação, por meio de práticas discursivas que vão constituindo um modo de gestar, de ensinar, de estar e de constituir os espaços coletivos”.

Partilhamos da compreensão de Carvalho (2009) de que as práticas administrativas modernas que tendem a substituir as hierarquias por meio da adoção de organização cooperativa se embasam no novo princípio de autorregulação, que por consequência incide na responsabilização do trabalhador pela eficiência e produtividade. A ênfase na democratização denota um reajuste na forma de se operar o controle e não a extinção do mesmo. Este apresenta-se de forma mais sutil, e a ênfase na ideia de democratização não significa que o controle esteja desaparecendo, mas sim que ele está sendo reajustado. A maior flexibilidade na organização do trabalho não significa necessariamente maior liberdade para o trabalhador, pelo contrário, representa formas mais sutis de centralização, controle e regulação dos processos de trabalho, como o monitoramento por meios eletrônicos (e-mails, celulares, computação móvel, intrarredes de comunicação), denominados por Lima (1994, p. 120) de *neotaylorismo* ou *taylorismo informático*.

Carvalho (2009 apud Sennet 2000) aponta que os avanços tecnológicos e a flexibilização dos processos produtivos definem não apenas novas formas de organização e gestão do trabalho, mas novos padrões de vida e de relacionamento compelindo os indivíduos a buscar autonomia pessoal diante das estruturas coletivas, baseadas no valor normativo das tradições ou do poder do Estado, e a se desvincular das lealdades institucionais.

Sobre as consequências da adoção das políticas gerencialistas sobre o trabalho docente, compartilhamos das conclusões de Hypolito; Leite (prelo, apud IVO, 2013, p. 65)

[...] Este modo de gestão tem aprofundado a desarticulação dos espaços coletivos, reduzido o poder decisório dos docentes quanto aos processos de ensino e às políticas curriculares, provocado um alto grau de precarização do trabalho docente, submetido as escolas aos desígnios do quase-mercado e às regras rígidas de avaliação externa.

Com base na fundamentação apresentada, podemos considerar que o gerencialismo é uma nova forma de gestão da educação e do trabalho docente. Ele repercute na reorganização da escola e na redefinição da atuação e papel do professor, situando a escola

e o professor muito mais nos limites reprodutivos do que em alguma possibilidade emancipatória.

A partir das características da reforma gerencial e das repercussões desse tipo de gestão do trabalho sobre os professores, no próximo capítulo analisaremos a experiência da reforma administrativa ocorrida na Prefeitura Municipal de Florianópolis, mais especificamente na Secretaria Municipal de Educação.

A análise dessa experiência na SME dar-se-á a partir das produções acadêmicas inventariadas no livro: “*Teses e Dissertações Sobre a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (1993-2016)*” de autoria de Evangelista; Cherobin (2016). Utilizamos como verbetes para seleção das produções os termos: gestão, gestão do trabalho, gerencialismo. Nosso intuito é, portanto, evidenciar as relações existentes entre os efeitos da implementação dessa reforma no trabalho dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental da RMEF.

3 O QUE REVELAM AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE A GESTÃO E O CONTROLE DO TRABALHO DOCENTE NA RME DE FLORIANÓPOLIS

Nosso intento no capítulo III é compreender quais os princípios que orientam a gestão na SMEF e suas escolas e a gestão do trabalho docente nessa rede de ensino, a partir da produção acadêmica na qual me debrucei. Neste sentido, a partir dos autores estudados, almejamos apreender como vem sendo problematizada a gestão do trabalho docente na RMEF.

Utilizamos como referência um guia de teses e dissertações que versam sobre a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis organizado pelo sindicato dos trabalhadores no serviço público Municipal de Florianópolis (SINTRASEM) e pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho (GEPETO) da Universidade Federal de Santa Catarina, intitulado: “*Teses e Dissertações sobre a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (1993-2016)*”, organizado por Evangelista; Cherobin (2016). Optamos por utilizar o citado guia como referência, dado que a obra compila as produções acadêmicas sobre a RMEF utilizando os principais bancos de dados³⁸ e sem delimitação previa de período, no intuito de recuperar o máximo de pesquisas sobre esta rede municipal pública de ensino.

Os elementos textuais utilizados em nossa seleção foram: título, resumo, palavras-chave e texto na íntegra. Selecionamos os textos que indicam o estudo sobre como ocorre a gestão na RMEF e/ou sobre mecanismos de controle/regulação/governo do trabalho docente. Verificamos nos resumos e palavras-chave o objeto de estudo de cada trabalho e como abordam a temática. Por último, fizemos a leitura dos textos na íntegra com o propósito de capturar as determinações analíticas de cada produção.

Foram escolhidas cinco dissertações produzidas na Universidade Federal de Santa Catarina, conforme quadro abaixo:

38 Neste guia a coleta dos textos foi realizada no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), disponível em: <<http://bancodeteses.capes.org.br/>>; na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/vufind/>>; no sistema de Biblioteca Universitária da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), disponível em: <<http://portal.bu.ufsc.br/>>; na Biblioteca Universitária da Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC), disponível em: <<http://www.udesc.br/biblioteca>> e no Banco de dados de professores formadores, edição de 2014, organizado pela Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/18_11_2014_16.18.27.b0ce6867389262922977c167beb321e7.pdf>

Quadro 2 - Dissertações sobre gestão educacional na RMEF

| DISSERTAÇÃO | | | | |
|-------------|--|---|----------------------------|-----------------------|
| ANO | IES | TÍTULO | AUTOR | ORIENTADOR |
| 2008 | Universidade Federal de Santa Catarina | O ideário gerencial no trabalho do diretor escolar: concepções, contradições e resistências. | CARDOSO, Alciléia Medeiros | SHIROMA, Eneida Oto. |
| 2013 | Universidade Federal de Santa Catarina | O sistema Educacional Família e Escola na Rede Municipal de Florianópolis: estratégias de governo de professores. | GIACOMINI, Raquel de Melo | OTTO, Clárcia |
| 2013 | Universidade Federal de Santa Catarina | A avaliação nas escolas públicas Municipais de Florianópolis: avaliar para regular. | ANJOS, Rosilene Amorin dos | MICHELS, Maria Helena |
| 2013 | Universidade Federal de Santa Catarina | Intensificação do trabalho docente: contradições da política de economizar professores. | SANTOS, Márcia Luzia dos | SHIROMA, Eneida Oto |
| 2016 | Universidade Federal de Santa Catarina | Plano de Desenvolvimento da escola interativo: expressão da nova gestão pública na educação básica | SOUZA, Fabrício Zimmermann | SHIROMA, Eneida Oto |

Fonte: Elaborada pela autora com base no Guia: “Teses e Dissertações sobre a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (1993-2016) Evangelista; Cherobin (2016).

Verificamos que desde 2008 existem pesquisas que buscam compreender como é feita a gestão do trabalho nas escolas da RMEF, e que a partir do início da primeira década dos anos 2000 os trabalhos sobre a temática vêm aumentando. As dissertações selecionadas utilizam como referencial de análise a perspectiva teórica amparada no materialismo histórico dialético, com exceção da produção de Giacomini (2013), que se apoia nos estudos de Michel Foucault. Os estudos são unânimes em indicar que a nova gestão pública está fundada na governamentalidade neoliberal e seus pressupostos de enxugamento dos serviços públicos, alterando dessa forma, as relações do Estado com as classes sociais, constituindo um Estado "mínimo para classe trabalhadora e máximo para o capital" (NETTO, 2013).

Apesar de limitadas em quantidade, as produções são de extrema qualidade, o que possibilitou compreender como vem sendo realizada a gestão do trabalho docente nas escolas públicas municipais de Florianópolis.

Para melhor apresentação dos dados coletados, organizamos o texto em duas partes: os princípios que orientam a gestão educacional na RMEF e a gestão do trabalho docente na RMEF.

3.1 OS PRINCÍPIOS QUE ORIENTAM A GESTÃO EDUCACIONAL NA RMEF

Nesta seção apresentamos considerações gerais sobre as dissertações visando situar o leitor quanto aos procedimentos metodológicos adotados em cada uma, seus objetivos centrais e perspectivas de análise adotadas. Na sequência, destacamos em cada produção selecionada aspectos que nos demonstrem como os respectivos autores identificam os princípios que orientam a gestão na SME e nas escolas da RME de Florianópolis.

A dissertação de Cardoso (2008) tem como principal objetivo conhecer os determinantes e analisar as transformações ocorridas no trabalho do diretor das escolas da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, entre 1997 e 2007. Utiliza como referencial teórico o materialismo histórico dialético, dando relevância para as categorias da totalidade, mediação, contradição, gerencialismo e gestão democrática. A autora analisou os três principais documentos³⁹ de Organismos Multilaterais (OM) que se referem à gestão escolar, além de documentos da Secretaria de Educação de Florianópolis: o livro “Gestão Pública e Reforma Administrativa”⁴⁰ e os dez volumes que compõem os relatórios da Nortia⁴¹ sobre a reforma administrativa na Prefeitura Municipal de Florianópolis e na Secretaria Municipal de Educação. Além disso, realizou questionário e entrevistas com os diretores das escolas e entrevistou o secretário de educação em exercício, algumas chefias de departamento que compunham o quadro administrativo/pedagógico da RMEF, além de representante da Nortia e SINTRASEM.

De acordo com Cardoso (2008), os princípios orientadores do processo da reforma administrativa da Prefeitura Municipal de Florianópolis focalizavam os elementos centrais do modelo de gestão implantado: gerencialismo, descentralização, orientação para os resultados e *accountability*. O gerencialismo na educação pública municipal foi introduzido pela Nortia na gestão da Prefeita Ângela Amim (PP) (1996/2004), com continuidade na gestão de Dário Berger (PMDB) (2004/2008). Durante o primeiro mandato de Ângela Amim (1997 a 2000), a empresa Nortia realizou um trabalho de reconhecimento da

³⁹ Os documentos das OM analisados por Cardoso (2008) foram: A declaração de Quito, resultante do IV PROMEDLAC, realizado em 1991; “Educational Change in Latin American and the Caribbean”, documento do Banco Mundial, de 1999 e “Financiamento y Gestión de la Educación em América Latina y el Caribe” e o documento da CEPAL, de 2005.

⁴⁰ Livro organizado por Mauro Yuki e Caulliraux (2004), proprietários da Nortia, em que relatam a experiência desse processo em Florianópolis.

⁴¹ Empresa privada de consultoria e treinamento, que atua, desde 1997, na área de Gestão de Organizações, disponibilizando conhecimento e tecnologia gerencial contratada para a implantação de uma reforma administrativa dentro da Prefeitura Municipal de Florianópolis entre 2002/2009. Mais informações acessar: <<http://nortia.com.br>>

máquina administrativa e pôde fazer um diagnóstico da realidade com que estava trabalhando. Com a reeleição de Ângela Amin para um segundo mandato (2001 a 2004), a Nortia pôde consolidar sua proposta de introdução de uma nova cultura gerencial na máquina administrativa da prefeitura de Florianópolis. Esta nova cultura gerencial impactou o cotidiano escolar e introduziu novos preceitos de cariz gerencialista, afetando diretamente o processo de ensino-aprendizagem.

A Nortia, através da descentralização financeira, controle de estoque, enxugamento da estrutura organizacional da SME, introduziu no cotidiano escolar na Rede Municipal de Educação conceitos e princípios gerenciais calcados na eficiência, eficácia, prestação de contas, produto final, produtividade, agregar valor, entre outros. Aos poucos, a preocupação com a qualificação do processo ensino-aprendizagem vai perdendo espaço para a preocupação central com os resultados que a escola apresenta, resultados pautados em indicadores como evasão, reprovação e também na comprovação de racionalização dos gastos e de eficiência na aplicação dos recursos que a escola recebe. (CARDOSO, 2008, p. 119)

Cardoso (2008) salienta que uma das estratégias utilizadas pelos OM é o inculcamento dos princípios gerenciais aos trabalhadores da educação como forma de garantir sua adesão e mitigar possíveis resistências. Nas palavras da autora: “Uma das estratégias utilizadas pelos OM é a construção de consensos, para que a ideologia gerencial e esses princípios de gestão adentrem os corredores da escola de diversas maneiras, com ou sem a concordância dos diretores e professores.” (CARDOSO, 2008, p. 118).

Vale destacar que as duas secretarias municipais em que a Nortia mais avançou com o processo de modernização administrativa foram justamente as duas áreas sociais destinatárias do maior montante de recursos públicos: educação e saúde. Ela pretendia introduzir uma nova concepção de gestão na RMEF, porém encontrou obstáculos tanto por parte da equipe que trabalhava na Secretaria Municipal da Educação naquele momento, como por parte dos diretores das escolas. Os profissionais da educação argumentavam que havia contradições entre o referencial pedagógico adotado pela RMEF e os princípios administrativos propostos pela empresa. Nesse sentido Cardoso (2008, p. 67) afirma que:

[...] se fez a opção por continuar o processo de reforma administrativa considerando que poderia atingir seus objetivos através do trabalho com o órgão central e no setor administrativo, ou seja, uma possível reforma pedagógica poderia acontecer sutilmente, invisivelmente, sem enfrentar grandes resistências, por dentro da reforma do setor administrativo, inculcando os valores e conceitos gerenciais a partir do campo administrativo e da figura do diretor de escola.

No que se refere à disputa por projetos educativos distintos dentro da RMEF, Cardoso afirma:

[...] existe uma “pseudo” disputa de projetos de educação dentro da própria SME. Diz-se “pseudo”, pois a defesa de projetos diferenciados entre os departamentos da SME acaba sendo sucumbida pelo projeto maior de educação defendido pelo próprio Secretário e que está extremamente vinculado às políticas nacionais. (CARDOSO, 2008, p. 89)

O estudo aponta, que apesar de a Nortia ter atuado durante sete anos na Prefeitura Municipal de Florianópolis e na Secretaria Municipal de Educação construindo ativamente a história da reforma administrativa, ela não é lembrada nem citada como importante pela maioria dos diretores e nem para o SINTRASEM. De acordo com Cardoso (2008), esta invisibilidade está relacionada à mudança de estratégia da empresa, ao optar por mudar sua forma de atuação quando percebeu que existiria resistência para desenvolver seu trabalho, principalmente, no que diz respeito à área pedagógica. Para tanto, a Nortia passou a atuar e desenvolver seu projeto de reforma administrativa por meio da Secretaria Municipal de Educação, já que, de certa forma, as transformações ali implementadas acabariam atingindo as escolas.

Cardoso (2008, p. 121), conclui que:

Pode-se considerar que, de certo modo, a estratégia utilizada pela Nortia foi bem sucedida, pois conseguiu implementar a reforma administrativa, incutiu novos valores, concepções, conceitos como eficiência, eficácia, prestação de contas, racionalização de gastos, custo-aluno, indicadores, resultados, todos calcados na experiência empresarial, e que até então não eram comuns no cotidiano do órgão central e nem das escolas da RME.

Cardoso (2008) afirma que os espaços de formação continuada oferecidos pelos diretores são utilizados com a finalidade de conseguir adesão aos projetos reformistas em curso. Pondera, contudo, que nestas oportunidades ocorre um processo que denomina de “contra formação”, no qual pela argumentação de pontos de vista divergentes os pares acabam, mesmo que sem prévia intenção, fecundando um debate formativo que possibilita ampliação de perspectivas sobre as temáticas das formações.

O que se percebe é que os espaços de formação dos diretores também são utilizados pela SME para a construção desse consenso relacionado às políticas nacionais e internacionais. [...] um processo de “contra-formação” por dentro do processo de formação, que acontece, aparentemente, sem organização prévia e é operado pelos próprios “sujeitos-alvo” da formação. Nota-se que alguns diretores apresentam liderança entre seus pares e quando iniciam algum debate, são observados e ouvidos atentamente. (CARDOSO, 2008, p. 88-89)

A autora constatou que ocorrem transformações na atuação do diretor que relega suas funções político pedagógicas em consideração ao atendimento das novas necessidades imputadas: eficácia, eficiência, foco nos resultados, parcerias, prestação e administração de contas.

A partir das evidências detectadas durante o processo de investigação dessa pesquisa, é possível afirmar que o trabalho do diretor das escolas municipais de ensino fundamental de Florianópolis sofreu profundas transformações nos últimos dez anos, acarretando uma sobrecarga nas atribuições administrativas, distanciando-o, contra a sua vontade, do fazer pedagógico. (CARDOSO, 2008, p. 124)

A partir dos aspectos pontuados pela autora, podemos afirmar que o modelo de gestão adotada pela RMEF desde 1997 se ampara nos princípios da nova gestão pública, fortemente calcada nos pressupostos gerenciais, com destaque especial no caso que está sendo analisado: gerencialismo, descentralização, orientação para os resultados e *accountability*. A referida reforma, apesar de encontrar resistências na incorporação de seus preceitos na área pedagógica, foi internalizada no cotidiano escolar, afetando inclusive os processos de ensino aprendizagem. O que fica em evidencia é que apesar de a Nortia ter obtido êxito na implantação da reforma, há processos de disputa por projetos distintos de educação e sociedade no interior da RMEF e das unidades escolares.

A dissertação de Giacomini (2013) analisa o Sistema Educacional Família e Escola (SEFE), utilizado em vinte escolas da Rede municipal de ensino de Florianópolis, priorizando as estratégias que provocam alterações no fazer docente e suas implicações na constituição do professor. A autora utilizou como aporte teórico os estudos de Michel Foucault, por meio das categorias: estratégias de produção de sujeitos e/ou subjetividades, as relações de poder, a governamentalidade e os micropoderes.

No que se refere à metodologia, fez uso de pesquisa documental na Secretaria Municipal de Educação, observação do tipo participante nas formações, questionário e entrevistas com uma mostra dos professores, além de entrevista com o secretário municipal de educação.

Giacomini (2013) compreende que a compra do SEFE pela SME insere-se nas políticas de parcerias público-privadas, iniciada em 2009, na gestão do prefeito Dário Elias Berger (2005-2012). As argumentações favoráveis à utilização do sistema de ensino privado⁴², advindas do executivo municipal, ponderam que os sistemas apostilados atuam

42 O Sistema de ensino fornece os seguintes materiais e serviços: um conjunto de material didático (coleção Caminhos, coleção Família & Escola e material de apoio, como cartazes, alfabetos, CDs de música, etc.), capacitação de professores e consultorias. (GIACOMINI, 2013, p.163)

para melhoria da qualidade da educação, que é mensurada por meio do IDEB, Prova Brasil e Prova Floripa. Segundo avaliação do secretário municipal de Educação, Rodolfo Pinto da Luz, em exercício no momento da pesquisa, os sistemas de ensino contribuem para os professores seguirem uma mesma metodologia, sistematização dos conteúdos, fornecimento de formação para os professores e consultorias, interação com a família e definição de como deve ser a avaliação.

A autora compreende que o referido Sistema possui estratégias que visam gerir as condutas dos professores. Em outras palavras propõe um governo que objetiva controlar o comportamento dos professores para normatizar e padronizar o ensino na Rede, com impacto nas escolas e nas práticas docentes, promovendo mudanças significativas.

A autora argumenta que existem “tecnologias de governo”, que operam para controlar e vigiar os professores, dentre elas destacam-se: as apostilas “Coleção Caminhos”, as formações continuadas, as assessorias e a atuação da supervisão escolar nas unidades educativas. Além disso, Giacomini (2013, p. 164) relata que estas tecnologias de governo acabam por criar nos professores um processo de autovigilância.

Os professores entrevistados relataram o quanto essa prática faz com que eles próprios **se tornem vigias de si**, dado que precisam usar a coleção da maneira delimitada pelo SEFE para poder mostrar seus materiais e de seus alunos no dia da visita das assessoras ou até mesmo visitas das representantes da SME, as quais também vão às escolas. (Grifo nosso)

A autora esclarece que as chamadas “tecnologias de governo” ancoram-se em práticas meritocráticas. Em suas palavras: “As tecnologias de governo do SEFE, do mesmo modo, atuam no sentido de estímulo à competição, à busca pela eficiência e qualidade, ao cumprimento de metas, a práticas de meritocracia” (GIACOMINI, 2013, p. 164).

Uma importante constatação feita por Giacomini (2013) é que a utilização do SEFE opera para fortalecer a divisão técnica do trabalho e a separação entre pensar e agir, retirando a concepção da ação docente, relegando sua atuação a um ato técnico e mecânico.

O diálogo com a empiria possibilita inferir que, para o SEFE, o professor pode ser qualquer pessoa desprovida de formação pedagógica, desde que execute o que está elaborado no material e do modo como foi aprendido no assessoramento. Isso gera uma **hierarquização de quem elabora o conhecimento e de quem o executa**. Nesse sentido, o que se compreendeu é que as ferramentas desse sistema de ensino atuam dissimuladamente, no sentido de podar a autonomia dos professores, de retirar sua capacidade de busca de conhecimento, seu potencial criador e de reflexão, enfim, **visam à produção de um técnico docente**. Ademais, foi possível identificar que a utilização do

material didático do SEFE propicia a emergência de um sujeito que atua de forma mecânica e conduz a um paulatino processo de desprofissionalização, visto que o professor não é mais quem elege nem mesmo os objetivos de sua ação docente. (GIACOMINI, 2013, p. 165, grifo nosso)

A subutilização ou a não utilização das coleções de livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), enviadas para as escolas públicas pelo MEC nas unidades escolares que adotam o SEFE, constitui outro elemento discutido por Giacomini (2013). Para a autora, apesar de ressalvas em relação às coleções adotadas pelo PNLD, elas seriam uma melhor opção didático metodológica que não afeta diretamente a autonomia dos professores.

Desse modo, é difícil se compreender o porquê de comprar um sistema de ensino com diversas fragilidades teóricas e conceituais, que não possui uma avaliação feita por especialistas contratados pelo MEC, além de ser um material que tolhe a autonomia docente, uma vez que se possui um programa do governo federal que envia material didático com uma qualidade superior à das apostilas. (GIACOMINI, 2013, p. 167)

A autora afirma que a adesão ao SEFE vem crescendo gradativamente na RMEF, apesar da contrariedade de parte dos professores. Além disso, Giacomini (2013) localiza ações de resistência por parte dos professores na utilização do SEFE, por meio de pequenas ações individuais, por violar as determinações advindas da SME.

Além disso, em sete entrevistas, quando os professores relatavam sobre suas práticas, expuseram como contornavam as determinações do SEFE, da SME e dos supervisores escolares. São ações pequenas como, por exemplo, complementar algum conteúdo da coleção Caminhos com outros materiais, pular alguma atividade, trabalhar de forma diferente da proposta, entre outros. (GIACOMINI, 2013, p. 167)

A autora compreende que o mencionado sistema de ensino traça estratégias de governamento que possuem características de uma governamentalidade neoliberal. A busca pelo cumprimento de metas do Ibeb e o Prêmio Ação Destaque SEFE 2012 são, conforme a autora, exemplos disso.

A dissertação de Anjos (2013) se propõe a analisar como a política de avaliação em larga escala vem se constituindo na RME de Florianópolis - SC desde 2005, especialmente

no Ensino Fundamental. Utilizou como princípio metodológico a análise documental, tanto no âmbito internacional, nacional⁴³ como local⁴⁴.

Ao analisar o documento da PMF, AÇÃO EDUCATIVA (2004), a autora aponta que é dada grande relevância aos índices gerados pelas avaliações externas, representados pelo desempenho dos alunos, secundarizando a educação em seu sentido mais amplo e reiterando os princípios do Estado regulador e controlador. Nas palavras da autora

Percebemos nessas ações indicadas que há preocupação em relação ao alcance de escores, tanto da escola como do desempenho dos alunos, o que pode levar à secundarização do processo educacional mais amplo. Neste movimento, ao mesmo tempo em que recrudesce o controle social, diminui a efetividade do Estado no que diz respeito ao social. O Estado controla e regula mais, e atua menos nas questões sociais. (ANJOS, 2013, p. 113)

Um elemento destacado por Anjos (2013) refere-se a como o discurso da PMF, inclusive expresso em documento⁴⁵, de que utilizaria as avaliações externas apenas a título de informação para as escolas e SME, não expressa a realidade. Uma evidência disso é a utilização no Plano Municipal de Educação não apenas para qualificar as escolas a partir do IDEB - pior e melhor escola -, mas sobretudo como forma de criar um clima de ranqueamento e competição na RMEF:

[...] as escolas de Florianópolis obtiveram médias 4,2 no IDEB, acima da média nacional de 3,8. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental temos escolas com média 5,3 e escolas com 2,4 e o mesmo acontece para os anos finais: **IDEB de 4,9 para a melhor escola e 2,0 para a pior escola.** (FLORIANÓPOLIS, 2009a, apud ANJOS, 2013, p. 116, grifo nosso).

43 AÇÃO EDUCATIVA; UNICEF; PNUD; INEP/MEC (coord.). Indicadores da qualidade na educação (Indique). São Paulo: Ação Educativa, 2004; ARAÚJO, Carlos Henrique; LUZIO, Nildo. Avaliação da educação básica: em busca da qualidade e equidade no Brasil. Brasília: INEP, 2005; BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília, DF, 2007 e BRUNS, Barbara; EVANS, David; LUQUE, Javier. *Achieving world-class education in Brazil: the next agenda*. Washington, DC: The World Bank, 2012.

44 FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. Reunião de Assessores da SME. Florianópolis, 2010; FLORIANÓPOLIS, Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis. Relatório 2005-2008 “Tiro de Metas – Segundo Tempo”. Florianópolis: SME, 2008; FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. Boletim nº 97. Florianópolis, 12 jun. 2009; FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. Plano Municipal de Educação, 2009a; FLORIANÓPOLIS. Conselho Municipal de Educação. Resolução CME nº 02/2011, de 14 de setembro de 2011. Dispõe sobre o processo de avaliação, recuperação, promoção, colegiado de classe e recursos de ato avaliativo para o ensino fundamental da rede municipal de ensino de Florianópolis. Florianópolis: CME, 2011 e BRASIL. Ministério da Educação. Termo de Cooperação Técnica nº 24244. Celebrado entre o Ministério da Educação e o município de Florianópolis/SC, representado pela Prefeitura Municipal de Florianópolis, nos termos do Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Brasília, DF, 2009.

45 INDIQUE - AÇÃO EDUCATIVA et al, 2004.

A utilização do Sistema Educacional Unibrasil⁴⁶ (SEU) é compreendida pela autora como instrumento relacionado com a avaliação em larga escala, uma vez que se direciona para as unidades com baixos índices de aproveitamento no IDEB. Além disso, Anjos (2013) atenta para o fato de que adesão ao SEU é uma forma de adensar o processo de parcerias com empresas privadas que vêm inclusive se espraiando na RMEF com a contratação da MERITT⁴⁷, outra empresa privada acertada para organizar os dados da Prova Floripa.

Apesar de o SEU, aparentemente, não ser voltado para a avaliação, ele foi proposto para escolas com baixo rendimento e é apontado como estratégia para melhorar a qualidade do ensino da rede. Especificamente em relação à avaliação em larga escala, a SME estabeleceu, em 2010, parceria com a Meritt Informação Educacional, empresa de informação que propôs um trabalho com os dados sobre avaliação da rede. (ANJOS, 2013, p. 124)

Outro destaque trazido pela autora é a relação da MERIT com a Fundação Lemann⁴⁸, por meio de parceria na criação do QEdU, portal que foi desenvolvido para apresentar dados da Prova Brasil e do Censo Escolar. “O acesso a esses sites é gratuito — o projeto em parte é financiado pela Fundação Lemann, entidade criada pelo empresário Jorge Paulo Lemann e dedicada a iniciativas na área de educação” (SILVESTRINI, 2013, apud ANJOS, 2013, p. 124). Conforme a Fundação Lemann, o objetivo do site é:

“[...] dar visibilidade para informações educacionais organizadas por estado, municípios e escolas. No QEdU é possível acessar e cruzar informações sobre a qualidade do aprendizado (em matemática e em português), mas também sobre formação dos professores, incentivo dos pais ao estudo, infraestrutura, relação das escolas com a comunidade do seu entorno e com indicadores socioeconômicos”. (FUNDAÇÃO LEMANN, 2013, apud ANJOS, 2013, p. 124)

46 Entre 2009 e 2011, o material comprado pela SME era denominado de Sistema Educacional Unibrasil (SEU), em 2012, passou a ser chamado de Sistema Educacional Família e Escola (SEFE). Entretanto, trata-se do mesmo sistema educacional, segundo uma de suas assessoras, essa mudança aconteceu por motivos burocráticos em torno do registro empresarial. (GIACOMINI, 2013, p. 59)

47 Meritt Informação Educacional é uma empresa de informação, que se propõe a realizar um trabalho com os dados das avaliações externas, ela não cria os instrumentos de avaliação e nem faz a aplicação das provas, mas auxilia na geração de gabaritos e materiais de apoio. A Meritt iniciou atividades em 2010 com a elaboração de um software para trabalhar com dados da avaliação da educação. Em entrevista concedida ao jornalista Gladinston Silvestrini, da revista Exame (2013), o criador da empresa afirmou que “sem ter indicadores confiáveis sobre o aproveitamento dos alunos, não há como agir para melhorar a qualidade do ensino”. A Meritt trabalha com a RME de Florianópolis desde a data de sua criação e presta serviços a órgãos públicos e privados, focando seu trabalho nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Atualmente, são oito instituições ligadas à Meritt, entre elas as prefeituras de Florianópolis e Cuiabá, colégios particulares e a Fundação Lemann (ANJOS, 2013, p. 106).

48 Segundo consta no site da Fundação Lemann, ela “é uma organização sem fins lucrativos, criada em 2002 pelo empresário brasileiro Jorge Paulo Lemann. Contribuir para melhorar a qualidade do aprendizado dos alunos brasileiros e formar uma rede de líderes transformadores são os grandes objetivos da instituição” (FUNDAÇÃO LEMANN, 2013a). Jorge Paulo Lemann é sócio fundador do movimento Todos Pela Educação (TPE) (ANJOS, 2013, p. 124)

A forma pela qual os dados da Prova Floripa são sistematizados e divulgados na plataforma do site da Meritt, de acordo com Anjos (2013), expõe alunos e professores de forma a responsabilizá-los individualmente pelos resultados obtidos. Consta, além do nome do professor em referência a cada disciplina curricular, cores que correspondem ao nível de aprendizagem e ao nome de cada estudante. A publicização dos resultados é acessível aos pais de alunos e, por conseguinte, torna-se pública.

Evidencia-se a intencionalidade da política quando se expõe no site as escolas com índices e cores sinalizando sua “competência” em ensinar, além do nome dos professores e os acertos dos alunos, identificados, também, na prova da sua disciplina. Aparece o nome das escolas municipais pintado com uma cor; a legenda apresenta 10 cores, de vermelho, passando para o laranja, amarelo, até chegar ao verde. Cada cor indica a porcentagem de aprendizado, apresentando o pior estágio, o mediano e o excelente, conforme os resultados apontados [...] (ANJOS, 2013, p. 130).

Além disso, é possível que a SME, equipe pedagógica e direção das unidades escolares tenham acesso ao número de vezes que o professor acessou os dados do portal, o que denota que essas ferramentas e a forma pela qual são utilizadas configuram-se formas de controle sobre as escolas e profissionais. Neste sentido, Anjos (2013, p. 129) afirma: "Ao gerar esses dados referentes ao número de acessos e quem os fez, o “sistema” criado possibilita o controle sobre as escolas e pessoas que acessam o site". A autora assevera que há cobrança nas formações continuadas, tanto das equipes pedagógicas das unidades escolares, para que acessem a plataforma e verifiquem se os professores de suas respectivas escolas estão o fazendo, como também nas formações continuadas oferecidas aos professores, no que se refere ao acesso ao portal e estratégias de ensino a partir dos dados revelados.

Anjos (2013) pontua que a maneira como os dados são disponibilizados contribui para fomentar o ranqueamento e a meritocracia, além de orientações de acesso dadas aos professores: "Identificando tal situação, o professor deve notar como está sua escola e compará-la com outras a partir dos dados disponibilizados no site e organizados por essa empresa" (ANJOS, 2013, p. 128) na plataforma da Meritt. Além disso, o site QEdu tem uma ferramenta pública para visualização das médias das escolas da rede, que possibilita a “comparação do aprendizado entre todas as escolas de Florianópolis de uma só vez” (MERITT, 2013, apud ANJOS, 2013, p. 131).

Apesar de "algumas escolas fazerem propaganda do seu índice, mostrando aproximação com o pensamento hegemônico e desconsiderando as lutas que “teimam” em

relacionar essa política à meritocracia" (ANJOS, 2013, p. 143), a autora localiza resistências na incorporação dessa lógica, por parte das escolas e do sindicato dos trabalhadores do município de Florianópolis. Apesar disso, compreende que a política de avaliação em larga escala na RMEF, apesar dos litígios, vem se consolidando como uma prática de gestão. Conforme Anjos (2013), a disputa pela adesão das concepções contidas nas avaliações em larga escala se acirra ao se defrontar com "[...] estratégia para sedução dos sujeitos que compõem a escola no que se refere à utilização de conceitos que são caros à classe trabalhadora, mas que assumem novos significados nessa política (democracia, autonomia, justiça social, qualidade educacional, competências, habilidades)" (ANJOS, 2013, p. 143).

A guisa de conclusão, a autora afirma que a política de meritocracia: "Ela estimula a competição, a meritocracia, engessa o currículo quando valoriza mais algumas áreas do conhecimento, como português e matemática, do que outras; tem como foco principal preparar para o mercado e manter a hegemonia econômica e social" (ANJOS, 2013, p. 145).

A dissertação de Santos (2013) objetivou analisar as políticas vigentes no governo Dário Berger (2005 a 2012) em Florianópolis e explicar de que forma repercutiram na intensificação do trabalho dos docentes do ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino. A abordagem metodológica considerada foi qualitativa, envolvendo, como principais procedimentos, entrevistas semiestruturadas com professores, diretores e supervisores escolares da RME e análise de documentos produzidos por organismos multilaterais e pela Secretaria Municipal de Educação.

Santos (2013) chama a atenção para a participação pioneira do município de Florianópolis nas avaliações em larga escala propostas em âmbito nacional (SAEB, Prova Brasil, Provinha Brasil). Desde 1990, o município adere às políticas de avaliação nacional, na época aplicadas pelo INEP. A Prova Brasil e a Provinha Brasil são realizadas nas escolas públicas municipais de Florianópolis, desde 2005 e 2008 respectivamente. A partir de 2007, a SME formula e aplica a Prova Floripa, sem deixar de utilizar as avaliações nacionais já mencionadas. Apesar de resistências por parte dos professores, a Prova Floripa vem se estabelecendo de forma sistemática da RMEF, como expressão da política de avaliação de larga escala vinculada ao monitoramento do trabalho docente e gestão por resultados.

A autora localiza na entrevista divulgada no site da PMF/SME em 2011, com a gerência de articulação pedagógica, a clara perspectiva de "monitoramento":

Ao todo, a Prova Floripa vai envolver 15 mil 679 alunos das 36 escolas municipais. A intenção é avaliar o andamento dos objetivos de conhecimento que estão propostos na matriz curricular. Além disso, a iniciativa **visa fazer o mapeamento do processo de ensino e de aprendizagem** dos estudantes da rede de ensino (FLORIANÓPOLIS, 2011 apud SANTOS, 2013, p. 85).

Nas palavras da autora:

A expressão “mapeamento do processo de ensino e de aprendizagem” dos estudantes permite inferir que se **monitora o aprendizado dos alunos e o trabalho dos professores, pois a estes cabe desenvolver o processo de ensino**. Pretendeu-se, assim, **controlar o trabalho do professor por meio da avaliação**. (SANTOS 2013. P. 86, grifo nosso)

A perspectiva de monitoramento ancorada nas avaliações externas é também mapeada pela autora no documento Tiro de Meta 2005-2008, especificamente na 24ª meta anunciada que propõe “aferrir a qualidade do processo ensino-aprendizagem em 100% das unidades educativas da RME mediante avaliação externa” (FLORIANÓPOLIS, 2007). No Relatório de gestão 2009, verificam-se as ações desenvolvidas para alcançar a meta citada.

100% das unidades educativas receberam visitas técnicas e de assessoria para orientações administrativo-pedagógicas, análise e discussão dos resultados de desempenho, com orientações e encaminhamentos (aulas previstas, aulas dadas, planejamento, frequência dos professores/alunos, projetos de intervenção, registros, índices de desempenho e ou níveis de aprendizagem, recuperação paralela) (FLORIANÓPOLIS, 2010, apud SANTOS, 2013. p. 89).

No mesmo documento se destaca o tópico “Diretrizes e estratégias para gestão da educação”. A terceira diretriz expressa o objetivo de “buscar melhoria permanente da educação, avaliando e acompanhando o desempenho do educando e do educador, em sala de aula, e dos demais profissionais” (FLORIANÓPOLIS, 2010, apud SANTOS 2013, p.89).

Outro documento de autoria da SME, que evidencia os princípios de monitoramento e gestão por resultados, foi exposto em reunião de assessores ocorrida em 2010, na oportunidade foi apresentado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e o plano de metas “Compromisso Todos pela Educação”. Abaixo foram relacionadas algumas diretrizes destacadas pela autora:

XIII - implantar plano de carreira, cargos e salários para os profissionais da educação, privilegiando o mérito, a formação e a avaliação do desempenho;
XIV - valorizar o mérito do trabalhador da educação, representado pelo desempenho eficiente no trabalho, dedicação, assiduidade, pontualidade,

responsabilidade, realização de projetos e trabalhos especializados, cursos de atualização e desenvolvimento profissional;

XV - dar consequência ao período probatório, tornando o professor efetivo estável após avaliação, de preferência externa ao sistema educacional local;

XIX - divulgar na escola e na comunidade os dados relativos à área da educação, com ênfase no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. [...]

XXVIII - organizar um comitê local do Compromisso, com representantes das associações de empresários, trabalhadores, sociedade civil, Ministério Público, Conselho Tutelar e dirigente do sistema educacional público, encarregado da mobilização da sociedade e do acompanhamento das metas de evolução do IDEB (FLORIANÓPOLIS, 2010)

Santos (2013, p. 93) aponta quais as principais consequências da adoção da gestão docente baseada nos princípios contidos no documento acima destacado:

[...] adotar políticas que orientem a carreira docente com base no mérito, avaliar a qualidade da educação seguindo as metas quantitativas alcançadas por meio das avaliações em larga escala e estabelecer um sistema de prestação de contas ao propor um comitê local de acompanhamento da evolução do IDEB. Dessa forma, observa-se uma priorização dos índices em detrimento da efetiva aprendizagem.

A autora conclui que no município de Florianópolis é dada centralidade aos sistemas avaliativos. Considera que a ênfase nos resultados conduz a responsabilização dos professores, além disso a forma pela qual os resultados são divulgados oculta os restritos investimentos do governo na educação pública. Acrescem-se a isso, os reais dilemas da educação nacional, localizados nas condições de trabalho, remuneração, carreira do magistério e infraestrutura.

Outro importante destaque feito por Santos (2013) se refere ao controle do trabalho docente com base em avaliações externas e suas repercussões sobre a atuação do professor, restrita meramente ao atendimento de prescrições pré-estabelecidas:

Pretende-se conduzir uma adequação curricular aos conteúdos das provas. O controle do trabalho docente se dá por meio das avaliações na medida em que elas tendem a ser tomadas como norteadoras das práticas pedagógicas, reduzindo o ensino aos conteúdos avaliados — medida conduzida pela RME de Florianópolis voltada à “gestão por resultados”, o que pode imprimir ao trabalho docente um retorno ao tecnicismo. (SANTOS, 2013, p. 90)

A autora situa nos documentos: Portaria n. 181/2011a⁴⁹ e no documento “*Avaliação de desempenho profissional*”, elementos que remetem à gestão do tempo de trabalho. Para

⁴⁹ A Portaria n. 181/2011a (FLORIANÓPOLIS, 2011) estabelece as diretrizes para o cumprimento do calendário escolar 2012 e determina que os dias letivos previstos em lei devem considerar o atendimento aos alunos da RME de Florianópolis.

Santos (2013) esta perspectiva está atrelada à necessidade de se impor novos ritmos ao trabalho docente, procurando elevar resultados. Além disso, a gestão do tempo de trabalho opera com um mecanismo que transforma o trabalho do professor em um agir na urgência, imerso cada vez mais numa infinidade de cobranças e sem as condições adequadas para executá-las. Essa concepção contribui para que se instaure a reconversão do trabalho docente⁵⁰, nas palavras de Santos, (2013, p. 105) “Ao deliberar a forma como deve ser organizado o ano letivo, observa-se na Portaria a intenção de cercear os espaços de trabalho coletivo dentro da jornada remunerada de trabalho” “[...]diante da sonegação do tempo adequado para a reflexão coletiva acerca dos problemas da escola, do planejamento conjunto, o trabalho desenvolvido na sala de aula pode ficar comprometido” (SANTOS, 2013, p. 115).

A autora evidencia que a Portaria n. 181/2011a (FLORIANÓPOLIS, 2011), além da gestão do tempo, pretende cercear a participação dos professores nos movimentos sindicais, indicando uma reconversão docente em seu amplo sentido político pedagógico:

[...] pretensão de inibir a participação destes nos movimentos reivindicatórios da categoria, haja vista o disposto nesse documento: “O Dia de Efetivo Trabalho Educativo/Escolar planejado e não executado deverá ser compensado, mediante proposta pedagógica previamente aprovada pela respectiva Diretoria de Educação/Ensino” (FLORIANÓPOLIS, 2011a, apud SANTOS, 2013, p.130).

Outro documento que aponta indícios de tentativas da reconversão docente é a Avaliação de desempenho profissional. Nesse texto, o critério de avaliação “iniciativa na inovação da prática pedagógica”, sugere aos professores “alterações no seu processo de trabalho, [...] considerando-se os indicadores de rendimento e desempenho dos estudantes, e o compromisso com o sucesso escolar” (FLORIANÓPOLIS, 2011b, p. 13). De acordo com Santos (2013, p. 107), “verifica-se a tentativa de condicionar o planejamento dos professores ao resultado das avaliações em larga escala”.

⁵⁰ “[...] reverter o papel do professor, submetê-lo a novas exigências, colocá-lo diante de mecanismos de controle, como a avaliação de desempenho, e propor alterações no seu trabalho. Reverte-se o trabalho dos professores na medida em que se definem as demandas sociais conforme a demanda do mercado. O cumprimento de metas é ponto relevante para o direcionamento e controle do trabalho docente. As tarefas propostas aos docentes muitas vezes exigem deles o enfrentamento de situações que estão além de sua formação e de suas possibilidades.” (SANTOS, 2013, p. 127). Uma importante referência inscrita no campo crítico sobre a reconversão docente pode ser encontrada em: EVANGELISTA, Olinda. Almas em disputa: reconversão do docente pela resignificação da educação. Projeto de pesquisa PQ/CNPq 2006- 2010. Florianópolis: EED/CED/UFSC, 2006 Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/81709415/EVANGELISTA-Reconversao-docente>>.

Sobre a presença da retórica do desempenho nos documentos da SME, a autora aponta que na “Avaliação de desempenho profissional (FLORIANÓPOLIS, 2011b)”, o argumento central oscila sobre a vinculação entre avaliação de desempenho e qualidade da educação, conforme explicitado neste trecho:

Entendemos que a avaliação de desempenho profissional é um ato político, na medida em que os critérios avaliativos se assentam na premissa da qualidade social da educação oferecida e articulada no âmbito das instituições educativas que compõem o Sistema Municipal de Ensino de Florianópolis (FLORIANÓPOLIS, 2011b, p. 8, apud SANTOS, 2013, p. 100).

Em outra parte do documento “*Avaliação de desempenho profissional* (FLORIANÓPOLIS, 2011b)”, intitulada: *Orientações dos critérios de avaliação de desempenho profissional*, é apresentado um quadro com os critérios a serem considerados na avaliação, contendo seus significados (verbetes) numa coluna e, por fim, as orientações educativo-pedagógicas, assinalando o que deve ser avaliado. Santos (2013, p. 102.) afirma que: “A “significação da palavra” se apresenta de modo muito mais incisivo que as orientações sobre o que deve ser avaliado na prática pedagógica. Esses significados operam no sentido de enfatizar posições de controle e gerenciamento sobre os professores”. Além disso, a autora encontra similaridades nos enunciados empregados com os textos dos OM.

Santos (2013) localiza na RMEF, por meio da Portaria n. 012/11⁵¹, um processo de consolidação de um sistema avaliativo de forma que este possa ser estendido a todos os professores e durante toda a carreira. Compreende, portanto, a avaliação de desempenho como uma forma de regulação do trabalho docente vinculado à adaptação de sua atuação em atendimento às prescrições definidas pelo Estado burguês. Na avaliação de Santos (2013), este tipo de espraiamento das avaliações de desempenho objetiva abrir precedentes para instauração de avaliações meritocrática. Nas palavras de Santos (2013, p. 102), “premiações por desempenho e a divulgação do IDEB têm servido muito mais para estabelecer um ranqueamento entre escolas e classificar os professores entre competentes e incompetentes”.

⁵¹ Portaria n. 012/11b, normatiza a avaliação de desempenho profissional dos servidores no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, de autoria da SME (FLORIANÓPOLIS, 2011b), passaram também a ser avaliados os servidores designados (processo de designação se dá via concurso interno cujo objetivo é oportunizar aos professores efetivos o desenvolvimento do trabalho em outra unidade educativa de seu interesse, desde que esta disponibilize vagas, sendo vigente pelo período de um ano), os professores TIM (profissionais admitidos 40 horas semanais, mas que são efetivos por 20 horas e nas outras 20 horas são contratados temporariamente) e os professores ACTs, o que corresponde a uma ampliação do processo de avaliação de desempenho na RME de Florianópolis. (SANTOS, 2013).

Apesar de não estar consolidada na SME uma política de atrelamento entre desempenho, valorização profissional e recompensas, a autora localiza um movimento na direção desta perspectiva de valorização profissional na RMEF a partir do Decreto n. 8.258/2010a, que normatiza a concessão do prêmio “Professor Nota Dez”. O referido concurso premia os “vencedores” com medalhas, viagens, *tablets*, contudo não está vinculado a premiações financeiras. Essa política advinda de SME está calcada nos pressupostos estabelecidos nas metas proposta pelo Compromisso Todos pela Educação e do PDE. Santos (2013, p.104) destaca a XIV diretriz: “Valorizar o mérito do trabalhador da educação, representado pelo desempenho eficiente no trabalho, dedicação, assiduidade, pontualidade, responsabilidade, realização de projetos e trabalhos especializados, cursos de atualização e desenvolvimento profissional” (BRASIL apud FLORIANÓPOLIS, 2010a).

Essa política meritocrática, na avaliação da autora, visa sensibilizar os professores a fazerem mais, objetivando o reconhecimento do trabalho desenvolvido dentro do padrão de desempenho determinado. Com base na concorrência e individualidade, esse tipo de política de gestão do trabalho obscurece as dificuldades enfrentadas e enaltece práticas nas quais o conjunto do trabalho empreendido fica ofuscado.

O prêmio tem o papel de dar visibilidade à *performance*. Há uma tentativa de orientar práticas, servir como demonstração para afirmar que se pode fazer mais, mesmo diante de condições precárias de trabalho. Premiações conduzem a pensar que os problemas da educação devem ser centrados no desempenho individual e que, portanto, são passíveis de resoluções também individualizadas. Tudo passa a ser uma questão de esforço (SANTOS, 2013, p. 130).

Além disso, Santos (2013), com base em Ferreira (2006), compreende que as políticas de premiação produzem a desvinculação da identidade de classe por meio da exaltação de competências individuais e das ideias do profissionalismo:

O anúncio do professor eficaz, competitivo, profissional, avaliado segundo sua produtividade, opera no sentido de desvinculá-lo de qualquer identidade de classe. Procura exaltar competências individuais, amparado na ideia de profissionalismo; influencia o professor a abandonar as reivindicações coletivas. Além disso, tenta desviar o professor da aproximação ideológica com a classe trabalhadora, ou seja, da identificação como trabalhador “pela luta por direitos”. (FERREIRA, 2006, apud SANTOS, 2013, p. 125)

Outro fator relevante evidenciado pela autora presente no Decreto n. 8.258/2010 (FLORIANÓPOLIS, 2010a), que trata do Prêmio Professor Nota Dez, refere-se aos elementos da política de *accountability*. Ao se inscreverem para concorrer ao Prêmio, os

professores colocam seu trabalho sob avaliação, o que em certa medida configura-se uma forma de prestação de contas.

A autora identifica litígios em curso em torno do processo de intensificação do trabalho docente por meio das políticas de cariz gerencial adotadas pela RMEF. Santos (2013) compreende os limites das disputas circunscritas às esferas reivindicativas pela manutenção e ampliação dos direitos no trabalho vinculada aos sindicatos. Reconhe-as, contudo, como pontos de partida que em seu percurso podem levar a uma consciência política para além da organização da vida pautada na exploração capitalista.

A dissertação de Souza (2016) tem como objetivo analisar o *Plano de Desenvolvimento da Escola – Interativo* (PDE Interativo), sua implantação e suas implicações em três escolas municipais de Florianópolis. Souza (2016) utiliza o materialismo histórico e dialético como referencial teórico-metodológico, buscando desenvolver uma análise crítica das relações sociais que envolvem educação, trabalho, Estado e capital, apoiando-nos nas contribuições de Gramsci (2001; 2007) e Marx (2007; 2008). Os procedimentos sistemáticos utilizados foram: coleta de dados por meio de entrevistas com participantes de escolas e Secretaria Municipal de Educação envolvidos com o Plano, análise documental de relatórios e manuais do governo federal que expressam essa política, como também livros e relatórios do Banco Mundial (BM) e da Unesco que tratam da temática, além dos planos de ação de cada escola participante.

De acordo com o autor, o Plano de Desenvolvimento da Escola Interativo (PDE Interativo) tem como objetivo introduzir a cultura de administração das escolas baseada nos princípios do gerencialismo, em consonância com as propostas de OM, calcada nos princípios da autonomia, planejamento estratégico e responsabilização compartilhada. Essa cultura do gerencialismo, obscurece, portanto, o intento maior que alicerça esta política, que consiste em uma forma de regulação em atendimento à redução de custos na educação, por meio da lógica da gestão eficiente e por resultados.

Conforme Souza (2016), essa política vem se aperfeiçoando, sobretudo no segundo mandato do governo Lula (2007/2011), culminando em 2011 com a criação de um portal denominado Sistema de Monitoramento Execução e Controle (SIMEC), que agrega programas e ações em uma única plataforma, que possibilita um sistema de monitoramento dos estados e municípios. Contudo, ainda em 2011, esse sistema sofreu atualizações e o PDE Escola se transformou em PDE Interativo, inaugurando uma política de gestão e monitoramento que vincula a destinação de recursos do governo federal para as escolas à adesão ao modelo de planejamento estratégico e aos resultados obtidos no IDEB. Conforme

o autor: “À medida que realizavam o planejamento estratégico via plataforma do PDE Interativo, as escolas selecionadas passavam a receber recursos do governo federal” (SOUZA, 2016, p. 168). No momento inicial, além das escolas que apresentaram resultados do IDEB 2009 abaixo de 3,7, nos anos finais e 4,4, nos iniciais, foram incluídas escolas remanescentes, que ainda tinham recursos financeiros do PDE Escola a receber.

Nas palavras de Souza (2016, p. 168), a intenção dessa política educacional é:

A intenção dessa política é clara e consiste em instituir uma nova racionalidade na gestão escolar, atendendo municípios e escolas por meio de processos descentralizados de ações, projetos e programas educacionais, em que as metas e os resultados devem ser a tônica dos processos gerenciais, com o objetivo de melhorar os resultados nas avaliações em larga escala, aplicadas pelo governo, como demonstra a análise dos planos das escolas pesquisadas.

Outro elemento valorizado pelo autor em sua dissertação trata da forma como essa política se apresenta à comunidade escolar. Revestido pelo discurso da gestão compartilhada e autonomia da escola, o PDE Interativo viabiliza a implementação de uma política de responsabilização e monitoramento por parte da comunidade escolar em torno dos resultados das avaliações externas, desconsiderando os fatores externos à escola que repercutem nos resultados. Conforme Souza (2016, p. 169)

Diante disso, ocorre um processo de *accountability* dos sujeitos envolvidos com a implementação dessa política na escola; a sua legitimação implica responsabilizar a própria comunidade escolar pelos resultados que os alunos obtêm nas avaliações em larga escala, sem considerar outros fatores extraescolares que influenciam no ensino e na aprendizagem.

Souza (2016) afirma que o PDE Interativo, apesar de simular ser uma ferramenta que possibilita maior facilidade e autonomia à gestão escolar a partir dos pressupostos gerencialista, serve justamente ao inverso: relega às escolas apenas a execução, monitoramento e responsabilização, uma vez que as diretrizes já vêm pré-concebida pelo governo federal. Além disso, o governo federal consegue, a partir da alimentação da plataforma, monitorar e obter informações atualizadas dos processos de gestão que se desencadeiam nas escolas.

[...] sob a aparência de um plano, é apresentada como uma política educacional que viria facilitar o trabalho de gestão, daria autonomia às escolas para definirem democraticamente e com mais eficácia o seu planejamento. Contudo, essa política, em sua essência, representa uma nova gestão pública na educação básica, viabilizando o monitoramento das ações e exigindo as prestações de

contas das escolas, ao mesmo tempo que descentraliza a elas a responsabilização por seus resultados. (SOUZA, 2016, p. 171)

O PDE Interativo também contribui para restringir a atuação das secretarias da educação, impedindo alterações nos princípios contidos no modelo de administração dos sistemas e escolas, relegando sua função em acompanhar os aspectos burocráticos e normativos. Nas palavras de Souza (2016, p.170)

Também percebemos que a Secretaria de Educação passou a exercer um papel secundarizado nesta política. A ela destina-se acompanhar a elaboração e a prestação de contas dos planos pelas escolas e verificar se estão preenchidos de acordo com as exigências normativas legais. Dessa forma, entendemos que a Secretaria de Educação perde poder, no sentido de construir um projeto próprio de rede, isto porque os objetivos e as ações contidas no PDE Interativo são definidos previamente pelo MEC.

Apesar das contradições evidenciadas ao longo da dissertação contidas na política representada pelo PDE Interativo, Souza (2016) reconhece que a transferência de recursos financeiros possibilitou que a direção das escolas adquirisse materiais e equipamentos que melhoraram as condições materiais da escola. Esses benefícios materiais foram considerados por alguns sujeitos envolvidos neste processo, como fator que referencia esta política como positiva, porém a avaliação apenas sob este prisma negligencia uma análise crítica referente aos aspectos pontuados pelo autor.

Em síntese podemos afirmar que a gerencialismo na RMEF pode ser evidenciado em: material didático, sistema de gestão financeira, avaliação em larga escala, premiação de professores, gestão escolar do trabalho docente, parcerias público privadas, privatizações e descentralização da execução.

3.2 A GESTÃO DO TRABALHO DOCENTE NA RMEF

Nesta seção apresentamos uma breve síntese a partir das dissertações analisadas sobre a gestão educacional na RME de Florianópolis, com ênfase na gestão do trabalho dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental.

Desde 1997, na gestão de Ângela Amin (1997/2004) vem sendo implantada de forma sistemática uma reforma administrativa calcada nos pressupostos da nova administração pública gerencial na RMEF. Esse processo ocorreu com a intervenção da

Nortia. Os elementos centrais desta reforma conforme Cardoso (2008) são: gerencialismo, descentralização, orientação para os resultados e *accountability*. Apesar das resistências por parte dos profissionais da educação organizados por meio do SINTRASEM, esse processo vem se espalhando e se sofisticando nos governos subsequentes, impactando o cotidiano escolar e introduzindo preceitos de cariz gerencialista que afetam diretamente o processo de ensino-aprendizagem e o trabalho docente.

A permeabilidade dos princípios da reforma administrativa se deve ao fato de que esses pressupostos se recrudescem de forma a ocultar seus reais sentidos, utilizando-se de discursos calcados na gestão democrática, escola pública de qualidade e autonomia. Dessa forma, há uma tendência que se expressa na desarticulação da provável resistência da comunidade escolar, que pode aderir a essas políticas, tonando-se vítima das doutrinas de responsabilização, monitoramento e execução.

A gestão educacional implantada na RMEF está em conformidade com as orientações dos OM (CARDOSO, 2008, ANJOS; SANTOS, 2013; SOUZA 2016), apesar de sabermos que a adoção destas políticas se condiciona ao financiamento dos países que pactuam, temos clareza de que os interesses subjacentes a estas políticas não se restringem aos países que financiam, mas vão ao encontro dos interesses da burguesia nacional. Assim sendo, não podemos compreender que se trata de uma política educacional definida unilateralmente pelos países centrais do capitalismo, mas ao contrário, é imprescindível reconhecer que as políticas educacionais são elaboradas a partir de interesses mútuos que convergem em direção à ampliação do capital. Portanto, compreender o papel da Prefeitura Municipal de Florianópolis como coadjuvante na concepção desta política pública é um equívoco. Shiroma (2011) assinala como ocorre o envolvimento nacional e internacional na concepção de políticas educacionais,

[...] longe de se atribuir a implantação de determinada política aos Organismos Multilaterais, colocando os governos quase que como vítimas de suas políticas, a metodologia de mapeamento e análise de redes sociais possibilita pensar nas contradições envolvidas, nos interesses antagônicos, nas relações de interdependência, nas múltiplas influências e articulações entre capital nacional e internacional, organismos internacionais e governos locais, e no papel dos intelectuais na construção das políticas públicas (SHIROMA, 2011, p. 33).

As privatizações são uma importante marca da reforma administrativa presentes na Prefeitura Municipal de Florianópolis (CARDOSO, 2008; SANTOS 2013), que se expressa por meio: das terceirizações dos trabalhos de vigilância e limpeza, no fornecimento da merenda escolar, na contratação da empresa Nortia para realizar a reforma administrativa

no município, nos sistemas apostilados (SEFE), que ganharam espaço a partir das avaliações, nas empresas que elaboram e imprimem a Prova Floripa e também na contratação da Meritt para monitorar os resultados das avaliações.

Podemos reiterar, com base nos autores CARDOSO, 2008; ANJOS; SANTOS, 2013; SOUZA, 2016, que a gestão na RME de Florianópolis expressa uma forma de regulação em atendimento à redução de custos na educação, por meio da lógica da gestão eficiente e por resultados.

Por meio dos documentos produzidos pelo SME e analisados pelos autores, podemos comprovar que a gestão do trabalho docente se firma na retórica do desempenho, na gestão por resultados, *accountability*, meritocracia e reconversão docente. Os instrumentos que operam esses pressupostos se localizam nas avaliações em larga escala, sistemas apostilados de ensino, avaliações de desempenho ao longo da carreira, premiações individuais e calendário anual pré-definido pela SME.

Os documentos produzidos pela SME e apontados pelos autores como evidências da gestão do trabalho docente resultante dos pressupostos gerencialistas são:

1. PRÊMIO. Ação destaque SEFE. 2012. (GIACOMINI, 2013);
2. FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. **Reunião de Assessores da SME**. Florianópolis, 2010 (ANJOS; SANTOS, 2013);
3. FLORIANÓPOLIS, Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis. **Relatório 2005-2008 “Tiro de Metas – Segundo Tempo”**, Florianópolis: SME, 2008 (ANJOS; SANTOS, 2013);
4. BRASIL. Ministério da Educação. **Termo de Cooperação Técnica nº 24244**. Celebrado entre o Ministério da Educação e o município de Florianópolis/SC, representado pela Prefeitura Municipal de Florianópolis, nos termos do Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Brasília, DF, 2009 (ANJOS; SANTOS, 2013);
5. FLORIANÓPOLIS. **Avaliação de desempenho profissional**. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Administração Escolar. Florianópolis, 2011 (SANTOS, 2013);
6. FLORIANÓPOLIS. **Decreto n. 8.258/2010**. Normatiza a concessão do prêmio “professor nota dez”, no âmbito da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Florianópolis, 2010 (SANTOS, 2013);

7. FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. **Portaria n. 181/2011**. Estabelece diretrizes para o cumprimento do calendário escolar do ano letivo de 2012 na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Florianópolis, 27 set. 2011. (SANTOS, 2013);
8. FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. **Portaria 012/2011**. Normatiza a avaliação de desempenho profissional dos servidores no âmbito da Secretaria Municipal de Educação. Florianópolis, 25 jan. 2011. (SANTOS, 2013);

A partir da análise empreendida com base nas dissertações selecionadas, podemos afirmar que o controle do trabalho docente nos anos iniciais do ensino fundamental da RMEF tem como objetivo central a elevação do IDEB — referência nacional para o financiamento da Educação Básica no Brasil-, sob a premissa de que a melhoria do IDEB corresponde à melhoria na qualidade da educação. Nesse sentido, as avaliações em larga escala constituem-se como gênero cujas espécies são os instrumentos de monitoramento docente na RME de Florianópolis, haja vista que todos têm como intenção melhorar o aproveitamento da aprendizagem discente, aferido pelos resultados gerados a partir das notas obtidas nas avaliações em larga escala.

Segundo o Ministério da Educação, o IDEB

[...] foi criado em 2007 para **medir a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino**. O indicador é calculado com base no desempenho do estudante em avaliações do Inep e em taxas de aprovação. Assim, para que o Ideb de uma escola ou rede cresça é preciso que o aluno aprenda, não repita o ano e frequente a sala de aula. Para que pais e responsáveis **acompanhem o desempenho da escola de seus filhos, basta verificar o Ideb da instituição**, que é apresentado numa escala de zero a dez. Da mesma forma, **gestores acompanham o trabalho das secretarias municipais e estaduais pela melhoria da educação**. O índice é medido a cada dois anos e o objetivo é que o país, a partir do alcance das metas municipais e estaduais, tenha nota 6 em 2022 – correspondente à qualidade do ensino em países desenvolvidos (BRASIL, 2012).

Nesse sentido, emerge a compreensão de que a política de avaliação em larga escala é uma regulação que relaciona estritamente qualidade da educação com os indicadores gerados pelas avaliações de larga escala, desconsiderando os fatores sociais e responsabilizando individualmente a Escola e professores pelos sucessos e fracassos

alcançados. Anjos (2013, p. 77), ao analisar proposta apresentada na Portaria nº 27⁵², (BRASIL, 2007) observa que

[...] alguns conceitos não aparecem como: condições de trabalho, conjuntura social, desigualdades econômicas, relação família e escola, ludicidade, formação integral do ser, criticidade, politização, mudança social, entre outros que direcionam para uma educação não reprodutivista da sociedade. Aqueles que aparecem são eles: autonomia, gestão, diagnóstico efetivo, plano de ação, melhoria de resultados e foco na aprendizagem.

Zanardini, (2011) na mesma direção de Anjos (2013), considera que a qualidade expressa nos documentos que normatizam e orientam a avaliação em larga escala a relacionam com o combate à pobreza. Contudo, nessas diretrizes a pobreza é compreendida como justificativa para o baixo rendimento. Ou seja, a partir dessa lógica ao elevar-se o rendimento nas avaliações se alteram as condições de pobreza da população. Em outras palavras, pode-se concluir que há miséria e pobreza em virtude da ineficácia da educação. Tal análise desconsidera o sociometabolismo capitalista que produz riqueza na mesma medida em que produz a miséria. Nas palavras de Zanardini (2011), ao tratar do rendimento dessa população nos testes:

Os problemas educacionais, ou o baixo rendimento dos alunos em testes avaliativos de larga escala, servem muitas vezes de justificativa para os problemas sociais, como por exemplo, a pobreza e condições de miserabilidade de várias formas que figuram como marca indelével da sociabilidade regida pelo capital. Desse modo, a educação que se propaga como a ideal, se mostra como uma imprescindível forma de ajuste das desigualdades sociais. Trata-se da educação eficiente, capaz não só de reverter os baixos escores dos estudantes nos testes avaliativos, dotando-os de habilidades e competências requeridas pela sociabilidade assentada no lucro, bem como acenar como possibilidade de saída de uma condição econômica desfavorável, a pobreza, por meio do *empoderamento* dos mais pobres, tornando-os assim, pobres eficientes (ZANARDINI, 2011, p. 98).

Além disso, o controle do trabalho docente com ênfase nas avaliações tende a torná-las referências norteadoras das práticas pedagógicas, reduzindo o ensino aos conteúdos avaliados, o que de acordo com Santos (2013) é uma medida conduzida pela RME de Florianópolis voltada à “gestão por resultados”, o que pode imprimir ao trabalho docente um retorno ao tecnicismo.

Freitas (2012), aponta que,

⁵² Portaria nº 27 (BRASIL, 2007), trata do PDE e aponta metas precisas para utilização do recurso e que se possibilitará a elaboração de planos de ações e dos termos de acordo entre MEC e municípios, visando à elevação do IDEB.

o contexto neotecnista mais recente, apresentado agora sob a forma da teoria da “responsabilização” e/ou “meritocracia”, em que se propõe a mesma racionalidade técnica de antes na forma de “standards” de aprendizagem medidos em testes padronizados, com ênfase nos processos de gerenciamento da força de trabalho da escola (controle pelo processo, bônus e punições), ancoradas nas mesmas concepções oriundas da psicologia behaviorista, da econometria, das ciências da informação e de sistemas, elevadas à condição de pilares da educação contemporânea (FREITAS, 2012, p. 2).

Salientamos que a problemática não se situa em realizar avaliação, monitorar e controlar o trabalho docente, o que está sendo por nós problematizado é que as avaliações em larga escala, foco das políticas de gestão do trabalho docente na RME de Florianópolis, não traduzem a amplitude do ato avaliativo e nem o sentido omnilateral⁵³ pretendido para formação da classe trabalhadora.

Freitas (2012) enfatiza a existência de projetos distintos no ato de avaliar, e afirma que no Brasil os objetivos educacionais são delimitados pelos interesses do empresariado, organizados pelo Movimento Todos pela Educação. O autor assevera que as avaliações em larga escala geram o redimensionamento do currículo em direção de limitar o ensino da classe trabalhadora ao básico, visando à preparação da mão de obra com características necessárias à manutenção da relação capitalista.

Nossa intenção ao problematizar o uso do IDEB como índice capaz de analisar por si só o trabalho desenvolvido pelas escolas e professores é contribuir com o debate sobre a avaliação educacional em uma dimensão para além das políticas de gestão do trabalho docente, ancoradas no neotecnismo (FREITAS, 2012) que se estrutura em torno das três grandes categorias: responsabilização, meritocracia e privatização.

A partir das contribuições de Almeida; Dalben; Freitas (2013), compreendemos que o IDEB não é capaz de aferir a eficácia escolar, pois não contempla o nível socioeconômico (NSE) em sua composição. O Relatório Coleman (1966) aponta que o NSE dos alunos influencia mais o desempenho escolar, que a estrutura das escolas, sua organização e a qualificação de seus professores. Outro fator importante pode ser encontrado nas análises de Bourdieu (1998): a questão cultural. O autor evidencia a relevância do aspecto econômico, mas, considera importante também a dimensão cultural, como elemento capaz de favorecer a desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes nas escolas, denominado por Bourdieu (1998) de “capital cultural”. Portanto, é um equívoco tomar a escola e o

⁵³ Formação *omnilateral* diz respeito ao “desenvolvimento de condições físicas, mentais, afetivas, estéticas e lúdicas do ser humano (condições omnilaterais) capazes de ampliar a capacidade de trabalho na produção dos valores de uso em geral como condição de satisfação das múltiplas necessidades do ser humano no seu devenir histórico” (FRIGOTTO, 2001, p. 31).

trabalho docente de forma isolada do seu contexto social. Ao encontro de nossa afirmação Di Carlo (2010) citado por Almeida; Dalben; Freitas (2013) pontua:

[...] no panorama geral, cerca de 60 por cento dos resultados do desempenho é explicado pelo aluno e as características da família (a maioria é imperceptível, mas provavelmente se refere ao rendimento/pobreza). Fatores de escolaridade observáveis e não observáveis explicam cerca de 20 por cento, a maior parte deste (10-15 por cento) se deve a efeitos de professores. O resto da variação (cerca de 20 por cento) é inexplicável (erro). Em outras palavras, embora as estimativas precisas variem, a preponderância da evidência mostra que as diferenças de realização entre os alunos são predominantemente atribuíveis a fatores externos das escolas e salas de aula [...]. (DI CARLO, 2010, apud ALMEIDA; DALBEN; FREITAS, 2013, p.1157)

Contudo, compartilhamos as ponderações dos autores de que, embora a inclusão do NSE no IDEB seja uma importante contribuição para a tomada deste índice como indicador para análise das escolas, por si não representa a solução capaz de aferir a qualidade na educação, uma vez que análises estatísticas são incapazes de traduzir as complexidades sociais, analisadas por elas mesmas.

Outro importante conceito a ser considerado ao mensurar a eficiência do trabalho docente refere-se ao valor agregado. A determinação do valor agregado conforme (ALMEIDA; DALBEN; FREITAS, 2013) é obtida por meio da diferença aritmética entre duas medidas de proficiência de um mesmo aluno. Nesse sentido, o trabalho docente eficiente é aquele cujos alunos tivessem o maior ganho de proficiência desde o ingresso na escola. Nesse tipo de análise, considera-se os pontos de partida de cada discente, evitando que as expectativas em relação ao progresso dos alunos tenham como parâmetro os índices esperados, mas levando em consideração o desenvolvimento da proficiência relacionada as suas características à entrada na escola. Uma vez que conforme Ferrão; Couto (2012) mesmo as escolas que se mantêm abaixo da meta estabelecida podem ter contribuído mais para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, do que escolas que atingem ou superam os níveis de desempenho esperados:

Algumas das escolas onde os alunos atingem níveis de desempenho elevado pouco contribuem para esse desempenho: tendencialmente, escolas frequentadas por alunos com elevado nível de desempenho à entrada (escolas seletivas) e provenientes de grupos sociais favorecidos. Em contrapartida, as escolas que recebem alunos com baixo desempenho e onde, no final do período sob avaliação, o desempenho se mantém aquém da meta educativa estabelecida, podem, apesar disso, ter contribuído fortemente para alavancar a aprendizagem desses alunos e, portanto, apresentam elevado valor acrescentado. A sua contribuição não está refletida no indicador de status, mas sim no indicador de valor acrescentado. (FERRÃO; COUTO, 2013, p. 8)

Porém se faz pertinente questionar a fragilidade do conceito de valor agregado, quando este se relaciona estritamente ao processo de escolarização, desconsiderando a influência de outros espaços sociais que também corroboram para sua formação.

Ao analisar os dados do Projeto Geres⁵⁴, Almeida; Dalben; Freitas, 2013, apontam que os fatores que interferem de maneira estatisticamente significativa no valor agregado são NSE do aluno e a média do NSE da escola. Além disso, afirmam que “[...] o NSE médio das escolas o faz de forma diferente para alunos com diferentes proficiências de entrada na escola. Em média, os alunos com proficiência baixa se beneficiam mais quando o NSE da escola aumenta.” (ALMEIDA; DALBEN; FREITAS, 2013, p.1163).

Considerando as problematizações apresentadas acerca da insuficiência do IDEB como índice capaz de mensurar a qualidade das escolas brasileiras e do trabalho docente, intentamos problematizar a impossibilidade da adoção de políticas de gestão do trabalho dos professores na RME de Florianópolis, que se ampara no “ranqueamento” e responsabilização. Esse tipo de política de gestão considera a escola como única responsável pelo desempenho de seus alunos, sem qualquer vinculação à relação destes com seu entorno social, com a rede de ensino à qual pertence e com as políticas públicas às quais estão, direta ou indiretamente, submetidos.

A principal consequência da adoção desse tipo de política gestão das escolas públicas consiste na desresponsabilização do Estado como provedor das condições objetivas de melhoria da qualidade do ensino ofertado à população.

⁵⁴ Projeto Geres é um estudo longitudinal de tipo painel que, no período de 2005-2008, coletou dados dos mesmos alunos (2º ao 5º ano) de uma amostra de 312 escolas em cinco grandes cidades brasileiras, em que foram medidas as proficiências em Leitura e Matemática de 35.538 alunos e coletadas informações de contexto desses em cinco diferentes medições. (ALMEIDA; DALBEN; FREITAS, 2013)

4 O QUE REVELAM OS PROFESSORES SOBRE A GESTÃO DE SEU TRABALHO NA RME DE FLORIANÓPOLIS

Neste capítulo apresentamos a análise dos depoimentos coletados nos questionários e entrevistas realizados com os professores dos anos iniciais do ensino fundamental da RME de Florianópolis. No total, foram trinta questionários e oito entrevistas que compuseram o corpus empírico. O objetivo foi identificar como os professores regentes, habilitados em pedagogia dos anos iniciais do ensino fundamental da RMEF percebem a gestão do seu trabalho. Os dados que compõem esta seção foram recolhidos a partir dos questionários e entrevistas semiestruturadas em que os professores foram solicitados a relatar sobre o seu trabalho, formas de controle e avaliação sobre as atividades que realizam, as avaliações externas, as premiações individuais, as formações continuadas e resistência na incorporação das novas formas de encaminhar o trabalho docente.

Para melhor sistematizar os dados obtidos, apresentamos a análise agrupando os diferentes problemas relacionados à gestão do trabalho docente apontados nos questionário e entrevistas.

4.1. PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE O CONTROLE DO SEU TRABALHO

Destaca-se, tanto no questionário quanto nas entrevistas, uma divisão de opiniões sobre a percepção dos professores no que se refere ao controle sobre o seu trabalho. Quando indagados, por meio do questionário⁵⁵, se percebem maior controle/supervisão de suas atividades (vide gráfico 2), 44% responderam não, 43% responderem sim, 13 % não responderam.

Nas entrevistas, figura novamente a divisão de opiniões sobre a existência de controle sobre o trabalho docente. Nas falas dos professores, deparamo-nos com evidências de que esta polarização de opiniões está relacionada com a nova feição do controle do trabalho, que não privilegia os processos e singulariza o foco nos resultados, o que resulta numa gestão do trabalho com a responsabilização dos sujeitos envolvidos. A este respeito seguem trechos das entrevistas.

⁵⁵ Os índices dos questionários expressos em percentuais referem-se à totalidade de 30 questionários que compuseram a amostra. Os respectivos gráficos constam no apêndice, com exceção do gráfico 2.

Eu percebo que não há controle, porque se eu atraso um diário de classe, atraso um planejamento, essas coisas... não há controle [...]. (Professor E, Escola 6)

Por parte da secretaria acho que não, inclusive aqui na escola a gente não tem nem supervisora, a nossa orientadora é que faz esse papel, [...] eu não me sinto vigiada, não diria vigiada, mas não sinto que tem esse controle, eu acho que é bem livre [...]. (Professor E2, Escola 5)

A fala do Professor S, a seguir, revela que a gestão do trabalho docente na RMEF se assenta nos pressupostos da nova gestão pública, que se ampara em procedimentos técnicos organizacionais com vistas ao intenso envolvimento do trabalhador na era do capitalismo manipulatório (ALVES, 2011).

Eu sinto muita falta da ajuda da equipe pedagógica, da supervisão, mas como a gente tem amor à camisa, a gente corre atrás, vai em busca para poder dar conta dos desafios. Esse ano me senti frustrada no final, porque não dei conta de muitas coisas as quais não consegui fazer por vários motivos, mas penso que se o professor realmente quiser, ele consegue se organizar, ele consegue ir atrás, mas isso é muito desgastante. Então, eu acho que na escola é importante essa ajuda, esse apoio da equipe pedagógica, mas se você professor se determina, é possível conseguir, penso que o professor tem essa liberdade. (Professor S, Escola 7)

Ao afirmar que “quando há amor à camisa, se corre atrás, para dar conta dos desafios”, o professor S torna evidente que ele mesmo tomou para si, com base nos pressupostos institucionais, as atividades de controle e regulação de seu próprio trabalho. Esse tipo de controle, caracterizado pela autogestão e internalização da disciplina, visa “capturar⁵⁶” a subjetividade do trabalhador em benefício das metas institucionais, transformando-as em desafios pessoais. Faria e Meneghetti (2007), a partir de Fromm (1979), sintetizam na citação abaixo a complexidade que se encerra nos processos de doação da subjetividade por parte dos trabalhadores em benefício das metas institucionais.

“Dessa forma ele transcende a separação de uma existência individual por tornar-se parte de alguém ou de algo maior do que ele próprio, experimentando a identidade por intermédio do poder a que se tenha submetido” (FROMM, 1979:43). Nesta submissão o indivíduo “doa” sua subjetividade, para que possa se tornar parte deste algo maior, criando uma nova relação de poder simbiótica em que as forças de dominação e submissão estão na sutileza do relacionamento. (FARIA E MENEGHETTI, 2007, p. 2)

⁵⁶ É importante destacar que, ao dizermos “captura” da subjetividade, colocamos “captura” entre aspas para salientarmos o caráter problemático (e virtual) da operação de “captura”, ou seja, a captura não ocorre, de fato, como o termo poderia supor. Estamos lidando com uma operação de produção de consentimento ou unidade orgânica entre pensamento e ação que não se desenvolve de modo perene, sem resistências e lutas cotidianas. (ALVES, 2011, p. 14)

No padrão de produção flexível, trabalhadores são chamados a uma (des)alienação ilusória e provisória do processo de trabalho, participando de grande parte das etapas da produção, sentindo-se colaborador, sócio, polivalente, comprometido subjetivamente com seu espaço de trabalho. Neste sentido, o capital constrói uma nova proposta de conformação⁵⁷, cooptando, por meio do ilusório e parcial controle dos processos de trabalho, a subjetividade dos trabalhadores.

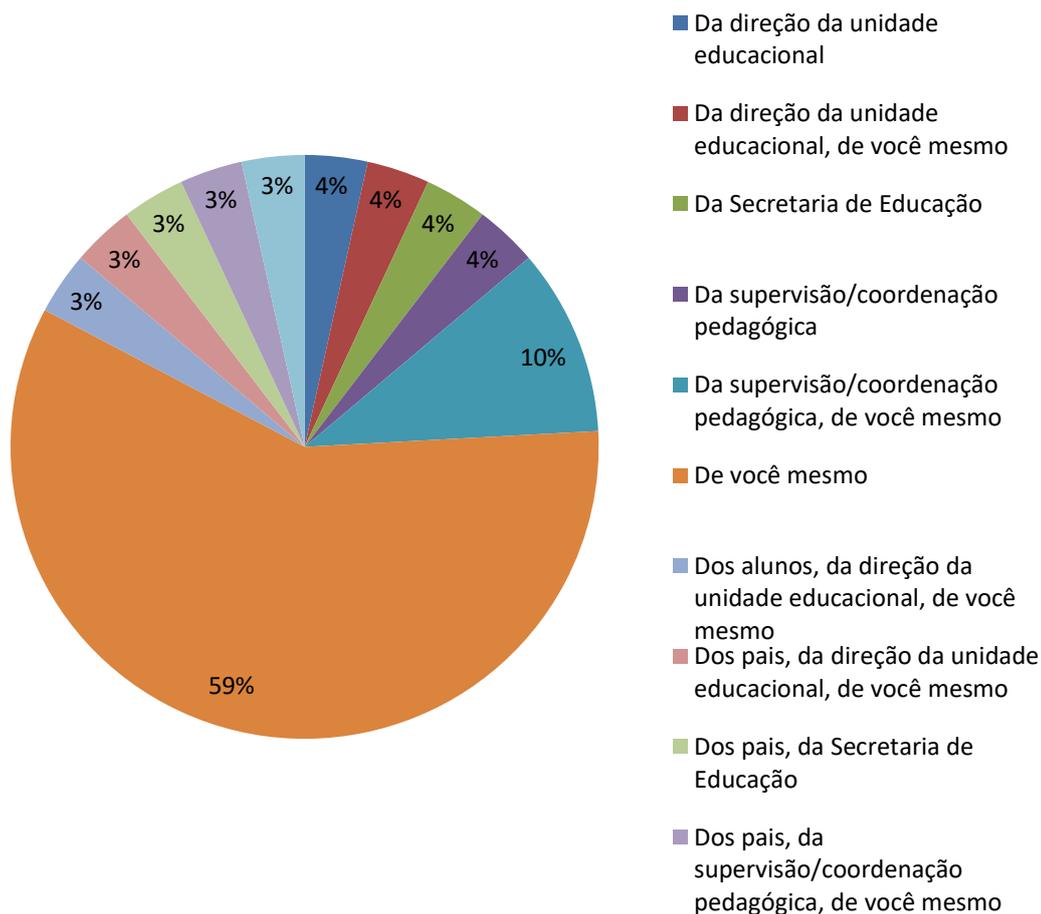
Esse processo de autorregulação do trabalho contribui para a construção de consensos em benefício das políticas de responsabilização docente, porém a responsabilização se estabelece por meio de uma via de mão dupla, ou seja, para que os professores sejam responsabilizados, faz-se necessário que se sintam responsáveis. Para tanto, há uma tentativa de produção do consentimento ativo, que procura introjetar nos sujeitos formas de pensar e agir que visam obscurecer as contradições capital/trabalho.

As políticas de responsabilização compõem um sistema que tem como base a avaliação no sentido do controle, associado com produtividade e eficiência. Trata-se, segundo Sacristan (1999), de uma hiper-responsabilização dos professores em relação à prática pedagógica e à qualidade do ensino.

A convergência entre a análise acima e os dados de nossa mostra (gráfico 1 abaixo) demonstra a opinião dos docentes sobre de quem recebe mais cobrança em relação ao trabalho que realiza. A grande concentração de respostas contidas na opção “eu mesmo”, é uma evidência da afetação da subjetividade dos professores pelos processos da administração gerencial que os envolve intensamente, de forma que façam, de si para si, a cobrança em relação ao trabalho que realizam.

⁵⁷ No plano subjetivo, o conceito utilizado por RUMMERT (2000) - projeto identificatório - é elucidativo para entendermos os elementos constitutivos da lógica imposta pelo capitalismo neoliberal ao imaginário dos trabalhadores.

Gráfico 1 - Opinião dos docentes dos anos iniciais da RMEF sobre de quem recebe mais cobrança em relação ao trabalho que realiza - Florianópolis/2016⁵⁸



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados na pesquisa.

Mais adiante, ainda em relação aos excertos referente à fala do Professor S, são revelados sentimentos de frustração e desgaste decorrentes de não atingir os desafios que propôs a si mesmo. Esse tipo de análise realizada pelo professor, que desconsidera as questões sociais e condições de trabalho, realça o quanto este novo tipo de controle pode ser cruel, pois “molda” os comportamentos de modo que as pessoas naturalizem e tomem para si os objetivos da instituição. Codo (2006) enfatiza o quanto esse tipo de engajamento moral vincula-se com o sofrimento do trabalhador. “O professor se vê controlado e padronizado por uma política que busca um trabalho que desconsidera as condições para sua execução, de modo que o professor se vê “encalacrado em uma situação de trabalho

⁵⁸ Na pergunta: De quem recebe mais cobrança em relação ao trabalho que realiza? Os participantes da pesquisam tinham a opção de assinalar mais de uma resposta. Portanto, na legenda do gráfico 01 as barras (/) indicam separação entre as opção selecionadas pelos professores.

que não pode suportar, mas também não pode desistir” (CODO, 2006, p. 119). Esse tipo de engajamento moral-intelectual vem sendo apontado na literatura que trata da relação entre trabalho, adoecimento e sofrimento (CODO; DEJOURS, 2006).

Por outro lado, o grupo que percebe incidência de controle sobre seu trabalho (Professor J, S e N) o localiza por intermédio das formações continuadas e pelo uso monitorado de computadores e sistemas de rede, como por exemplo, o diário de classe *online*, devendo este tipo de ferramenta ser “alimentada” pelos professores.

A fala do professor J, deixa claro que ele percebe um processo inicial de informatização da gestão do trabalho docente na RMEF no ano de 2016, por meio da consolidação de um sistema de rede que comporta *e-mail* institucional, *login* para acesso aos computadores e diário de classe *on-line*. Esse tipo de acompanhamento e monitoramento dispostos de modo hierárquico, com o controle centralizado na SME, amplia o poder de coerção a distância. Nas palavras de Lima (2013), essa vigilância “induzida e reforçada pelas novas tecnologias da informação e comunicação, que emergem como uma espécie de nova fonte de controle centralizada, aparentemente difusa, contudo poderosa e onipresente.” (LIMA, 2013, p. 68). A seguir excertos das entrevistas.

Eu penso que a prefeitura tem bastante controle [sobre o processo de trabalho] e este ano mais do que ela já teve, até nosso e-mail agora é controlado (referindo-se ao uso do e-mail institucional), o que a gente manda, o que a gente deixa de mandar, o computador que a gente usa na escola têm que ter o nosso login. Eles controlam até o que a gente acessa no computador, além do diário on-line, com notas, presença dos alunos, conteúdos ministrados [...]. Podemos ter a ilusão que não, que a prefeitura não está nem aí, mas, eles estão sim. (Professor J, Escola 3)

Agora no final do ano, que eles colocaram o diário online, então sim, agora aumentou. Eles estarão vendo as faltas dos alunos, o que foi trabalhado, eu acho que isso é uma maneira de ver o que o professor está fazendo, porque antes os diários ficavam na escola e era mais difícil eles virem aqui ver, mas é uma maneira de eles estarem acompanhando. (Professor N, Escola 4)

O depoimento do Professor N enaltece o caráter regulador do trabalho docente que permeia as formações em serviço⁵⁹ oferecidas pela RME de Florianópolis aos professores. Abaixo, segue um trecho da entrevista que endossa nossa análise.

A questão é assim, por exemplo: quando eles (formação continuada) pedem uma tarefa e eu não entrego, tem um controle, eles ficam cobrando, cobrando. (Professor N, Escola 4)

⁵⁹ Daremos destaque ao papel que as formações continuadas têm no que se refere à gestão do trabalho docente em um subitem específico no capítulo em curso.

Nos registros sistematizados a partir dos questionários, localizamos indícios que reiteram nossa afirmação anterior, referente à mudança na feição do controle do trabalho que privilegia os resultados.

Ao perguntarmos aos professores qual grau de controle possuem sobre:

- a) Planejamentos das aulas (vide gráfico 3): 48% muito, 40% razoável, 8% pouco e 4% não responderam.
- b) Métodos e modos de ensinar (vide gráfico 4): 64% muito, 20% razoável, 12% pouco, 4% não responderam.
- c) Definição de suas atividades (vide gráfico 5): 68% muito, 24% razoável, 4% pouco e 4% não responderam.
- d) Escolha do material didático (vide gráfico 6): 28% muito, 40% razoável, 28% pouco, 4% não responderam.
- e) Projeto Político Pedagógico (PPP⁶⁰) (vide gráfico 7): 8% muito, 48% razoável, 20% pouco, 20% nenhum, 4% não responderam.

Os índices percentuais demonstram que os professores da RME de Florianópolis consideram ter muito controle sobre os aspectos relacionados aos processos de ensino e trabalho, com exceção da escolha do material didático, em que o índice com maior incidência de resposta se encontra na opção “razoável”, com 40% do total.

Sobre o dado relacionado ao controle da escolha do material didático, inferimos que se distingue dos demais em virtude da adesão desta Rede de ensino ao sistema apostilado SEFE⁶¹. Nesse processo, a anuência por parte das escolas foi facultada, ou seja, coube a cada unidade optar pelo uso do sistema apostilado. Contudo, quando a unidade escolar decide pela sua adesão, o processo de desistência em anos letivos subsequentes é questionado pela SMEF. Apesar disso, conforme Frutuoso (2014), sete escolas já desistiram do uso do SEFE de 2009 até 2014.

Porém, quando indagados sobre o controle a respeito do PPP, as respostas apresentaram-se em sentido contrário: apenas 8% consideram ter muito controle sobre esta instância. O PPP é o documento que sistematiza os objetivos políticos e pedagógicos da instituição e as metas em direção à realização do conjunto dessas aspirações. Nesse sentido, constitui-se uma dimensão de planejamento na esfera da concepção dos sentidos

⁶⁰ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 respalda a elaboração de cada escola de sua proposta pedagógica. De acordo com os artigos 12, 13 e 14 da LDB, a escola tem autonomia para elaborar e executar sua proposta pedagógica, porém, deve contar com a participação dos profissionais da educação e dos conselhos ou equivalentes na sua elaboração.

⁶¹ Já nos referimos ao SEFE nesta dissertação no capítulo III.

ideológicos da educação. Diante da reforma da administração pública, que reorienta as funções do Estado, as ações de concepção outrora de competência do Estado em parceria com os professores, passam a ser do Estado-avaliador e do quase mercado. Assim, as instâncias que concebem as diretrizes das políticas educacionais estão cada vez mais distantes dos trabalhadores da educação e das comunidades. Nesse contexto, o PPP se revela pouco importante, torna-se mero instrumento burocrático. O importante é que os professores sigam o projeto político induzido pela RMEF que atende aos interesses da política nacional.

Partilhamos da compreensão de Maués (2009) a respeito da regulação pós-burocrática, típica do gerencialismo. Nesse tipo de regulação, o Estado-avaliador, representado pela centralidade das avaliações externas, e o quase mercado, passam a ser os sujeitos que estabelecem as normas das instituições públicas.

O surgimento da regulação pós-burocrática, em substituição à burocrática-profissional é apontado como uma mudança dos sujeitos que estabelecem as normas. Enquanto esta última significa que as normas eram estabelecidas pelo Estado em parceria com os professores, ou com as associações que os representavam, em relação à nova forma de regulação pós-burocrática aparece o Estado-avaliador e o quase mercado. (MAUÉS, 2009, p.03).

No subitem, a seguir, problematizaremos como o processo de privatização vem se propagando na RME de Florianópolis e incidindo sobre o trabalho dos professores, tendo em vista a categorização dos dados que emergiram da mostra empírica.

4.2 INSERÇÃO DO SETOR PRIVADO NA RME DE FLORIANÓPOLIS

É no contexto das políticas neoliberais, com vistas a gerir o erário público por meio da importação dos pressupostos da administração gerencial, que a parceria entre Estado e instituições privadas se constitui com mais fluência e as relações entre os campos sociais e econômicos se distanciam, no sentido de o último sobredeterminar o primeiro. Esse tipo de porosidade na gestão pública ancora-se no mito político que celebra a superioridade da gestão do setor privado em oposição à administração pública. “Tal mito suprime as falhas *normais* e *anormais* da gestão privada, ao mesmo tempo em que romantiza e purifica suas práticas” (BALL, 2004, p.117). Nessa perspectiva, a educação pública passa a ser entendida como um serviço não-exclusivo do Estado, o qual passa a atuar simultaneamente com outras organizações públicas não-estatais e privadas. O financiamento fica a cargo do

Estado, mas a execução dos serviços é transferida para Organizações Não-Governamentais (ONG's), Organizações Sociais (OS) ou via Parcerias Público-Privadas que logram grande expansão (SOUZA; HYPOLITO, 2012).

Um exemplo da diluição da fronteira entre o público e o privado e de que a lógica do privado vem prevalecendo nas políticas públicas de educação da RME de Florianópolis, pode ser identificado no relato dos professores entrevistados ao apontarem a participação de outras instituições na condução das formações continuadas.

Conforme apontado no capítulo II desta dissertação, as privatizações são uma importante marca da reforma administrativa presente na Prefeitura Municipal de Florianópolis (CARDOSO, 2008; SANTOS 2013), que se expressa por meio das terceirizações dos trabalhos de vigilância e limpeza, no fornecimento da merenda escolar, e na contratação da empresa Nortia para realizar a reforma administrativa no município. Contudo, se em seu princípio, a privatização⁶² centrava-se nas atividades meio (limpeza, vigilância, merenda) da educação, identificamos que atualmente este processo vem se espraiando para as atividades fim, ou seja, para as atividades relacionadas ao ensino, formação em serviço e assessoria técnico-pedagógica. Nos excertos das entrevistas os professores indicaram a participação da UNISUL⁶³, TIM⁶⁴ e do Jogo Elos - construindo

⁶² Aquilo que denominamos frequentemente de privatização não é exatamente a venda do bem público para o privado, mas a absorção por parte da coisa pública da lógica gerencialista e de mercado (WHITTY, 1997, apud SOUZA; HYPOLITO, 2012, p. 4).

⁶³ A Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL) é uma universidade comunitária, mantida pela Fundação Unisul e regida pelo Conselho Curador, um órgão superior, composto por representantes das instituições mantenedoras da Universidade: o Governo Municipal, executivo e legislativo, (Prefeito e Presidente da Câmara de Vereadores), e representantes da sociedade civil (Associação Empresarial de Tubarão, Câmara de Dirigentes Lojistas e Previdência Complementar da Unisul). Cabe ao Conselho Universitário, órgão deliberativo superior, avaliar as decisões emanadas do presente Conselho e da comunidade acadêmica. Além disso, a Instituição integra a Associação Catarinense das Fundações Educacionais (ACAFE), em articulação com instituições congêneres do Estado. Sua missão é ser uma Universidade Comunitária de vanguarda, empreendedora e global, reconhecida pela ampliação do acesso à educação de qualidade e por contribuir com o desenvolvimento sustentável, em Santa Catarina e no País, em parceria com o Estado e outras organizações. (UNISUL). No dia 12 de agosto de 2015, foi firmado contrato de serviços de consultoria entre a rede municipal de ensino e a UNISUL. A parceria visa à elaboração da matriz curricular do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. A assinatura do contrato finaliza o processo de seleção e contratação da Unisul pela Prefeitura. A ação consta do Projeto de Expansão e Aperfeiçoamento da Educação Infantil e do Ensino Fundamental de Florianópolis, financiado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), e que visa à qualidade da Educação. A RMEF tinha uma proposta curricular, construída coletivamente por seus profissionais, organizados pelas áreas do conhecimento, finalizada e publicada em 2008. (FLORIANÓPOLIS, 2015).

⁶⁴ O programa TIM Faz Ciência é dirigido a professores e estudantes de 4º e 5º anos de ensino fundamental. Em 2016, participaram do programa 4.764 professores de 1.706 escolas em 115 municípios, envolvendo 136.764 alunos de todo o país. Realizado em parceria com as Secretarias Municipais de Educação, TIM Faz Ciência leva às escolas públicas materiais didáticos, vídeos e outros recursos, e realiza encontros de formação com os professores. O Instituto TIM acredita que toda criança e jovem tem direito a uma educação em ciência e em matemática que represente os avanços da produção de conhecimentos dessas áreas. Por isso, investe em projetos inovadores, promove a formação de professores da rede pública, apoia

coletivos⁶⁵, na formação continuada oferecida aos professores da RMEF no ano letivo de 2016.

É expressiva, nos trechos das entrevistas abaixo, a imposição dos princípios pedagógicos dessas instituições aos professores:

[...] na formação da prefeitura no CEC (Centro de Formação Continuada), não é discutido [a concepção político pedagógica da matriz curricular] e essa é uma grande crítica dos professores. Primeiro foi feita uma seleção para contratar uma empresa - a UNISUL. Eles chegaram lá com a matriz quase pronta, eles vieram com essa ideia de: Não, os professores estão ajudando a fazer a matriz, tem o moodle, vamos discutir! Aquilo para mim tudo é mentira, ilusão, pois a gente tá lá, e eles estão só dizendo para a gente, comunicando. Comunicando os professores sobre a matriz, aquilo para mim não é discussão, não é uma discussão democrática, não é pedir ajuda para professor, é só comunicar, é discutir e arrumar um jeitinho de deixar a matriz ficar um pouquinho mais assim.... Para no final dizer: olha, os professores avaliaram e legitimaram; para mim, é enrolação. (Professor J, Escola 3)

Eu faço PNAIC⁶⁶ e em alguns momentos a gente é chamado para um tipo de atividade, em outros vem uma formação da TIM, que não tem nada a ver, que

museus e centros de ciência e tecnologia, cria e democratiza estratégias e recursos didáticos que contribuam para o ensino das ciências e matemáticas. (INSTITUTO TIM). Iniciado em 2015, na capital, o programa TIM faz ciência formação continuada de 113 professores da rede municipal de 36 escolas que atendem 3955 alunos. (NOTÍCIAS DO DIA, 2015)

⁶⁴ Articulado nacionalmente pelo Ministério da Saúde, em parceria com a Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas (SENAD-MJ), o Jogo Elos – Construindo Coletivos é um programa preventivo, direcionado a crianças entre seis e dez anos, que vem sendo aplicado em diversas regiões brasileiras. O programa se traduz em uma proposta lúdica na qual educandos, divididos em equipes, são convocados a seguir certas regras de convivência, combinadas coletivamente entre alunos e professor. Com o objetivo de construir novos modos de convivência social, o programa busca incidir sobre comportamentos do tipo agressivo, hiperativo, tímido e isolado socialmente, considerados fatores de risco a possíveis problemas psicossociais, entre eles o envolvimento abusivo com o uso de álcool e outras drogas. O Jogo Elos, nome dado ao programa em sua adaptação cultural para a realidade brasileira, foi desenvolvido originalmente na década de 1960, na Universidade de Kansas, EUA, pelos pesquisadores Harriet Barrish, Muriel Saunders e Montrose Lobo, com o intuito de ajudar os professores a gerirem melhor os trabalhos pedagógicos realizados em suas salas de aula de forma a contribuir na mudança comportamental positiva de seus estudantes (ELOS CONSTRUINDO COLETIVOS).

⁶⁵ Articulado nacionalmente pelo Ministério da Saúde, em parceria com a Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas (SENAD-MJ), o Jogo Elos – Construindo Coletivos é um programa preventivo, direcionado a crianças entre seis e dez anos, que vem sendo aplicado em diversas regiões brasileiras. O programa se traduz em uma proposta lúdica na qual educandos, divididos em equipes, são convocados a seguir certas regras de convivência, combinadas coletivamente entre alunos e professor. Com o objetivo de construir novos modos de convivência social, o programa busca incidir sobre comportamentos do tipo agressivo, hiperativo, tímido e isolado socialmente, considerados fatores de risco a possíveis problemas psicossociais, entre eles o envolvimento abusivo com o uso de álcool e outras drogas. O Jogo Elos, nome dado ao programa em sua adaptação cultural para a realidade brasileira, foi desenvolvido originalmente na década de 1960, na Universidade de Kansas, EUA, pelos pesquisadores Harriet Barrish, Muriel Saunders e Montrose Lobo, com o intuito de ajudar os professores a gerirem melhor os trabalhos pedagógicos realizados em suas salas de aula de forma a contribuir na mudança comportamental positiva de seus estudantes. (ELOS CONSTRUINDO COLETIVOS)

⁶⁶ O programa PNAIC se destina aos professores das escolas públicas em todo o país, tendo como público alvo aqueles que trabalham nos três primeiros anos do ensino fundamental, e passou a ser implantado na RMEF no ano de 2013, substituindo o Pró-letramento. O “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de

contradiz totalmente a metodologia do PNAIC, e nós ficamos nesse meio, para cumprir horário, para cumprir dados, para ser apenas estatística. (Professor M, Escola 2).

Sim tem? o ELOS, que é uma forma de influenciar o trabalho, porque eles querem colocar como trabalhar com aluno na sala de aula, através de equipes. Então isso influencia mesmo no trabalho, se você aceita trabalhar com isso, você tem que fazer da maneira como eles querem, eles vão ali [sala de aula] supervisionam. (Professor N, Escola 4)

Sempre que a gente tenta discutir há um corte, principalmente agora, quando a gente estava discutindo a matriz - contrataram a Unisul, para fazer a matriz. Houve uma tentativa de democratizar a discussão, mas ela foi, a meu ver, feita para que ninguém reclamasse que não teve a oportunidade de participar. Nas minhas formações, o que a gente tinha de oportunidade representava a ida para uma sala informatizada cada um ficava no computador, lia o que estava escrito [tela] e fazia comentários por escrito. Portanto, não havia uma conversa, um debate, porque isso gera polêmica e eles não estavam querendo lidar com essa polêmica, então assim...houve uma oportunidade, mas em síntese, porque não acho que ela serviu para grandes coisas. A proposta da UNISUL foi muito assim: trocar uma palavra ou expressão por outra, às vezes não é a palavra, é o sentido amplo da coisa que a gente não concorda e a gente não teve oportunidade de discutir. (Professor E2, Escola 5)

Cardoso (2006) aponta que na formação social capitalista brasileira a exploração se materializa em superexploração, já que a concentração da renda é mais acentuada, a propriedade privada é extremada, a polarização social é mais evidente e a desigualdade atinge níveis mais expressivos. Portanto, de acordo com Martins (2015), “no plano das relações de poder, essa configuração exige a intensificação e diversificação dos processos de convencimento para construir o consenso permanentemente em condições pouco favoráveis, ou seja, o exercício intenso do que Gramsci (2000) denominou de hegemonia.” (MARTINS, 2015, p. 7). Partindo desse pressuposto, a classe empresarial se coloca numa instância entre o Estado e o mercado, que visa realçar o protagonismo da “iniciativa privada com sentimento público”, com vistas a garantir sua condição de dirigente do processo histórico (MARTINS, 2015).

Nesse contexto, ocorre o obscurecimento do empresariado como classe em favor do enaltecimento da ideologia da responsabilidade social, ou seja, o empenho de todo o conjunto da sociedade na construção da coesão cívica e produção do bem-comum. Em outras palavras, os intelectuais orgânicos da classe empresarial são desvinculados de seus projetos de classe e identificados como “cidadãos de bem”.

assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental”. (BRASIL, 2015)

Quando os professores da mostra da pesquisa foram questionados sobre a percepção da realização de parcerias com organizações que têm definido novas formas de gerir e organizar o trabalho na escola (vide gráfico 8), 53% responderam que sim, 40% responderam que não e 7% não responderam. Nossa análise dos índices apresentados, em especial a não percepção por parte de 40% da mostra, nos leva a considerar, com base em Dale (2010), a característica chave do gerencialismo de não colidir com o Estado, mas atuar por meio dele, (re)significando-o. Nas palavras do autor: “o desenvolvimento da forma política do neoliberalismo, geralmente chamada de Nova Gestão Pública, tem como uma das suas características-chave o fato de, em conformidade com o neoliberalismo, não funcionar contra o Estado, mas através dele” (DALE, 2010, p. 1.104). Portanto, determinar onde termina o Estado e começa a iniciativa privada se torna impreciso e por vezes de difícil percepção, dificultando nesse sentido a compreensão de 40% da mostra de que as “parcerias” com outras instituições têm definido novas formas de gestão e organização do trabalho docente.

Contudo, os relatos obtidos por meio da entrevista semiestruturada revelam que esse processo de dominação política, moral e intelectual não ocorre sem disputas e nos excertos destacados neste subtítulo, é possível perceber que parte dos professores pesquisados demonstram ciência do projeto de governo de seu trabalho por parte dos “novos sujeitos coletivos” que conduzem a formação continuada na RME de Florianópolis. Além disso, nas falas, há manifestações de resistência ao indicar que: “na formação da prefeitura no CEC (Centro de Formação Continuada), não é discutido e essa é uma grande crítica dos professores” (Professor J, Escola 3) e “Sempre que a gente tenta discutir há um corte, principalmente agora, com a contratação da Unisul para elaborar a atriz curricular” (Professor E2, Escola 5).

O processo de separação entre concepção e execução relacionado ao desenvolvimento do seu trabalho não passa imperceptível aos professores da RMEF. Ao serem indagados por meio de questionário se percebem propostas nas políticas municipais que apontem para a separação entre as tarefas de concepção e execução (vide gráfico 9), obtivemos os seguintes dados: 60% sim, 17% não e 23% não responderam.

Os dados da entrevista demonstram que as principais ocorrências deste fenômeno apontadas pelos docentes da mostra ocorrem nesta Rede municipal de ensino: nas formações continuadas dirigidas por “parceiros” ou contratados externos pela prefeitura

municipal de Florianópolis e por meio do uso dos sistema apostilado SEFE⁶⁷. O SEFE é também é um contrato externo da Prefeitura de Florianópolis, que além das apostilas, oferece serviços de formação e acompanhamento conforme apontado ao longo desta dissertação.

Os trechos, abaixo, das entrevistas apontam nessa direção:

Com certeza, as apostilas [SEFE] são um exemplo claro. As apostilas servem para quê? A secretaria de educação fala que é opção da escola, mas vem diminuindo a política de escolha dos livros didáticos, exatamente para pressionar, para que no final você diga: bem como não tem nenhum livro que dê conta, então vamos usar apostilamento. Então... apostila lá e as avaliações externas são para dizer: **não precisa fazer prova professor, para que ficar elaborado prova, a gente já te dá pronta e você executa. Né... preenchimento de formulários, às vezes que você nem sabe o porquê de estar preenchendo** algumas pesquisas que são feitas na escola para saber o perfil do professor via banco interamericano de desenvolvimento. **Então, acho que esses são alguns exemplos dessa questão de quem pensa: a secretaria de educação pensa, e a gente executa, nós professores executamos. A mudança muitas vezes né... na matriz curricular que já foi revista tantas vezes parece que não se consegue implementar o que se quer, são alguns exemplos** assim (Representante do SINTRASEM, grifo nosso).

A prefeitura está com umas políticas tão difíceis. Este ano para mim a prefeitura foi de tanto retrocesso, vejo sim isto como uma política, tanto é que a gente tem uma nova matriz, e a **nova matriz vem toda definida, vai vir até como fazer o planejamento, através dos cadernos didáticos, e essa é uma política nacional também. O PNAIC é um exemplo disso, de sempre dizer cada coisa como o professor deve fazer; essa é uma tendência muito forte da nossa educação nos últimos tempos, políticas que queiram dizer como o professor tem que fazer** (Professor J, Escola 3, grifo nosso).

Sim. Só de a gente ir aos cursos, eles já estão colocando aos poucos, o que eles querem você vai estar vendo. Eu penso assim, eu vou no curso, mas não é tudo que eles colocam lá que eu vou estar executando não (Professor N, Escola 4).

Eu acho que o SEFE vem nesse sentido né, de ser de cima para baixo e de gastar duas vezes o dinheiro público, porque a gente já tem o livro didático, e é assim.... está em tal página, **controlando que já foi feito, quero que seja daquela forma** (Professor M, Escola 2, grifo nosso).

Os excertos das entrevistas acima fazem uma crítica aos modelos prontos e padronizados que dificultam a criticidade e o envolvimento do professor como participante ativo para reformular questões, restringindo a atuação docente à mera execução de tarefas. De acordo com Saviani (2008), na chamada pedagogia tecnicista, pretendia-se a extrema objetivação do trabalho pedagógico, ancorada nos princípios da “racionalidade, eficiência e produtividade, com vistas à obtenção de máximos resultados com o mínimo de dispêndio.

⁶⁷ Duas importantes referências sobre a adesão da RMEF ao SEFE são as dissertações de Giacomini (2013) e Frutuoso (2014).

Ainda de acordo com o autor, nesse tipo de concepção pedagógica o professor e aluno atuam de forma acessória, nas palavras de Saviani “[...], ocupando professor e aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais” (SAVIANI, 2008, p. 382).

Freitas (1992;1995) concorda com correspondência feita por Saviani em relação a aproximação do cenário educacional contemporâneo com a pedagogia tecnicista, contudo, atualiza esta correlação a partir da introdução dos mecanismos gerencialistas constituído pelas categorias: responsabilização, meritocracia e privatização, o que denomina de neotecnismo.

O tecnicismo se apresenta, hoje, sob a forma de uma “teoria da responsabilização”, meritocrática e gerencialista, onde se propõe a mesma racionalidade técnica de antes na forma de “standards”, ou expectativas de aprendizagens medidas em testes padronizados, com ênfase nos processos de gerenciamento da força de trabalho da escola (controle pelo processo, bônus e punições), ancorada nas mesmas concepções oriundas da psicologia behaviorista, fortalecida pela econometria, ciências da informação e de sistemas, elevadas à condição de pilares da educação contemporânea. Denominamos esta formulação “neotecnismo” (FREITAS, 2012, p. 383)

Identificamos o neotecnismo, descrito por Freitas (2012), na RME de Florianópolis, ao gerir o trabalho docente a partir da centralidade dada às avaliações externa com vistas a elevação do IDEB, conforme já apontado no capítulo II desta dissertação. Esse tipo de gestão do trabalho docente que se ancora nas avaliações em larga escala, intenciona a reconversão docente, ou seja, objetiva condicionar a prática pedagógica estritamente aos objetivos em que se encerra. Esse tipo de condicionamento afeta não apenas o sentido político pedagógico da ação docente, mas também ocasiona o estreitamento do currículo escolar (FREITAS, 2012). Segundo o autor, ao incluir nos testes padronizados algumas disciplinas e deixar outras de fora, os professores tendem a ensinar aquelas disciplinas abordadas nos testes. Esse tipo de constrição restringe ao básico a educação da classe trabalhadora, ocultando que a focalização no básico deixa de fora o que se poderia chamar de “boa educação”. Corroboramos a compreensão de Freitas (2012) porque esse tipo de limitação afeta a possibilidade de construção da consciência crítica da juventude trabalhadora e atende, preponderantemente, aos interesses de manutenção da ordem social vigente:

[...] postergar para algum futuro não próximo a real formação da juventude, retirando dela elementos de análise crítica da realidade e substituindo-se por um “conhecimento básico, um corpo de habilidades básicas de vida, suficiente para atender aos interesses das corporações e limitado a algumas áreas de aprendizagem restritas (usualmente leitura, matemática e ciências) (FREITAS, 2012, p. 398)

Em notícia publicada no site da prefeitura municipal de Florianópolis, sobre a contratação da Unisul para elaboração da matriz curricular da RMEF, o então secretário da educação, Rodolfo Joaquim Pinto da Luz⁶⁸, reitera a relevância da matriz curricular em sua dupla dimensão: gerir o trabalho docente e garantir a aprendizagem dos alunos de acordo com os campos de conhecimento demarcados.

A Matriz Curricular subsidia a gestão da escola e aborda pontos como organização do tempo e do espaço escolar e distribuição e controle da carga horária docente. Demarca ainda os campos de conhecimento e compõe os elementos necessários para assegurar o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes [...] (FLORIANÓPOLIS, 2015).

Nesse sentido, temos observado a inserção do setor privado na formulação das políticas educacionais de forma a afetar diretamente não apenas o trabalho dos professores, mas também a formação dos filhos da classe trabalhadora.

Quando questionados se observam repercussão das políticas educacionais no seu trabalho (vide gráfico 10), os professores da mostra responderam: 83% sim, 10% não, 7% não responderam. Esses dados, portanto, nos levam a considerar que a maioria expressiva dos profissionais da RME de Florianópolis, que compõe a mostra da pesquisa, faz correlação das políticas nacionais com as determinações que gestam seu trabalho nesta rede de ensino. Essa dimensão é importante na medida em que possibilita a compreensão de que os interesses empresariais locais, apesar de suas especificidades, se entrelaçam na teia de interesses nacionais e internacionais em benefício da sua permanência como classe dirigente. As lutas e resistências, nesse sentido, além de não abdicarem a manutenção de direitos locais, devem ter como horizonte e parceria a categoria nacional de professores, além da classe trabalhadora.

⁶⁸ Rodolfo Joaquim Pinto da Luz é graduado em direito pela UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina), tem especialização em Direito pela mesma universidade e pós-graduação pelo Curso Regional Latino-Americano de Programas de Educação promovido pelo BIRD/CENDEC/MINIPLAN/UnB. Também é professor licenciado do curso de direito da UFSC, instituição da qual foi reitor por três mandatos: de 1984 a 1988, de 1996 a 2000 e de 2000 a 2004. Rodolfo exerceu por cerca de 12 anos o cargo de Secretário Municipal de Educação da Capital, em 2016 foi candidato a vice prefeitura de Florianópolis e sua chapa foi derrotada pelo atual prefeito Gean Loureiro. No período em que atuou como Secretário Municipal de Educação, houve transição de prefeitos e partidos, contudo manteve-se a frente da pasta da educação. Em 2017, foi designado secretário da FCC (Fundação Catarinense de Cultura) pelo atual governo do Estado.

Outra consideração importante sobre as bandeiras de luta da classe docente se refere às mudanças sofridas acerca do conceito de público estatal e público não estatal. De acordo com Freitas (2012), a gestão por concessão ofereceu novas perspectivas para o empresariado, abrindo possibilidade do público administrado privadamente, ou seja, a escola continua sendo pública, mas tem sua gestão privada; continua gratuita para os alunos, mas o Estado transfere para a iniciativa privada um pagamento por sua gestão. Nas palavras do autor: “[...] a bandeira da escola pública tem que ser atualizada: não basta mais a sua defesa, agora temos que defender a escola pública com gestão pública. (FREITAS, 2012, p. 386). Na rede de ensino investigada, isso ainda não ocorre em sua totalidade.

4.3 GESTÃO POR RESULTADOS E ALARGAMENTO DA FUNÇÃO DOCENTE

A busca do consentimento ativo da maioria da população às diretrizes econômicas e político-sociais de cunho neoliberal articuladas às políticas educacionais se fundamenta na disseminação do *slogan* “Professor: protagonista e obstáculo da reforma” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2007). Esse *slogan*, conforme as autoras, é a expressão de uma simplificação criada com base nos substratos teóricos do projeto político-educativo dominante, com vistas a “construir” o professor como protagonista e, ao mesmo tempo, como obstáculo à reforma educacional, desqualificando-o teórica e politicamente.

Nesse sentido, são tomadas providências concretas para o exercício do controle político-ideológico sobre o magistério envolvendo sua formação, atuação profissional e disseminação por diferentes intelectuais orgânicos, singulares e coletivos do bloco no poder, que responsabilizam o professor pelo fracasso educacional brasileiro. Diante de tantos holofotes, cobranças de produtividade, eficiência, criatividade e compromisso com a educação, o professor se torna suscetível à adesão aos pressupostos educacionais hegemônicos na tentativa de superar a culpa, o fracasso, a impotência, a incompetência e as incertezas.

Nos dados coletados em nossa pesquisa, encontramos indícios que demonstram que nessa rede de ensino 97% da mostra investigada afirma se adaptar às novas exigências profissionais, os demais 3% não responderam à questão (vide gráfico 11).

No relato dos professores, identificamos falas que apontam para o alargamento de suas funções e responsabilidades, seja pelo excesso de tarefas de ordem burocrática, seja pelos problemas de ordem econômico-social que interferem no ensino aprendizagem, ou

pelas mudanças curriculares e pedagógicas. Os professores da mostra demonstram por meio de suas falas que se sentem cansados e cobrados por resultados de aprendizagem que desconsideram os complexos que envolvem esse processo pedagógico.

De acordo Vieira (2007), “o processo de alargamento das funções docentes é resultado da política nacional, que visa a uma reestruturação do trabalho pedagógico e com isso precisa adaptar os docentes para desempenhar novas funções”. (VIEIRA, 2007, p. 103).

Triches (2010), na mesma direção de Vieira (2007), ao analisar as “novas diretrizes curriculares nacionais para curso de pedagogia” (DCNP), afirma haver centralidade da docência alargada e da perspectiva pragmática pensada nos moldes da busca por bons resultados escolares. Nas palavras da autora: “predomina nas DCNP a ênfase no controle dos resultados [...] principalmente via lógica das competências. (TRICHES, 2010, p. 208). Shiroma e Evangelista (2004) argumentam que se trata de um “alargamento-restrição” das atribuições docentes, pois na medida em que há o fechamento do espectro político é dada centralidade no que se refere aos resultados do ensino, abstraindo as condições político-econômica que os produzem. Nas palavras de Evangelista (2010),

Pelo alargamento das funções docentes, reconvertem o professor ampliando seu escopo de atuação e afirmando seu caráter polivalente: docente, gestor, pesquisador [...] De qualquer modo, o professor é considerado absolutamente necessário: mal preparado, torna-se um obstáculo; pouco monitorado, constitui um perigo; bem formado – reconvertido – adere ao programa de reforma e o implementa. (EVANGELISTA, 2010, p. 15).

Nos excertos a seguir, falas apontam nesta direção:

A burocracia [sob a forma] de preenchimento de papéis, que eu acho, desnecessários. Muitas vezes tu perdes um monte de tempo preenchendo um monte de folha e aquilo que deveria estar fazendo: pesquisar para planejar diferente, para as coisas ocorrerem de forma diferente [não é feito]. Não! tu tens que preencher isso. E aí você pensa: Poxa! Agora eu precisava organizar aquele material para aula! Mas não, tem que preencher. Antes, a gente entregava o teu diário de classe no final do bimestre e pronto. Não! Agora você tem que preencher um monte de coisa que vem. Eu não acho justo isso, a gente acaba tendo obrigações de preencher papel enquanto a nossa obrigação deveria ser o nosso trabalho em sala de aula com as nossas crianças, e a gente fica fora da sala preenchendo papel. (Professor M1, Escola 1)

A situação de modo geral tá muito mais trabalhosa, tá muito mais cansativo, as crianças focam menos. Em casa, se percebe que elas não vêm com o hábito de estudo, a maioria não tem famílias presentes, ela já vem para escola como se fosse uma espécie de depósito; pais despreparados, crianças que chegam na escola com fome, 9:00h da manhã, toda uma situação que a gente não tinha, então

é necessário além de ensinar acolher; é muita função, é muito trabalhoso. (Professor S, Escola 7)

Acho que cresceu [o volume de trabalho]. A questão do planejamento, foi mudando, uma época era só fazer o planejamento anual ou bimestral, hoje tem além do planejamento, a sequência didática ou projeto; então, acho que aumentou o trabalho. (Professor N, Escola 4)

Eu acho que a gente tem agregado coisas que talvez nem sejam nossas funções, assim. Principalmente aqui a gente percebe que é importante tentar trabalhar valores, não que eu acho que isso não seja papel do professor, mas não [deveria ser] só dele, a família também [deveria participar]. [Quando] a família está muito ausente acaba deixando esta lacuna para a gente. (Professor E2, Escola 5)

Bom, nesses dois anos e meio em que eu sou professora alfabetizadora, eu acho que aumentou o nível de exigência; a gente tem formações que nos exigem muito, exigem mais até do que elas nos dão; e eu acho que ficou mais difícil mesmo com a hora-atividade que a gente tem. (Professor M, Escola 2)

Os relatos demonstram que a escola pública tem assumido demandas de trabalho num contexto em que as políticas educacionais tiveram por principal objetivo a expansão da escolaridade básica. Contudo, uma vez democratizado o acesso, por meio da expansão das matrículas das escolas, ocorreu uma degradação do trabalho dos professores na medida em que não houve um investimento financeiro adequado a essa expansão. Além disso, foram negligenciados investimentos na formação inicial e continuada, a consolidação de um plano de carreira e tempo de hora atividade suficiente para atuação docente. Nesse sentido, sob um discurso inovador e aparentemente democrático, as dimensões do trabalho da escola foram sendo ampliadas, sem que de fato existissem as condições objetivas para que isso ocorresse, resultando em sobrecarga dos trabalhadores da educação.

Concordamos com a compreensão de Kuenzer (2002) de que os processos de trabalho e as relações sociais vão disciplinando os trabalhadores para que efetivamente contribuam para o a valorização do capital. Nessa perspectiva, por meio do discurso da formação do pedagogo, que desconsidera as habilitações, quais sejam, orientação, supervisão e administração escolar, o professor estaria cada vez mais se submetendo ao trabalho multitarefa e abarcando para si várias demandas de trabalho. Como profissional multitarefa, deve responder e dar conta de todo o trabalho e demandas a ele exigidas. É a lógica da responsabilização dos sujeitos apregoada pelos organismos multilaterais e absorvida pela política pública educacional.

4.4 AVALIAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE, DEMOCRACIA PARTICIPATIVA E RESPONSABILIZAÇÃO

Tendo em consideração se o trabalho do professor deve ser avaliado, os dados (vide gráfico 12) informam que 96% dos professores da mostra da pesquisa em tela, consideram que sim, e 4% não responderam. Estes dados, confirmam que a expressiva maioria da mostra, é favorável a avaliação do trabalho docente. Visando aprofundar a discussão sobre avaliação do trabalho docente, perguntamos aos participantes da pesquisa quem deve avaliar o trabalho do professor? (tabela2). Em destaque enquanto itens mais pontuados relacionados a concordância temos: supervisores/orientadores/administradores escolares (26), a administração/direção da unidade educacional (22), comissões⁶⁹ nas unidades educacionais criadas para este fim (21), colegiados escolares (19) e alunos (19). Os itens mais pontuados no tocante a discordância quanto a avaliar o trabalho docente temos: conselho de escola (15), colegas/pares (15), Ministério da Educação (15), pais do alunos (12) e Secretaria de Educação (11). Percebemos uma rejeição por parte de grupos institucionalizados tais como: MEC, SME e principalmente o Conselho de escola e uma maior aceitação da participação do coletivo da escola representado pela equipe pedagógica, direção e alunos, assim como as comissões nas unidades educativas.

Tabela 2 - Opinião dos docentes dos anos iniciais da RMEF sobre quem deve avaliar o trabalho docente - Florianópolis/2016 (Continua)

| | Concordo | Discordo | Indiferente | Não respondeu |
|---|----------|----------|-------------|---------------|
| O conselho de escola ⁷⁰ deve avaliar o trabalho dos professores? | 08 | 15 | 06 | 01 |
| Os colegiados escolares ⁷¹ devem avaliar o trabalho dos professores? | 19 | 06 | 04 | 01 |
| A administração/direção da unidade educacional deve avaliar o trabalho dos professores? | 22 | 03 | 03 | 02 |
| Os colegas/pares devem avaliar o trabalho dos professores? | 08 | 15 | 05 | 02 |
| Os pais dos alunos devem avaliar o trabalho dos professores? | 13 | 12 | 03 | 02 |

⁶⁹ Comissões representativas com professores, direção e equipe pedagógica representam a forma como ocorre a avaliação dos servidores em caráter temporário, assim como avaliação do estágio probatório, conforme portarias. Para os servidores admitidos em caráter temporário, a avaliação é regulamentada pela Portaria nº 274/14; no caso dos servidores admitidos via concurso público, em período de estágio probatório, a avaliação é regulamentada pelo Decreto Municipal nº 16.550/16.

⁷⁰ Conselho de Escola é um órgão formado pela representação de todos os segmentos que compõe a comunidade escolar.

⁷¹ Colegiados de classe são momentos de avaliação do processo de ensino aprendizagem ao final de cada etapa do ano letivo (bimestre, trimestre, semestre), conforme a organização de cada escola.

Tabela 3 - Opinião dos docentes dos anos iniciais da RMEF sobre quem deve avaliar o trabalho docente - Florianópolis/2016 (Conclusão)

| | | | | |
|---|----|----|----|----|
| Os alunos devem avaliar o trabalho dos professores? | 19 | 08 | 02 | 01 |
| Os supervisores/orientadores/administradores escolares devem avaliar o trabalho dos professores? | 26 | 02 | 01 | 01 |
| A Secretaria de Educação deve avaliar o trabalho dos professores? | 13 | 11 | 04 | 02 |
| Comissões nas unidades educacionais criadas para este fim devem avaliar o trabalho dos professores? | 21 | 02 | 05 | 02 |
| O Ministério da Educação deve avaliar o trabalho dos professores? | 09 | 15 | 04 | 02 |

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados na pesquisa.

As respostas dos professores da mostra referente à rejeição da avaliação por grupos institucionalizados tais como o Conselho de escola podem estar relacionadas com mudanças nas práticas de gestão e organização do trabalho pedagógico, que encontra aporte no movimento das Escolas Eficazes⁷² com todo seu aparato conceitual, metodológico e instrumental. Os pressupostos da democracia participativa reificaram os princípios defendidos pelos movimentos sociais nas lutas dos anos de 1980, tais como: autonomia, participação e gestão democrática. Esses princípios foram ressignificados pelos pressupostos neoliberais de Terceira Via (MARTINS, 2015), inspirados nas escolas eficazes, circunscrevendo a participação coletiva em instâncias meramente formais, subordinadas às diretrizes das políticas públicas, reforçando uma falsa noção de participação. Shiroma; Santos (2014) asseveram que a participação da comunidade na perspectiva da eficiência e eficácia integra a participação dos pais à cobrança aos professores e o monitoramento dos desempenhos nas avaliações:

A participação, como ferramenta para se atingir eficiência e eficácia, pode ser compreendida sob duas dimensões: uma técnica e outra ético-política. Do ponto de vista técnico, a participação da comunidade nas atividades escolares pode gerar diminuição de gastos. Na esfera ético-política, a proposta de participação dos pais e da comunidade na vida dos alunos está pautada especialmente no

⁷² De acordo com Santos, (2012) [...] nos anos 1960 e 1970, os proponentes de escolas eficazes reforçavam a importância dos insumos como fatores decisivos para a instrução escolar. Os atuais proponentes destacam os princípios gerenciais focados na instituição escolar, tais como participação, responsabilização, formação de lideranças e adoção de planejamento estratégico. (SANTOS, 2012, p. 91). Ainda conforme Santos, os autores do Documento MEC definem que a escola eficaz, bem-sucedida e com qualidade deve possuir uma visão estratégica definida nos termos aqui colocados [vinculadas à racionalidade gerencialista]. Uma das mudanças consideradas de maior importância para que a eficácia seja alcançada está na gestão da escola. Isso porque, a partir das mudanças na gestão, a escola poderá ter caminhos abertos para a implementação da nova racionalidade gerencial e o planejamento estratégico poderá até mesmo ser substituído pelo Projeto Político Pedagógico na definição das ações e nas áreas a serem trabalhadas no dia-a-dia escolar. (SANTOS, 2012, p. 145)

voluntariado e na cooperação. Propõe-se que os pais assumam responsabilidades sobre a educação escolar de seus filhos, cobrando, participando das atividades das escolas e monitorando os índices de desempenho nas avaliações. (SHIROMA; SANTOS, 2014, p. 34)

Além disso, os autores apontam que:

Ao indicar que os problemas da educação são problemas da escola e que a comunidade é responsável por sua solução, a gestão nos moldes das escolas eficazes vem ressignificar a natureza da participação política, pasteurizando a participação crítica, contestadora e impingindo a participação “operacional” que realiza aquilo que é esperado pelas diretrizes políticas mesmo quando delas discordem. (SHIROMA; SANTOS, 2014, p. 34)

Este tipo de gestão permite que o governo encontre na representatividade dos diferentes segmentos da comunidade escolar uma forma de legitimação das ações que serão colocadas em prática pela escola de acordo com as metas preestabelecidas por esse programa, e utilizando o discurso de melhora da qualidade de ensino. Lima (2001) assegura que a participação democrática na gestão dos espaços educativos intenciona a inserção dos pressupostos do modelo gerencial, com base técnica, em que a participação consiste em administrar esse espaço.

Para o autor:

Neste quadro, a autonomia das escolas poderá representar apenas uma nova, e melhor, forma de articulação funcional entre o nível central e os níveis local e institucional da educação escolar [...] conceitos como “autonomia”, “projecto educativo”, “comunidade educativa”, continuarão a ser convocados, e até com maior frequência, mas como instrumentos essenciais de uma política de modernização e racionalização, como metáforas capazes de dissimular os conflitos, de acentuar a igualdade, o consenso e a harmonia, como resultados ou artefactos, e não como processos e construções colectivas. (LIMA, 2001, p. 133)

Nos excertos das entrevistas que compõem a pesquisa destacamos falas referentes à opinião dos professores sobre o Conselho de escola. Nas falas é possível localizar indicativos referentes à autonomia da escola, sentimento de desconforto diante das deliberações desta instância democrática relacionadas com o trabalho docente. Além disso, é unânime nos excertos destacados a importância da atuação deste conselho com a finalidade reivindicativa, política e crítica, e não apenas restrita ao monitoramento e responsabilização das escolas e professores. Os docentes destacam que a atuação das famílias e da comunidade pode ser um importante instrumento de luta pelas condições materiais e objetivas das quais as escolas necessitam para realizar um trabalho de qualidade.

A gente sabe que o conselho de escola é um dos segmentos mais importantes que a gente tem na escola. A APP também [é], até porque a gente sabe de toda essa burocracia e de todas as cobranças que são feitas, cada vez mais a escola... **O governo diz que é porque a escola deve ter autonomia de fazer, de utilizar esses recursos, mas a gente sabe que isso sobrecarrega a escola [...]** Mas eu acredito que **a escola se fortalece com conselho de escola, porque não é só o diretor, não é só a equipe pedagógica, que vai estar lutando por melhorias, por mudanças. [Esse], então, é um caminho que eu penso que temos muito que percorrer, muito aprender e nos fortalecer.** A gente sabe que o conselho tem uma função deliberativa, ele pode aprovar, mas, mais do que isso, eu acredito que o papel do conselho e da APP é discutir questões do dia a dia da escola, ver propostas de melhorias, não só com relação à estrutura física, à parte administrativa, mas principalmente a questões pedagógicas também, porque nós temos representantes de todos os segmentos, então acredito que a questão pedagógica deveria ser tratada com outro olhar, com mais atenção, com relação ao conselho. (Professor S2, Escola 1, grifo nosso)

Acaba se tornando um jogo de empurra-empurra, principalmente a APP, muitas responsabilidades, as pessoas nem sempre têm tempo para isso. Então, a gente percebe que as coisas ficam perdidas; para a direção da escola, é mais complicado ainda; gerir todo esse dinheiro que vem é muito complicado, não é fácil, não é dinheiro teu, o dinheiro já vem direcionado para quanto e naquilo que você vai gastar, tem que prestar conta daquilo que tu gastaste, não podendo sobrar nenhum centavo, e no final das contas as pessoas não reconhecem que é um trabalho árduo e que exige muito das pessoas. Ultimamente, o que eu percebo é a imposição por parte deles [membros do conselho de escola] com relação às coisas da escola. Será que [eles] conhecem bem? Sabem bem como é o trabalho da Escola? Será que conhecem o PPP? [Acho que] nem sabem bem: como é o trabalho na escola, qual a nossa função, o que que a gente tem que fazer. E aí, eles vão pelo “achismo”: tem que ser assim! No meu tempo, era assim! Quando eu era criança, era assim! Meu pai dizia assim! O tempo muda e eles estão perdidos nisso. E daí empurram para a gente, e a gente acaba ficando de mãos e pés atados, e aí a gente simplesmente só aceita [o que] foi decidido no conselho e a gente tem que aceitar. O conselho é aquele que decide mais do que nós; então, eu acho bem complicado. (Professor M1, Escola 1)

O papel da APP deve ser de fiscalizar... não fiscalizar porque, penso que fiscalizar não é uma palavra da educação; para mim, fiscalizar é uma palavra de empresa, para mim escola não é empresa, por mais que eles sempre estejam com esta lógica o tempo todo. Mas o papel da APP é conhecer as dificuldades da escola, e tentar mudar esta realidade com as forças dos pais. Sem a força dos pais a gente não consegue nada, é muito difícil. Pais e escola têm que andar de mão dadas, o tempo todo, embora às vezes temos eles como rivais. Os pais têm a gente como rivais, eu tenho sentido muito isso: os pais como rivais do nosso trabalho. [É] como se quando cobramos [algo] fosse por que não gostamos; nós temos que trazer esse pai para escola, por mais difícil que seja, e a APP é uma forma de trazer. (Professor J, Escola 3)

Na verdade, o conselho escolar eu vejo muito pouco atuante nas escolas com algumas raras exceções. Numa dessas exceções que percebi, a atuação dessas instancias de forma positiva, os professores eram envolvidos, unidos, os pais também eram bastante atuantes, inclusive na greve eles apoiavam os professores, promoviam as questões da escola, reivindicavam melhorias para a escola, [assim como a] diminuição de turmas muito grandes (com número excessivo de alunos), [os pais] auxiliavam a enfrentar a Secretaria de Educação, o grêmio estudantil dos alunos também atuava junto, de forma bem política, bem crítica. Uma exceção, porque eu não vejo o Grêmio em outras escolas. (Professor E, Escola 6)

Sobre a autonomia, Contreras (2002) pontua que “a reforma do Estado impingiu à autonomia uma nova acepção, transformou-se em uma autonomia baseada na “autoadministração” ao invés de se constituir em “autogestão política” (CONTRERAS, 2002, p. 262). Essa compreensão vai ao encontro da fala do Professor S2, ao referir a autonomia concedida pelo governo, restrita à aplicação de recursos e prestação de contas. A burocracia do trabalho do Conselho de escola e da APP relacionada à fiscalização e à prestação de contas das verbas públicas também é recorrente nos demais trechos destacados.

Souza (2015) afirma que “a autonomia escolar adquiriu novos contornos com a instituição das entidades de direito privado, conhecidas por Unidades Executoras (UEX), ou Associação de Pais e Professores da escola (APP), por meio das quais os recursos financeiros chegam ao estabelecimento de ensino.” (SOUZA, 2015, p.51).

Outro importante incremento sobre a noção de autonomia é a perspectiva de regulação baseada no *accountability*, tal consequência é evidenciada por Shiroma; Santos (2014). Nas palavras dos autores: “O principal desdobramento dessa noção de autonomia promovida pelas escolas eficazes foi a responsabilização dos sujeitos instaurando uma nova perspectiva de regulação pautada no *accountability*.” (SHIROMA; SANTOS, 2014, p. 36).

Esse tipo de monitoramento e controle do trabalho do docente pode ser localizado nos excertos da entrevista do Professor M1, ao revelar desconforto diante das deliberações do conselho de escola relacionadas ao seu trabalho e da postura desta instância democrática em responsabilizá-lo, na expressão utilizada, “empurra para a gente”. O trecho referente à fala do Professor J, na expressão “A função do conselho é fiscalizar”, também converge no sentido de problematizar o monitoramento com base na responsabilização.

Uma contradição da responsabilização docente a partir da democracia participativa é evidenciada na medida em que a mesma escola e seus professores, apesar de serem vítimas desse tipo de participação consentida, são convocados pela classe dirigente a tecer a formação para a nova sociabilidade capitalista.

De acordo com Falleiros (2005), essa “nova sociabilidade” deve ser capaz de conformar o “novo homem” a atuar de acordo com o modelo de cidadania que não interfira nas relações burguesas, em uma conjuntura de ampliação da participação política.

A essência de grande parte das políticas educacionais vigentes tem como prioridade a formação de um homem de novo tipo, um cidadão responsável. Esse conceito de participação política, imbuído de positividade, demanda da escola pública a formação

dos filhos dos trabalhadores a partir da difusão de uma nova cidadania política, baseada na colaboração de classes.

Nesse sentido, a formação a partir dessa perspectiva torna-se o próprio alçó de escolas e professores. Haja vista que, futuramente, alguns de seus alunos podem vir atuar nos conselhos de escola e APPs reproduzindo por sua vez, os pressupostos da cidadania ativa e atuando de forma a responsabilizá-los e monitorar seu trabalho com base nos índices gerados pelas avaliações em larga escala.

Falleiros (2005) reitera a relevância da escola como instituição formadora deste novo perfil de cidadão.

Sentir-se responsável individualmente pela amenização de uma parte da miséria do planeta e pela preservação do meio ambiente; estar preparado para doar uma parcela de seu tempo livre para atividades voluntárias nessa direção; exigir do Estado em senso estrito transparência e comprometimento com as questões sociais, mas não deve jamais questionar a essência do capitalismo. À escola, portanto, é transmitida a tarefa de ensinar as futuras gerações a exercer uma cidadania “de qualidade nova”, a partir da qual o espírito de competitividade seja desenvolvido em paralelo ao espírito de solidariedade, por intermédio do abandono da perspectiva de classe e da execução de tarefas de caráter tópico na amenização da miséria em nível local. (FALLEIROS, 2005, p. 211)

Apesar das problematizações apresentadas, os excertos das entrevistas revelam clareza por parte da mostra da pesquisa referente à necessidade de redimensionar a atuação do conselho de escola e APP no sentido de estabelecer parcerias com a comunidade e as famílias em direção à reivindicação de direitos ao Estado que subsidiem uma educação verdadeiramente pública e de qualidade. Esse indicativo presente nos relatos evidencia que a cooptação da comunidade educativa e famílias pela SME em atendimento ao projeto educativo hegemônico não está plenamente consolidada. A compreensão por parte do corpo docente da necessidade de trazer os pais para a escola com a finalidade de estabelecer diálogo e parceria para uma atuação crítica e reivindicativa é um indício de que há um processo de disputa em benefício de projetos educativos distintos.

4.4.1 As avaliações externas

Ao serem questionados sobre a responsabilidade pela classificação da sua escola nas avaliações externas, os professores da mostra responderam (vide gráfico 14): 68% sim, 32% não. Conforme mencionado no capítulo II dessa dissertação, as políticas de gestão do

trabalho docente nessa rede de ensino orbitam em torno da elevação do IDEB. As avaliações externas, portanto, são um instrumento central que opera em função da gestão por resultados. A literatura (LESSARD, 2004; MAUÉS; CASASSUS, 2009; SOUZA; HYPOLITO; FREITAS, 2012) aponta que a responsabilização e a obrigação de prestação de contas, isto é, de resultados, passam a ser as principais referências para o trabalho docente, que será conduzido visando atender esses parâmetros.

Nos trechos abaixo retirados das entrevistas que compõem o corpo empírico desta pesquisa, é possível identificar como o processo de responsabilização dos docentes em função dos resultados das avaliações externas se evidencia na RME de Florianópolis:

Sim, eu fico bem pressionada com os resultados, porque dependendo da escola e da turma que você pega, se tu estás bem... vai lá para cima, elogios, reconhecimento; mas se vai mal, a pessoa [equipe pedagógica/direção] vai lá conversa, questiona. Eu vejo muito manipular esses resultados, porque são coisas que o professor mesmo pode corrigir. Claro que tem gente que faz correto, mas há gente que eu conheço que está sempre lá no topo, mas [isso] não corresponde com a realidade. Eu acho isso bem chato, penso que não precisaria ter isso. Eu gosto bastante de ser avaliada sobre o meu trabalho, me sinto bem, porque às vezes você está trabalhando, você pensa que está fazendo certo e alguém chega e te dá um conselho. Sabendo falar, propor, [assim] eu gosto de ser avaliada. (Professor E, Escola 6)

Eu me sinto pressionada pelos resultados, a gente sabe que em algum momento vai ser tratado, vai ser discutido no geral da escola, e até individualmente, e acaba que não tem como não tu não sentires pressionado com isso. Nas próprias reuniões de formação continuada, [de] que eu tive oportunidade de participar, era “uma coisa” por esse resultado dessas avaliações. Eu me sinto pressionada pelos resultados, a gente sabe que em algum momento vai ser tratado, vai ser discutido no geral da escola, e até individualmente, e acaba que não tem como não tu não sentires pressionado com isso. Nas próprias reuniões de formação continuada, que eu tive oportunidade de participar, era “uma coisa” por esse resultado dessas avaliações. A gente vê muita disparidade entre as próprias escolas da rede, com relação aos resultados, então várias vezes me senti pressionada com relação a isso. (Professor S2, Escola 1)

Nos excertos destacados, o sentimento mais recorrente entre os professores é o de pressão em relação ao resultado de suas turmas nas avaliações externas, uma vez que os relatos evidenciam que nas próprias unidades escolares os profissionais são chamados em razão dos resultados apresentados, seja para elogiar ou questionar. O professor S2 relata que nos momentos em que são inqueridos sobre os índices, há oportunidade em que a ênfase é dada no coletivo e outras em que é tratada individualmente. As formações continuadas também aparecem na fala da referida professora, como oportunidades em que há a divulgação dos índices de todas as escolas da rede com ênfase na disparidade entre os resultados obtidos entre as escolas, fator que intensificou a sensação de pressão. Esse tipo

de exibição expõe todos os professores a sanções ou aprovações públicas, desmoralizando a categoria.

Segundo Freitas (2012), a divulgação dos resultados por ela mesma se constitui como uma política meritocrática de sanção e recompensa, uma vez que a exposição pública ocasiona julgamento de valor dos presentes em relação aos dados publicados.

Além da desmoralização dos docentes, a ênfase nos resultados transforma o trabalho docente em níveis de desempenho de acordo com os padrões de qualidade pré-estabelecidos. Esse processo é denominado performatividade. Segundo Ball (2004), a performatividade é alcançada mediante a construção e publicação de informações e de indicadores, além de outras realizações e utilização de materiais institucionais de caráter promocional, tais como mecanismos para estimular, julgar e comparar profissionais em termos de resultados: nomear, diferenciar e classificar.

A questão das fraudes também é mencionada pelo Professor E. Segundo seu relato, é perceptível que ocorra nesta rede de ensino, por parte de alguns docentes, a manipulação dos resultados, uma vez que os índices apresentados em relação às respectivas turmas não correspondem com a realidade. Conforme Freitas (2012), as fraudes ocorrem em razão da grande pressão exercida sobre os professores, uma espécie de efeito colateral. Destaca-se que as variáveis que afetam a aprendizagem do aluno não estão todas sob controle do professor, e que a desconsideração desses fatores, aliada à grande pressão sobre os docentes, produzem um sentimento de impotência. Nesse sentido, as fraudes se expressam tanto em casos de ajuda do próprio professor durante a realização de exames, quando não pela simples alteração da nota obtida pelo aluno em testes.

Freitas (2012), com base em Campbell (1976), aponta a fragilidade desse tipo de indicador social e sua suscetibilidade a fraudes. Nas palavras do autor: “quanto mais um indicador social quantitativo é utilizado para fins sociais de tomada de decisão, mais sujeito ele estará à pressão de corrupção e mais apto ele estará a distorcer e corromper os processos sociais que se pretende monitorar” (CAMPBELL, 1976, apud, FREITAS, 2012, p. 392).

Outro aspecto recorrente nas entrevistas, refere-se à questão da duvidosa fidedignidade do IDEB, como índice capaz de mensurar a qualidade da educação. Dentre outros fatores, a aprovação automática ou continuada adotada pela RME de Florianópolis é apontada como um dos elementos que descredencia este instrumento como expressão de uma educação de qualidade. Nos relatos abaixo, é possível apreender esta afirmação feita pelos professores:

Eu vejo que no final só acaba respingando na gente, são gastos horrores para fazer essas avaliações. Vejo que são uma baita mentira, na verdade você tem uma resolução no município em que você não pode reter (reprovar) aluno nenhum. A criança não sabe nada e ela é aprovada pela portaria. E aí ela faz aquelas provinhas para mostrar o quê? Lá no final, no futuro, eu acredito que isso vai sobrar para nós professores; eu não vejo importância nisso, não compreendo o que eles querem com isso. Não concordo, acaba vindo de cima e a gente acaba tendo que fazer. Mas o que eles querem com isso? Olha talvez “sobre” para a gente no futuro. É a resposta que me vem à mente, não consigo entender o que eles querem, são índices que não demonstram a realidade que está ali. (Professor S, Escola 7)

Eu sei que a gente tem que ter uma avaliação nacional, eu sei que a gente precisa, até para saber como anda o nosso ensino e tal, mas a Prova Brasil para mim também é uma mentira. Primeiro, porque ela é baseada em dois índices [O indicador é calculado com base no desempenho do estudante em avaliações do Inep – Prova Brasil e em taxas de aprovação]. Um índice de Florianópolis, que para mim é uma piada, é a reprovação. Como é que na Prova Brasil [o aluno] tira um dado de qualidade se utilizando de um índice de aprovação, sabendo que Florianópolis não reprova ninguém, só reprova por falta. Então para mim é ilusão, uma mentira, isso é querer ganhar verba, ou empréstimo do BID (Banco interamericano de desenvolvimento) e tudo mais. (Professor J, Escola 3)

Como a taxa de reprovação da escola condiciona seu IDEB, quanto maior a porcentagem de reprovação da escola, menor será o seu IDEB e, conseqüentemente, o valor dos repasses federais à escola (FNDE, 2012). Silva (2014), em sua dissertação intitulada: *“Exclusão velada e interiorizada na escola: uma análise da política de progressão continuada na rede municipal de ensino de Florianópolis”*, aponta que:

Interessante registrar que as taxas de reprovação na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis tiveram quedas seguidas após o ano de 2006, o que contribuiu decisivamente para a elevação do IDEB das escolas dessa rede de ensino. A taxa de reprovação na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, por exemplo, que era de 7,28% em 2006 passou para 1,99% em 2011. Mantendo essa tendência de queda, a reprovação ficará próxima de ser extinta a partir de 2015, um ano após o fim da modalidade de oito séries e da reprovação. (SILVA, 2014, p. 81).

A íntima relação da elevação do IDEB com a eliminação da reprovação nessa rede de ensino é identificada pelos docentes. Além disso, a relação do IDEB com o financiamento público, operacionalizado por verbas e empréstimos internacionais, também não passa despercebida pelos profissionais.

A questão da insuficiência do IDEB em aferir a qualidade da educação, presente nos trechos destacados acima, foi por nós problematizada no final do capítulo II desta dissertação. Além disso, Contreras (2002) questiona o uso do termo “qualidade” que nas políticas educacionais vigentes é cabível em qualquer perspectiva político-pedagógica:

Há casos em que este sentido de *slogan*, de palavra com aura, é muito mais evidente. Tomemos o exemplo da qualidade da educação. Atualmente, todo programa, toda política, toda pesquisa, toda reivindicação educativa é feita em nome da qualidade. É evidente que todos estão de acordo com tal aspiração. Contudo, citá-la sem mais nem menos é às vezes um recurso para não defini-la, ou seja, para não esclarecer em que consiste, que aspirações traduz. Remeter à expressão ‘qualidade da educação’, em vez de explicitar seus diversos conteúdos e significados para diferentes pessoas e em diferentes posições ideológicas, é uma forma de pressionar um consenso sem permitir discussão. (CONTRERAS, 2002, p. 23)

As pressões sobre os alunos, por meio da realização de provas e testes extensos e descontextualizados das atividades pedagógicas cotidianas, promovem o desgaste dos estudantes e os levam a responder de forma aleatória às questões dos testes. De acordo com Freitas (2012), como ocorreu nos Estados Unidos, esta pressão estará sendo feita sobre alunos cada vez mais jovens, levando a uma escolarização antecipada da pré-escola. Sinais dessa antecipação já começam a ser evidenciados no Brasil com o recente anúncio de mais uma prova de larga escala, agora para medir a alfabetização em crianças de 8 anos, em referência à Provinha Brasil aplicada no segundo ano. Porém, na RME de Florianópolis esse processo de exposição de crianças pequenas a testes de larga escala, inicia, conforme relato dos professores, desde o primeiro ano do ensino fundamental, ou seja, com crianças com seis anos de idade em processo de alfabetização, durante a realização da Prova Floripa. Os excertos destacados evidenciam esse processo:

Eu acho que ela [Prova Floripa] não vale nada, até porque eu já apliquei uma prova no primeiro ano e eles ficaram extremamente cansado, porque a gente não usa avaliação no processo de alfabetização do primeiro ao terceiro ano. [Assim] eu levei uma manhã inteira e uma tarde inteira com as turmas, e as crianças ficaram cansadas: no final, estavam marcando [só] por marcar, para terminar logo, e eu acho que isso não vale nada. A Prova Floripa - acho que [é] só para medir e basicamente isso, não acho que ela vai ajudar o professor e muito menos as crianças. (Professor M, Escola 2)

Eu acho que é negativo, porque você avalia o aluno continuamente, e aquela avaliação é daquele dia, então você não sabe como o aluno está, como que ele vai reagir, se ele vai conseguir [...] fazer a avaliação; por mais que ele já saiba naquele momento ele pode errar. É o interesse por trás é de ter só a porcentagem de quantos alunos estão ou não estão alfabetizados. [Isso] não é bem a realidade, cada escola, cada professor vai fazer da sua maneira, então não vai ser a mesma realidade para todos. (Professor N, Escola 4)

Outra questão que emerge refere-se à aplicação de testes desse tipo em crianças pequenas em discordância com os pressupostos avaliativos prescritos nas orientações da RME de Florianópolis. Segundo as diretrizes da Proposta Curricular de 2008

(FLORIANÓPOLIS, 2008), nesse nível de ensino, a avaliação deve ser contínua e processual. Nos trechos das entrevistas, os professores alfabetizadores revelam preocupação com os alunos ao serem testados por instrumentos estranhos aos processos pedagógicos utilizados na sala de aula.

O relato a seguir questiona a possibilidade das avaliações em larga escala em aferir os conhecimentos que realmente corroboram uma formação humana crítica. Nesse sentido, o professor E2 relata não se sentir pressionado, nem afetado em seu trabalho em função das avaliações, pois não reconhece que as mesmas sejam capazes de mensurar aspectos que considera essenciais para a formação de sujeitos críticos, reflexivos e criativos. Conforme o relato.

Eu particularmente não me sinto pressionada, até porque o meu entendimento é que isso não avalia necessariamente o que eu acho mais importante. Inclusive eu comentei agora no almoço com uma colega essa questão: a gente estava ali fazendo conselho de classe e vendo tantos “panos” de fundo para faltas, para dificuldades de aprendizagem deles [alunos]. Que poxa! Será que essa prova, ela mede isso? Será que tantos outros processos que a gente faz na escola, que têm a ver com criatividade, com criticidade, com reflexão. Isso não está na prova, entendeu, então eu não acho que ela serve como parâmetro. (Professor E2, Escola 5)

No mesmo horizonte do relato do Professor E2, Casassus (2009) afirma que os *standards* e as provas excluem tudo aquilo que parece estar no âmago de uma educação de qualidade:

Faz com que o foco da educação seja a resposta a provas psicométricas e não o ensino, que é o fundamento da profissão. Esconde aspectos que são importantes [sobre as] finalidades da educação, a saber: o desenvolvimento da personalidade, o respeito, a cidadania, a curiosidade, o desenvolvimento de valores, a vontade de descobrir conhecimentos, o compromisso com a sabedoria, etc. Todas essas coisas que não são avaliadas pelas provas psicométricas. Em definitivo, a finalidade da educação é colocada de lado no processo educativo, uma vez que não é avaliada. (CASASSUS, 2009, p. 76)

Nos trechos a seguir, é possível identificar que esse tipo de avaliação não consegue mensurar as contradições e complexidades que permeiam o ensino, as condições de trabalho, a lotação das salas de aula, a falta de política de contratação de professores efetivos, e os demais fatores externos, tais como as diversas realidades sociais que vivem os estudantes das escolas públicas. Especialmente o relato do professor M1 enaltece a incapacidade desse tipo de instrumento de aferir a diversidade cultural e socioeconômica de um país de dimensões continentais como o Brasil.

Eu há algum tempo, me sentia bem pressionada com esses resultados, mas depois conversando com uma colega, ela fez uma reflexão muito boa: eu jamais vou medir o meu trabalho por uma prova dessas, porque só eu sei o que é a minha sala de aula, porque **só eu sei o trabalho que eu passo todos os dias com os meus alunos**. Meu Deus! Quando ela falou aquilo foi fundamental, mudou a minha visão de ver as coisas... **só eu sei o trabalho que é aqui, estar com trinta e poucos alunos em sala de aula, jamais vou medir o meu trabalho por isso** (Professor J, Escola 3, grifos nossos).

Não estou aqui dizendo que ela não serve para alguma coisa, mas no meu entendimento ela serve só para dizer que essa escola é melhor, que escolas que por vezes a gente toma um “ranço”, de dizer: esta escola é ruim! Mas não conhece efetivamente o trabalho que é feito na escola e todo o contexto. **Eu acho que o que influi demais na aprendizagem das crianças é a realidade em que eles vivem**. Além disso, **a questão dos professores trocarem a todo momento [rotatividade de professores], eles já não têm esse laço, não firmam. A gente percebe muitos avanços com professores efetivos que estão aqui há mais anos, por exemplo**. (Professor E2, Escola 5, grifo nosso)

Eu não concordo, eu acho que avaliação tem que ser feita por nós mesmos que estamos aqui dentro. Ainda se fosse a própria rede que elaborasse essas avaliações como era feito alguns anos atrás, que era o pessoal mesmo, que dava a formação para gente que elaborava essas questões, para saber né... em que medida que as nossas crianças estavam aprendendo, mas, agora essas pessoas que não conhecem a nossa realidade e vêm aplicando essa prova como se todas as crianças de todo Brasil fossem iguais. Não são iguais de região em região: são diferentes. Então eu não concordo com elas, faço, mas, não concordo. Não me sinto pressionada por elas. (Professor M1, Escola 1)

O professor se vê controlado e padronizado por uma política que busca um trabalho que desconsidera as condições para sua execução, de modo que o professor se vê “encalacrado em uma situação de trabalho que não pode suportar, mas também não pode desistir” (CODO, 2006, p. 119), ou seja, entre a eficiência exigida e o que de fato ele acredita ser possível no seu contexto de trabalho.

O processo de regulação sofrido pelos professores no município de Florianópolis por meio da adoção da política de avaliação em larga escala, encontra reprovação, contestações e resistências. Essas tensões são localizadas de forma expressiva nos trechos das entrevistas a seguir. Apesar de as avaliações em larga escala terem centralidade na gestão do trabalho docente nessa rede de ensino, são alvo de questionamentos por parte dos professores.

A prova Floripa é uma prova que me incomoda bastante, esse é o meu segundo ano, nós não aplicamos aqui na escola esse ano, mas eu já [a] apliquei no ano passado e ela me incomoda, porque é uma prova [a] que nós professores não temos acesso, nós não sabemos os conteúdos, existem questões que a gente questiona. Para as pessoas [a quem] eu tenho questionado, elas dizem que é isso e pronto, isso na formação [continuada] mesmo (Professor M, Escola 2, grifo nosso)

Eu não aceito essas avaliações, tanto é que a gente se reuniu [grupo de professores na escola] e em conjunto decidi não fazer a prova Floripa, porque a gente não acredita. É ridícula, eu posso dizer que a prefeitura gastava em média um quarto para fazer a prova, e agora contrataram uma empresa e cobra uma fortuna para fazer uma prova que vai dar o mesmo resultado. Quer conhecer o aluno? Pergunta para o professor. Perguntar para mim, que eu vou falar do aluno da letra A até letra Z, tudo direitinho. (Professor J, Escola 3)

O objetivo da avaliação externa sem dúvida é promover o ranqueamento entre as escolas, os resultados das escolas, e daqui a pouco o professor ser promovido, não pela sua formação, mas pelo resultado que os alunos vão mostrando, e isso eu considero absurdo, porque são vários fatores que interferem na aprendizagem, não é só o trabalho do professor que é determinante, ele é importante, mas não é só ele. (Professor S2, Escola 1, grifo nosso)

Então eu acho que essa prova não diz tudo, eu não me sinto pressionada, porque no meu entendimento ela tá aí para mostrar que a gente faz um péssimo trabalho, então a gente tem que contratar uma empresa que vai vir aqui para dizer para os professores como é que eles têm de trabalhar, esse é o meu entendimento sobre prova. E quem tá lucrando com isso? São as grandes empresas. Então eu tento não afetar meu trabalho com isso. Inclusive esse ano nós queríamos ter boicotado a prova, muitos professores não concordam, a nossa orientadora faz todo o trabalho nesse sentido, a própria dissertação do mestrado dela, vai ao encontro de que a gente tem de pensar diferente, de que essa avaliação externa é um absurdo, então aqui na escola a gente ainda consegue fazer algo diferente, mas a rede [RMEF] em geral não pensa nisso. (Professor E2, Escola 5, grifo nosso)

São recorrentes nos excertos acima relatos que demonstram um movimento dos professores e escolas da RME de Florianópolis de recusar-se a aplicar a Prova Floripa no ano letivo de 2016. Importante destacar que no ano de 2016 várias ações⁷³ foram organizadas pelo SINTRASEM, com vistas a informar os trabalhadores sobre as repercussões da política e impedir a aplicação da Prova Floripa.

Dentre as argumentações dos professores que compuseram a mostra da pesquisa a respeito da contrariedade em relação às avaliações externas nessa rede de ensino se destacam: o acesso restrito que os educadores possuem nos processos de elaboração da prova e seu conteúdo, a contratação de empresas para realizar as avaliações incorrendo em dispêndio de recursos públicos destinados à educação. Além disso, os relatos evidenciam que os professores percebem os sentidos subjacentes a este tipo de política, localizados na busca por considerá-los incompetentes, considerar seu trabalho de má qualidade e

⁷³ Foram organizados em parceria com a UFSC dois seminários: “As implicações políticas, econômicas, pedagógicas e culturais das avaliações externas do ensino fundamental público” e “As implicações políticas, econômicas, pedagógicas e culturais das avaliações externas”. Nestas oportunidades, o professor Jéferson Silveira Dantas (CED/UFSC) e a professora Rosilene Amorim dos Anjos (orientadora educacional/PMF), tiveram oportunidade de problematizar esta política de avaliação e suas consequências para o trabalho docente.

terceirizar para as instituições privadas a concepção do currículo e do ensino, de forma a secundarizar sua atuação.

4.5 AS FORMAÇÕES CONTINUADAS

A opinião dos professores da mostra da pesquisa no que se refere à formação continuada foi considerada bastante crítica, apesar de reconhecerem a relevância dessas “oportunidades”. Os docentes relatam que as formações são inconsistentes, ministradas por profissionais despreparados, com abordagem e conteúdos muito repetitivos, baseada apenas em socializações de boas práticas sem o devido aprofundamento teórico. Isso porque o foco das formações continuadas tem sido de caráter pragmático e prescritivo. Esse tipo de formação continuada com forte caráter regulador da prática educativa visa à normatização da conduta dos professores, evidenciando a reconversão docente, já problematizada ao longo desta dissertação.

Outra questão apreendida durante as entrevistas com relação aos cursos de formação continuada refere-se à estreita relação dos conteúdos ministrados com as avaliações em larga escala, seja por meio da adoção de cursos de formação continuada provenientes do MEC, como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC⁷⁴), seja pela adoção de sistemas apostilados (SEFE), que também fornecem formação aos professores dos anos iniciais cujas escolas tenham optado pela adoção de apostilas, ou nas formações fornecidas pelo CAED⁷⁵. Nos excertos das entrevistas contidos abaixo é possível evidenciar que os professores reconhecem que nos momentos de

⁷⁴ O programa PNAIC se destina aos professores das escolas públicas em todo o país. Tem como público-alvo aqueles que trabalham nos três primeiros anos do ensino fundamental e passou a ser implantado na RMEF no ano de 2013, substituindo o Pró-letramento. O “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental”. (BRASIL, 2015).

⁷⁵ CAED - O Centro de Políticas Públicas de Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora é uma instituição que operacionaliza (elabora e desenvolve) programas estaduais e municipais destinados a mensurar o rendimento de estudantes das escolas públicas. A instituição também cria e promove cursos de formação, qualificação e aprimoramento aos profissionais da Educação de diversos estados do Brasil, além de desenvolver softwares para a gestão de escolas públicas (como os projetos SisLAME e SIMADE) com o objetivo de modernizar a gestão educacional. O CAED oferece ainda apoio para o desenvolvimento de projetos educacionais promovidos por iniciativas privadas, a exemplo de algumas ações da Fundação Roberto Marinho, Instituto Unibanco e Fundação Oi Futuro. (CAED, 2017).

A partir do segundo semestre de 2015, as formações oferecidas para os professores da rede foram por intermédio do CAED (Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação). Trata-se de contrato firmado pela SME com a Universidade Federal de Juiz de Fora; dentre os objetivos está a preparação para a Prova Floripa. No caso da Prova Floripa, o contrato nº 146/EDUC/BID fechado com a Universidade de Juiz de Fora/MG custou R\$ 3.603.173,59. (SINTRASEM, 2015).

formação continuada ocorre um redimensionamento da prática pedagógica com a finalidade de preparação para as avaliações em larga escala, incorrendo no estreitamento curricular (FREITAS, 2012).

Fator que corrobora a percepção dos professores sobre a relação entre as avaliações em larga escala e a formação continuada nessa rede municipal de ensino refere-se à pesquisa de mestrado intitulada: “Implicações da Prova Brasil na formação continuada: uma análise de Rede Municipal de Ensino de Florianópolis”, Oliveira (2011). O texto evidencia a centralidade dada às avaliações externas entre 2005 e 2008 nos cursos de formações continuadas dessa rede de ensino:

Ao analisar os efeitos da Prova Brasil na formação continuada de professores da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, notamos que, nos documentos produzidos, entre 2005 e 2010, pela Secretaria Municipal de Educação (SME), foi frequente a vinculação entre os indicadores avaliativos e formação continuada. Isso fica evidente também quando foram analisadas as 26 metas estipuladas pela SME para o período 2005-2008, nas quais a formação continuada de professores apareceu como uma das ações a serem desenvolvidas em todas as metas relacionadas à melhoria dos indicadores educacionais e novas políticas a serem implantadas (correspondendo a 38% do total das metas) [...] percebemos a importância e a forte associação feita entre a formação continuada e os indicadores educacionais, destacado também na intenção da secretaria em utilizar os resultados da Prova Floripa nos cursos de formação continuada dos professores. (OLIVEIRA, 2011, p. 111)

Abaixo os trechos mencionados:

Eu acho elas [formações continuadas] fracas, e para mim nesse momento elas estão apenas para ocupar nosso tempo como professor, acho que pra dizer que fazem. Tem sido muito ruim, eu acho que as pessoas que estão dando formação são muito despreparadas. Não é pretensão, mas eu acredito que só uma formadora fez uma formação boa, mas os outros, assim, é como se fosse um tapaburaco. Achei bem fracas as formações. Além disso, nas formações, percebo redirecionamento. A partir dos resultados das provas externas, começa a ser organizado, o que deve ser mais aprofundado e o que não deve; é [feito] de forma muito sutil, de forma discreta, mas a gente consegue ver. (Professor M, Escola2, grifo nosso)

Eu acho bem importante a gente não perder uma coisa que a gente já ganhou, isso é um ganho nosso, ter a hora atividade, que é uma hora que é para isso. Eu penso que isso [formação continuada] é extremamente importante, mas no sentido de estar utilizando esses espaços para trazer coisas novas. Há muita repetição, todo ano [é] a mesma coisa, quando não é a pessoa da apostila... isso a gente não precisa, a gente precisa de uma discussão sobre, por exemplo, como trabalhar com as crianças com dificuldade de aprendizagem que não estão conseguindo se alfabetizar, que já estão no quadro ano e ainda não estão com a alfabetização consolidada. (Professor E, Escola 6)

Eu penso que na verdade elas existem e são cumpridas, porque são previstas no papel, na lei; é dito que eles precisam nos dar a formação continuada. Eles fazem

porque têm que fazer. [Quando] você chega lá é uma choradeira, é a socialização de algumas práticas que já estão calejadas. **Esses momentos deveriam ser melhor aproveitados, nenhuma turma consegue ficar com o mesmo número de professores até o final do horário previsto, a maioria dos professores marca médico para sair mais cedo, para se livrar desse momento, porque o [conteúdo] abordado é cansativo, repetitivo, então a gente acabar resistindo, apesar de poder ser uma coisa bem aproveitada.** Mas ao invés disso, nas formações continuadas, eles tentam insinuar que os professores não sabem ensinar, há muita preocupação com o resultado, mas no dia a dia da sala de aula é o professor que tem que dar conta. **Acabam vindo coisas de goela abaixo que você diz: sim senhor, mas você acaba fazendo coisas que não constam, para que você dê conta dos desafios de sala de aula.** (Professor S, Escola 7)

Até o ano passado era o PNAIC que era definido por elas lá. A gente tinha também formação dos SEFE que é sobre as apostilas. Esse ano eu achei que a formação começou tarde, e não tratou dos assuntos que a gente gostaria de discutir. Foi muito foco da nova diretriz, na nova proposta, essa que eles mudaram agora, a proposta curricular da rede. Metade do ano foi só em função de uma coisa que já estava construída, e que nós ficávamos... a gente vai mudar? Não vai mudar? A gente nem sabia o que fazer! E as formações do SEFE são bem direcionadas ao conteúdo da apostila, o foco é aquele mesmo. Para começar, eu acho que eles deveriam perguntar para a turma: O que vocês gostariam que a gente trabalhasse? Mas, não, eles não perguntam para a gente, vem tudo pronto e se a gente tenta sugerir alguma coisa ocorrem os conflitos, entre nós professores e os que estão lá na formação, muitas vezes são pessoas que foram convidadas, e que não têm nada a ver, e acabam presenciando uma discussão que não deveriam, não é pertinente a eles, afinal, são de fora né... Não precisavam estar ouvindo isso. Eles se perdem nesse sentido. (Professor M1, Escola 1)

Essa é uma crítica muito grande, eu até já falei um pouco sobre as formações da rede. **As formações da rede estão cada vez piores, só cai a qualidade,** eu tenho a esperança que mudando o prefeito, o secretário de educação, vai melhorar, mas infelizmente acho que não. **Eu já reclamei muito, eu sou uma professora bem “cri, cri”, “cri, cri” é meu apelido, reclamei muito nas formações, as professoras até me conhecem. Eu não consigo conceber uma formação de professores que há dois anos não fez uma discussão sobre Paulo Freire, que a gente não estudou nenhum teórico, que a gente não parou para ler um texto, que a gente não fez uma reflexão sobre a prática com teoria, com pesquisa de verdade. Como? Só aquela formação oferecida pelo CAED para falar de “sistema tri” da prova Floripa, agora a formação da matriz.** Até tem duas professoras que eu gostei bastante, mas antes delas, **as formações eram péssimas, só formações para dizer como a gente tem que ensinar. Isso para mim é inaceitável.** (Professor J, Escola 3)

Acredito que muito das formações é feita em cima da própria avaliação externa na rede. Os números são mais importantes, gente sabe que dentro desses valores, que a própria secretaria, que o próprio município necessita disso [elevação do IDEB] para obter recurso financeiro para a educação, [mas] a gente sabe que nem sempre é isso que acontece. Eu posso estar enganada, mas eu acho que a formação é feita em cima disso, penso que teriam vários temas para serem discutidos nessas formações, e que acabam ficando, não digo excluídos, mas superficialmente trabalhados. Isso depois, vai sempre cair na escola, a escola é sempre a culpada, a responsável, ou mesmo o professor, por não ter conseguido sucesso na aprendizagem.
(Professor S2, Escola 1)

É como eu coloquei ... este ano na formação continuada, primeiro foi a prova Floripa, aí foi discutido um monte sobre essa questão e agora no início do ano retornou o PNAIC, então é exigido esse trabalho do PNAIC, mesmo que você não queira receber a bolsa, você tem que fazer as tarefas. Na formação continuada dos últimos anos tem sido muito sobre a prova Floripa, eles trouxeram pessoas da empresa para dar o curso, então eles querem redirecionar só para prova. (Professor N, Escola 4)

Os trechos acima denotam a centralidade engendrada para a suposta “incompetência” docente, intencionando a imposição de um currículo baseado nas avaliações externas, que desconsidera as condições de trabalho, “obscurecendo” a falta de investimentos do Estado na educação e responsabilizando individualmente os sujeitos por problemas históricos. Ao serem indagados sobre o aumento das exigências sobre seu trabalho em relação ao desempenho dos alunos, as respostas dos professores foram: 70% sim, 30% não (vide gráfico 13). A indicação do aumento das exigências sobre o trabalho relacionado com o desempenho dos alunos pela maioria da mostra (70%), endossa a afirmação de que a centralidade da gestão do trabalho docente nessa rede de ensino tem como foco a elevação do desempenho dos estudantes nas avaliações externas, fator problematizado ao longo deste texto.

Este tipo de aparato de gestão tido como técnico, revela-se muito mais político-ideológico, pois utiliza-se a racionalidade para justificar o fomento à cultura do ranqueamento e meritocracia.

Importante considerar que ao referir-se a: “Eu acho bem importante a gente não perder uma coisa que a gente já ganhou, isso é um ganho nosso, ter a hora atividade, que é uma hora que é para isso”, o Professor E faz menção ao fato de que as formações continuadas na RMEF de Florianópolis ocorrem geralmente no horário de trabalho remunerado dos professores, durante a hora atividade⁷⁶. Nesse sentido, a conquista de tempo dentro da jornada remunerada para realização de formação, planejamento e organização é considerada uma conquista da categoria docente do município de Florianópolis, alcançada por meio de greve, mobilização e luta de muitos trabalhadores ao longo da história do serviço municipal.

⁷⁶ Conforme a Portaria 019/2017, a hora atividade dos professores dos anos iniciais com jornada semanal de 40 horas é de 6h40min (seis horas e quarenta minutos) por turno. Durante esse tempo são reservados o limite mensal de até 50% (cinquenta por cento) para atividades desenvolvidas no próprio local de trabalho ou espaços definidos pela Direção da Unidade Educativa ou atividades planejadas pela Secretaria Municipal de Educação: é nesse período que ocorrem as formações continuadas. Nos demais 50% restantes do tempo os professores realizam atividades pedagógicas inerentes ao exercício do cargo e função desenvolvidas em locais a critério do próprio profissional.

Em entrevista concedida em função desta pesquisa, a diretora da pasta da educação do Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Florianópolis (SINTRASEM) revela preocupação com o caráter predominantemente pragmático dado às formações continuadas oferecidas aos professores da RMEF, além disto, segundo relato da entrevistada, as formações têm foco nas avaliações em larga escala. A diretora sindical evidencia preocupação com a intensificação desse tipo de política de formação que, segundo ela, deve se adensar na Rede a partir de parceria da PMF com o BID⁷⁷, esta parceria visa sistematizar uma gestão do trabalho docente alicerçada na tríade: formação, meritocracia, remuneração por desempenho.

As formações continuadas, como eu falei, especialmente a dos anos iniciais, os professores têm reclamado que tem sido muito específicas em relação à aplicação das avaliações, ou de sistemas novos na escola. [...] O projeto BID, eu falo bastante dele, porque é bastante importante, é um empréstimo que delinea não só o prédio físico, mas também prevê formação e lá na formação eles são claros em dizer qual é o papel que tem que ser dado ao professor, enfim qual deve ser sua formação, inclusive pensando na política de meritocracia, pensando como estímulo aos professores, ou seja, pensando em dar algum prêmio para esse professor e muitas vezes pautando essa formação em um caráter prático. (Diretora do SINTRASEM)

Importante reconhecer que, apesar da centralidade dada à formação continuada como estratégia para reconversão docente em benefício das avaliações externas na RME de Florianópolis, são nítidas as ações de resistências por parte dos professores, como podem ser evidenciadas nos trechos das entrevistas, para não absorver os pressupostos dessa política de gestão do trabalho, seja por meio de reclamações, contestações, indagações aos formadores, ou mesmo por meio de ausências justificadas por consultas médicas, ou saídas antecipadas, como relatado pelo Professor S.

4.6 POLÍTICA DE PREMIAÇÃO DOCENTE

Conforme já apresentado no capítulo II desta dissertação, a RME de Florianópolis vem adotando sistematicamente desde 2011 políticas meritocráticas por meio da promoção

⁷⁷ O SINTRASEM vem denunciando sistematicamente em suas campanhas o repasse de dinheiro público para o BID. Desde 2010 a PMF vem negociando com o Banco e, em 2013, foi publicada a versão do contrato, *Proyecto de Expansión y mejoramiento de la Educación Infantil y la Enseñaza Fundamental em Florianópolis*. Segundo Seki et. al. (2016, p.209) “Não se trata, pois, de um programa de expansão e melhoria da Educação, mas da introdução de um projeto político cujas repercussões no que-fazer docente articula-se a interesses que pretendem preparar mão de obra para o trabalho simples [...] e transformar a esfera pública em nicho de negócios rentáveis [...]”.

de concursos destinados aos professores da rede. Dentre os concursos promovidos pela Prefeitura municipal de Florianópolis, destacam-se os prêmios: Prêmio Professor Nota Dez e o Prêmio Ação Destaque SEFE, este último fruto da parceria SEFE/PMF. Esta política compõe a estratégia de governabilidade que se alicerça em gestão por resultados, responsabilização e meritocracia. Ao serem questionados sobre os concursos promovidos pela prefeitura municipal em relação à atuação dos professores (vide gráfico 14) as respostas foram:

- a) 41% Incita a competitividade em detrimento da cooperação entre os docentes;
- b) 27% Estimulante, valoriza o trabalho docente;
- c) 27% Não tenho opinião sobre isso;
- d) 5% Não responderam.

Os dados apresentados nos levam a considerar, a partir de Dal Rosso (2011), que a pressão externa sobre o trabalho opera na subjetividade do trabalhador, que passa a sofrer também uma pressão interior. Diante das políticas educacionais vigentes, que responsabilizam os professores, acusando-os de despreparados e acomodados, é previsível que estes encontrem estratégias para comprovar sua competência profissional. Nessa perspectiva, os professores tendem a empreender maior esforço para alcançar metas e padrões estabelecidos, ainda que signifique trabalhar mais, signifique trabalhar de um novo jeito. Sobre isso Pino; Vieira; Hypolito (2009) consideram:

O professorado das escolas públicas se vê envolvido nessa rede por meio de discursos dirigidos às subjetividades docentes. Num primeiro momento, os problemas de desempenho dos estudantes são diretamente relacionados à má formação do professorado. Subliminarmente (ou nem tanto), os docentes sofrem uma crítica que lhes acusa de acomodação e de não atender aos apelos e ao ‘esforço’ do governo, que busca uma educação de qualidade. Cabe então ao professor, por conta própria e por livre decisão, fazer a sua parte: ser competente (PINO; VIEIRA, HYPOLITO, 2009, p. 119).

Durante o processo de coleta dos dados empíricos da pesquisa em questão, ao serem indagados a respeito da meritocracia na rede municipal de ensino, os docentes da mostra apontaram majoritariamente o Prêmio “professor nota dez”, como sinônimo ou expressão dessa política na RME de Florianópolis, conforme pode ser verificado nos trechos das entrevistas.

Eu acho que [o concurso professor nota dez] **gera discórdia, inclusive entre os próprios profissionais, [por ser uma competição]. Eu não concordo** com esse tipo de competição, não acho que isso seja saudável, não esse modelo que eles formam. Eu volto à questão da meritocracia. (Professor M, Escola 2)

Eu, particularmente, sou contra esses programas de professor nota 10, não acho que isso estimule, sei lá, não vejo dessa forma, sou tanto contra a meritocracia para os alunos, quanto para os professores, do tipo professor que aprova mais, professor que aprova menos, ou que tem uma nota melhor, tem que ter um bônus. Eu acho tudo isso muito falho, até porque na estrutura da rede, por vezes nos falta muita coisa, então assim até que ponto eles podem cobrar tanto, sem dar um retorno. (Professor E2, Escola 5)

Eu acho que deveria ser feito uma análise do trabalho na escola. Nas formações continuadas, não tem aquelas pessoas que são responsáveis pelas escolas? Por que eles não vêm nas escolas analisar os trabalhos que são feitos nas escolas? Eles deveriam comentar sobre esses trabalhos, sugerir pessoas, aí sim. Porque papel [do tipo] aceita tudo é muito bonito. Por que essas pessoas que participam têm que escrever os trabalhos que elas fazem né? Não sei ao certo, eu nunca me inscrevi, e eu tinha feito trabalhos ótimos, mas eu não sei qual a finalidade disso. Talvez a gente mereça ter mais mérito. Mas tem que ver direito como isso é feito. É feito com a turma toda, ou com quatro ou cinco alunos? É feito com os alunos “bam-bam-bam”? Ou com os alunos que têm dificuldade? Porque no caso, a prefeitura sabe desse trabalho. Mas, será que não seria interessante também os pares votarem? Validar se esses trabalhos merecem nota dez, se esses professores são mesmo nota dez. (Professor M1, Escola 1)

Eu fico até surpresa, porque são sempre os mesmos os premiados. Eles deveriam fazer outra coisa para motivar todos e não só algumas pessoas. Talvez eu possa ser até mal interpretada, mas acho que é uma coisa desnecessária, é como dar medalha para os alunos. Eu já trabalhei em escola que dava medalha. A prefeitura tem um objetivo com esse tipo de ação, que na minha opinião é para motivar, só que de uma maneira que não vai motivar - eles estão fazendo o inverso! (Professo E, Escola 6)

Meu Deus! Eu odeio esse concurso (referência ao concurso Professor Nota dez), eu odeio, eu acho que... primeiro porque eu conheci pessoas que ganharam esse concurso. Agora parece que eu vou ser um pouco antiética, mas eu vi o trabalho, vi como o trabalho foi realizado, e para mim é uma mentira, uma ilusão. Eu não concordo. Acho que é um concurso que desvaloriza, tem tanta gente fazendo tanto trabalho legal, que a prefeitura não dá nem bola. Eu sou contra, eu não participo de nenhum. Já me convidaram, [mas] eu não participo do Professor nota 10, eu não participo do concurso do SEFE, nem do concurso da RBS, porque eu acho uma afronta. A intenção da prefeitura ao promover esse tipo de concurso é a meritocracia, é dizer: Nossa professora! Olha que legal aquela professora, consegue fazer um ótimo trabalho, mesmo usando as condições difíceis, mesmo com trinta alunos em sala, ela é maravilhosa. Para mim é só isso, uma mentira. (Professor J, Escola 3)

Eu não concordo, eu não concordo, em parte, com as premiações individuais, porque muitas vezes o professor pode ser premiado pela prática que ele tem, mas nem sempre isso quer dizer que ele consegue atingir, na sala de aula, todos os alunos. Muitas vezes eu vejo isso, posso estar enganada, mas, as práticas que são premiadas são analisadas como um todo, agora ninguém foi lá individualmente ver: não, realmente esse professor com esse trabalho, conseguiu, esse aluno se apropriou de determinado conhecimento, ele desenvolveu as habilidades, então

eu acho um pouco... eu não concordo com essas premiações, acredito que todos os docentes deveriam ter condições de desenvolver o seu trabalho, uma estrutura adequada, agora a premiação em torno das práticas..., não concordo plenamente. (Professor S2, Escola 1)

Tem nesse projeto do banco interamericano de desenvolvimento, que foi um contrato, uma parceria que se estabeleceu em 2013, se não me engano, tem muitos aspectos neste sentido, um dos objetivos é a política de meritocracia. Então, [há] professores que já no início do ano têm esse foco... vou fazer um projeto para o professor nota 10. Aí a secretaria de educação vai lá, seleciona os dez melhores trabalhos, coloca nas redes sociais, entrega o prêmio na câmara de vereadores, divulga a foto dos professores, fala que eles são importantes e tchau. Não fala sobre as condições em que o professor fez aquele trabalho, que muitas vezes o que a gente vem observando... que essa questão do prêmio tá bem sério. [Há] professores que estão tirando dinheiro do seu próprio bolso para saídas de campo, seja para pagar material, para fazer o trabalho com as crianças, tudo para ter esse reconhecimento. O que na prática, o que vale mesmo? Não muda nada as condições da escola, não muda nada sua prática pedagógica, não muda nada, o contrário só faz exigir internamente o nível de trabalho, de exigência. (Representante do SINTRASEM)

Estou vendo agora que está virando uma brincadeira, uma competição. Eu não vejo os professores se preocuparem com o aprendizado do aluno, vejo preocupação com a sua promoção, estar em destaque na rede, “bem na foto”, [na qual] todos possam ver, mas na realidade não se percebe o trabalho, o ensino-aprendizagem, aparece mais a vaidade pessoal, o ego. O destaque do aluno que não sabia nada no início do ano e [que] agora aprendeu as sílabas é ignorado. (Professor S, Escola 7)

Eu acho que contribui um pouco, eu acho que os professores que ganham, eles gostam né? De ganhar um prêmio, valorizar o trabalho que eles fizeram, um projeto, e mostrar o trabalho que eles fizeram, é uma forma de mostrar. (Professor N, Escola 4)

Nos excertos das entrevistas podemos verificar que a grande maioria da mostra de professores que concedeu entrevista tem posição contrária a esse tipo de concurso de premiação das práticas docentes. As críticas estão relacionadas com a criação de um ambiente de discórdia e competitividade entre os professores. A esse respeito, Mancebo (2010) entende que a condução da subjetividade do professor para o centro do processo de trabalho causa sofrimento e aprofundando do individualismo. A estratégia utilizada sob o discurso de valorizar e reconhecer o trabalho docente “tem menos a ver com questões propriamente educativas, e mais com a busca de uma nova governabilidade para a educação pública unvida pela ideologia gerencialista”. (EVANGELISTA 2011, p. 127). O tipo de legitimidade para o trabalho docente que permeia esse modelo de gestão do trabalho se ancora em uma legitimidade/deslegitimadora, pois ao legitimar individualmente os professores, deslegitima-os como categoria de trabalhadores, desestruturando a

organização dos professores como um coletivo em busca da conquista de direitos universais e não de premiações individuais.

As falas dos professores convergem nesse sentido, ao considerar que esse tipo de premiação ao enaltecer ações isoladas e individuais, centrado em práticas exitosas, escamoteia as condições de trabalho, a estrutura física e o investimento financeiro necessário para que efetivamente se possa ter condições de oportunizar práticas educativas com qualidade. O representante do SINTRASEM evidencia em sua fala que a meritocracia como política para a carreira docente permeia o contrato que celebra a parceria do BID com a PMF e assevera que este tipo de política de gestão intensifica cobranças e desconsidera as condições em que o trabalho é realizado.

Outra crítica presente na fala dos professores se refere ao fato de esse tipo de concurso ser indutor de trabalhos que privilegiam os alunos considerados “bons”. Como precisam apresentar relatos e registros de trabalhos permeados pelo sucesso relacionado às metas esperadas e não à realidade das salas de aula, geralmente lotadas e com alunos com vários níveis de aprendizagem díspares entre eles, os professores acabam enfocando e/ou restringindo seu trabalho em benefício do grupo dos alunos em conformidade com as expectativas, e não da turma como um todo. Em função da performatividade, a preocupação com os dados encaminhados para a comissão avaliadora do concurso passa a se sobrepor ao papel clássico da escola em relação ao ensinar e aprender. Nas palavras de Ball (2010)

Existe a possibilidade de que o compromisso, o julgamento e a autenticidade dentro da prática sejam sacrificados pela imagem e pela performance. Há uma potencial cisão entre o julgamento do próprio professor sobre, de um lado, o que significa uma boa prática e as necessidades dos estudantes e, de outro, o rigor da performance. (BALL, 2010, p. 42).

No relato do Professor S fica enaltificado que vaidade e a promoção pessoal, enfim, as questões egocêntricas, são infladas por esse tipo de política de “valorização” do trabalho docente, supervalorizando a aparência, os registros fotográficos de forma a reduzir a prática pedagógica a um trabalho encenado e destinado ao monitoramento.

Conforme Ball, 2004

[...] Ela [performatividade] encoraja as instituições a se preocuparem cada vez mais com seu estilo, sua imagem, sua semiótica, com a maneira como apresentam as coisas mais do que como as fazem funcionar. De fato, o projeto de transparência por meio da performatividade produz maior complexidade e opacidade, uma vez que as organizações do setor público gastam tempo, dinheiro e energia com gestão das aparências, marketing e promoção. (BALL, 2004, p. 1117).

Consideramos que a RME de Florianópolis somente poderá ser capaz de oferecer um ensino de qualidade para todos se considerar a necessidade de investimento nas condições de trabalho dos professores. Ao contrário, essas práticas de gestão do trabalho docente continuarão apenas a condicionar novas práticas apoiadas na racionalidade econômica, que modificam a organização do trabalho, mas são incapazes de melhorar qualitativamente o ensinar e aprender, fazendo de nossas escolas apenas um local de “espetáculo”.

4.7 MANIFESTAÇÕES DOS PROFESSORES CONTRA AS POLÍTICAS DE GESTÃO DO SEU TRABALHO

Ao longo desta dissertação é possível apreender inúmeras formas de manifestação e resistência por parte dos professores em relação às políticas de gestão do trabalho docente de cariz gerencial em curso na RME de Florianópolis. Essa resistência docente se expressa tanto por meio das lutas explícitas, quanto das implícitas (CASTORIADIS, 1985). Nas palavras de Melo (2010), “as explícitas referem-se àquelas protagonizadas pelos sindicatos e/ou partidos, como greves importantes e são compreendidas como momentos históricos do segundo tipo de luta. As implícitas referem-se ao processo permanente de organização e ação cotidianas” (MELO, 2010, p. 3).

No que se refere às explícitas, a categoria docente da RME de Florianópolis tem indícios recentes de uma forte organização e resistência. Expressão nesse sentido ocorreu em janeiro de 2017, oportunidade em que os servidores públicos municipais de Florianópolis paralisaram os trabalhos por trinta e oito dias e realizaram a maior greve⁷⁸ em adesão de trabalhadores de sua história. Apesar do acontecimento no relacionar-se diretamente com o enfrentamento à política de gestão do trabalho docente, apresenta vínculo à forma de gestão do Estado no capitalismo neoliberal. Além disso, os seminários mencionados, neste capítulo, no item que tratou das avaliações externas, são mais uma expressão da organização coletiva protagonizadas pelo SINTRASEM em ataque às

⁷⁸ A greve foi iniciada em 05 de janeiro de 2017 pelo atraso dos salários sem a presença dos trabalhadores do quadro do magistério que se encontrava em férias. No dia 06 de janeiro, os professores retornaram a suas funções e no dia 07 de janeiro, em assembleia, foi deliberada a continuidade da greve com a presença do quadro do magistério. (SINTRASEM, 2017b).

políticas de gestão do trabalho docente, ancoradas nas avaliações em larga escala, responsabilização e gestão por resultados.

Nos excertos, a seguir, é possível apreender manifestações implícitas dos docentes dessa rede municipal de ensino

Nesta escola eu tenho bastante acesso ao diretor, à supervisora, à equipe pedagógica. Eu costumo falar, eu coloco o que me incomoda, eu consigo trabalhar bem, discutir as questões, mas nesta escola. Nas outras duas, uma eu fiquei um ano e na outra que eu fiquei três meses, não era assim, [pois] não consegui abertura. A gente cumpria as coisas, não tinha esse acesso, essa questão de: não vamos discutir, vamos tentar resolver da melhor forma. Aqui eu consigo melhor. (Professor M, Escola 2)

Primeiro eu preciso pensar bem, analisar, e se eu realmente discordo eu vou argumentar, eu vou falar, vou reclamar e vou sugerir até se verificar o que é possível mudar, mas nunca vou aceitar aquilo ali se eu não concordo. Posso até no final ter que aceitar, muitas vezes você não concorda, mas no final você é obrigado a concordar, mas enquanto houver argumentos eu vou sempre indicar, mesmo sabendo que não há coisas que não vou conseguir, é importante deixar claro, é minha opinião. (Professor S, Escola 7)

Olha, eu primeiro costumo ir direto na pessoa, [caso] se trate da questão da supervisora, falo com a supervisão e se [for] para direção, falo com a diretora. Depois me organizo com os colegas para ver sua opinião, [porque] não sou o tipo de pessoa que chega falando, ouço bastante e aí decido o que fazer. (Professor E, Escola 6)

Eu ainda tenho que melhorar muito, eu acho que eu ainda sou pouco crítica, mas meu apelido é “cri, cri”, é chatinha [...] Eu reclamo, reclamo, pode até me chamar de “reclamona”, [mas] eu não aceito, eu bato o pé, e se eu [acato], eu aceito sob protesto. Reclamo com a direção, reclamo com a supervisão, reclamo com os professores, reclamo com formação, eu reclamo com assessora, reclamo bastante. (Professor J, Escola 3)

Acho que a gente tem que tentar resolver na própria unidade, quando a gente discorda penso que a gente tem que discutir, levar a questão, seja para a direção ou para a equipe pedagógica e discutir, a gente sabe que muitas vezes a gente pode fazer uma discussão sobre os encaminhamentos e diretrizes, mas que no fundo a gente tem que acabar fazendo, pode discordar, mas acaba fazendo, por que a secretaria cobra, a política educacional cobra e a gente acaba realizando. (Professor S2, Escola 4)

Tais manifestações de resistência e contestação evidenciam-se, como denotam os trechos das entrevistas, por meio de reclamações verbais aos diretores das unidades educativas, às equipes pedagógicas, aos formadores e assessores da SME. Dessa maneira, os professores revelam considerar a unidade educativa o lugar onde esses conflitos devem ser primeiramente solucionados, portanto sua organização como coletivo, circunda em torno dos colegas de trabalho da mesma escola. Faz-se presente nos relatos que apesar de

reconhecer a importância de resistir, contestar, deixar evidente sua opinião, há descrença nesse tipo de estratégia como forma de enfrentamento à política educacional. Essa afirmação se fundamenta principalmente nas falas dos professores S2 e S.

Caldas (2007), por sua vez, pontua a relevância da luta implícita em articulação com a luta explícita em favor da construção da luta ampla da classe trabalhadora, pelo estabelecimento de novas relações sociais para além do capital. Partilhamos da compreensão do autor que a luta implícita fortalece o sujeito como indivíduo e coletivo, pois produz elementos embrionários de nova mentalidade contra a opressão a que estão sujeitos os docentes submetidos ao seu processo de trabalho.

Compreendemos ainda, a partir de Gramsci (1991), que os sindicatos estão relacionados às reivindicações “econômico-corporativas”, ligadas às demandas da reprodução direta dentro da ordem social vigente. No entanto, podem estabelecer elos com formas de luta que transcendam a particularidade do grupo social. Para tanto, faz-se necessária a compreensão de que os obstáculos à melhoria das condições de trabalho, em sentido estrito, não se equacionam no espaço imediato do local de trabalho, mas têm raízes no sistema político, cultural e econômico mais amplo.

Diante das problematizações sobre os limites e possibilidades contidos na resistência dos trabalhadores dessa rede municipal de ensino, articuladas em suas formas explícitas e implícitas, podemos afirmar que se o enfrentamento dos trabalhadores não foi suficiente para barrar a política educacional em curso, foi capaz de retardar seu amplo desenvolvimento.

Conforme descrito ao longo do texto desta dissertação, a gestão do trabalho docente na RME de Florianópolis tem como centralidade a elevação dos resultados nas avaliações externas, implementando nesse sentido a política de resultados ou responsabilização/*accountability*.

De acordo com Freitas (2012), um sistema de responsabilização envolve três elementos: testes para os estudantes, divulgação pública do desempenho da escola e recompensas e/ou sanções. O último item, recompensas e sanções, apesar dos concursos promovidos no âmbito da SME tem se limitado a concessão de prêmios que não alteram a carreira docente, como por exemplo, a concessão de bônus. A incompletude da implantação da política meritocrática em seu sentido amplo na RME de Florianópolis parece estar relacionada com as contestações e resistências dos trabalhadores, reafirmando o campo de disputa presente na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gestão do trabalho docente no contexto das políticas educacionais se articula organicamente com as distintas feições assumidas pelo Estado em atendimento aos imperativos do Capital. Compreendemos, portanto, que a educação é uma ferramenta vital para garantir a manutenção da hegemonia capitalista, assegurando a reprodução da força de trabalho, ainda que tal reprodução não se dê sem as devidas contradições. Nesse contexto, fruto das contradições emerge, a necessidade de superação do próprio capital, como horizonte de uma educação substantivamente de qualidade. No Brasil, a educação básica tem como centralidade a formação para o trabalho simples. Essa premissa é essencial para apreendermos como as alterações nas formas de gerir o trabalho docente se mantêm em estreita relação com as necessidades do Capital.

Na conjuntura dos anos de 1990 do século XX, ocorre um intenso processo de disseminação de um discurso que forjou um senso comum sobre as necessidades de reformar o Estado e a educação para a superação da crise capitalista. Para tanto, instaura-se uma contrarreforma educacional, lastreada nos pressupostos do neoliberalismo de Terceira Via, calcada em um aparato jurídico-político que expressa tentativas sistêmicas de adequar as escolas públicas ao novo perfil de trabalhador referenciado pelo pragmatismo, cidadania e competitividade.

Diante dessa nova configuração de formação requerida da escola, um novo perfil de professor se faz necessário. Portanto, as “novas” políticas educacionais, apontam a dupla centralidade do professor: ao mesmo tempo em que é responsabilizado pelo fracasso da educação, é apontado por slogans midiáticos como a profissão que pode mudar o país (EVANGELISTA; TRICHES, 2015). Essa simplificação criada pelos intelectuais orgânicos da classe dirigente, visa sobretudo, desqualificar os docentes teórica e politicamente, tornando-os suscetíveis a aderir aos pressupostos do seu projeto político pedagógico, bem como, às novas formas de regulação de seu trabalho.

A ampliação do conceito de sociedade civil ativa, decorrente de um aperfeiçoamento na articulação entre Estado, os novos sujeitos políticos e os organismos internacionais, culminou na condução das políticas educacionais pelo empresariado; exemplo disso foi o movimento “Todos pela Educação” (FREITAS, 2012), mencionado nesta dissertação.

A condução das políticas educacionais sob coordenação desse grupo ocorre sob a bandeira de defesa da “qualidade” da educação, mecanismo adotado com vistas a construir consentimento ativo da população, evitando contestações da importação dos preceitos empresariais para gerir o erário público.

Em nome do resgate da qualidade da educação sem expressar os sentidos implícitos, preceitos gerenciais são importados das empresas para o campo educativo, por meio da intensificação de mecanismo de controle na era da acumulação flexível. Esses mecanismos de gestão do trabalho docente, alicerçados nas avaliações em larga escala, compõem uma estratégia de governabilidade baseada na gestão por resultados, responsabilização, accountability, meritocracia e privatização.

O estudo das produções acadêmicas sobre a RME de Florianópolis nos autoriza afirmar que os elementos centrais de gestão nessa rede de ensino se amparam em: gerencialismo, descentralização, orientação para os resultados e accountability. Tais pressupostos estão em conformidade com as orientações dos organismos multilaterais, atendendo, inclusive, interesse locais, com vistas a garantir a hegemonia capitalista.

Aprendemos que a gestão do trabalho docente na RME de Florianópolis tem como objetivo central a elevação do IDEB, para tanto ancora-se nos pressupostos da gestão por resultados, accountability, meritocracia e reconversão docente. Os instrumentos que operam em benefício desses pressupostos são as avaliações em larga escala, sistemas apostilados de ensino, premiações individuais, parcerias público-privadas e publicização.

Concluimos que os mecanismos de regulação do trabalho docente, adotados pela RME de Florianópolis, consideram o professor e a escola como únicos responsáveis pelo desempenho de seus alunos, sem qualquer vinculação à relação destes com seu entorno social, com a rede de ensino à qual pertencem e com as políticas públicas às quais estão, direta ou indiretamente, submetidos.

Uma das consequências desse tipo de gestão das escolas públicas municipais de Florianópolis é a desresponsabilização do Estado como provedor das condições objetivas de melhoria da qualidade do ensino ofertado à população. Outras decorrências evidenciadas são: o estreitamento curricular, que compromete a formação integral dos alunos atendidos, e o neotecnicismo no trabalho docente.

As falas dos professores evidenciam que as formas de regulação do trabalho adotadas pela RME de Florianópolis, não privilegia os processos e singulariza o foco nos resultados, atuam de maneira a simular uma (des) alienação ilusória e provisória do

processo de trabalho, fazendo com que os professores atuem de forma colaborativa, sócia, polivalente e comprometida subjetivamente com a escola.

Por meio desse ilusório e parcial controle dos processos de trabalho, a subjetividade dos trabalhadores é cooptada, fazendo com que os professores se adequem às novas exigências e tenham a impressão da inexistência de controle sobre si. Essa nova forma de conformação desencadeia um processo de autorregulação do trabalho, que contribui para a construção de consensos, em benefício das políticas de responsabilização docente. Essa contradição se evidencia quando a maioria dos professores da mostra aponta a opção “eu mesmo”, ao ser inquerido sobre de quem recebe mais cobrança em relação ao trabalho que realiza.

Outro elemento evidenciado pelos professores refere-se ao controle sobre seu trabalho por meio do uso “monitorado” de computadores e sistemas de rede, como e-mail institucional. Esse tipo de regulação disposta de modo hierárquico, com o controle centralizado na SME, amplia o poder de coerção a distância, que, conforme Lima (2013), apesar de ser aparentemente difuso, revela-se “poderoso e onipresente”.

Outra nuance que permeia a gestão do trabalho docente e que foi evidenciada pelos professores dessa rede de ensino refere-se à diluição das fronteiras entre o público e o privado, sendo que a lógica do privado vem prevalecendo nas políticas públicas de educação da RME de Florianópolis, pois o município passa a atuar preponderantemente como controlador dessas políticas.

Essa afirmação pode ser identificada no relato dos professores entrevistados ao apontarem a participação de “outros sujeitos políticos”, nem sempre representados por instituições privadas, na condução das formações continuadas, nas quais ocorre, conforme os docentes, a imposição dos princípios pedagógicos destas instituições às escolas por meio de seus professores. Apontamos, portanto, um processo de alargamento das privatizações na RME de Florianópolis, que em seu princípio, limitou a privatização às atividades meio (limpeza, vigilância, merenda) da educação, mas que, atualmente, vem sendo expandida para as atividades fim, ou seja, às atividades relacionadas ao ensino, formação em serviço e assessoria técnico-pedagógica, como relatado pelos docentes pesquisados.

Contudo, os relatos docentes revelam que esse processo de dominação política, moral e intelectual não ocorre sem disputas. Os professores pesquisados demonstram ciência do projeto de governo de seu trabalho por parte dos “novos sujeitos coletivos” que conduzem a formação continuada na RME de Florianópolis. Tecem críticas aos modelos prontos e padronizados que dificultam a criticidade e o envolvimento do professor

como participante ativo para reformular questões, restringindo a atuação docente a mera execução de tarefas e incorrendo no estreitamento curricular de forma a afetar a formação integral dos estudantes.

Outro elemento evidenciado pela pesquisa e relacionado à reconversão docente se refere ao alargamento de suas atribuições, a exemplo das tarefas relacionadas à burocratização, ao preenchimento de relatórios, ao atendimento das novas diretrizes de planejamento. Acresce-se a isso o agravamento dos problemas de ordem social que afetam os alunos e chegam até as salas de aulas. Esse tipo de “alargamento-restrição” é descrito por Shiroma e Evangelista (2004) como decorrente do fechamento do espectro político e da centralidade dada no que se refere aos resultados do ensino, abstraindo as condições político econômica que os produzem.

Os docentes revelam sentimento de desconforto diante das deliberações do Conselho de escola relacionadas com o trabalho docente. Além disso, a importância da atuação deste conselho com a finalidade reivindicativa, política e crítica e não restrita ao monitoramento e responsabilização das escolas e professores é indicada pelos professores como sendo uma parceria necessária. A compreensão do corpo docente da necessidade de trazer os pais para a escola com a finalidade de estabelecer diálogo e cooperação é um indício de que há um processo de disputa em benefício de projetos educativos distintos em torno da comunidade escolar, entre corpo docente e SME de Florianópolis.

Diante dos imperativos das avaliações em larga escala, os professores da RME de Florianópolis sentem-se pressionados em relação ao resultado de suas turmas nas avaliações externas. Nessa rede de ensino, a gestão do trabalho docente se dá centralmente em benefício da elevação dos indicadores expressos pelo IDEB. Nessa perspectiva, as avaliações em larga escala são condutoras de diretrizes que operam a regulação do trabalho dos professores.

A performatividade é um dos elementos utilizadas na RME de Florianópolis com vistas a redimensionar a atuação docente à preparação para as avaliações em larga escala, o que intensifica a sensação de pressão entre os professores. Para tanto, segundo os professores, são adotadas formas de exibição dos resultados obtidos de forma a expor todos os professores às sanções ou aprovações públicas. Seja nas escolas, quando são chamados em razão dos resultados apresentados, tanto para elogiar, como para questionar, seja nas formações continuadas em que há a divulgação dos índices de todas as escolas da rede, com ênfase na disparidade entre os resultados obtidos entre as escolas.

A íntima relação da elevação do IDEB com a eliminação da reprovação na RME de Florianópolis é alvo de questionamento entre os docentes acerca dos reais sentidos subjacentes a essa política. Os professores questionam a fidedignidade do IDEB, como índice capaz de mensurar a qualidade da educação e evidenciam a relação do IDEB com o financiamento público, operacionalizado por verbas e empréstimos internacionais.

Outro fator relacionado às avaliações externas em evidência nessa rede de ensino refere-se à pressão e ao desgaste sobre os alunos, exercidos por meio da realização de provas e testes extensos e descontextualizados das atividades pedagógicas cotidianas.

A RME de Florianópolis tem adotado políticas em conformidade com as diretrizes implementadas nos Estados Unidos, em que a pressão aos resultados é exercida sobre estudantes cada vez mais jovens. Essa rede de ensino se antecipa inclusive sobre a política nacional, que prevê a realização da Provinha Brasil no segundo ano do ensino fundamental. Na RME de Florianópolis esse processo de exposição de crianças pequenas a testes de larga escala inicia-se desde o primeiro ano do ensino fundamental, ou seja, com crianças com seis anos de idade em processo de alfabetização, durante realização da Prova Floripa. Além disso, uma contradição expressa nessa política reside no fato de o aluno ser testado por instrumentos estranhos às orientações curriculares da própria Rede de ensino e aos processos pedagógicos utilizados na sala de aula cotidianamente pelos professores.

Os professores denunciam que os standards e as provas excluem tudo aquilo que parece estar no âmago de uma educação de qualidade, pois não são capazes de mensurar a formação de sujeitos críticos.

A adoção desse tipo de política de gestão do trabalho docente na RME de Florianópolis pretende ocultar as contradições e complexidades que permeiam o ensino, as condições de trabalho, a lotação das salas de aula, a falta de política de contratação de professores efetivos, e os demais fatores externos, tais como as diversas realidades sociais que vivem os estudantes das escolas públicas.

Apesar das avaliações em larga escala terem centralidade na gestão do trabalho docente nessa rede de ensino, são alvos constante de questionamentos e resistência por parte dos professores. No ano letivo de 2016, muitos professores, conforme relatado nas entrevistas, se recusaram a aplicar a Prova Floripa. As principais contrariedades em relação à prova referem-se ao acesso restrito que os educadores possuem nos processos de elaboração da prova e seu conteúdo, bem como na contratação de empresas para realizar as avaliações, incorrendo em dispêndio de recursos públicos para fins privados.

Destacamos que no ano de 2016 várias ações foram organizadas pelo SINTRASEM, com vistas a informar os trabalhadores sobre as repercussões da política e impedir a aplicação da Prova Floripa.

Concluimos que os professores percebem os sentidos subjacentes a esse tipo de política de avaliação em larga escala. Tais sentido, evidenciam-se nas tentativas sistemáticas de considerá-los incompetentes, colocando sob questionamento o desempenho do seu trabalho com vistas a justificar a política de terceirizar as instituições privadas a concepção do currículo e do ensino, secundarizando portanto, a atuação dos professores.

As formações continuadas oferecidas pela RME de Florianópolis aos docentes do ensino fundamental são apontadas pelos professores investigados como uma estratégia para reconversão docente em benefício das avaliações externas com caráter pragmático, prescritivo e regulador da prática educativa, visando à normatização da conduta dos professores, salvo algumas exceções nas quais as temáticas contribuem com a formação dos professores.

Além disso, os professores denunciam inconsistência pedagógica por parte dos ministrantes das formações, conforme relatado pelos professores entrevistados, com abordagem e conteúdos muito repetitivos, baseada apenas em socializações de boas práticas sem o devido aprofundamento teórico.

As falas dos professores apontam a centralidade engendrada para a suposta “incompetência” docente, intencionando a imposição de um currículo baseado nas avaliações externas, que desconsidera as condições de trabalho, ocultando a falta de investimentos do Estado na educação e responsabilizando individualmente os sujeitos por problemas históricos. Esse tipo de aparato de gestão tido como técnico, revela-se muito mais político-ideológico, pois se utiliza da racionalidade para justificar o fomento à cultura do ranqueamento e meritocracia.

Contudo, ações de resistências para não absorver os pressupostos dessa política de gestão do trabalho são salientadas pelos professores, seja por meio de reclamações, contestações, indagações aos formadores, seja por meio de ausências justificadas por consultas médicas, ou saídas antecipadas nas formações continuadas.

Durante a pesquisa em questão, ao ser indagados a respeito da meritocracia na rede municipal de ensino, os docentes da mostra apontaram majoritariamente o “Prêmio Professor Nota dez” como sinônimo ou expressão dessa política na RME de Florianópolis. A grande maioria da mostra de professores que concedeu entrevista tem posição contrária

a esse tipo de concurso de premiação das práticas docentes. As críticas estão relacionadas com a criação de um ambiente de discórdia e competitividade entre os professores. Apesar disso, um grupo de professores considera esse tipo de concurso estimulante e incentivador do trabalho docente. Tais dados nos levam a considerar que a pressão externa sobre o trabalho opera na subjetividade do trabalhador, que passa a buscar estratégias para comprovar sua competência profissional.

O tipo de legitimidade para o trabalho docente que permeia esse modelo de gestão se apoia em uma legitimidade/deslegitimadora, pois ao legitimar individualmente os professores, deslegitima-os como categoria de trabalhadores, desarticulando a organização dos professores na construção de um coletivo, em busca da conquista de direitos universais, e não de premiações individuais.

As falas dos professores convergem nesse sentido, ao considerar que esse tipo de premiação quando enaltece ações isoladas e individuais, centradas em práticas exitosas, oculta as condições de trabalho, as estrutura física e o investimento financeiro necessário para que, efetivamente, se possa ter condições de oportunizar práticas educativas com qualidade.

Outra crítica presente na fala dos professores se refere ao fato de esse tipo de concurso ser indutor de trabalhos que privilegiam os alunos considerados “bons”. Diante da necessidade de apresentar relatos e registros de trabalhos permeados pelo sucesso relacionado às metas esperadas e não à realidade das salas de aula, geralmente lotadas e com alunos com vários níveis de aprendizagens, os professores acabam enfocando e/ou restringindo seu trabalho em benefício do grupo dos alunos em conformidade com as expectativas, e não da turma como um todo.

Um ensino de qualidade para todos os estudantes da RMEF, deve se orientar pelo investimento nas condições de trabalho dos professores. A desconstrução do ideal da “escola do espetáculo”, perpassa por um gestão do trabalho que não se apoia em práticas da racionalidade econômica, que apenas modificam a organização do trabalho, mas são incapazes de melhorar qualitativamente o ensinar e o aprender.

Nossa hipótese inicial de que o modelo de gestão do trabalho docente de cariz gerencial, alicerçado nos pilares responsabilização, meritocracia e privatização, oblitera a compreensão dos docentes acerca das políticas educacionais em curso, desarticulando a resistência, gerando desconforto e reconvertendo sua atuação em benefício dos resultados nas avaliações externas, não se confirmou plenamente. Essa hipótese, é contrariada pelos dados da pesquisa, na medida em que demonstram que a grande maioria dos professores,

apesar de ter sua subjetividade afetada e de “carregar” o peso da responsabilização pelos resultados de aprendizagem dos alunos, tem compreensão do sentido desse tipo de gestão do trabalho e apresentam resistência constante à incorporação dessa política.

Apesar desse tipo de gestão do trabalho se fazer presente como diretriz da RME de Florianópolis, o desfecho final que encerra esse tipo de processo de gestão, que é a remuneração dos professores por bônus, conferidos de acordo com os resultados das avaliações em larga escala, não se efetivou como política salarial. Portanto, as contestações e resistências dos trabalhadores, reafirmam um processo de litígio presente na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, evidenciando que se a luta dos trabalhadores docentes não é suficiente para “frear” a política gerencialista, obstaculiza seu pleno desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

ACADEMIA DE CIÊNCIA DA URSS. Manual de Economia Política. Rio de Janeiro: Editorial Vitória Ltda, 1961. Disponível em:<
<https://www.marxists.org/portugues/tematica/livros/manual/index.htm>> Acesso em: 03 jun. 2016.

AÇÃO EDUCATIVA; UNICEF; PNUD; INEP/MEC (coord.). **Indicadores da qualidade na educação (Indique)**. São Paulo: Ação Educativa, 2004.

ADRIÃO, T.; GARCIA, T. Oferta educativa e responsabilização no PDE: o plano de ações articuladas. **Cadernos de Pesquisa**, v.38, n.135. set/dez, 2008.

AFONSO, Almerindo Janela. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável: crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. **Revista Lusófona de Educação**, v. 13, 2009.

ALMEIDA, L. C; DALBEN, A; FREITAS, L. C. de. O IDEB: limites e ilusões de uma política educacional. *Educação e Sociedade*. **Campinas**, v.34, n. 125, out/dez, 2013.

ALVES. G. **Trabalho, subjetividade e capitalismo manipulatório**: O novo metabolismo social do trabalho e a precarização do homem que trabalha. Revista eletrônica da rede de estudos do trabalho, Ano IV, v. 8, 2011.

ANJOS, R. A. dos. **Avaliação nas escolas públicas municipais de Florianópolis**: avaliar para regular. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) PPGE/CED, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2013.

ANTUNES, R. **Os Sentidos do Trabalho**: Ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo editorial, 1999.

_____. Século XXI: nova era da precarização estrutural do trabalho. In: In: ANTUNES, R; BRAGA, R. **Infoproletários**: degradação real do trabalho virtual. São Paulo: Boitempo, 2009.

ARAÚJO, C. H; LUZIO, N. **Avaliação da educação básica**: em busca da qualidade e equidade no Brasil. Brasília: INEP, 2005.

BALL, S. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteira**, v.1, n.2, jul/dez. 2001.

_____. Performatividade, privatização e o pós-Estado do Bem-Estar. **Educação e Sociedade**, vol.25, n.89 Campinas, set./dez. 2004.

_____. Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, vol. 35, n. 126, set/dez. 2005.

_____. Performatividade e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação e Realidade**, v. 35, n. 2, maio/ago. 2010.

BANCO MUNDIAL. **Educational Change in Latin American and the Caribbean**. 1999.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 4^a. Lisboa: Edições, v. 70, 2011.

BARRETO, R; LEHER, R. Trabalho docente e as reformas neoliberais. In: OLIVEIRA, D. **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

BARROSO, J. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol., 26, n. 92, Especial, 2005.

BAVARESCO, L, S. R, A. Trabalho alienado em Marx e novas configurações do trabalho. **Revista Princípios**. Natal, v.17, n.27, jan./jun. 2010.

BEHRING, E. R. **Brasil em contra-reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos**. Cortez Editora, 2003.

BONAMINO, A. **Tempos de avaliação educacional: o SAEB, seus agentes, referências e tendências**. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Decreto nº 6.094**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília, DF, 2007

BRASIL. **Como melhorar o seu Ideb**. 2012. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=273&Itemid=345 >. Acesso em: fev. de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização**. Caderno de apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2015.

CAED. **INSTITUCIONAL**. Disponível em: <<http://institucional.caed.ufjf.br/quem-somos/>> Acesso em: 07 jun. 2017.

CARDOSO, A. M. **O ideário gerencial no trabalho do diretor escolar: concepções, contradições e resistência**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) PPGE/CED, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008.

CARDOSO, M. L. Sobre as relações sociais capitalistas. In: LIMA, Júlio César França; NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006. p. 25-66.

- CARVALHO, E. J. Reestruturação produtiva, reforma administrativa do estado e gestão da educação. **Educação e Sociedade**, v. 30, n. 109, 2009.
- CASASSUS, J. Uma nota crítica sobre a avaliação estandardizada: a perda de qualidade e a segmentação social. **Revista de Ciências da Educação Sísifo**, v. 9, 2009.
- CASTORIADIS, C. **A experiência do movimento operário**. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- CATTANI, A. **Trabalho e tecnologia: dicionário crítico**. Editora Vozes, 1997.
- AULLIRAUX, H; YUKI, M. **Gestão Pública e Reforma Administrativa**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.
- CEPAL/UNESCO. **Invertir mejor, para invertir mas: financiamiento y gestión de la educación em América Latina y Caribe**. Santiago, Chile, 2005
- CODO, W. (Org.). **Educação: carinho e trabalho, Burnout a síndrome da desistência do educador, que pode levar a falência da educação**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes; Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília, 2006.
- COLEMAN, J.S. et al. **Equality of educational opportunity**. Washington, DC: Office of Education and Welfare, 1966.
- COMERLATTO, L., P; PERONI, V. M., V. Parceria público-privada e a gestão da educação: a proposta heteronoma do programa Gestão Nota 10 do Instituto Ayrton Senna. In: **Anais do X ANPED SUL**, Florianópolis, 2014.
- CONTRERAS, J. A autonomia perdida: a proletarização dos professores. In: **A autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002
- COSTA, E. **A globalização e o capitalismo contemporâneo**. Expressão Popular, 2008.
- COSTA, M. C. V. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto alegre: Sulina, 1995
- DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma" cultura educacional mundial comum. **Educação e sociedade**, v. 25, n. 87, 2004.
- _____. A sociologia da educação e o Estado após a globalização. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 113, out/dez. 2010.
- DALROSSO. Ondas de intensificação do labor e crises. **Perspectivas**, v. 39, jan./jun. 2011.
- DEJOURS, C. **A banalização da injustiça social**. 7. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

DEO, A. **A consolidação da social democracia no Brasil: forma tardia de dominação burguesa nos marcos do capitalismo de extração prussiano-colonial.** 2011. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2011.

ELOS CONSTRUINDO COLETIVOS. **O que é o programa Jogo Elos – Construindo Coletivos?** Disponível em: <[https:// http://conselheiros7.nute.ufsc.br/o-que-e-o-programa-jogo-elos-construindo-coletivos/](https://http://conselheiros7.nute.ufsc.br/o-que-e-o-programa-jogo-elos-construindo-coletivos/)> Acesso em fev. 2016.

ESPINOZA, O. Reflexiones sobre los conceptos de “política”, políticas públicas y política educacional. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 17, n. 8, abr. 2009.
EVANGELISTA, O; SHIROMA, E. O. Professor: Protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, v. 33, n. 3, 2007.

_____. Almas em Disputa: reconversão do docente pela ressignificação da educação. Relatório de pesquisa PQ/CNPq 2007- 2010. Florianópolis: EED/UFSC, 2010.

_____. Professor: A profissão que pode mudar um país? In: **O que revelam os slogan na política educacional**, São Paulo: Junqueira e Marin, 2014.

_____; TRICHES. Professor(a): a profissão que pode mudar um país? **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n, 65, out, 2015.

_____; CHEROBIN, F. (Org.) **Teses e Dissertações sobre a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (1993-2016)**, Florianópolis: SINTRASEM; GEPETO, 2016.

FALLEIROS, I. Parâmetros curriculares nacionais para a educação básica e a construção de uma nova cidadania. In: **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso.** São Paulo: Xamã, 2005.

_____; PRONKO, M. A., OLIVEIRA, M. T. C., & Teresa, C. (2010). Fundamentos históricos da formação/atuação dos intelectuais da nova pedagogia da hegemonia. In: **Direita para o social e esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil.** São Paulo: Xamã, 2010.

_____; NEVES, L.M. W. Mudanças na natureza da educação básica. In: **Educação básica: Tragédia anunciada?** São Paulo: Xamã, 2015.

FARIA, J. H.; MENEGHETTI, F.K. Sequestro da subjetividade e novas formas de controle psicológico no trabalho: uma abordagem crítica ao modelo toyotista de produção. In: FARIA, J. H. (Org.). **Análise crítica das teorias e práticas organizacionais.** São Paulo: Atlas, 2007.

FERNANDES, C. de O.; NAZARETH, H. DG. A retórica por uma educação de qualidade e a avaliação de larga escala. **Impulso**, Piracicaba, v. 51, p. 63-72, 2011.

FERRÃO, M.E.; COUTO, A. Indicador de valor acrescentado e tópicos sobre consistência e estabilidade: uma aplicação ao Brasil. **Ensaio: avaliação políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 78, jan./mar. 2013.

FERREIRA, M. O. V. Somos todos trabalhadores em educação? Reflexões sobre identidades docentes desde a perspectiva de sindicalistas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, maio/ago. 2006.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. **Relatório 2005-2008 “Tiro de Metas – Segundo Tempo”**. Florianópolis: SME, 2008.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Boletim nº 97**. Florianópolis, 12 jun. 2009.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação**, 2009a. Disponível em: <<http://portal.pmf.sc.gov.br/noticias/index.php?pagina=notpagina¬i=2709>>. Acesso em: 18 out. 2016.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Reunião de Assessores da SME**. Florianópolis, 2010. Disponível em: <<http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=+b++proposta+e+orientacao+educacao+fundamental&menu=9>>. Acesso em: 15 abr. 2017.

_____. **Decreto n. 8.258/2010**. Normatiza a concessão do prêmio “professor nota dez”, no âmbito da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Florianópolis, 2010a.

_____. Conselho Municipal de Educação. Resolução **CME nº 02/2011, de 14 de setembro de 2011**. Dispõe sobre o processo de avaliação, recuperação, promoção, colegiado de classe e recursos de ato avaliativo para o ensino fundamental da rede municipal de ensino de Florianópolis. Florianópolis: CME, 2011.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Portaria n. 181/2011**. Estabelece diretrizes para o cumprimento do calendário escolar do ano letivo de 2012 na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Florianópolis, 27 set. 2011a.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. **Portaria 012/2011**. Normatiza a avaliação de desempenho profissional dos servidores no âmbito da Secretaria Municipal de Educação. Florianópolis, 25 jan. 2011b.

_____. **SME acerta consultoria para matriz curricular Unisul desenvolverá proposta para Ensino Fundamental e EJA**. Florianópolis, 2015. Disponível em: <<http://www.pmf.sc.gov.br/noticias/index.php?pagina=notpagina¬i=14976>> Acesso em fev. de 2016.

FONTES, V. O lado oculto da concentração: as expropriações. In: **O Brasil e o capital-imperialismo**. Teoria e história. Rio de Janeiro: FIOCRUZ; UFRJ Editora, 2012

_____. Incorporação subalterna brasileira ao capital-imperialismo. **Revista Crítica Marxista**. Campinas, n.36, 2013.

_____. Formação dos trabalhadores e luta de classes. **Revista Trabalho Necessário**, Niterói, Ano 25, n. 26, 2017 set/dez.

FREITAS, L. C. de. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? Texto apresentado no III Seminário de Educação Brasileira promovido pelo CEDES In: **Simpósio PNE: Diretrizes para avaliação e regulação da educação nacional**, fevereiro de 2011.

_____. Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática. **Campinas: Papirus, 1995.**

_____. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 33, n. 119, abr/jun, 2012.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. CIAVATTA, M. (orgs.). **Teoria e Educação no Labirinto do Capital**. 2ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001

FROMM, E. **Psicanálise da sociedade contemporânea**. 9. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

FRUTUOSO, A. S. de A. **O sistema apostilado nos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública municipal de Florianópolis**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) PPGE/CED, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2014.

GIACOMINI, R. de M. **O sistema educacional família e escola na rede municipal de Florianópolis: estratégias de governo de professores**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) PPGE/CED, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2013.

GIDDENS, A. **A Terceira Via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social - democracia**. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. v. 3.

_____. **Cadernos do Cárcere, volume 2**/Antonio Gramsci; edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; co-edição Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. – 2ª ed. – Rio de Janeiro :Civilização Brasileira, 2001.

_____. **Cadernos do cárcere. Maquiavel** – notas sobre o estado e a política. vol. 3. 4. ed. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

_____. **Maquiavel, a Política e o Estado Moderno**, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1991, 8ª edição

HADDAD, C. R. **Políticas para o trabalho dos pedagogos na rede estadual de ensino do Paraná (2004-2015) intensificação, burocracia e possibilidades de superação**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba, 2016.

HARVEY, D. **Os limites do capital**. São Paulo: Boitempo, 2013.

HIPOLYTO, A. M. Trabalho docente e profissionalização: trabalho docente e profissionalização sonho prometido ou sonho negado? In: **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1999.

_____. Trabalho docente, trabalho docente, classe social e relações de gênero. In: **Classe social e relações de gênero**. Campinas: Papirus, 1997

_____. Reorganização Gerencialista da Escola e Trabalho Docente. **Educação: Teoria e Prática**, vol. 21, n. 38, out/dez, 2011.

_____. Gestão do trabalho docente e qualidade da educação. In: **Simpósio Brasileiro de Política e Administração em Educação** – ANPAE, UFRGS, nov. 2007.

IASI, M. Democracia de cooptação e o apassivamento da classe trabalhadora. In: SALVADOR, E. et al. (Orgs.). **Financeirização, fundo público e política social**. São Paulo: Cortez, 2012.

INSTITUTO TIM. **TIM Faz Ciência**. Disponível em: <<https://institutotim.org.br/project/tim-faz-ciencia/>> Acesso em: fev. 2016.

KRAMER, S.; LUDKE, M. **Escola básica** (Anais da 6. CBE). Campinas: Papirus, 1992.

KUENZER, A. Z. A formação dos profissionais da educação: proposta de diretrizes curriculares nacionais. **Educação (UFSM)**, v. 25, n. 1, 2000.

_____. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. **Capitalismo, trabalho e educação**, v. 3, 2002.

_____. A escola desnuda: reflexões sobre a possibilidade de construir o Ensino Médio para os que vivem do trabalho. In: OLIVEIRA, M R N S (org). **O ensino médio e a reforma da educação básica**. Brasília: Plano, 2003

LIMA, L.C. Modernização, racionalização e otimização: perspectivas neo-taylorianas na organização da administração escolar. **Cadernos de Ciências Sociais**, Braga, n. 14, jan. 1994.

_____. Políticas educacionais, organização escolar e trabalho dos professores. **Educação: teoria e prática**, v. 21, n. 38, 2011.

_____. Diretor(a) de escola pública: unipessoalidade e concentração do poder no quadro de uma relação subordinada. In: PERONI, Vera Maria Vidal (Org). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação**. Brasília: Liber Livro, 2013.

LUCK, H. Perspectivas da Gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. In: **EM aberto Brasília: CIBEC/INEP**, 2000.

LUKÁCS, G. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social**: questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível. São Paulo: Boitempo, 2010.

MAIA, G. Z. A. Administração (ou “gestão”) da educação no contexto das políticas públicas. IN: MACHADO, Lourdes M.; MAIA, G. Z. A. (orgs.) **Administração e supervisão escolar**: questões para o novo milênio. Marília: M3T Tecnologia e Educação, 2008

MANCEBO, D. Subjetividade docente. In: OLIVEIRA, D. A; DUARTE, A. C; VIEIRA, L. F. (orgs.). **Dicionário trabalho, condição e profissão docente**. Belo Horizonte, out. 2010. CD-ROM.

MARTINS, A. S. Todos pela educação: o projeto educacional de empresários para o Brasil Século XXI. Caxambu-MG: **Anais da Reunião anual da ANPED**, 2008.

_____. **A direita para o social: a educação da sociabilidade no Brasil contemporâneo**. Editora UFJF, 2009.

_____. Formulações da classe empresarial para a formação humana: da educação política à educação escolar. **Revista Contemporânea de Educação**. Rio de Janeiro, v. 10, n.20, 2015.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Manifesto do partido comunista. **Estudos avançados**, v. 12, n. 34, p. 7-46, 1998.

_____. **A ideologia Alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e o socialismo alemão em seus diferentes profetas. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **Contribuição à crítica da economia** / Karl Marx; tradução e introdução de Florestam Fernandes. – 2. Ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MASSON, G. As contribuições do método materialista histórico e dialético para a pesquisa sobre políticas educacionais. In: **Anais do IX ANPED SUL**. Caxias do Sul, 2012.

MAUÉS, O. **Os organismos internacionais e as políticas públicas educacionais no Brasil**. Currículo e políticas públicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. **Regulação educacional, formação e trabalho docente**. Estudos em avaliação educacional, São Paulo, v.20, n. 44, 2009.

MEKSENAS, P. **Pesquisa social e ação pedagógica**: conceitos, métodos e práticas. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

MELO, E. M. B. **A política de valorização e de profissionalização dos professores da educação básica do estado do Rio Grande do Sul (1995-2006)**: convergências e divergências. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – PPGE, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. São Paulo: Boitempo, 2002

_____. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo, 2009.

_____. **A montanha que devemos conquistar: reflexões acerca do Estado**. Boitempo Editorial, 2015.

MONTAÑO, Carlos. **O canto da sereia: crítica à ideologia e aos projetos do " Terceiro Setor"**. Cortez Editora, 2015.

_____. **Terceiro Setor e questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social**. São Paulo: Cortez, 2002.

MONTES, P. **El Desorden Neoliberal**. Madrid: Editorial Trotta, 1996.

MOTTA, F. C. P; VASCONCELOS, I. F. G. de. **Teoria Geral da Administração**. 3. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2006.

MORAES, M. C. M. A dupla problemática do objeto da História: ontológica e metodológica. In: **Reformadores do Ensino, Modernização Administrada: A experiência de Francisco Campos Anos vinte e trinta**. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 2000.

NETTO, J. P. Uma face contemporânea da barbárie. **Revista Novos Rumos**, v. 50, n. 1, 2013.

NEVES, L. M. W. **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. Xamã, 2005.

NORTIA. **Institucional**. Disponível em:< <http://nortia.com.br> >Acesso em maio. 2017.

NOTÍCIAS DO DIA. **Florianópolis participa de projetos culturais inovadores oferecidos pelo Instituto TIM. Florianópolis, 2015**. Disponível em: <https://institutotim.org.br/2015/06/11/noticias-do-dia-florianopolis-participa-de-projetos-culturais-inovadores-oferecidos-pelo-instituto-tim> Acesso em: fev. 2016.

NUNES, A. C. Trabalho docente: resistência e desistência. In: **V Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul - ANPEd Sul**, Curitiba, Abril/2004. Painel. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2004/Painel/Painel/07_57_48_TRABALHO_DOCENTE_RESISTENCIA_E_DESISTENCIA.pdf>

OLIVEIRA, F de. **Os direitos do antivalor: economia política da hegemonia imperfeita**. Petrópolis: Vozes, 1998.

OLIVEIRA, R. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol.30, n. 108, out. 2009.

OLIVEIRA, R. P.; SOUZA, S. Z. L. Políticas de Avaliação e quase mercado no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.23, n. especial, 2003.

OLIVEIRA, L. D. **Implicações da Prova Brasil na formação continuada de professores**: uma análise da rede municipal de ensino de Florianópolis (2005-2010). 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) PPGE/CED, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2011.

OSBORNE, D.; GOEBLER, T. **Reinventando o governo**: como o espírito empreendedor está transformando o setor público. 10. ed. Brasília, DF: MH Comunicações, 1998

PEREIRA, L. C. B. **A Reforma Gerencial de 1995**. São Paulo: Bresser Pereira Website, [s.d]. Disponível em: <<http://www.reformadagestaopublica.org.br/>>. Acesso 19 mar.2017.

_____, SPINK, P. (Org.). **Reforma do Estado e Administração Pública Gerencial**. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1998.

PERONI, V. M. V. Avaliação institucional em tempos de redefinição do papel do Estado. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**-Periódico científico editado pela ANPAE, v. 25, n. 2, 2009.

_____. A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2, 2012.

PETERS; MARSHALL; FITZSIMONS. Gerencialismo e política educacional em um contexto global: Foucault, neoliberalismo e a doutrina da autoadministração. In: BURBULES, N.; TORRES, C. A. e col. **Globalização e educação**: perspectivas críticas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PINO, M. A. B. D.; VIEIRA, J. S.; HYPOLITO, A. M. Trabalho docente, controle e intensificação: câmeras, novo gerencialismo e práticas de governo. In: FIDALGO, F.; OLIVEIRA, M. A. M.; FIDALGO, N. L. Rocha (orgs.). **A intensificação do trabalho docente**: tecnologias e produtividade. Campinas, SP: Papyrus, 2009

PROMEDLAC. **Declaração de Quito**. IV Reunião Governamental dos Ministros de Educação dos países da América Latina e Caribe. Quito, 1991

RUMMERT, S. M. **Educação e identidade dos trabalhadores**: as concepções do capital e do trabalho. São Paulo: Xamã; Niterói: Intertexto, 2000.

SACRISTÁN, J.G. **Poderes Instáveis em Educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANTOS, F. A. dos. **O PDE Escola e a produção do consentimento ativo**. 2012. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2012.

SANTOS, M. L. dos. **Intensificação do trabalho docente**: contradições da política de economizar professores. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) PPGE/CED, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2013.

SAVIANI, D. **A Pedagogia no Brasil**. História e teoria. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008. (Coleção Memórias da Educação)

SENNETT, R. **A corrosão do caráter**: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente. **Revista Perspectiva**, Florianópolis: NUP; UFSC, v.22, n. 2, jul./dez., 2004.

_____. O. Formação humana ou produção de resultados? Trabalho docente na encruzilhada. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 10, n. 20, 2015.

SHIROMA, E. O. Gerencialismo e liderança: novos motes da gestão educacional. In: **VI Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul** - ANPEd Sul, Santa Maria, Junho/2006. Mesa redonda. Disponível em: <http://louderdesign.net/gepeto/trabalhos-emeventos/viewdownload/25-trabalhos-em-eventos/113-gerencialismo-elideranca-novos-motes-da-gestao-educacional.html>

_____. Redes sociais e hegemonia: apontamentos para estudos de política educacional. In: AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; LARA, Ângela Mara de (orgs.). **Políticas para educação**: análises e apontamentos. Maringá, 2011.

_____; SANTOS, F.A. dos. Slogans para a construção do consentimento ativo. In: **O que revelam os slogans na política educacional**, Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2014.

_____; EVANGELISTA, O. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. **Perspectiva**, v. 29, n. 1, 2011.

SILVA, C. M. da. **Exclusão velada e interiorizada na escola**: uma análise da política de progressão continuada na rede municipal de ensino de Florianópolis. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) PPGE/CED, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2014.

SILVA JR. C. A. da. O espaço da Administração no tempo da gestão. IN:MACHADO, L. M.; FERREIRA N. S. C. **Política e gestão da educação**: dois olhares. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

SILVA, V. L. “Via prussiana” e “revolução passiva” no pensamento de Carlos Nelson Coutinho: transposição ajustada ou decalque? **Projeto História**, v. 41, 2010.

SINTRASEM. **História**: uma história de lutas e conquistas. Florianópolis, 2017. Disponível em: <http://www.sintrasem.org.br/historia>. Acesso em 12/jun./2017.

SOUZA, F. A.; HYPOLITO, Álvaro M. Avaliação, parceria público-privada, performatividade e trabalho docente. In: **Anais do IX ANPED SUL**. Caxias do Sul, 2012.

SOUZA, F. Z. **Plano de Desenvolvimento da Escola Interativo**: expressão da nova gestão pública na educação básica. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) PPGE/CED, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2015.

SOUZA, S.Z.L.; OLIVEIRA, R.P. Políticas de avaliação da educação e quase-mercado no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, 2003.

TAYLOR, F.W. **Princípios de administração científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 1990.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Missão, objetivos e princípios. s/d. Disponível em:<<http://www.todospelaeducacao.org.br>>. Acesso em jun. de 2017.

TONET, Ivo. A crise das ciências sociais. In: **Democracia ou Liberdade?** Maceió: EDUFAL, 2007. p. 93-101.

TRICHES, J. **Organizações multilaterais e curso de pedagogia**: a construção de um consenso em torno da formação de professores. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – PPGE/CED, Universidade Federal de Santa Catarina, 2010.

_____. **A internalização da agenda do capital em cursos de pedagogia de universidades federais (2006-2015)**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – PPGE/CED, Universidade Federal de Santa Catarina, 2016.

VIEIRA, J. S. Política educacional, currículo e controle disciplinar (implicações sobre o trabalho docente e a identidade do professorado). **Currículo sem Fronteiras**, v. 2, n. 2, 2002.

VIEIRA, S. da R. **Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia: pedagogo, docente ou professor?** 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – PPGE/CED, Universidade Federal de Santa Catarina, 2007.

ZANARDINI, J. B. **A ontologia do ato de avaliar**. *Perspectiva*, v. 29, n. 1, 2011.

WOOD, E. M. **Democracia contra o capitalismo**: a renovação do materialismo histórico. São Paulo: Boitempo, 2003.

ANEXOS E APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário aplicado a professores dos anos iniciais do ensino fundamental da RMEF (2016)

Questionário

Caro (a) colega, o presente questionário é material constitutivo da pesquisa de mestrado intitulado “A atuação do pedagogo no cenário das reformas de cunho gerencialismo: um estudo de caso na rede municipal de ensino”. Queira por gentileza, preenchê-lo. Em caso de dúvida, consulte-me. Obrigada! Salientamos que as repostas não serão analisadas na perspectiva de julgar ou culpabilizar o professor, mas sim de compreender a atual política pública de formação e gestão do trabalho docente.

IDENTIFICAÇÃO

1. Nome: _____
2. Sexo: () Masculino () Feminino
3. Faixa Etária:
 - Até 25 anos ()
 - De 26 a 35 anos ()
 - De 36 a 45 anos ()
 - De 46 a 55 anos ()
 - Acima de 55 anos ()
4. Estado brasileiro de origem: _____
5. Em caso de estrangeiro, especificar o país de origem: _____

FORMAÇÃO FAMILIAR

6. Professores, segundo a constituição familiar:
 - Mora sozinho ()
 - Família nuclear constituída ()
 - Família nuclear original ()
 - Moro com outros parentes ()
 - Moro com outros não parentes ()
7. Possui filhos?
 - () Não
 - () 1
 - () 2
 - () 3 ou mais
8. Qual a escolaridade do seu pai?
 - () Fundamental incompleto
 - () Fundamental completo
 - () Médio incompleto
 - () Médio completo
 - () Superior incompleto
 - () Superior completo
 - () Especialização
 - () Mestrado
 - () Doutorado
 - () Não sabe
9. Qual a profissão do seu pai? _____

10. Qual a escolaridade da sua mãe?

- Fundamental incompleto
- Fundamental completo
- Médio incompleto
- Médio completo
- Superior incompleto
- Superior completo
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado
- Não sabe

11. Qual a profissão da sua mãe? _____

12. Hoje você mora com:

- Pais e/ou irmãos
- Esposo(a)/Companheiro(a)
- Colegas
- Parentes
- Sozinho
- Outro/Qual: _____

13. Qual o rendimento familiar mensal em seu domicílio?

- Até R\$ 1000,00
- R\$1001,00 – R\$2000,00
- R\$2001,00 – R\$3000,00
- R\$3001,00 – R\$4000,00
- R\$4001,00 – R\$5000,00
- R\$5001,00 – R\$6000,00
- R\$6001,00 – R\$7000,00
- R\$7001,00 – R\$8000,00
- Mais de R\$8001,0

14. Você é o principal provedor de renda da família?

- SIM
- NÃO

| |
|------------------------------------|
| FORMAÇÃO ESCOLAR/ ACADÊMICA |
|------------------------------------|

15. O ensino fundamental foi realizado:

- Completamente na rede pública
- A maior parte na rede pública
- Completamente na rede privada
- A maior parte na rede privada
- Outro: _____

16. O ensino médio foi realizado:

- Completamente na rede pública
- A maior parte na rede pública
- Completamente na rede privada
- A maior parte na rede privada
- Outro: _____

17. O ensino médio foi integrado ao magistério?

- Sim
- Não
- Outro: _____

18. Ano de conclusão do ensino médio: _____

19. O ensino superior foi concluído em instituição:

(Se necessário assinale mais de uma opção)

- () Pública Federal
 () Pública Estadual
 () Pública Municipal
 () Privada Empresarial (há proprietário – pessoa jurídica)
 () Privada Confessional (vinculada à Igreja)
 () Privada Comunitária (sem fins lucrativos)
 () Outro: _____

20. Sua graduação ocorreu na modalidade:

- () Presencial.
 () À distância.
 () Outro: Qual: _____

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE

21. Como você se sentiu quanto ao preparo ao iniciar as atividades na educação:

| | Muito preparado | Preparado | Razoavelmente preparado | Despreparado | Não respondeu |
|--|-----------------|-----------|-------------------------|--------------|---------------|
| Domínio dos conteúdos ensinados | | | | | |
| Manejo da disciplina/matéria (didática) | | | | | |
| Utilização de novas tecnologias | | | | | |
| Avaliação da aprendizagem | | | | | |
| Comunicação com os alunos/crianças (em sala de aula) | | | | | |
| Comunicação com os pais | | | | | |
| Trabalho em equipe | | | | | |
| Domínio dos aspectos administrativos da escola | | | | | |
| Planejamento do seu trabalho | | | | | |
| Conhecimento sobre como as crianças/jovens aprendem | | | | | |
| Conhecimentos sobre saúde, cuidados e higiene | | | | | |

22. Qual sua opinião sobre a atual política nacional de formação docente

- a) Não conheço a atual política nacional de formação docente ()
 b) Insatisfatória e precisa ser reformulada ()
 c) Satisfatória, mas deve ser melhorada ()
 d) Insatisfatória, pois não contempla a maioria dos docentes em atividade ()????
 e) Satisfatória, pois oferece boas oportunidades de formação em serviço ()????

23. Quais as afirmativas estão mais condizentes com sua opinião acerca do currículo do curso de pedagogia que você cursou e que se pauta nas novas diretrizes curriculares nacionais do curso de pedagogia implementadas em 2006.

a) Você concorda que as disciplinas do curso de pedagogia, tiveram preponderantemente proposições mais comportamentais, psicológicas e instrumentais do que pautadas em conhecimentos que qualifiquem o trabalho docente e viabilizem a socialização dos conhecimentos historicamente produzidos e sua apropriação?

Concordo Discordo

b) Você concorda que o currículo do curso de pedagogia com a extinção das especializações e o foco na formação do docente generalista, configurou-se em uma proposta avançada para a formação docente no Brasil, por buscar a superação da criticada dicotomia: docente versus especialistas, que contribui para superação da divisão do trabalho e a dicotomia entre teoria e prática?

Concordo Discordo

c) Você concorda que a abordagem do curso de pedagogia, ao tratar as questões relacionadas a gestão e a pesquisa, direcionou sua abordagem de forma a privilegiar a compreensão das temáticas: pesquisa e a gestão voltadas para a solução de problemas na sala de aula, sobrecarregando neste sentido, o docente?

Concordo Discordo

d) Você concorda que o ensino, a gestão e a pesquisa, foram componentes estruturais do curso, trabalhados numa perspectiva indissociável que considera a totalidade social?

Concordo Discordo

e) Você considera que o currículo do curso apesar de ser uma licenciatura e de formar docentes, devido ao grande número de disciplinas, colocou em risco a qualificação do professor na sua função primeira de ensinar, uma vez que secundarizou este quesito?

Concordo Discordo

f) Você considera que durante o transcorrer do curso, na proposição de disciplinas houve presença de ambiguidades, incompreensões, confusão e falta de definição de conceitos centrais como os de pedagogia, docência, gestão, pesquisa, entre outros?

Concordo Discordo

g) Você percebeu, que as concepções que permearam o currículo do curso propunham a formação de um profissional flexível e polivalente, multifuncional, preparado para as funções de gestão educacional para lidar diretamente com os "fenômenos de exclusão" presentes na sociedade?

Concordo Discordo

ATUAÇÃO DOCENTE/CONDIÇÕES DE TRABALHO

24. Quanto tempo você atua no magistério (exercício da docência em turmas regulares do ensino fundamental)

Até 5 anos

De 6 a 10 anos

De 11 a 15 anos

De 16 a 20 anos

De 21 a 25 anos

Mais de 25 anos

25. Exerce alguma atividade remunerada além da docência?

Sim

Não

Outro: _____ Qual? _____ Onde recebe o maior salário? _____

26. Você recebe ou já recebeu algum adicional financeiro/material, como forma de incentivo, por meio de bolsas ou premiações, ou outros?

Sim

Não

Outro: _____ Qual: _____

27. Sua condição de contratação na PMF é:

efetiva/ Tempo: _____

ACT/ Tempo: _____

28. Se ACT, já fez concurso público para efetivação?

Sim

Não

Em caso de sim, quantos: _____

29. Qual sua carga horária no município?

10hs

20hs

30hs

40hs

30. Atua em quantas escolas:

1

2

mais de duas

31. Em relação aos enunciados, o que ocorre nesta rede municipal de ensino:

a) Maior supervisão/controle de suas atividades. SIM NÃO

b) Aumento das exigências sobre seu trabalho em relação ao desempenho dos alunos. SIM NÃO

c) Maior autonomia na definição e desempenho de suas atividades. SIM NÃO

d) Competição entre as escolas para conseguir melhor índice de qualidade. SIM NÃO

e) Incorporação de novas funções e responsabilidades. SIM NÃO

f) Maior apoio na realização de suas atividades. SIM NÃO

g) Realização de parcerias com organizações que tem definido novas formas ao e gestão do trabalho na unidade educacional de organização. SIM NÃO

h) Realização de convênios com as secretarias ou ministérios, por meio de programas especiais.

SIM NÃO

32. Com que frequência os enunciados seguintes correspondem à sua vivência profissional?

a) Eu me sinto frustrado com meu trabalho.

Sempre Frequentemente Raramente Nunca

b) Eu sinto que tenho muito a contribuir na educação.

Sempre Frequentemente Raramente Nunca

c) Eu penso em parar de trabalhar na educação.

Sempre Frequentemente Raramente Nunca

d) Sinto que a educação me permite utilizar ao máximo minhas capacidades.

Sempre Frequentemente Raramente Nunca

e) Eu penso que, em outra profissão, eu utilizaria melhor minhas habilidades intelectuais.

Sempre Frequentemente Raramente Nunca

f) Trabalhar na educação me proporciona grandes satisfações.

Sempre Frequentemente Raramente Nunca

g) Eu escolheria ainda trabalhar em educação, se eu tivesse que recomeçar minha vida profissional.

Sempre Frequentemente Raramente Nunca

h) Eu sinto que meu trabalho poderia ser mais eficiente, se fosse planejado e executado em condições mais favoráveis.

Sempre Frequentemente Raramente Nunca

33. Qual o grau de controle que você considera ter sobre:

a) Qual o seu grau de controle sobre a seleção dos conteúdos abordados em seus planos de trabalho?

Muito Razoável Pouco Nenhum

b) Qual o seu grau de controle sobre os modos e métodos de educar?

Muito Razoável Pouco Nenhum

c) Qual o seu grau de controle sobre a escolha do material didático?

Muito Razoável Pouco Nenhum

d) Qual o seu grau de controle sobre a avaliação dos alunos/crianças?

Muito Razoável Pouco Nenhum

e) Qual o seu grau de controle sobre a definição de suas atividades?

Muito Razoável Pouco Nenhum

f) Qual o seu grau de controle sobre a organização do seu tempo de trabalho?

Muito Razoável Pouco Nenhum

g) Qual o seu grau de controle sobre o projeto pedagógico da escola?

Muito Razoável Pouco Nenhum

34. Você considera que o trabalho dos professores deve ser avaliado?

Sim Não

35. Quem deve avaliar o trabalho dos professores?

a) O conselho de educação deve avaliar o trabalho dos professores?

Concordo Discordo Indiferente

b) Os conselhos/colegiados escolares devem avaliar o trabalho dos professores?

Concordo Discordo Indiferente

c) A administração/direção da unidade educacional deve avaliar o trabalho dos professores?

Concordo Discordo Indiferente

d) Os colegas/pares devem avaliar o trabalho dos professores?

Concordo Discordo Indiferente

e) Os pais dos alunos devem avaliar o trabalho dos professores?

Concordo Discordo Indiferente

f) Os alunos devem avaliar o trabalho dos professores?

Concordo Discordo Indiferente

g) Os inspetores escolares devem avaliar o trabalho dos professores?

Concordo Discordo Indiferente

h) Os supervisores/orientadores/administradores escolares devem avaliar o trabalho dos professores?

Concordo Discordo Indiferente

i) A Secretaria de Educação deve avaliar o trabalho dos professores?

Concordo Discordo Indiferente

j) Comissões nas unidades educacionais criadas para este fim devem avaliar o trabalho dos professores?

Concordo Discordo Indiferente

k) O Ministério da Educação deve avaliar o trabalho dos professores?

Concordo Discordo Indiferente

36. Para você, qual é a importância dos objetivos seguintes em seu trabalho?

a) Importância em ensinar/transmitir os conhecimentos historicamente produzidos aos alunos.

Muito Importante Importante Pouco importante Sem importância

b) Importância em educar os alunos segundo valores e normas sociais.

Muito Importante Importante Pouco importante Sem importância

c) Importância em preparar os alunos para serem cidadãos responsáveis.

Muito Importante Importante Pouco importante Sem importância

d) Importância em promover o desenvolvimento integral do aluno.

Muito Importante Importante Pouco importante Sem importância

e) Importância em preparar os alunos para o mercado de trabalho.

Muito Importante Importante Pouco importante Sem importância

f) Importância em fazê-los adquirir as competências e habilidades básicas, para que tenham autonomia de aprender a aprender.

Muito Importante Importante Pouco importante Sem importância

g) Importância em promover a formação cultural dos alunos.

Muito Importante Importante Pouco importante Sem importância

h) Importância em preparar o aluno para a próxima etapa da educação.

Muito Importante Importante Pouco importante Sem importância

37. Em relação à sua situação nesta rede municipal de ensino, responda:

- a) Você está se sentindo forçado a dominar novas práticas, saberes, competências, funções e responsabilidades?
 Sim Não
- b) Você assume novas responsabilidades de forma natural?
 Sim Não
- c) Você procura se adaptar a novas exigências profissionais?
 Sim Não
- d) Você observa transformações e repercussões das políticas educacionais sobre seu trabalho?
 Sim Não
- e) Você se considera responsável pela classificação de sua unidade educacional nas avaliações realizadas pelos governos?
 Sim Não
- f) Você tem se sentido constrangido a mudar sua forma de trabalho em razão dos exames de avaliação?
 Sim Não

38. Em relação ao trabalho que você realiza, de quem você recebe mais cobranças?

- Dos pais Dos alunos Da direção da unidade educacional Da supervisão/coordenação Dos colegas Da Secretaria de Educação De você mesmo Outros.

Especifique: _____

39. Como você se manifesta quando discorda de uma medida que interfere diretamente no seu trabalho?

- Conversa pelos corredores
- Conversa com os colegas na sala dos professores
- Conversa com a direção da unidade educacional
- Fica em silêncio, apesar da insatisfação
- Não cumpre abertamente as normas e as exigências com as quais não concorda
- Aceita e cumpre as exigências, pois acha que não adianta reclamar
- Aparenta aceitar, mas só cumpre as exigências que considera coerentes
- Reclama com o sindicato
- Outros.

Especifique _____

40. Quais as afirmativas estão mais condizentes com sua opinião acerca das definições a respeito do papel do professor:

- a) O professor é antes de tudo um transmissor de cultura e conhecimentos.
 Concordo Discordo Indiferente
- b) O professor é sobretudo um facilitador da aprendizagem dos alunos.
 Concordo Discordo Indiferente

41. Quais as afirmativas estão mais condizentes com sua opinião sobre o papel político do professor

- a) Em sala de aula o professor não deve abordar problemas políticos sociais.
 Concordo Discordo Indiferente
- b) O professor deve evitar toda forma de militância e compromisso ideológico em sala de aula.
 Concordo Discordo Indiferente
- c) O professor deve desenvolver a consciência política e social das novas gerações.
 Concordo Discordo Indiferente
- d) O professor deve se comprometer com a democratização social e política do país.
 Concordo Discordo Indiferente
- e) O professor deve ter a consciência de que seu papel é político.
 Concordo Discordo Indiferente
- f) A atividade docente deve reger-se pelo princípio da neutralidade político pedagógica.
 Concordo Discordo Indiferente

42. Qual dessas duas frases mais se aproxima da sua opinião?

Para mim a liberdade e a igualdade têm a mesma importância. Mas se tivesse que escolher entre uma e outra, consideraria a liberdade individual a mais importante, quer dizer que cada um possa viver em liberdade e desenvolver-se sem obstáculos.

A liberdade e a igualdade são importantes, mas se tivesse que escolher uma das duas, consideraria a igualdade como a mais importante, isto é, que ninguém seja desfavorecido e que as diferenças de classe social sejam plenamente superadas.

43. Você percebe nas políticas municipais de educação propostas que apontem para separação entre as tarefas de concepção e execução

Sim

Não

44. Como você ocupa a maior parte do tempo em sua hora atividade?

(Se necessário assinale mais de uma opção, numerando de 0 a 5 por ordem de importância – 1 menos importante, 5 mais importante)

Preenchendo diários de classe e indicadores de aprendizagem

Analisando os dados expressos nos indicadores de aprendizagem

Buscando subsídios teóricos para (re) orientar sua prática pedagógica

Outro: _____

45. Nas atividades realizadas cotidianamente em que medida você se reporta aos conhecimentos teóricos da educação

Sempre

Raras Vezes

Nunca

46. Você se sente pressionado pelos resultados nas avaliações externas

Muito

pouco

Não me sinto pressionado

Outro: _____

47. Como você percebe os concursos promovidos pela prefeitura municipal em relação à premiação frente a atuação dos professores? (Ex: Professor nota 10)

Estimulante e valoriza o trabalho docente

Uma forma de promover a auto-disciplina

Incita a competitividade em detrimento da cooperação entre os docentes

Não tenho opinião sobre isto

48. Você participa ou é convidado/incentivado a participar de atividades relativas à gestão da escola (recursos físicos e financeiros)

Sim

Não

ACESSO AOS BENS CULTURAIS

49. O que costuma fazer no seu tempo livre? (Marcar até 3 opções)

Descansar

Dormir

Ver televisão

Ler

Ir ao cinema

Tarefas domésticas

Atividades físicas

Programas em família

Atividades lúdicas (jogos, entretenimento, etc.)

Cuidar de mim

Outros. Especificar _____

50. Com que frequência você vai a peças de teatro/espetáculos de dança/música/exposições de arte?

- nunca
 raramente
 sempre
 as vezes

51. Que tipo de mídia você costuma acessar para manter-se informado?

(Se necessário assinale mais de uma opção, numerando de 0 a 5 por ordem de importância – 1 menos importante, 5 mais importante)

- jornais/revista circulação comercial
 blogs e projetos independentes
 telejornais
 rádio
 Outro: _____

52. Quais sites de busca você costuma utilizar para procurar bibliografias na área da educação?

- google
 scielo
 plataforma lattes
 portal do professor (MEC)
 site revista nova escola
 Outro: _____

53. Quantos livros completos você leu este ano?

- 1 até 5
 5 até 10
 10 até 20
 Mais de 20
 Menos de 5

54. Com que frequência utiliza as bibliotecas universitárias e demais bibliotecas públicas da cidade (com exceção da escola em que atua)?

- Sempre Frequentemente Raramente Nunca

PARTICIPAÇÃO POLÍTICA

55. Você atua em alguma associação de reivindicação social/trabalho

- Sim
 Não

56. Se sim assinale quais:

(Se necessário assinale mais de uma opção)

- APP/ Conselho de escola
 Associação Nacional dos Pesquisadores em Educação
 Associação de moradores
 Sindicato
 Conselho municipal/estadual de educação
 Outro: _____

57. Qual seu grau de atuação?

- participa ativamente das reuniões e discussões
 participa pouco
 somente participa quando há temas ligados a benéficos pessoais.
 não participa.

APÊNDICE B – Roteiro da entrevista aplicada a professores dos anos iniciais do ensino fundamental da RMEF (2016)

Qual ano você terminou a graduação? Em qual instituição? Fez pós-graduação? Lato ou Stricto sensu? Qual seu tema de pesquisa? Em qual universidade cursou a pós-graduação?

Em que medida acredita que a graduação lhe deu suporte teórico para compreender as implicações das políticas educacionais no fazer docente.

Após a conclusão do curso de graduação quando se viu na atuação da prática pedagógica em sala de aula com os educandos se sentiu preparado? Quais aspectos julga que esteve mais e menos preparado para enfrentar o cotidiano docente?

Você considera que o currículo do curso apesar de ser uma licenciatura e de formar docentes, devido ao grande número de disciplinas, colocou em risco a qualificação do professor na sua função primeira de ensinar?

Ensinar é mais importante que aprender? O que você pensa em torno das concepções pedagógicas que enfocam a aprendizagem. Quais consequências e causas tem este fenômeno em sua opinião?

Durante a graduação houve enfoque em torno dos aspectos culturais (gênero, etnia, credo etc) em disciplinas específicas ou mesmo como temáticas gerais? O que você pensa destas abordagens?

O que você acha sobre a abordagem de gestão e da pesquisa na pedagogia voltados para a resolução de problemas de aprendizagem?

Quais fatores você acredita que influenciam a aprendizagem escolar dos alunos?

Para você qual é a principal função do professor e da escola na contemporaneidade?

Você acredita que a escola é para TODOS?

No cotidiano escolar você se percebe com maior frequência: Concebendo, criando ou copiando ou/e executando tarefas?

Você percebe nas políticas municipais de educação propostas que apontem para separação entre as tarefas de concepção e execução, controle sobre cada etapa do processo de trabalho. Em caso afirmativo exemplifique.

Você acha que cresceu ou diminuiu o volume de trabalho dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental? Exemplifique.

A seleção de conteúdos definidas seja na matriz curricular, ou na apostila ou livro didático tem caráter neutro?

Será que tal seleção está em consonância com suas concepções sobre educação na escola pública? Há momentos nas reuniões pedagógicas ou formações continuadas onde se discute a que, e a quem serve esta seleção?

Qual sua opinião sobre as avaliações externas (prova Floripa, prova Brasil, Provinha Brasil, entre outras)? Enquanto professor, você se sente pressionado/responsável pelos resultados?

A rede municipal em geral e a escola em específico redirecionam a prática docente conforme os resultados das avaliações externas?

Você acredita que os alunos que atingem os máximos resultados nestas avaliações são expressão de estudantes com capacidade de análise, síntese, compreensão da totalidade, que acessaram uma formação que privilegiou todas as dimensões da formação humana? Exemplifique

Nos momentos de análise dos resultados das avaliações externas, sejam estes, gerados pela Merit ou pelo CAED, há preponderância nos aspectos restritos à escola e ao professor ou são levados em consideração os aspectos sociais, infraestrutura, condições de trabalho, entre outros? O que você pensa sobre esta abordagem?

Identifica nas políticas municipais o desenvolvimento de motivação interna e autodisciplina? Onde? Quando? Como?

Como você compreende as premiações individuais em torno das práticas docentes?

Como você compreende o controle em torno de sua atividade docente? (Avaliação, conteúdo, metodologia, organização, tempo)?

Qual sua opinião sobre as formações continuadas oferecidas pela rede municipal de ensino?

Qual a intenção/objetivo em sua opinião que norteia estas formações? Nestas oportunidades que temas são discutidos?

Qual a sua opinião sobre a organização dos trabalhadores da educação por meio do sindicato?

Como você se articula quando discorda de algum encaminhamento ou diretriz de trabalho?

Qual papel do diretor da unidade escolar em sua opinião? Qual você acredita ser sua possibilidade de atuação frente às diretrizes da secretaria municipal de educação?

O que você pensa sobre a eleição de um diretor pela comunidade?

Como compreende a atuação do conselho de escola/APP?

Qual na sua opinião qual deve ser o papel do conselho de escola/APP?

APÊNDICE C – Roteiro da entrevista aplicada ao representante do SINTRASEM (2016)

Desde quando você atua no sindicato?

De onde vem a necessidade de lutar junto aos trabalhadores da rede municipal?

Com base em que perspectiva se luta?

Você acredita que a escola é para TODOS?

Você acredita que as políticas de formação e as políticas de gestão do trabalho docente influenciam a atuação do professor? De que maneira?

Percebeu nos últimos dez anos alteração no perfil político pedagógico das professoras que atuam na rede municipal? Em que sentido?

Considera que a formação política pedagógica da categoria docente nos últimos dez anos tem se elevado ou recaído? Como o sindicato entende esta situação? Considera este aspecto importante para fortalecimentos das lutas dos trabalhadores?

O número de filiados nos últimos dez anos no grupo do magistério tem se mantido estável, caiu ou aumentou?

O sindicato tem algum estudo sobre o perfil dos seus sindicalizados?

Em que medida acredita que a graduação dá suporte teórico para compreender as implicações das políticas educacionais no fazer docente.

Ensinar é mais importante que aprender? O que você pensa em torno das concepções pedagógicas que enfocam a aprendizagem. Quais consequências e causas tem este fenômeno em sua opinião?

O que você acha sobre a abordagem de gestão e da pesquisa na pedagogia voltados para a resolução de problemas de aprendizagem?

Quais fatores você acredita que influenciam a aprendizagem escolar dos alunos?

Para você qual é a principal função do professor e da escola pública na contemporaneidade?

Você percebe nas políticas municipais de educação propostas que apontem para separação entre as tarefas de concepção e execução, controle sobre cada etapa do processo de trabalho. Em caso afirmativo exemplifique.

Você acha que cresceu ou diminuiu o volume de trabalho dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental? Exemplifique.

Percebe resistência por parte dos trabalhadores em relação a estas políticas? De que forma?

A seleção de conteúdos definidas seja na matriz curricular, ou na apostila ou livro didático tem caráter neutro?

Será que tal seleção está em consonância com suas concepções sobre educação e escola pública da categoria? Há momentos nas reuniões do sindicato com os trabalhadores onde esta questão é abordada? Há uma periodicidade?

Nos momentos de análise dos resultados das avaliações externas, sejam estes, gerados pela Merit ou pelo CAED, há preponderância nos aspectos restritos à escola e ao professor ou são levados em consideração os aspectos sociais, infraestrutura, condições de trabalho, entre outros? Exemplifique?

Identifica nas políticas municipais o desenvolvimento de motivação interna e autodisciplina? Onde? Quando? Como?

Como você compreende as premiações individuais em torno das práticas docentes?

Como você compreende o controle em torno de sua atividade docente (avaliação, conteúdo, metodologia, organização, tempo)?

Qual sua opinião sobre as formações continuadas oferecidas pela rede municipal de ensino?

Qual a intenção/objetivo em sua opinião que norteia estas formações? Nestas oportunidades que temas são discutidos?

Qual importância você afere sobre a organização dos trabalhadores da educação por meio do sindicato?

Como o sindicato percebe que os professores atuam quando discorda de algum encaminhamento ou diretriz de trabalho?

Qual papel do diretor da unidade escolar em sua opinião? Qual você acredita ser sua possibilidade de atuação frente as diretrizes da secretaria municipal de educação?

O que você pensa sobre a eleição de um diretor escolar pela comunidade?

Como compreende a atuação do conselho de escola/APP?

Qual na sua opinião deve ser o papel do conselho de escola/APP?

De que maneira o sindicato vem articulando formas de resistência para a incorporação destas novas formas de gestão do trabalho docente:

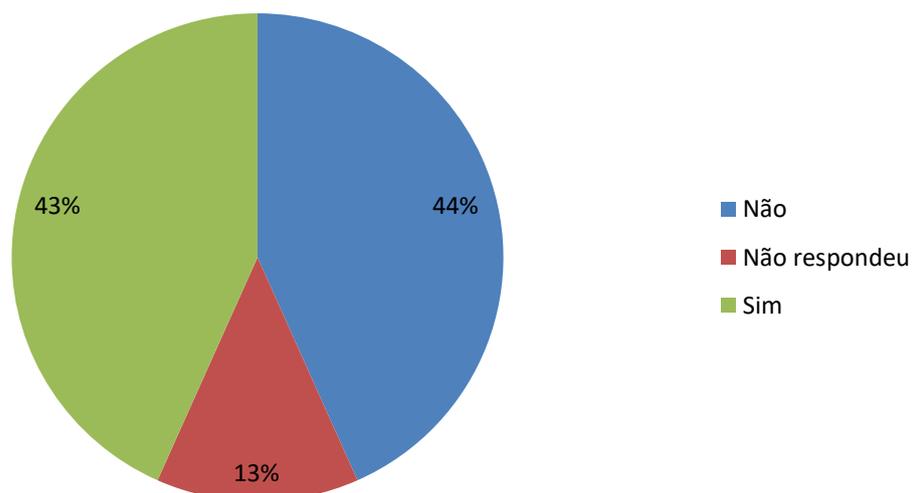
O sindicato acredita ser possível conciliar as lutas dos trabalhadores com os interesses do Estado (no caso município)? Esta opinião é de conhecimento da categoria?

Quais estratégias o sindicato vem buscando para enfrentar as políticas que interferem na carreira docente?

Percebe mudança na forma pela qual o executivo vem negociando as reivindicações dos trabalhadores da educação?

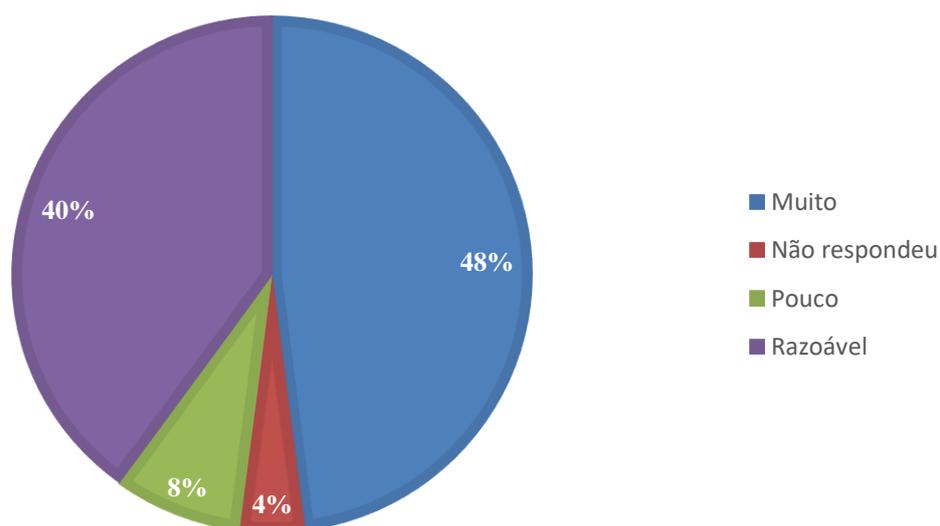
Qual seria a maior dificuldade dos sindicatos hoje? O que fazer para mudar?

APÊNDICE D – Gráfico 2 - Percepção dos docentes dos Anos Iniciais da RME de Florianópolis sobre maior controle/supervisão de suas atividades – Florianópolis/2016



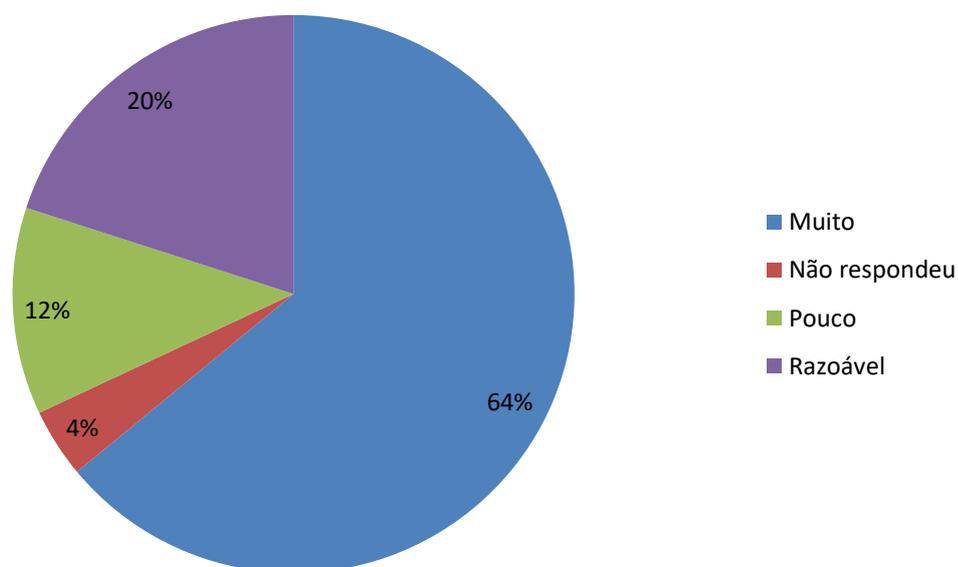
Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados na pesquisa.

APÊNDICE E – Gráfico 3 – Opinião dos professores dos Anos Iniciais da RME de Florianópolis sobre seu grau de controle referente aos planejamentos de suas aulas - Florianópolis/2016



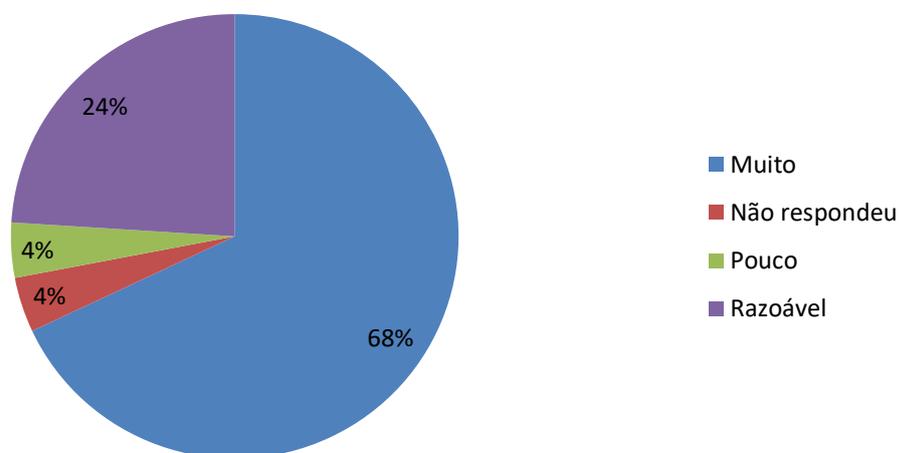
Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados na pesquisa.

APÊNDICE F – Gráfico 4 – Opinião dos professores dos Anos Iniciais da RME de Florianópolis sobre seu grau de controle referente aos modos e métodos de educar - Florianópolis/2016



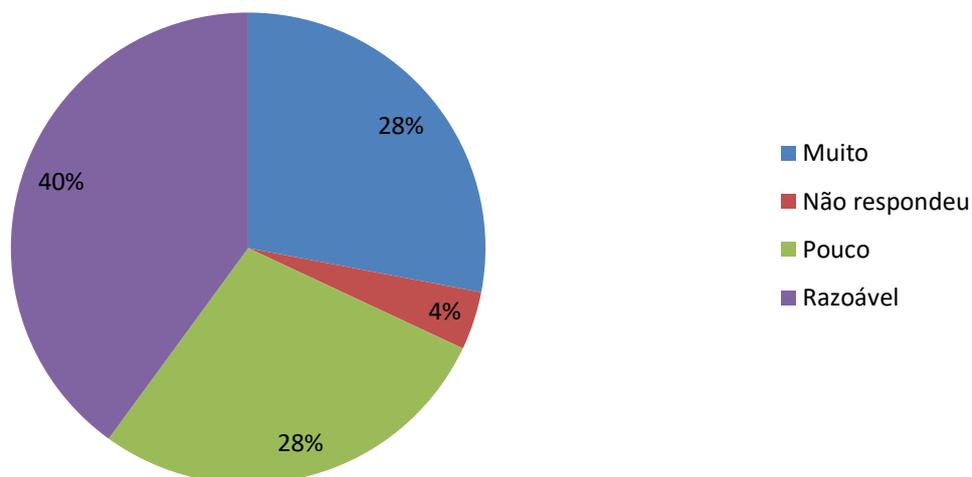
Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados na pesquisa

APÊNDICE G – Gráfico 5 - Opinião dos professores dos Anos Iniciais da RME de Florianópolis sobre seu grau de controle referente à definição de suas atividades - Florianópolis/2016



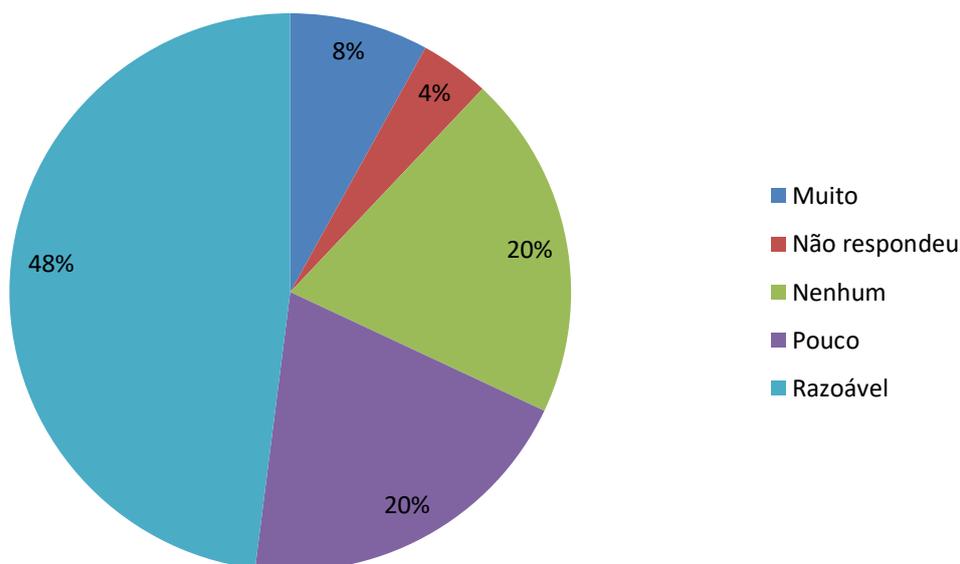
Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados na pesquisa.

APÊNDICE H – Gráfico 6 – Opinião dos professores dos Anos Iniciais da RME de Florianópolis sobre seu grau de controle referente a escolha do material didático - Florianópolis/2016



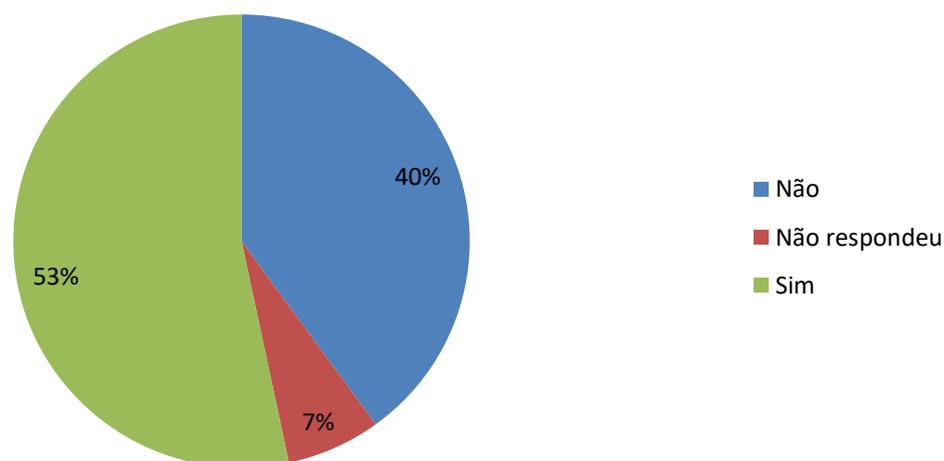
Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados na pesquisa.

APÊNDICE I – Gráfico 7 – Opinião dos professores dos Anos Iniciais da RME de Florianópolis sobre seu grau de controle referente ao projeto político pedagógico da escola - Florianópolis/2016



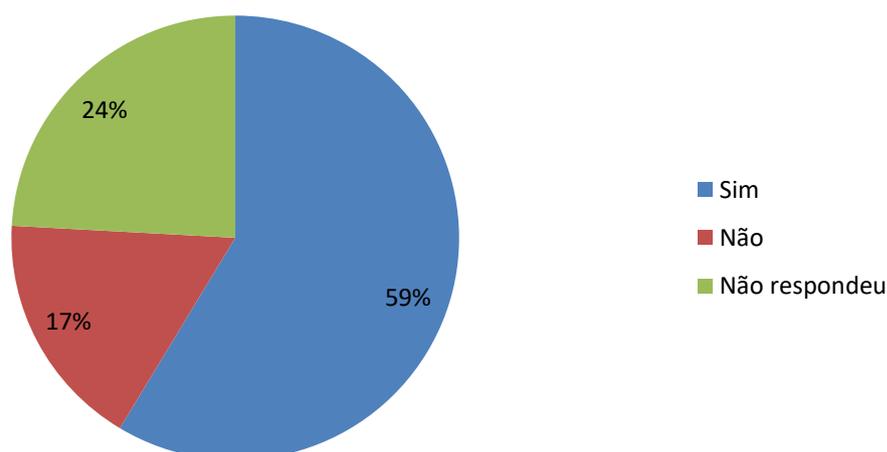
Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados na pesquisa.

APÊNDICE J – Gráfico 8 – Percepção dos professores dos Anos Iniciais da RME de Florianópolis sobre realização de parcerias com organizações que tem definido novas formas de gestão e organização do trabalho na escola - Florianópolis/2016



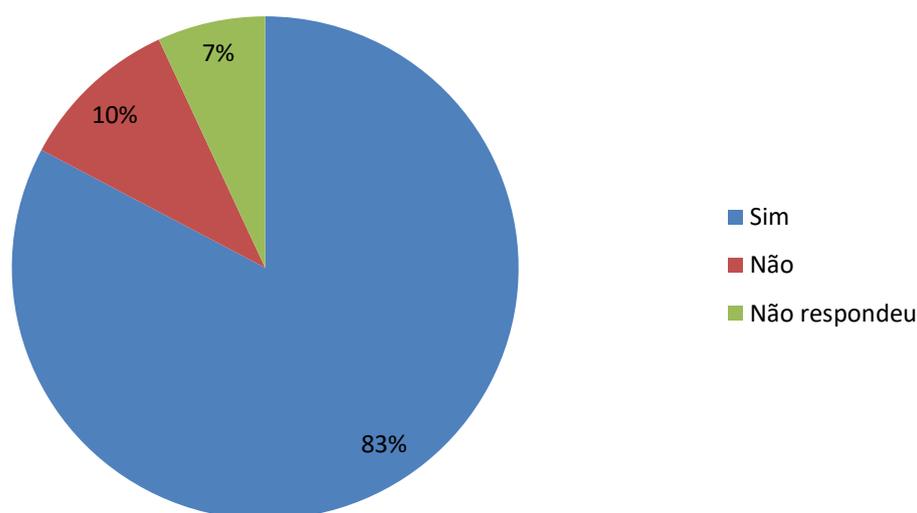
Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados na pesquisa.

APÊNDICE L – Gráfico 9 – Percepção dos professores dos Anos Iniciais da RME de Florianópolis acerca de propostas nas políticas municipais de educação que apontem para separação entre as tarefas de concepção e execução - Florianópolis/2016



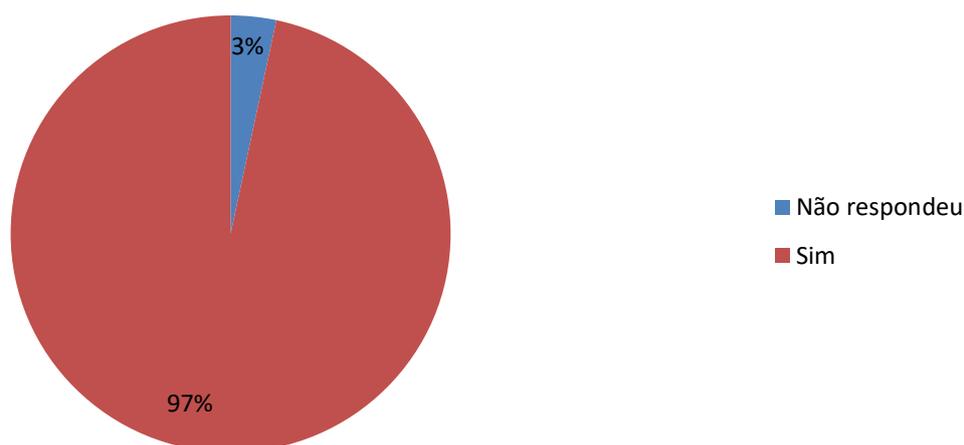
Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados na pesquisa.

APÊNDICE M – Gráfico 10 – Observação dos professores dos Anos Iniciais da RME de Florianópolis sobre repercussões das políticas educacionais em seu trabalho - Florianópolis/2016



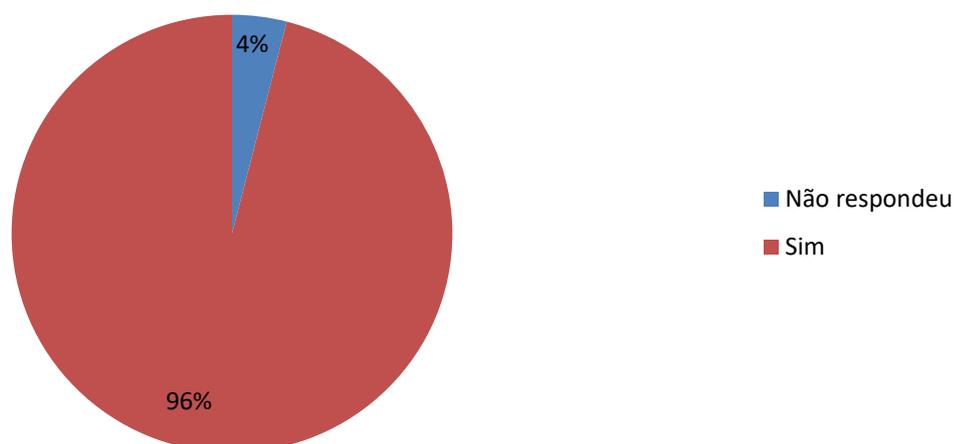
Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados na pesquisa.

APÊNDICE N – Gráfico 11 – Adaptação dos professores dos Anos Iniciais da RME de Florianópolis às novas exigências profissionais - Florianópolis/2016



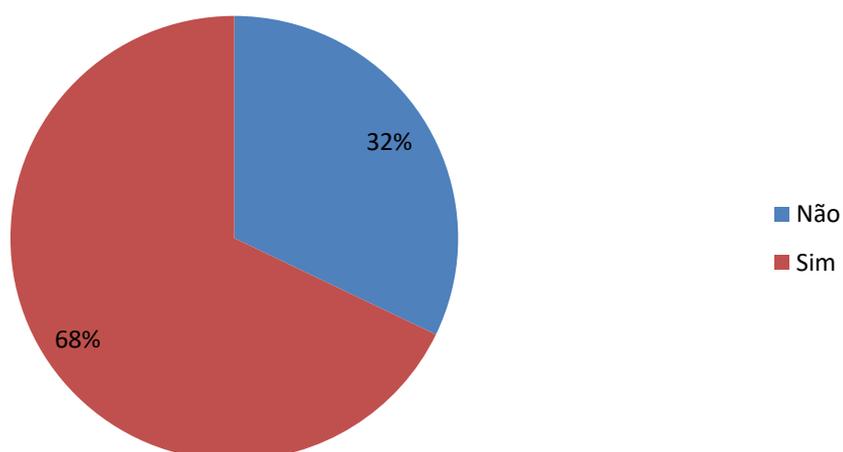
Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados na pesquisa.

APÊNDICE O – Gráfico 12 – Opinião dos professores dos Anos Iniciais da RME de Florianópolis sobre concordância referent\ e a avaliação do trabalho do professor - Florianópolis/2016



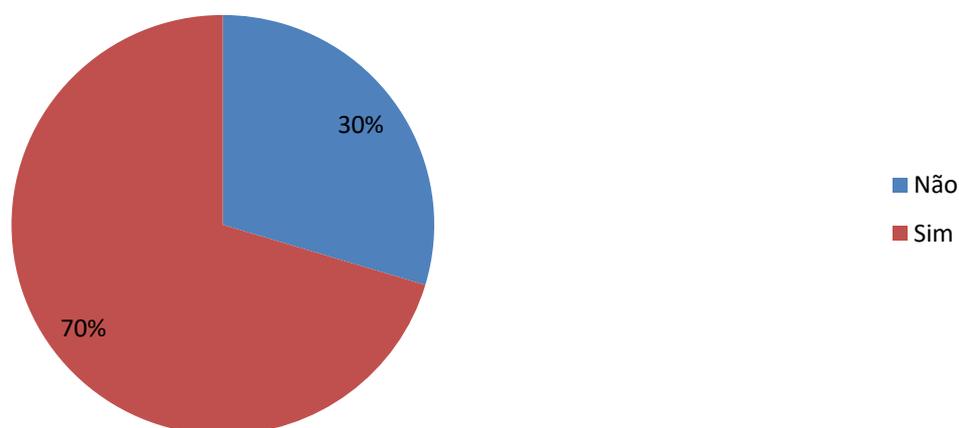
Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados na pesquisa.

APÊNDICE P – Gráfico 13 – Sentimento dos professores dos Anos Iniciais da RME de Florianópolis quanto à responsabilidade pela classificação de sua escola nas avaliações externas - Florianópolis/2016



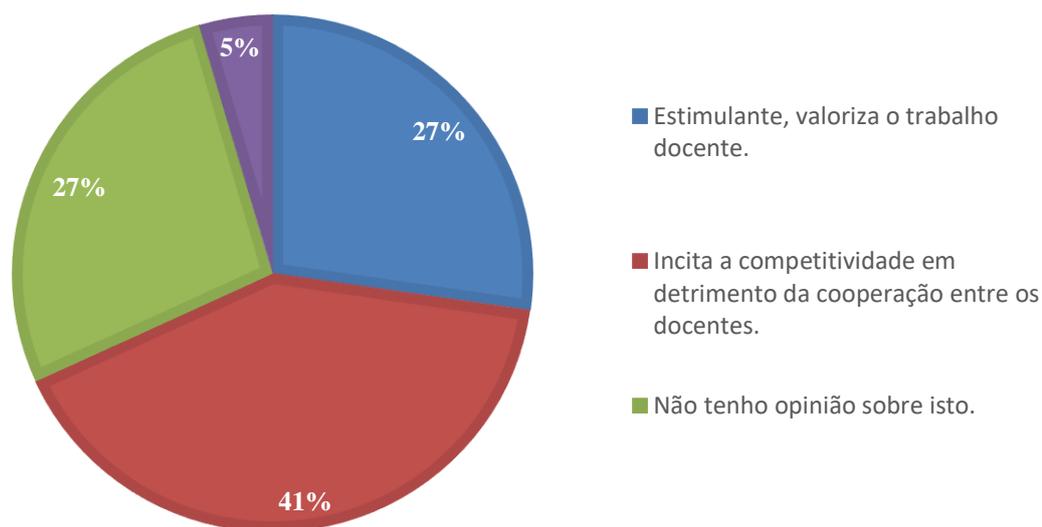
Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados na pesquisa.

APÊNDICE Q – Gráfico 14 – Opinião dos professores dos Anos Iniciais da RME de Florianópolis sobre o aumento das exigências sobre seu trabalho em relação ao desempenho dos alunos – Florianópolis/2016



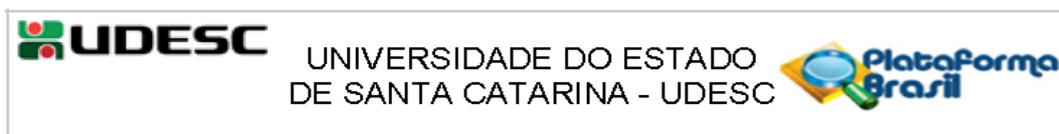
Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados na pesquisa.

APÊNDICE R – Gráfico 15 – Opinião dos professores dos Anos Iniciais da RME de Florianópolis sobre concursos promovidos pela prefeitura municipal em relação à premiação frente a atuação dos professores - Florianópolis/2016



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados na pesquisa.

ANEXO A – Parecer de aprovação da pesquisa junto ao comitê de ética



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A DESINTELECTUALIZAÇÃO DOCENTE NO CENÁRIO DAS REFORMAS EDUCACIONAIS DE CUNHO GERENCIALISTA: UM ESTUDO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO.

Pesquisador: Paloma De Camillis Ernest

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 56430816.6.0000.0118

Instituição Proponente: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SC UDESC

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.671.479

Apresentação do Projeto:

A segunda versão do presente projeto de pesquisa intitula-se "A desintelectualização docente no cenário das reformas educacionais de cunho gerencialista: um estudo na rede municipal de ensino", tem como pesquisadora responsável Paloma de Camillis Ernest, participando da pesquisa como orientadora a profª. Drª. Mariléia Maria da Silva. Conforme se observou, trata de uma dissertação de mestrado que, conforme descrição do Projeto Básico (PB), objetiva analisar a atuação dos pedagogos nas escolas municipais de Florianópolis considerando as reformas educacionais de cunho gerencialista realizadas a partir de 1990. A pesquisa caracteriza-se como estudo de caso, de cunho quanti-qualitativa com aplicação de questionário a 150 (cento e cinquenta) pedagogos formados a partir de 2010 e que atuam na rede municipal de ensino de Florianópolis e posterior entrevista a 15 pedagogos selecionados a partir dos resultados da aplicação do questionário. O projeto demonstra que será financiado com recursos próprios, porém não descreve valores financeiros, sendo que a coleta de dados envolvendo seres humanos terá início em Agosto de 2016 e o projeto findará em julho de 2017 com a defesa da dissertação, conforme cronograma de execução, com a entrega do relatório final para o Comitê de Ética no mês de novembro de 2017.

Endereço: Av. Madre Benvenutta, 2007

Bairro: Itacorubi

CEP: 88.035-001

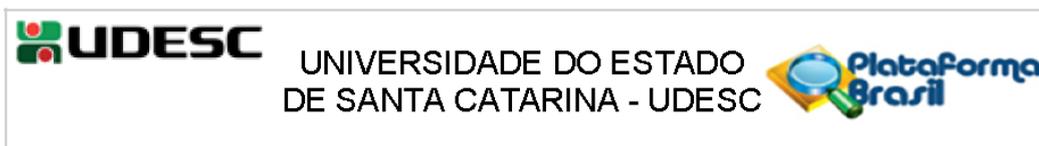
UF: SC

Município: FLORIANOPOLIS

Telefone: (48)3664-8084

Fax: (48)3664-8084

E-mail: cepsh.udesc@gmail.com



Continuação do Parecer: 1.671.479

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Geral:

Analisar a atuação dos pedagogos nas escolas municipais de Florianópolis considerando as reformas educacionais de cunho gerencialista realizadas a partir de 1990

Objetivos Específicos:

Objetivos Específicos:

- Identificar na produção acadêmica disponível no banco de dados de teses e dissertações do portal Capes, bem como na literatura da área, as concepções gerencialistas e as reformas educacionais, implementadas a partir dos anos de 1990.
- Investigar na documentação produzida pela RME seu teor gerencialista.
- Identificar por meio dos testemunhos e nos questionários aplicados aos pedagogos, qual a concepção de sua atuação pedagógica.
- Localizar nas políticas municipais direcionadas aos professores pedagogos, elementos de separação entre as tarefas de concepção e execução, controle sobre cada etapa do processo de trabalho, crescente volume de trabalho e a diminuição dos níveis de habilidades.
- Desvelar as contradições e os impactos causados nas práticas docentes.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

No projeto básico, segundo a pesquisadora " Os riscos serão mínimos, posto que os depoentes serão convidados a responder questões relativas à suas trajetórias escolar e profissional e não serão obrigados a responder a todas a questões solicitadas pela pesquisadora, caso alguma pergunta possa causar algum constrangimento ao participante".

No TCLE, segundo a pesquisadora, " Os riscos destes procedimentos serão mínimos, posto que os depoentes serão convidados a responder questões relativas à suas trajetórias escolar e profissional e não serão obrigados a responder a todas a questões solicitadas pela pesquisadora, caso alguma pergunta possa causar algum constrangimento ao participante".

A pesquisadora classificou corretamente o grau de risco como sendo mínimo.

Benefícios do Projeto Básico:

"Os benefícios e vantagens em participar deste estudo não estão relacionados diretamente ao

| | |
|--|--------------------------------------|
| Endereço: Av.Madre Benvenutta, 2007 | CEP: 88.035-001 |
| Bairro: Itacorubi | |
| UF: SC | Município: FLORIANOPOLIS |
| Telefone: (48)3664-8084 | Fax: (48)3664-8084 |
| | E-mail: cepsh.udesc@gmail.com |



Continuação do Parecer: 1.671.479

participante da pesquisa, caracterizam-se como benefícios indiretos e de médio prazo. No entanto, a presente pesquisa trará como benefício indireto o aprofundamento da discussão sobre as reformas educacionais de cunho gerencialista e as consequências para a educação pública do país relacionada ao processo de desintelectualização docente e reconversão do papel da escola".

Benefícios do TCLE:

"Os benefícios e vantagens em participar deste estudo não estão relacionados diretamente ao participante da pesquisa, caracterizam-se como benefícios indiretos e de médio prazo. No entanto, a presente pesquisa trará como benefício indireto o aprofundamento da discussão sobre as reformas educacionais de cunho gerencialista e as consequências para a educação pública do país relacionada ao processo de desintelectualização docente e reconversão do papel da escola".

A relatoria entende que a pesquisadora classificou corretamente os benefícios do estudo.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

- Pesquisa relevante para a área da educação por buscar informações que favoreçam a discussão sobre a atuação dos pedagogos;
- O referencial teórico foi aprimorado nesta segunda versão;
- A formação da pesquisadora converge com a temática de pesquisa apresentada;
- A metodologia sofreu ajustes nesta versão, atendendo as pendências.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresenta os seguintes documentos:

- Folha de rosto datada e devidamente assinada pesquisadora e pelo diretor geral /FAED
- Projeto Básico;
- Projeto Detalhado;
- Instrumentos de coleta de dados (questionário e entrevista);
- TCLE;
- Consentimento para fotografias, vídeos e gravações;
- Declaração de ciência e concordância da Prefeitura Municipal de Florianópolis (Gerente de Formação Permanente).

Recomendações:

Recomendações atendidas nessa versão.

Endereço: Av.Madre Benvenutta, 2007
Bairro: Itacorubi **CEP:** 88.035-001
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3664-8084 **Fax:** (48)3664-8084 **E-mail:** cepsh.udesc@gmail.com



Continuação do Parecer: 1.671.479

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

PENDÊNCIAS:

- 1 - Inserir no PB os critérios de inclusão e exclusão dos respondentes (principalmente em relação as entrevistas) - PENDÊNCIA ATENDIDA.
- 2 - O questionário que será respondido via Google Docs, deverá conter uma questão inicial em que o participante terá acesso ao objetivo da pesquisa, riscos e benefícios, concordando ou discordando em responder o formulário (questionário). Assim a relatoria solicita inclusão das informações no enunciado do questionário anexado a este projeto - PENDÊNCIA ATENDIDA.

Sendo que as pendências foram atendidas, o projeto está Apto para Aprovação.

Considerações Finais a critério do CEP:

O Colegiado APROVA o Projeto de Pesquisa e informa que, qualquer alteração necessária ao planejamento e desenvolvimento do Protocolo Aprovado ou cronograma final, seja comunicada ao CEPESH via Plataforma Brasil na forma de EMENDA, para análise sendo que para a execução deverá ser aguardada aprovação final do CEPESH. A ocorrência de situações adversas durante a execução da pesquisa deverá ser comunicada imediatamente ao CEPESH via Plataforma Brasil, na forma de NOTIFICAÇÃO. Em não havendo alterações ao Protocolo Aprovado e/ou situações adversas durante a execução, deverá ser encaminhado RELATÓRIO FINAL ao CEPESH via Plataforma Brasil até 60 dias da data final definida no cronograma, para análise e aprovação.

Lembramos ainda, que o participante da pesquisa ou seu representante legal, quando for o caso, bem como o pesquisador responsável, deverão rubricar todas as folhas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE - apondo suas assinaturas na última página do referido Termo.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|--------------------------------|--|------------------------|---------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_707321.pdf | 07/07/2016 15:34:16 | | Aceito |
| Outros | resposta_ao_parecer.pdf | 07/07/2016 15:32:02 | Paloma De Camillis Ernest | Aceito |
| Outros | questionariosetedejulho.pdf | 07/07/2016 15:30:46 | Paloma De Camillis Ernest | Aceito |

Endereço: Av.Madre Benvenutta, 2007

Bairro: Itacorubi

CEP: 88.035-001

UF: SC

Município: FLORIANOPOLIS

Telefone: (48)3664-8084

Fax: (48)3664-8084

E-mail: cepsh.udesc@gmail.com



Continuação do Parecer: 1.671.479

| | | | | |
|---|--|------------------------|---------------------------|--------|
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | projeto_comite_versao_final.pdf | 07/07/2016 15:26:16 | Paloma De Camillis Ernest | Aceito |
| Folha de Rosto | folha_de_rosto.pdf | 11/05/2016 08:43:02 | Paloma De Camillis Ernest | Aceito |
| Outros | declaracao_ciencia.pdf | 11/05/2016 08:38:09 | Paloma De Camillis Ernest | Aceito |
| Outros | consentimento_para_fotografias_video_s_e_gravacoes_maiores_18_anos.pdf | 04/05/2016 14:48:31 | Paloma De Camillis Ernest | Aceito |
| Outros | entrevista04maio.pdf | 04/05/2016 14:46:33 | Paloma De Camillis Ernest | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TLC_04maio.pdf | 04/05/2016 14:44:19 | Paloma De Camillis Ernest | Aceito |

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FLORIANOPOLIS, 10 de Agosto de 2016

Assinado por:
Carla Ivane Ganz Vogel
(Coordenador)

Endereço: Av.Madre Benvenutta, 2007
Bairro: Itacorubi **CEP:** 88.035-001
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3664-8084 **Fax:** (48)3664-8084 **E-mail:** cepsh.udesc@gmail.com