



Universidade Federal  
de Campina Grande

**CENTRO DE HUMANIDADES**  
**UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO - UAEd/UFCG**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

**MÔNICA MARTINS DE OLIVEIRA**

**LINHA 1: HISTÓRIA, POLÍTICA E GESTÃO EDUCACIONAIS**

**REGULAÇÃO E TRABALHO DOCENTE NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE  
CAMPINA GRANDE – PB: ANÁLISE DO PROGRAMA GESTÃO PARA A  
APRENDIZAGEM DA FUNDAÇÃO LEMANN**

**Campina Grande – PB**

**2018**

**MÔNICA MARTINS DE OLIVEIRA**

**REGULAÇÃO E TRABALHO DOCENTE NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE  
CAMPINA GRANDE – PB: ANÁLISE DO PROGRAMA GESTÃO PARA A  
APRENDIZAGEM DA FUNDAÇÃO LEMANN**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande, como parte das exigências para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Antônio Lisboa Leitão de Souza.

**Campina Grande – PB**

**2018**

O48r

Oliveira, Mônica Martins de.

Regulação e trabalho docente na rede municipal de ensino de Campina Grande - PB : análise do Programa Gestão para a Aprendizagem da Fundação Lemann / Mônica Martins de Oliveira. - Campina Grande, 2019. 118 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2018.

"Orientação: Prof. Dr. Antônio Lisboa Leitão de Souza".

Referências.

1. Trabalho Docente. 2. Regulação. 3. Fundação Lemann. 4. Gestão para a Aprendizagem. I. Souza, Antônio Lisboa Leitão de. II. Título.

CDU 37.013(043)

**MÔNICA MARTINS DE OLIVEIRA**

**REGULAÇÃO E TRABALHO DOCENTE NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE  
CAMPINA GRANDE – PB: ANÁLISE DO PROGRAMA GESTÃO PARA A  
APRENDIZAGEM DA FUNDAÇÃO LEMANN**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande, como parte das exigências para obtenção do título de Mestre em Educação.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Antônio Lisboa Leitão de Souza – UAEd/PPGEd/UFCG  
Orientador

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Theresa Maria de Freitas Adrião – FE/UNICAMP  
Examinadora externa

---

Prof. Dr<sup>a</sup>. Melânia Mendonça Rodrigues – UAEd/PPGEd/UFCG  
Examinadora interna

**Campina Grande – PB, 15 de outubro de 2018**

À minha mãe, Maria da Guia, maior incentivadora dos caminhos que escolho seguir.

Ao meu avô, Antônio Salvador de Oliveira – *in memoriam*, por ter me dado um mundo inteiro com o cordel “Coco verde e melancia”.

*[...] uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança.*  
*(István Mészáros)*

## AGRADECIMENTOS

Concluir o Mestrado em Educação não é algo que eu teria conseguido sozinha e, agradecer a quem contribuiu para que eu chegasse até aqui, é reconhecer a importância de quem esteve comigo.

Agradeço primeiramente a Deus, se tivesse me faltado fé – a fé em alguém que me auxilia sempre – seria mais difícil chegar ao fim.

Ao Professor Dr. Antônio Lisboa, por assumir a orientação deste trabalho.

À Professora Dr<sup>a</sup> Melânia Rodrigues, por se fazer presente na minha banca, mas, principalmente, por representar tanto para mim acadêmica e pessoalmente. A ela, mais que o meu agradecimento, a minha admiração e o meu afeto, sempre!

À Professora Dr<sup>a</sup> Theresa Adrião por se dispor a contribuir com o meu trabalho. Uma honra receber as contribuições de alguém que é referência em política educacional. Agradeço a todos os professores do PPGEd/UFCG que contribuíram significativamente durante o curso do mestrado.

À minha família, de modo especial à minha mãe, Maria da Guia, que me incentiva e sempre acredita que posso ir mais longe,

Aos meus amigos, os quais não ousou citar, pois, felizmente, são muitos com os quais posso contar e que estiveram do meu lado ao longo desse período.

Às amigas que o mestrado me concedeu: Jeanynni, Laís e Felipe. Me mostraram que viver de fato não cabe no Lattes.

Agradeço também aos demais colegas da Turma 1, por todos os momentos e aprendizados compartilhados

## RESUMO

O presente estudo, tendo por objeto o processo de regulação do trabalho docente na rede municipal de Ensino de Campina Grande, considerando os mecanismos regulatórios presentes em programas/projetos instaurados por meio de parcerias firmadas entre a Secretaria de Educação de Campina Grande (SEDUC/CG) e grupos empresariais, orientou-se pelo objetivo geral analisar como as parcerias com organizações da iniciativa privada constituem estratégias de fortalecimento e ampliação da política gerencialista e de regulação implementada nesta rede de ensino e, especificamente, procurou-se identificar políticas de regulação do trabalho docente na rede municipal de ensino de Campina Grande; e analisar os mecanismos de regulação do trabalho docente a partir do programa/curso 'Gestão Para a Aprendizagem', oferecido pela Fundação Lemann. Tendo em vista o alcance dos objetivos que orientaram esta pesquisa, o norteamento metodológico adotado foi o de uma leitura dialética dos dados coletados, visto que este método permite uma apreensão do conjunto contraditório das questões referentes aos aspectos da vida social e, no que diz respeito à coleta de dados, esta foi uma pesquisa documental, cujas fontes principais foram: textos e documentos norteadores do trabalho entregues, pelas equipes da Secretaria Municipal de Educação de Campina Grande (SEDUC/CG) e da Fundação Lemann, aos profissionais inseridos nesta formação, bem como formulários e orientações de atividades a serem executadas por esses profissionais, constantes na plataforma virtual do Gestão para a Aprendizagem. A partir dessa pesquisa, foi possível identificar que o município de Campina Grande tem, desde o início dos anos 2000, intensificado a presença do empresariado na educação pública municipal. Além do mais, a parceria com a Fundação Lemann é a expressão concreta – e mais recente – do aprimoramento da regulação do trabalho docente na rede municipal de ensino.

**Palavras-chave:** Trabalho docente. Regulação. Fundação Lemann. Gestão Para a Aprendizagem

## ABSTRACT

The purpose of this study is to regulate teaching work in the Campina Grande Teaching Municipal Network, considering the regulatory mechanisms present in programs/projects established through partnerships established between the Campina Grande Department of Education and business groups, was guided by the general objective to analyze how partnerships with private sector organizations constitute strategies to strengthen and expand the managerial and regulatory policy implemented in this network of education and, specifically, sought to identify labor regulation policies teacher in the municipal school network of Campina Grande; and analyze the mechanisms of regulation of teaching work from the program / course 'Management for Learning' offered by the Lemann Foundation. In order to achieve the objectives that guided this research, the methodological approach adopted was a dialectical reading of the data collected, since this method allows an apprehension of the contradictory set of questions related to the aspects of social life and, with regard to data collection, this was a documentary research, whose main sources were: texts and guiding documents of the work delivered , by the teams of the Municipal Secretary of Education of Campina Grande (SEDUC / CG) and the Lemann Foundation, to the professionals included in this training, as well as forms and orientations of activities to be carried out by these professionals, included in the virtual platform of Management for Learning . From this research, it was possible to identify that the municipality of Campina Grande has, since the beginning of the 2000s, intensified the presence of entrepreneurs in municipal public education. Moreover, the partnership with the Lemann Foundation is the concrete - and more recent - expression of the improvement of the regulation of teaching work in the municipal education network.

**Keywords:** Teaching work. Regulation. The Lemann Foundation. Management for Learning

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Mapa das redes de ensino (secretarias estaduais e municipais) que fazem parte do Gestão Para a Aprendizagem.....	81
<b>Figura 2</b> – Estrutura do curso Gestão Para a Aprendizagem.....	83
<b>Figura 3</b> – Organização esquemática do Gestão Para a Aprendizagem.....	85
<b>Figura 4</b> – Organização hierárquica na execução prática do no Gestão Para a Aprendizagem.....	87
<b>Figura 5</b> – Retomada e análise do diagnóstico da Comunidade Escolar.....	93
<b>Figura 6</b> – Roteiro para desenvolvimento da atividade de observação de aula.....	96
<b>Figura 7</b> – Roteiro/protocolo para Observação de Aula.....	98
<b>Figura 8</b> – Orientações para <i>feedback</i> aos professores.....	99

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 01</b> – Prefeitos de Campina Grande a partir da década de 1980.....	56
<b>Quadro 02</b> – Número de alunos por turma a partir da ‘Enturmação’.....	64
<b>Quadro 03</b> – Parcerias da SEDUC/CG com o setor privado.....	72
<b>Quadro 0 4</b> – Profissionais da SEDUC/CG e das escolas inseridos no GPA.....	89

## LISTA DE SIGLAS

**BNCC** – Base Nacional Comum Curricular

**CF** – Constituição Federal

**CLACSO** – Conselho Latino Americano de Ciências Sociais

**EJA** – Educação de Jovens e Adultos

**FMI** – Fundo Monetário Internacional

**FUNDEB** – Fundo de Manutenção da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

**FUNDEF** – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

**GAP** – Grupo de Acompanhamento Pedagógico

**GPA** – Gestão Para a Aprendizagem

**IAS** – Instituto Ayrton Senna

**IDEB** – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

**IFPB** – Instituto Federal da Paraíba

**LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

**MARE** – Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado

**MEC** – Ministério da Educação

**OCDE** – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

**OSs** – Organizações Sociais

**PDE** – Plano de Desenvolvimento da Educação

**PDE Escola** – Plano de Desenvolvimento da Escola

**PIBIC** – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

**PMCG** – Prefeitura Municipal de Campina Grande

**PME** – Plano Municipal de Educação

**PPP** – Projeto Político Pedagógico

**PROLICEN** – Programa de Licenciaturas

**Rede Estrado** – Rede Latino-americana de Estudos sobre o Trabalho Docente

**SAMA** – Sistema de Avaliação Municipal da Aprendizagem

**SEDUC/CG** – Secretaria de Educação de Campina Grande

**SGI** – Sistema de Gestão Integrada

**UEPB** – Universidade Estadual da Paraíba

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>1. O Estado e a Nova Gestão Pública.....</b>	<b>23</b>
1.1 Do Estado social ao Estado mínimo: a prevalência do mercado.....	32
1.2 A Reforma do Estado brasileiro a partir dos anos 1990: adesão ao modelo gerencial da administração pública .....	35
1.3 Da regulação das políticas: responsabilização e controle dos resultados.....	40
1.4 A Educação Básica: a busca pela eficiência regulada.....	43
1.5 A Nova Gestão Pública: repercussões sobre a condição do trabalho docente....	47
<b>2. Campina Grande e a Nova Gestão Pública: adequação à     regulação.....</b>	<b>54</b>
2.1 A gestão pública municipal em sintonia: contexto e características.....	58
2.2 A rede municipal de educação: características, eficiência na gestão e regulação.....	60
2.3 A gestão da rede e as parcerias público-privada: as fundações, o controle dos resultados e a responsabilização dos sujeitos.....	69
<b>3. Regulação e o Curso “Gestão Para a Aprendizagem” na rede municipal     de Campina Grande: implicações sobre o trabalho     docente.....</b>	<b>76</b>
3.1 O curso “Gestão Para a Aprendizagem”: razões e perspectivas.....	80
3.2 SEDUC/CG e Fundação Lemann: O curso Gestão Para a Aprendizagem como elo entre o público e o privado.....	88
3.3 O trabalho docente na rede municipal de ensino de Campina Grande e o curso/programa Gestão para a Aprendizagem: regulação e controle....	92
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>101</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>106</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>114</b>

## INTRODUÇÃO

As mudanças ocorridas nas relações de produção desde a década de 1970 alteraram o mundo do trabalho e a organização da sociedade, que passou a se orientar pelo ideal do neoliberalismo. Tais mudanças se fortaleceram ainda mais durante a década de 1990 e continuam, até os dias atuais, a fixar novas configurações em todas as áreas da sociedade, inclusive na educação e, por conseguinte, no trabalho docente.

Uma marca desse período é a intensificação do modelo de Estado mínimo, por um lado, com atuação reduzida no atendimento às demandas sociais, mas, por outro, com ampliação da ação do mercado como sujeito determinante e referencial na implementação das políticas públicas, geralmente de fundamentação nos interesses econômicos. Esta realidade tem sido observada não só no Brasil, mas mundialmente. O efeito dessa política de minimização para o social e de fortalecimento do capital tem sido, dentre outros, a prevalência da configuração de um Estado orientado pelo mercado, com políticas sociais baseadas num acentuado caráter regulador, que “conjuga controle pelo Estado com estratégias de autonomia e auto-regulação (*sic*) das instituições” (FREITAS, 2007, p. 133).

A presença do mercado – representado pelo empresariado – na formulação e execução de políticas é um movimento em evidência, incentivado pelo modelo de gestão gerencialista e em processo de expansão, visto o atendimento que este garante aos preceitos do grande capital. No Brasil, esse processo se fortalece a partir da reforma do aparelho de Estado, iniciada nos anos 1990, e se acentua ao longo dos governos do PSDB e do PT, com suas respectivas coligações e bases parlamentares de apoio (BRAGA, 2017).

Embora o discurso difundido como justificativa para a formulação e execução das políticas seja o da autonomia e democratização da vida institucional, o que se efetiva é a flexibilização das políticas e dos direitos sociais, e a defesa das liberdades individuais – próprias do contexto mercadológico e empresarial – que fragilizam a organização da classe trabalhadora, intensificam o trabalho e sua precarização. Logo, não há perspectiva nem garantia de coletividade nas políticas sociais implementadas. Ao contrário, o resultado tem sido o ataque a todas as formas de organização do trabalho e aos direitos dos trabalhadores, às formas de

resistência e aos processos democráticos da vida social. (HARVEY, 2014). Estas características também estão presentes na política educacional brasileira, cujos efeitos recaem muitas vezes – e principalmente – sobre o trabalho docente.

Diante disso, é de suma importância que se discuta como estas políticas têm afetado o trabalho docente, considerando que, para além de determinações locais, elas atendem a orientações internacionais, especialmente do Fundo Monetário Internacional (FMI), do Banco Mundial e da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Ademais, é importante destacar que as questões referentes ao trabalho docente retornaram ao centro das discussões acadêmicas no início dos anos 2000, com a realização de estudos em programas de pós-graduação, redes ou grupos de pesquisadores, a exemplo da Rede Latino-americana de Estudos sobre o Trabalho Docente (Rede Estrado), vinculada ao Conselho Latino Americano de Ciências Sociais (CLACSO), e agregando pesquisadores em países como Brasil, Argentina, México, Chile e Venezuela. Nesse sentido, grupos de pesquisa de diferentes estados e regiões do Brasil igualmente se dedicaram ao estudo e aprofundamento das questões relativas à temática do trabalho docente, da Educação Básica à Superior, redefinindo conceitos, desvelando contradições, estabelecendo relações, de modo que se ampliou a compreensão acerca dos impactos sofridos pelo trabalhador docente nas últimas décadas, a partir da implementação das políticas direcionadas por preceitos da ordem neoliberal, em expansão no Brasil desde a década de 1990.

Além disso, considero importante salientar que a minha aproximação ao estudo da política de educação e do trabalho docente surgiu ainda na graduação em Pedagogia (2004-2008), quando participei de projetos de pesquisa, inicialmente do Programa de Licenciaturas (PROLICEN)<sup>1</sup> e, posteriormente, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC).

A partir de então, o meu envolvimento com as questões da área aumentou, não só pelos estudos desenvolvidos no universo acadêmico-científico, mas, sobretudo, ao iniciar a carreira como professora da educação básica na rede pública de ensino de Campina Grande, no ano de 2009.

---

<sup>1</sup> O PROLICEN foi um programa próprio da UFCG, exclusivamente para cursos de licenciatura, que concedia bolsas a alunos da graduação, por meio da inserção em projetos de pesquisa.

Com o exercício profissional, comecei a observar a expressão prática do que já vinha estudando há alguns anos e, também, se tornou muito evidente para mim a relação estreita entre a Secretaria de Educação do município e a iniciativa privada<sup>2</sup>. Esta realidade passou então a se apresentar como aspecto a ser investigado na educação pública municipal de Campina Grande, considerando a relação entre a política educacional e a inserção de grupos da iniciativa privada – principalmente empresariais – na área, bem como os efeitos dessa relação para o trabalho docente.

No intento de aprofundar a análise dessa temática, portanto, defini como objeto desta pesquisa o processo de regulação do trabalho docente na rede municipal de Ensino de Campina Grande, considerando os mecanismos regulatórios presentes em programas/projetos instaurados por meio de parcerias firmadas entre a Secretaria de Educação de Campina Grande (SEDUC/CG) e grupos empresariais. Como recorte delimitador dessa investigação, foi dedicada a atenção investigativa sobre o programa/curso<sup>3</sup> Gestão Para a Aprendizagem, concebido e levado a cabo pela Fundação Lemann a partir de uma parceria com a SEDUC/CG.

Para melhor orientar a análise, partimos do pressuposto de que, no processo de adequação da gestão educacional à nova racionalidade de gestão pública, implantada, de forma mais ampla, no governo municipal desde os anos 2000, a estratégia das parcerias com instituições da iniciativa privada constituiu-se em elemento de fortalecimento da regulação da gestão educacional e, principalmente, do trabalho docente. Nesta perspectiva, consideramos que a parceria celebrada com a Fundação Lemann e o conjunto das ações por esta desenvolvida na gestão e implementação de políticas municipais para a educação básica é fortalecedora dessa regulação, trazendo consequências diretas sobre o trabalho docente.

Frente a isto, buscamos responder à seguintes questões problematizadoras: como o estabelecimento de parcerias, por parte da SEDUC/CG, com grupos empresariais privados em vista da melhoria dos resultados educacionais tem fortalecido a lógica gerencialista na gestão da rede municipal de ensino de Campina

---

<sup>2</sup> A princípio, a presença mais marcante do setor privado foi a do Instituto Alpargatas. Contudo, esta não é a única instituição privada/empresarial a atuar em parceria com a Secretaria de Educação de Campina Grande, conforme será abordado mais adiante.

<sup>3</sup> O Gestão Para a Aprendizagem aparece, ao longo do texto, em alguns momentos como programa e, em outros, como curso, porque os dois termos são usados para fazer a referência, tanto pela SEDUC/CG, quanto por informações contidas no endereço eletrônico da Fundação Lemann. No entanto, isso não altera a consideração de que o Gestão Para a Aprendizagem faz parte de um processo formativo com norteammento gerencialista e mercadológico, que visa naturalizar a lógica do mercado na educação pública.

Grande-PB? Como e em que medida o programa/curso ‘Gestão Para a Aprendizagem’, implantado pela Fundação Lemann no âmbito dessas parcerias, tem afetado o trabalho docente e ampliado a sua regulação na rede municipal de ensino? Com que perspectiva se dá esse processo de regulação sobre o trabalho docente?

Na busca de respostas a essas questões, o presente estudo orientou-se pelo objetivo geral de analisar como as parcerias com organizações da iniciativa privada constituem estratégias de fortalecimento e ampliação da política gerencialista e de regulação implementada nesta rede de ensino e, de forma específica, procurou-se identificar políticas de regulação do trabalho docente na rede municipal de ensino de Campina Grande; e analisar os mecanismos de regulação do trabalho docente a partir do programa/curso ‘Gestão Para a Aprendizagem’, oferecido pela Fundação Lemann.

Como fundamento destes objetivos, a pesquisa partiu do pressuposto de que o modelo de políticas de regulação – legitimado e fortalecido no Brasil a partir das duas últimas décadas do século XX, com a implementação da reforma do aparelho de Estado – tem sido adotado também na rede municipal de ensino de Campina Grande. Ante a isto, é de suma importância que se compreenda o que é a regulação e como se apresenta em relação às políticas educacionais e às políticas sociais, de modo geral, no atual estágio da ofensiva neoliberal.

De acordo com Barroso (2006), o conceito de regulação permite compreensões e significados variados. No entanto, na sua relação com as políticas, ele é utilizado para descrever dois fenômenos diferentes, mas interdependentes, quais sejam: “os modos como são produzidas e aplicadas as regras que orientam a ação dos actores; os modos como esses mesmos actores se apropriam delas e as transformam”. (BARROSO, 2006, p. 12).

O primeiro modelo, em que são produzidas e aplicadas regras, refere-se à regulação institucional e política (MAROY, 2011)<sup>4</sup> adotada pelo Estado – sobretudo na instância do governo federal – como forma de exercer o controle sobre os setores sociais. Já a dimensão que considera as ações dos sujeitos ante as regras estabelecidas, revela uma

[...] regulação classificada como situacional, ativa e autônoma. Esse tipo de processo regulatório, além de prever a elaboração das regras

---

<sup>4</sup> Mais adiante esta modalidade da regulação será retomada.

que orientam o funcionamento de determinado sistema, busca o seu (re)ajustamento. (OLIVEIRA, 2012, p. 82).

Em se tratando da regulação em educação e os seus efeitos sobre o trabalho docente, é importante considerar características conferidas ao trabalho docente pelas normatizações reguladoras, estabelecidas através dos marcos regulatórios, legitimados pelo poder do Estado e pelas parcerias firmadas entre este e organizações da iniciativa privada.

Para os fins deste trabalho, como exemplo empírico, foram considerados os mecanismos de controle presentes na parceria firmada pela SEDUC/CG e a Fundação Lemann. O eixo norteador dessa parceria, instituída no ano de 2016, é a execução do curso *Gestão para a Aprendizagem*. Segundo informações contidas no sítio da própria Fundação,

O “Gestão para a Aprendizagem” é uma parceria da Fundação Lemann com estados e municípios de todo o país. Com duração de dois anos, o programa atua de forma integrada em quatro níveis da rede ao apoiar desde lideranças pedagógicas da secretaria até professores que estão diariamente na sala de aula. Criando estratégias para secretarias de educação junto aos gestores das escolas, as ações são alinhadas com um objetivo comum: melhorar a aprendizagem dos alunos (FUNDAÇÃO LEMANN, s.d. aspas desta citação).

Inicialmente implantado em 50 escolas de Ensino Fundamental<sup>5</sup> da rede municipal (46% das escolas da rede) e, no ano de 2018, estendido a 70 escolas (aproximadamente 65%) – de um total de 108 instituições – o referido programa/curso atua formando grupos de planejamento estratégico nas escolas com o objetivo de auxiliar a gestão da escola na criação de estratégias que permitam ao professor, na sua atuação na sala de aula, atingir níveis de excelência na aprendizagem dos seus alunos. Para tanto, o curso conta com uma equipe técnica – o Grupo de Acompanhamento Pedagógico (GAP) –, constituída na SEDUC/CG para a supervisão presencial das atividades nas escolas, além de uma plataforma digital, com aulas *online* e com mecanismos que garantam o acompanhamento da execução dessas atividades escolares.

Diante disso, e tendo em vista o alcance dos objetivos norteadores desta pesquisa, a abordagem metodológica adotada foi a de uma análise dialética dessa realidade, visto que este método permite uma apreensão do conjunto contraditório

---

<sup>5</sup> O Gestão Para a Aprendizagem é destinado, prioritariamente, aos anos iniciais Ensino Fundamental, por isso, a inserção em instituições que atendem a essa etapa da Educação Básica.

das questões referentes aos aspectos da vida social, implicando “uma determinada *posição (perspectiva)* do sujeito que pesquisa: aquela em que se põe o pesquisador para, na sua relação com o objeto, extrair dele as suas múltiplas determinações” (NETTO, 2011, p.53).

A abordagem dialética reconhece a realidade como algo em movimento, evidenciando o caráter histórico do objeto. Por isso, permite que este seja abstraído da realidade sem, contudo, deixar de fazer parte dela, sendo a ela reintegrado ao fim da análise e, “desde que a análise tenha sido bem conduzida, ela apenas separa os elementos para descobrir quais são as conexões existentes entre eles, as relações internas que compõem o todo” (LEFEBVRE, 2016, p.32)

Nesta perspectiva, consoante com o método adotado, algumas categorias de análise foram primordiais para alicerçar a pesquisa. De acordo com Cury (1985, p. 26), estas

[...] oferecem subsídios nos atos de investigar a natureza da realidade social e as vinculações das propriedades da educação nessa mesma realidade. As categorias ajudam a entender o todo, cujos elementos são os constituintes da realidade e, nele, os elementos da educação.

A primeira categoria na qual o estudo se apoiou foi a da totalidade, cuja importância está em considerar a sociedade como uma soma de determinações, contraditórias e dialéticas, que se relacionam entre si e dão fundamento aos aspectos objetivados nas relações sociais. É preciso entender, no entanto, que

[a] totalidade não é um todo já feito, determinado e determinante das partes, não é uma harmonia simples, pois não existe uma totalidade acabada, mas um processo de totalização a partir das relações de produção e de suas contradições. (CURY, 1985, p. 35)

A totalidade se apresenta, então, como uma categoria que possibilita a compreensão das políticas de regulação inseridas num processo em permanente construção, de determinações que interferem no exercício profissional da docência. Isto é, a regulação do trabalho docente faz parte da totalidade concreta e articulada, que é a sociedade capitalista, cujo movimento resulta do caráter contraditório de todas as totalidades de menor complexidade que compõem a totalidade macroscópica (NETTO, 2011).

Considerando que a contradição está também na totalidade, e é constituinte de toda a realidade, sendo, portanto, elemento crucial para compreender a formação social burguesa, esta também se constituiu categoria de análise assumida neste

estudo, visto que não só nos ajuda a melhor compreender a sociedade, mas também o mundo do trabalho, alcançando toda a atividade humana (CURY, 1985).

Além disso, a análise feita a partir das contradições inerentes a determinado objeto possibilita uma maior aproximação quanto aos movimentos que a política faz, ou seja, entre o que ela propõe e o que se efetiva.

Assim, as categorias totalidade e contradição, além de permitirem uma compreensão mais ampla do objeto de estudo, contribuem também para a identificação de possíveis caminhos de transformação e superação do modelo de regulação e das condições em que o trabalho docente hoje se realiza.

Uma terceira categoria conceitual diz respeito ao que se entende por trabalho docente. Para além da atividade laboral realizada em sala de aula, ou do que geralmente se concebe como sendo a “regência de classe”, o trabalho docente é considerado como o conjunto de atividades que constituem, integram e mutuamente se complementam no processo educativo, extrapolando, portanto, a sala de aula; ele compreende, por exemplo, a atenção e o cuidado, além de outras atividades inerentes à educação. Neste sentido, o trabalho docente envolve o conjunto das ações de outros sujeitos inerentes ao processo formativo, portanto, o conjunto das relações presentes nas instituições escolares.

Conforme o que se encontra na literatura amplamente fundamentada em pesquisas recentes sobre a condição do trabalho docente, é preciso ampliar o olhar e a compreensão sobre o conceito do trabalho realizado nos processos formativos. É com base nesta compreensão, por exemplo, que se destaca a afirmação de que

[...] o que define o trabalho docente não são a formação específica e o estatuto profissional ou certificado que foi conferido ao sujeito, mas seu labor, sua experiência no processo educativo no lugar de quem educa ou contribui para. (OLIVEIRA, 2012)

No que diz respeito aos aspectos empíricos e procedimentos de análise, a pesquisa se caracterizou como documental, cujas fontes principais foram: textos e documentos entregues pela SEDUC/CG aos profissionais inseridos no programa/curso Gestão Para a Aprendizagem (GPA); relatórios e textos de matriz referencial do GPA, disponibilizados no sítio da Fundação Lemann, além de formulários e orientações de atividades executadas durante a respectiva formação, constantes na plataforma virtual do curso. Vale ressaltar que documentos de ordem legal como Leis municipais, Portarias e Ofícios da própria SEDUC/CG também foram consultados no intento de fundamentar e constatar a presença de mecanismos de

regulação presentes na política implementada no município de Campina Grande, de modo geral e, especificamente, na educação.

É importante destacar que também deveriam fazer parte do *corpus* da pesquisa, documentos de base legal que formalizam a parceria entre a SEDUC/CG e a Fundação Lemann. No entanto, esses dados não foram coletados, haja vista o fato de a própria Secretaria de Educação não ter permitido o acesso aos documentos solicitados, limitando-se a entregar tão somente informações genéricas, e um quadro com o levantamento das parcerias firmadas entre a SEDUC/CG e instituições da iniciativa privada no período de 2006 a 2016<sup>6</sup>, o que auxiliou no recorte temporal da pesquisa, que foi definido a partir desse quadro.

A opção pelo estudo documental está fundamentada no fato de que os documentos são construídos dentro de um contexto histórico e preservam discursos que não são aleatórios e arbitrários (EVANGELISTA, 2012) e, por isso, respondem a interesses determinados, principalmente de quem os produz. Assim, considerando o conteúdo presente nos documentos analisados, foi possível perceber que estes endossam não apenas a “ideologia do gerencialismo na educação, mas expressam também a conformação e produção de um novo “léxico” educacional, um híbrido de pedagógico e gerencial” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p.438, aspas originais).

Ademais, o critério para seleção dos documentos constituintes desta pesquisa foi o da relação com o objeto e os objetivos definidos para o estudo. Inicialmente, buscou-se identificar a presença de mecanismos reguladores do trabalho docente na política adotada pela SEDUC/CG no período de 2006 a 2016. Para tanto, consideramos Leis Municipais, Portarias e Ofícios emitidos pela Secretaria de Educação, os quais apresentam estratégias de controle, independentemente das parcerias com o empresariado. Temos a compreensão que isto denota o direcionamento ideológico defendido pela gestão da rede.

Em se tratando da coleta de dados especificamente relacionada ao programa/curso ‘Gestão Para a Aprendizagem’, primeiramente, a opção foi por textos de fundamentação teórica do mesmo, donde o livro *O planejamento*

---

<sup>6</sup> Embora haja um conhecimento de que a SEDUC/CG tem firmado parcerias com a iniciativa privada desde o início dos anos 2000, o recorte temporal da pesquisa foi definido com base nas informações oficiais, disponibilizadas pela Secretaria, que datam de 2006.

*estratégico: um instrumento para o gestor de escola pública*, de Claudia Dalcorso<sup>7</sup>, se constituiu como fonte basilar para compreensão dos fundamentos teórico-metodológicos adotados pela Fundação na elaboração do GPA. Entregue a todos os profissionais inseridos na formação, para além do direcionamento teórico, o livro também apresenta propostas de atividades, com fundamentos gerencialistas, a serem desenvolvidas na escola, com vistas à melhoria da qualidade na educação e ao aumento dos índices nos resultados dos exames de avaliação externa, destacadamente, o IDEB.

A respeito da coleta de documentos feita diretamente na plataforma virtual do curso, foram selecionados os seguintes formulários: Retomada e análise do diagnóstico da comunidade escolar; Roteiro para desenvolvimento da atividade de observação de aula; Roteiro para observação de aula e Orientações para *feedback* aos professores. Todos esses formulários compõem as análises apresentadas ao longo do texto, especialmente no capítulo 4.

A escolha por estes formulários se deu com base no critério elencado, qual seja: o da aproximação ao objeto e aos objetivos da pesquisa. Eles estão ordenados de acordo com a sequência do curso, que parte da identificação de fragilidades da escola, segue para a definição de ações para superar tais fragilidades, e culmina com a supervisão da aplicação destas ações, pelo professor, em sala de aula.

No que diz respeito à sua estrutura, a dissertação está organizada – além da presente introdução – nos seguintes capítulos: 1 – *O Estado e a Nova Gestão Pública*, no qual está a construção do referencial teórico da pesquisa, e onde são apresentados conceitos centrais do estudo, além da contextualização da constituição das políticas de regulação no país e em Campina Grande-PB.

Já no capítulo 2 – *Campina Grande e a Nova Gestão Pública: adequação à regulação*, é feita uma apresentação de como o município de Campina Grande tem consolidado, historicamente, políticas consoantes com as orientações nacionais e internacionais e, desse modo, legitimado um modelo de política excludente, que aprimora a regulação como forma de controle das políticas sociais, em geral, medidas que, em linhas gerais e quase que invariavelmente, propiciam a regulação do trabalho doente. Também faz parte deste capítulo 3 a análise de como se deu a

---

<sup>7</sup> É válido destacar que Claudia Dalcorso é consultora da Fundação Lemann, e o seu livro aqui considerado, é fruto da sua dissertação de mestrado.

adesão, por parte da SEDUC/CG, às parcerias com instituições da iniciativa privada e o consequente avanço da lógica gerencial na educação pública municipal.

Por fim, o capítulo 3 – *Regulação do trabalho docente na rede municipal de Campina Grande: o curso/programa Gestão Para a Aprendizagem*, expõe a análise dos documentos que norteiam o funcionamento do GPA, modelo de formação implementado pela Fundação Lemann, bem como os mecanismos reguladores do trabalho docente, presentes nesses documentos.

Ao final, são apontadas as considerações que esta pesquisa propiciou, fundamentando-as no movimento contraditório que representa, para a educação pública de Campina Grande, a inserção das parcerias com o empresariado, abrindo-se canais de forte influência sobre a gestão da rede e das escolas e, por conseguinte, do trabalho docente.

Por fim, se destaca como a defesa da democracia na educação, embora seja discursivamente enaltecida (ou, apenas em tese, ressaltada por gestores), não tem se revelado na garantia de participação coletiva no contexto escolar nem de autonomia ao trabalho docente. Ao contrário, apesar da conservação do discurso democrático, se percebe a efetivação de um modelo de política educacional centralizado pelo poder público e consoante com o capital, que entrega aos interesses privados a orientação, concepção e definição das estratégias político-pedagógicas e de gestão para que a escola pública alcance padrões considerados de 'qualidade'. Dessa forma, afasta-se a educação do compromisso de realização de uma formação humana e emancipadora frente às amarras privatizantes e alienantes das relações capitalistas da vida social, o que amplia, cada vez mais, as desigualdades educacionais existentes em nosso país e subordina os processos formativos aos interesses do mercado.

## 1. O ESTADO E A NOVA GESTÃO PÚBLICA

O modo capitalista de produção tem definido dialeticamente, desde suas origens, a constituição e o escopo das relações sociais. Neste sentido, a formação e gestão do próprio Estado, como instituição que garanta o aparato público, jurídico e legal ao capital, tem sido uma estratégia bastante eficiente. Por isto, para se compreender o modelo da política atual, é necessário que se considere, inicialmente, as características próprias da sociedade capitalista, bem como o papel do Estado na formulação das políticas, de modo geral e, mais especificamente, da política educacional. Outro fato que exemplifica a atuação interessada do Estado capitalista sobre a vida da sociedade são as mudanças significativas pelas quais ele tem passado nas últimas décadas, determinadas pela necessidade de assegurar a reprodução do capital e a dominação de classe no atual estágio de mundialização.

Desde o advento da industrialização<sup>8</sup>, processo que se intensificou a partir do século XVIII na Inglaterra, o mundo assistiu à ascensão do capitalismo<sup>9</sup> como modo de produção dominante e, com ele, a afirmação do modelo capitalista de Estado, o ordenamento político adotado pelos Estados nacionais<sup>10</sup>.

Fundamentado pelos ideais liberais, cuja defesa está centralizada no direito à propriedade privada e nas liberdades individuais, o Estado assume, então, a função de garantir tal direito sem, contudo, intervir nas relações postas na sociedade, sobretudo as econômicas. (CARNOY, 1988; CHAÚÍ, 2000). Para os liberais clássicos, o Estado deve atuar como uma instituição separada da vida da sociedade civil, exercendo apenas a função de garantir a ordem social. Como afirma Chauí,

---

<sup>8</sup> Cabe ressaltar a relevância das Revoluções Burguesas (Inglesa – 1760; Norte-americana – 1776 e Francesa – 1789) nesse processo de consolidação da dominação capitalista.

<sup>9</sup> Esse processo de ascensão e consolidação do modo de produção capitalista foi – e ainda é – marcado por mudanças na organização do próprio capitalismo. A fim de esclarecer essas mudanças, Netto e Braz (2008) apresentam uma periodização dos momentos vivenciados pelo capital, na sua corrida pela acumulação. O primeiro estágio é o **capitalismo comercial ou mercantil**, vigente do século XVI até meados do século XVIII. Com a as revoluções burguesas e industrial, a partir da oitava de década do século XVIII, alcançou-se o segundo estágio, o **capitalismo concorrencial**, que perdurou até o último terço do século XIX e estava fundamentalmente determinado pela industrialização. A partir dos anos finais do século XIX e início do século XX, começaram a surgir os monopólios industriais e bancários, cuja fusão constitui o capital financeiro, que baseia o terceiro estágio do capitalismo, o **capitalismo imperialista**, que percorreu todo o século XX e se prolonga pela atualidade.

<sup>10</sup> “Quando dizemos o Estado, normalmente nos referimos à [Instituição] formada na modernidade para gerir o modo de produção nascido das ruínas da feudalidade. Nesse sentido, Estado e Estado nacional são uma única coisa”. (CASTANHO, 2009, p. 22).

[...] as teorias liberais separam o Estado e a sociedade civil. O primeiro aparece como instância impessoal de dominação (impõe obediência), de estabelecimento e aplicação das leis, como garantidor da ordem através do uso legal da violência para punir todo o crime definido pelas leis, e como árbitro dos conflitos sociais. A sociedade civil, por seu turno, aparece como um conjunto de relações sociais diversificadas entre classes e grupos sociais, cujos interesses e direitos podem coincidir ou opor-se. (CHAUÍ, 2000, p. 524).

Nesta perspectiva, o capitalismo apoiou-se nas bases liberais e burguesas para alcançar legitimidade e embasar o modelo de Estado que lhe permitisse assegurar o processo de exploração e acumulação do capital, definindo também a vida em sociedade. Este Estado preserva a divisão da sociedade em classes antagônicas, e tem como função primordial “a legitimação do poder, da repressão, para reforçar a reprodução da estrutura e das relações de classe” (CARNOY, 1988, p. 71).

Nesta estrutura de classes, o capital se firma com a dominação da classe burguesa sobre a classe trabalhadora, e o Estado, incumbido da ação de alicerçar a reprodução do capital, representa o poder repressivo da classe dominante. Desse modo, assume a função de manter controlados os antagonismos das classes em conflito (CARNOY, 1988).

Considerando que os conflitos entre as classes partem da relação de exploração e são determinados, por um lado, pela necessidade burguesa de se estabelecer como classe hegemônica e, por outro, pelas lutas da classe trabalhadora por reconhecimento dos seus direitos, a atuação estatal no controle desses conflitos se dá na perspectiva de defesa da ordem pública, “tal como definida pelos proprietários privados e seus representantes.” (CHAUÍ, 2000, p 522).

Por isso, embora haja, ainda que discursivamente, a defesa de que o Estado está comprometido primeiramente com o social ou o bem-estar coletivo, o que se observa é o comprometimento com os interesses e demandas do capital, e a prioridade em atendê-los.

De fato, o Estado que exprime uma determinada sociedade a representa tal qual ela é, isto é, traduz e sanciona sua estrutura de classes. Mesmo quando dá a impressão de estar protegendo os oprimidos ou os explorados, mesmo que de fato os proteja contra alguns excessos, ele conserva as condições necessárias para que haja a dominação de classe (LEFEBVRE, 2016, p. 94).

Assim, historicamente o Estado tem assumido funções que, mesmo quando garantem direitos sociais, também legitimam os interesses e sendo suporte para que o capital supere as crises que lhe são inerentes e que exigem do Estado, e da sociedade em geral, formas de reorganização que resguardem o processo de acumulação capitalista. Esta tem sido a regra do capital ao longo dos anos, e que define mudanças fundamentais no seu funcionamento, pois “ao longo de sua existência, o capitalismo moveu-se (move-se) e transformou-se (transforma-se); mobilidade e transformação estão sempre presentes nele.” (NETTO & BRAZ, 2008, p.169).

Desse modo, buscar atender às exigências da classe dominante – ou, dos proprietários privados, como afirma Chauí – o Estado capitalista estabelece uma relação muito aproximada com o poder de classe, entretanto, não pode se definir como instituição a serviço de uma classe social específica. É necessário, então, que exista conciliação entre o que exige a classe em situação de dominante, e o que reivindica a classe dominada.

É nesta direção que Poulantzas (2015) apresenta o Estado como uma condensação de forças antagônicas e em conflito na sociedade. Também nesta perspectiva, Gramsci (2005) desenvolve seu pensamento e amplia o entendimento acerca do Estado, apresentando-o como a unidade dialética de coerção e consentimento do qual fazem parte sociedade política (poder coercitivo do Estado) e sociedade civil (instância na qual a classe dominada busca consolidar a sua hegemonia).

No seio das mudanças do capital e, conseqüentemente da atuação do Estado, destacam-se as transformações ocorridas do final do século XIX e ao longo do século XX, que alteraram o modelo de acumulação capitalista, a organização do mundo do trabalho e a organização política.

Assentado nos princípios do taylorismo/fordismo, no apogeu do crescimento do trabalho industrial entre os séculos XVIII e XIX, o capitalismo assumiu um modelo de acumulação enraizado na racionalidade técnica da produção, buscando garantir o aumento da produtividade do trabalho, às custas do incremento da exploração de mão-de-obra, mediante o maior controle do ritmo de trabalho e, por conseguinte, a sua intensificação (PINTO, 2007).

Nesse estágio de desenvolvimento do capital, a alienação do trabalho se manifesta mais nitidamente, deixando mais evidente a cisão entre os processos de

planejamento e execução, visto que a função de planejar o trabalho estava a cargo dos técnicos, cabendo aos trabalhadores a execução de determinações definidas pelos hierarquicamente superiores, pois a premissa do processo produtivo era a de “apropriar-se do *savoir-faire* do trabalho, ‘suprimindo’ a dimensão intelectual do trabalho operário, que era transferida para as esferas da gerência científica. A atividade de trabalho reduzia-se a uma ação mecânica e repetitiva.” (ANTUNES, 2009, p. 39. Destaque do original e itálico desta citação).

Em se tratando da orientação política, o mais evidente dessa fase é a pouca participação social, característica da inserção dos preceitos da produção industrial na vida da sociedade. Partindo deste princípio, o Estado atuava também na perspectiva de manter a separação entre as funções de planejamento e execução das políticas sociais, concentrando o controle sobre as primeiras e, garantindo, com as segundas, a manutenção da ordem. Como afirmam Netto e Braz (2008):

[...] o Estado, nas mãos dos capitalistas (ou de seus representantes políticos), atendia praticamente apenas aos interesses do capital. O essencial das funções do Estado burguês restringia-se às tarefas repressivas: cabia-lhe assegurar o que podemos chamar de *condições externas* para a acumulação capitalista – a manutenção da “ordem pública” (leia-se o enquadramento dos trabalhadores). Tratava-se do Estado reivindicado pela teoria liberal: um Estado com mínimas atribuições econômicas; mas isso não significa um Estado alheio à atividade econômica – pelo contrário: ao assegurar as condições externas para a acumulação capitalista, o Estado intervinha no exclusivo interesse do capital (e era exatamente essa a exigência da teoria liberal).

Evidentemente, tal Estado se fundava numa participação social extremamente restrita: o direito de voto, por exemplo, era muito limitado. Foi precisamente a ação dos trabalhadores que forçou a lenta *democratização* da sociedade burguesa [...] (p. 173-174).

Este modelo de intervenção estatal foi predominante até o pós 2ª Guerra Mundial, quando os países sentiram os efeitos da devastação econômica e social deixados pelo grande conflito. Para retomar o crescimento e fortalecer seu poder hegemônico, o capital teve de se reorganizar e, para tanto, era necessário um Estado comprometido com o ajuste da sociedade às bases capitalistas, além de ter que impedir que se fortalecessem as condições de superação deste modelo, cuja ameaça concreta era a das experiências socialistas em curso naquele momento. Assim, o Estado capitalista incorporou interesses sociais e, para além de ser um instrumento de coerção, desenvolveu mecanismos de coesão social. (NETTO; BRAZ, 2008). Nesta mesma direção afirma Lefebvre, ao destacar que o Estado

foi obrigado a tolerar a organização dos trabalhadores (sindicato, cooperativas e assim por conseguinte). [E a burguesia] descobriu-se obrigada, por força de sua própria ideologia, a admitir a liberdade de opinião, de expressão, de pensamento ou mesmo de organização [popular]. (LEFEBVRE, 2016, p. 96. Parênteses originais).

A ação política adotada então estava fundamentada no pensamento keynesiano e consistia, essencialmente, numa intervenção efetiva no setor social, garantindo alguns direitos à população, reduzindo as desigualdades e investindo em políticas do pleno emprego, o que ficou conhecido como *Welfare State* (Estado de bem-estar social) e foi a expressão concreta dos “anos dourados do capital”<sup>11</sup> (HOBSBAWM, 1995).

A partir de então, o Estado passou a atuar como regulador da vida social, implementando políticas voltadas a atender algumas demandas da classe trabalhadora, ao passo que construía a aceitação social do capitalismo como a melhor – ou a única – alternativa para o desenvolvimento da sociedade em geral. Desse modo,

anunciava-se um capitalismo sem contradições, apenas conflitivo – mas no quadro de conflitos que seriam resolvidos à base do *consenso*, capaz de ser construído mediante os mecanismos da democracia representativa. (NETTO; BRAZ, 2008, p. 212, itálico original).

E, assim, a regulação assumida pelo Estado capitalista se manteve, ao longo do predomínio do Estado de bem-estar, como instrumento de controle da classe trabalhadora e de construção de consenso acerca da funcionalidade e estabilidade da vida social nos moldes do capital, tentando fazer crer que existe uma face mais humana do capitalismo e fundamentando a constituição e fortalecimento do ideal de sociedade democrática. Desta maneira, ficou assegurada a consolidação de um

sistema de “compromisso” e de “regulação” que, limitado a uma parcela de países capitalistas avançados, ofereceu a ilusão de que o sistema de metabolismo social do capital pudesse ser efetiva, duradoura e definitivamente controlado, regulado e fundado num compromisso entre capital e trabalho mediado pelo Estado (ANTUNES, 2009, p. 40, aspas originais).

Todavia, cabe ressaltar, dentre as características do capital, as fases cíclicas pelas quais ele passa, congregando momentos de estabilidade e crescimento econômico, com momentos de crises. Como exemplo disso, destaca-se o fato de, no

---

<sup>11</sup> “A era de ouro foi um fenômeno mundial, embora a riqueza geral jamais chegasse à vista da maioria população do mundo”. (HOBSBAWM, 1995, p. 255)

fim dos anos 1960 e início da década de 1970, o capitalismo ter passado por mais uma de suas crises, que culminou com o enfraquecimento do modelo de gestão e controle social estabelecido na *era de ouro*. Esta crise teve como sintomas mais marcantes a queda na taxa de lucro e aumento do preço da força de trabalho, o enfraquecimento do padrão de acumulação taylorista/fordista, o aumento do desemprego e da inflação, além da expansão do capital financeiro como prioridade no processo de internacionalização. (ANTUNES, 2009; HARVEY, 2014).

[...] Além das várias manifestações de esgotamento da sua fase de “regulação” keynesiana [...] houve a ocorrência de outro elemento decisivo para a crise do fordismo: o *ressurgimento de ações ofensivas do mundo do trabalho e o consequente trasbordamento da luta de classes*. (ANTUNES, 2009, p. 42. Destaques originais).

Com isto, o Estado de bem-estar deu sinais de esgotamento e revelou a impossibilidade do capital em conviver com um Estado mais forte frente ao mercado e, conseqüentemente, em garantir uma vida em sociedade de fato democrática, como o discurso vigente preconizava, visto que a democracia burguesa é essencialmente instável e abrange os interesses de classes antagônicas na disputa pelo poder. Esta característica deixa – e deixou, em se tratando do Estado de bem-estar – evidente o fato de que o

Estado democrático tem um duplo caráter dialético e contraditório. Uma vez que implica a existência das classes e de sua luta, por um lado ele exerceu a expressão de uma ditadura efetiva, isto é, a da classe dominante, enquanto por outro lado ele se viu obrigado a permitir a expressão dos interesses e dos objetivos políticos das classes dominadas. (LEFEBVRE, 2016, p. 96).

Para o enfrentamento dessa crise e a permanência da ordem vigente de exploração do trabalho, capital e Estado precisaram se reorganizar e, além disso, difundir justificativas para o fracasso do Estado de bem-estar. Para tanto, o

[...] primeiro passo [foi] o ataque ao movimento sindical, um dos suportes do sistema de regulação social encarnado nos vários tipos de *Welfare State* – com o capital atribuindo às conquistas do movimento sindical a responsabilidade pelos gastos públicos com as garantias sociais e a queda das taxas de lucro às suas demandas salariais. (NETTO; BRAZ, 2008, p. 215).

Desse modo, responsabilizou-se a classe trabalhadora – por meio das conquistas sociais alcançadas – pela insuficiência do capital em permanecer no ciclo de crescimento vivenciado no período pós Segunda Guerra até a década de 1970. A partir de então, ganhou fundamento a efetivação do processo de reestruturação

produtiva, que deu início à transformação das bases da produção, de gestão do trabalho e de acumulação do capital e, conseqüentemente, da política e atuação do Estado. Como afirmam Netto e Braz,

Com efeito, a profundidade da crise que, na transição da década de sessenta à de setenta, pôs fim aos “anos dourados” levou o capital monopolista a um conjunto articulado de respostas que transformou largamente a cena mundial: mudanças econômicas, sociais, políticas e culturais ocorreram e estão ocorrendo num ritmo extremamente veloz e seus impactos sobre Estados e nações mostram-se surpreendentes (2008, p.211).

Assim sendo, no decurso iniciado pelos governos de Margaret Thatcher (Grã-Bretanha, 1979) e Ronald Reagan (Estados Unidos, 1980), o mundo assistiu à ascensão da ideologia neoliberal, que se apresentou como saída adequada para o enfrentamento da crise e a recuperação do crescimento econômico capitalista. Cabe lembrar que a ideologia neoliberal é anterior à sua emergência nos países desenvolvidos, e os seus princípios teóricos datam do final da década de 1940<sup>12</sup>, no pós-guerra. Entretanto, como já mencionado anteriormente, naquele momento a opção acatada pelo capital foi a de efetivar os princípios do keynesianismo, considerando que estes respondiam melhor aos interesses capitalistas. Todavia, esgotadas as possibilidades de se manter sob o modelo anterior, a dominação capitalista recorreu ao neoliberalismo, que tem sido a lógica dominante até os dias atuais.

De acordo com Harvey (2014, p.12)

[o] neoliberalismo é em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser mais bem promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional apropriada a essas práticas.

Por isso, nesse novo modelo adotado pelo capitalismo, as liberdades individuais estão profundamente entrelaçadas à garantia da liberdade de mercado e de comércio. Toda a intervenção estatal no setor social, observada no Estado de bem-estar, cede espaço à necessidade capitalista de expandir mundialmente a

---

<sup>12</sup> É mais precisamente no ano de 1947 que tem início as formulações teóricas do neoliberalismo quando um grupo – que congregava principalmente economistas, filósofos e historiadores, com destaque para Friedrich Von Hayek e Milton Friedman – criou a *Mont Pelerin Society* sob a argumentação da defesa das liberdades individuais e a adesão aos princípios do livre mercado da economia neoclássica. Contudo, só a teoria neoliberal só alcançou respeitabilidade acadêmica quando Hayek em 1974, e Friedman em 1976 ganharam o prêmio Nobel de economia. (HARVEY, 2014; NETTO,1993).

exploração da classe trabalhadora e, neste novo contexto, não há a premissa de que esta classe tenha asseguradas melhores condições de vida na sociedade. Na verdade, o que se tem observado é que “o Estado tem de garantir a qualidade e a integridade do dinheiro” (HARVEY, 2014, p.12).

No estágio neoliberal, o aparelho estatal fundamenta-se na necessidade de criar condições favoráveis à acumulação lucrativa de capital pelos capitalistas nacionais e estrangeiros. E ocorre que a efetivação prática dessa necessidade tem causado danos a cada dia mais perceptíveis nas relações sociais. A despeito disto, Harvey (2014) destaca que os

efeitos distributivos e uma desigualdade social crescente têm sido de fato uma característica tão persistente do neoliberalismo que podem ser considerados estruturais em relação ao projeto como um todo. (p.26)

Vale destacar que o modelo de acumulação do capital também passou por uma profunda transformação ao longo do desenvolvimento do neoliberalismo e, rompendo com a centralidade no setor produtivo dos momentos anteriores, hoje a acumulação capitalista expressa um intenso processo de financeirização, que garante uma gigantesca concentração do sistema bancário e financeiro e gera uma massa de capital dinheiro que não é investida produtivamente. (NETTO; BRAZ, 2008).

Neste processo, a participação do Estado é imprescindível, uma vez que este deve assegurar a inatingibilidade do dinheiro, mesmo em momentos de crise. Por isto, “o papel direto do Estado capitalista no mundo parasitário das finanças é não só fundamentalmente importante – em vista da sua grandeza que tudo permeia [...] mas também potencialmente catastrófico” (MÉSZÁROS, 2011, p. 26).

Outra característica marcante do estágio neoliberal é a reorganização produtiva pautada nos princípios da flexibilização. Ao contrário do predominante no taylorismo/fordismo, cuja produção era em massa e os trabalhadores desempenhavam atividades específicas e determinadas, o que se observa na atualidade é um

[...] padrão produtivo organizacional e tecnologicamente avançado, resultado da introdução de técnicas de gestão da força de trabalho próprias da fase informacional, bem como da introdução ampliada dos computadores no processo produtivo e de serviços. Desenvolve-se em uma estrutura produtiva mais flexível, recorrendo frequentemente à desconcentração produtiva, às empresas terceirizadas etc. Utiliza-se de novas técnicas de gestão da força de trabalho, do trabalho em equipe, das “células de produção”, dos

“times de trabalho, dos grupos “semiautônomos”, além de requerer, ao menos no plano discursivo, o “envolvimento participativo” dos trabalhadores, em verdade uma participação manipuladora e que preserva, na essência, as condições do trabalho alienado e estranhado. (ANTUNES, 2009, p. 54. Aspas originais)

Assim, para este novo padrão produtivo, o trabalhador requerido é o flexível, polivalente e qualificado, que dê conta de um conjunto mais amplo de atividades, mas, nem por isso, menos alienantes.

Assumindo o projeto neoliberal e flexível como hegemônico, a atuação do Estado tem sido redefinida. E se, anteriormente, a intervenção estatal se deu na perspectiva de propiciar o crescimento econômico com base na efetivação de políticas sociais e garantia de direitos, o momento atual exige uma postura diferente, que privilegia a “privatização do Estado, a desregulamentação dos direitos do trabalho e a desmontagem do setor produtivo estatal”. (ANTUNES, 2009, p. 33)

Para dar conta da reestruturação capitalista, os Estados nacionais iniciaram, nos anos finais da década de 1980 e ao longo dos anos 1990, um profundo processo de reformas do aparelho estatal, baseado em cortes nos gastos sociais, leis trabalhistas flexíveis e privatizações. Tais reformas, ainda em curso nos dias atuais, modificaram o ordenamento das políticas implementadas e, conseqüentemente, das relações sociais. Esta é uma das características do capital atual, que se pretende e tem se efetivado global. Como afirmam Netto e Braz (2008):

Caracterizando o seu movimento contemporâneo como *globalização*, o grande capital quer impor uma *desregulamentação universal* – que vai muito além da “desregulamentação” das relações de trabalho. O objetivo declarado dos monopólios é garantir uma plena liberdade em escala mundial. (p.228 – itálicos originais).

Assim, a lógica expansionista do capital no estágio atual, ao passo que desregulamenta as relações sociais, acaba por imprimir novas exigências ao Estado e, com isto, impõe a necessidade de redefinição do modelo de intervenção estatal, que agora utiliza novos mecanismos de controle para garantir que o caminho da mundialização do capital transcorra seu curso “de maneira economicamente organizada e politicamente estabilizada”. (MARTINS, 2007, p. 5).

Desse modo, os ideais neoliberais foram ganhando espaço e se fortaleceram, contribuindo para que o neoliberalismo se materialize como nova ortodoxia econômica de regulação da política pública de Estado no mundo capitalista avançado, consolidando seu processo de dominação e, conseqüentemente, a

profunda inserção dos seus preceitos no “senso comum” tem gerado o sentimento de naturalização deste modelo como forma de regulação da vida social. (HARVEY, 2014).

### **1.1 Do Estado social ao Estado mínimo: a prevalência do mercado**

Com o avanço do neoliberalismo, o Estado social tem perdido – a cada dia mais – a sua efetividade prática. As conquistas alcançadas pela classe trabalhadora nas lutas sociais enfrentadas desde o processo de industrialização capitalista têm sido duramente atacadas, graças à efetividade do Estado que tem se colocado ampla e indiscutivelmente à serviço da garantia dos interesses do capital, em todo o mundo globalizado, sobretudo nas duas últimas décadas. Isto porque

[...] o Estado neoliberal deve favorecer fortes direitos individuais à propriedade privada, o regime de direito e as instituições de mercados de livre funcionamento e do livre comércio. Trata-se de arranjos institucionais considerados essenciais à garantia das liberdades individuais (HARVEY, 2014, p.75).

Assim, na evocação às liberdades individuais, a ideologia neoliberal retoma o incentivo à liberdade de mercado, reavivando o liberalismo clássico. Tal liberdade não só interfere na consolidação do Estado de direito, como intensifica os conflitos de classes, visto que, em vez de garantir direitos, o Estado passa a se incumbir, apenas, de manter a ordem criada pelo mercado, na relação entre os indivíduos livres e autônomos da sociedade. E é a partir desta premissa que o mercado ganha ascendência, centralidade e legitimidade no contexto atual de hegemonia neoliberal. No entanto, isso não se dá de forma apaziguada nem uniforme, pois há diferentes resistências no conflito de classes, entre os proprietários do capital, de um lado, que defendem o crescimento globalizado do mercado, e, de outro, a classe trabalhadora, que luta pela manutenção dos direitos sociais, e a ampliação de sua oferta pelo Estado.

Para conter estes conflitos, o capital lança mão de estratégias de fortalecimento do mercado como condutor das relações econômicas e sociais. De acordo com Afonso (2005, p. 115),

a primeira estratégia exige convencer os cidadãos a reduzir ou, pelo menos, não aumentar os seus direitos [...] A segunda estratégia implica redirecionar a procura para o sector privado – o que pressupõe que se criem incentivos para que este sector possa aumentar a sua capacidade de atendimento, e os cidadãos sejam

persuadidos de que não perdem direitos porque poderão fazer escolhas mais amplas e ter acesso a serviços de melhor qualidade. Finalmente, a terceira estratégia, muito mais sutil, supõe a adoção de medidas tendentes a atenuar as fronteiras entre o sector público e o sector privado, de modo que se torne igualmente menos nítida a distinção entre os direitos sociais e os direitos individuais.

Com estas estratégias, tem se consolidado o modelo de Estado mínimo, assim chamado pela adesão às orientações do grande capital no que se refere à intervenção e política efetivada nos setores econômico e social. Quanto à economia, o discurso em voga apregoa que o Estado deve deixar que a regulação da área realize-se pelo mercado. No entanto, o que se observa é que a defesa da não intervenção não se sustenta, pois “a economia capitalista *não* pode funcionar sem a intervenção estatal; por isso mesmo, o grande capital continua demandando essa intervenção” (NETTO; BRAZ, 2008, p. 227).

Na realidade, a pretensa ou suposta distância entre mercado e Estado não se evidencia, principalmente pelo fato de que os Estados nacionais têm de propiciar a abertura de suas fronteiras ao capital e ao mercado, que está cada vez mais globalizado. Por isso, o Estado mínimo aclamado corresponde apenas à diminuição das funções estatais que dizem respeito aos direitos sociais, enquanto o compromisso com o capital é mantido. O que se requer com esta lógica é, na verdade, “um **Estado mínimo para o trabalho e máximo para o capital.**” (NETTO & BRAZ, 2008, p. 227. *negrito original*).

Ao intervir de modo reduzido e focalizado na área social, o Estado não só atende aos interesses da classe dominante, mais uma vez, como também abre portas para a inserção de novos sujeitos na oferta de serviços essenciais, antes regulados pelo poder estatal. Atendendo a esta inserção mercadológica no aparelho de Estado, foi entregue, ao grande capital, num processo acelerado de privatização inaugurado pelo neoliberalismo, serviços como telefonia, transporte público, saneamento básico, entre outros (NETTO; BRAZ, 2008). E esta lógica está cada dia mais disseminada socialmente, fundamentada no argumento de que o Estado, enquanto poder público, não consegue dar conta das demandas sociais sendo, portanto, necessária a participação do setor privado neste atendimento. E “esse princípio é aplicado aos domínios do bem-estar social, da educação, da assistência à saúde e até aos regimes previdenciários” (HARVEY, 2014, p. 76).

Ante a isto, cabe a consideração de que o modelo de regulação assumido pelo Estado no estágio atual do neoliberalismo, diferentemente do que era prevaiente Estado de bem-estar social, é fundamentado em deixar uma linha cada vez mais tênue entre o que é público e o que é privado; entre o que é função do Estado e o que pode ser convertido em mercadoria ofertada pelo capital. E, como dito anteriormente, esta é uma realidade presente nas mais diversas áreas, entretanto, aqui são considerados os efeitos desta regulação na educação.

Em se tratando desta área, a característica mais evidente da presença do mercado corresponde à participação, cada vez mais ativa, de organismos internacionais e grupos empresariais que, ao transpor características próprias do universo empresarial para a política, “[introduzem] uma lógica de gerenciamento educacional em que a educação [passa] a ser encarada enquanto uma área de grande possibilidade para a concentração de capital, construção e consolidação de um ‘mercado educacional’.” (BAUER, 2008, p. 567. aspas do original).

Nesta perspectiva, por meio de contratos firmados com organismos internacionais, comprometidos com o grande capital, especialmente o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)<sup>13</sup> os países se submeteram – e se submetem, ainda – a atender as exigências capitalistas, no que se refere aos investimentos nas políticas sociais e liberdade de mercado, em que pese aqui, os efeitos destes sujeitos políticos para a educação. (Silva, 2002). Com isto, os conflitos decorrentes do processo de minimização do Estado – ou entre o que deveria continuar sendo o Estado social em contraposição ao que tem sido implementado como Estado mínimo – estão cada vez mais latentes, haja vista a intensificada redução da presença do Estado na efetivação das políticas sociais, por um lado, e a crescente perda de direitos sociais por parte dos trabalhadores, de outro. Ao mesmo tempo, é questionável a ideia de que haja uma efetivação do modelo mínimo do Estado, a menos que se reconheça esta efetivação apenas em um dos lados do conflito, visto que o compromisso estatal com a manutenção da ordem capitalista em momento algum se altera, apenas se ajusta às determinações do capital, e agora, dos seus sujeitos políticos diretamente ligados ao mercado, compromisso este que não se observa na garantia dos direitos da classe trabalhadora.

---

<sup>13</sup> É importante destacar que o BM e o FMI atuam como órgãos financiadores do grande capital, enquanto a OCDE exerce função reguladora.

## 1.2 A reforma do Estado brasileiro a partir dos anos 1990: adesão ao modelo gerencial da administração pública

A constituição do Estado brasileiro é fruto de um percurso lento, influenciado pela história de colonização e exploração vivenciadas pelo país. Esta realidade acabou por interferir diretamente na formação do Estado nacional do Brasil, conservando, por muito tempo – e com resquícios até os dias atuais – nas relações políticas e sociais, os traços do modelo patrimonialista e clientelista. Sinteticamente, pode-se dizer que a política fundamentada no clientelismo corresponde à troca de favores entre grupos que estão no poder e aqueles que podem, ao ter seus interesses pessoais atendidos, assegurar esses lugares de destaque. Já o patrimonialismo diz respeito à falta de limites claros entre o que é público e privado, baseado num “modelo doméstico de relações sociais, onde predominam as vontades particulares mais que as ordenações impessoais” (MENDONÇA, 2000, p. 434).

Ao somar os aspectos clientelistas e os patrimonialistas, a formação do Estado brasileiro preservou “relações políticas e sociais impessoais e acionais (Estado de Direito), e outras marcadas pelos privilégios, pelo personalismo, pela dominação pessoal (Estado patrimonial)” (GANDINI, 2008, p.210). A respeito disto, Holanda (1995, p.196) afirma que

[...] é possível acompanhar, ao longo de nossa história, o predomínio constante das vontades particulares que encontram seu ambiente próprio em círculos fechados e pouco acessíveis a uma ordenação impessoal.

No setor econômico, além da recorrente dependência de outros países, o Brasil enfrentou um processo de industrialização tardia. Enquanto nos países desenvolvidos o ápice do trabalho industrial ocorreu no século XIX, por aqui a indústria ganhou centralidade apenas na década de 1930. Até então, o Estado brasileiro era essencialmente agrícola. Segundo Coutinho (2006):

Costuma-se dizer que foi a partir de 1930 que ingressamos na ‘modernidade’, mas me parece mais preciso dizer que o movimento liderado por Getúlio Vargas contribuiu para consolidar definitivamente a transição do Brasil para o capitalismo. Depois da Abolição e da Proclamação da República, o Brasil já era uma sociedade capitalista, com um Estado burguês; mas é depois de 1930 que se dá definitivamente a consolidação e a generalização das relações capitalistas em nosso país, inclusive com a expansão daquilo que

Marx considerava o 'modo de produção especificamente capitalista', ou seja, a indústria (p. 176).

Inserido na periferia do capitalismo, o Brasil não vivenciou, da mesma forma e na mesma profundidade que os países desenvolvidos, os momentos de crise e relativa estabilidade do capital. Isso não significa que a economia e a política brasileiras tenham passado imunes aos marcos que, nos séculos XIX e XX, transformaram os Estados nacionais, mas destaca as especificidades próprias do processo de formação do Estado brasileiro. A exemplo disto, enquanto nos países do centro capitalista se efetivou o modelo de Estado de bem-estar social, o que prevaleceu aqui, no mesmo período, foi o fortalecimento do ideal nacional-desenvolvimentista, que exprimia, em síntese, a proposta da classe burguesa para a expansão do capitalismo no Brasil, sobretudo, a fração que representava a indústria nesta classe. (COUTINHO, 2006). Assim, enquanto no Estado de bem-estar social havia um movimento do capital em atender demandas da classe trabalhadora, como meio de recuperação do poderio capitalista, no Brasil o nacional-desenvolvimentismo se apropriou do sentimento nacionalista para justificar a abertura do país ao capital interacional.

Com as suas especificidades o Estado nacional foi se constituindo no Brasil, conservando traços do poder de classe – no caso, a fração industriária da classe dominante – preservando uma essência centralizadora e buscando atender às exigências do capital para, assim, atingir níveis econômicos mais aproximados dos países desenvolvidos. Deste modo, o Estado brasileiro manteve as características fundamentais de qualquer Estado capitalista. E, segundo o autor, o “elemento conteudístico mais importante dessa forma política autoritária e centralizadora é que *ele sempre esteve claramente a serviço de interesses privados*” (COUTINHO, 2006, p. 183).

Este modelo de Estado nacional foi predominante no Brasil entre os anos de 1930 a 1980, funcionando como sustentáculo da industrialização do país. Entretanto, é necessário considerar que neste período há características específicas dos momentos políticos vivenciados no Brasil, cujos marcos principais são os dois regimes ditatoriais enfrentados pelo país: com Getúlio Vargas de 1937 a 1945, e com o golpe militar de 1964 a 1985.

Entre os anos de 1930 e 1950, o Estado brasileiro vivenciou, com o investimento do capital internacional, o aprofundamento do sentimento nacionalista, e a ação estatal fundamentou-se no investimento massivo na industrialização do país e criação de estatais, que detinham o controle sobre setores produtivos.

No ano de 1964, com o golpe e a instauração do regime militar (1964-1985), o modelo de atuação do Estado foi revisto e caminhou numa direção diferente, atendendo

[...] não somente de uma exigência posta pelo patamar de acumulação de capital alcançado no país, mas também de uma notável politização dos investimentos estatais [...] Em linhas gerais, a intervenção do Estado Brasileiro na economia abrangeu: gestão da força de trabalho, aumento da sua capacidade extrativa ou de exação tributária, dispêndio de vultosos investimentos em infraestrutura e na indústria pesada, concessão de créditos, subsídios fiscais e favores a grupos empresariais que redundaram no endividamento interno e externo [...] Do ponto de vista da gestão da força de trabalho, tal intervenção compreendeu a regulação do preço da força de trabalho, a disciplina do trabalho e a insegurança no emprego (GERMANO, 2005, p. 72).

Contudo, acompanhando o curso do capital mundial – que nos anos finais da década de 1970 e início dos anos 1980 adotou o neoliberalismo como saída para uma das crises cíclicas do capital – o Estado brasileiro seguiu a retórica de uma necessária redefinição gerencial-administrativa e, mesmo saindo de uma ditadura militar (1964-1985) e em pleno processo de redemocratização, assumiu os ajustes neoliberais no início dos anos 1990, com a eleição de Fernando Collor de Melo, em 1989 aderindo, assim, efetivamente ao projeto neoliberal.

Depois de Collor (1990-1992), derrubado pelo *impeachment*, a inserção do Brasil no mundo capitalista globalizado vem seguindo seu curso sem abalos, primeiro com Itamar Franco (1992-1995), depois com Fernando Henrique Cardoso (desde 1995, reeleito em 1998) (CASTANHO, 2009, p. 2).

Vale salientar que os governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016)<sup>14</sup> deram continuidade a este processo iniciado nos anos 1990. O desafio deste período foi

[...] retomar o crescimento e corrigir as injustiças sociais sem alterar as realizações neoliberais herdadas do governo anterior. O caminho seria trilhado pela definição de um “novo projeto nacional” que tivesse “o social como eixo de desenvolvimento” (MARTINS, 2007, p. 231).

---

<sup>14</sup> Cabe também a ressalva de que o processo reformista de orientação neoliberal no Brasil está ainda mais fortalecido com o atual governo de Michel Temer.

Assim, embora o ideário neoliberal tenha adquirido legitimidade e efetivação prática no Brasil no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, cuja principal ação política foi a reforma do aparelho estatal, consoante com as exigências do capital internacional<sup>15</sup>, continuou em ascensão nos governos posteriores.

A reforma do aparelho do Estado, implementada a partir de 1995, alegava que poria fim à gestão burocrática e, para tanto, inaugurou o modelo de gestão gerencial, vigente até os dias atuais. Para dar conta desse processo reformista no Brasil, foi criado o Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado – MARE, cuja gestão ficou a cargo do economista Luiz Carlos Bresser-Pereira, segundo o qual, a transição da administração burocrática para a gerencial “foi uma resposta à necessidade de maior eficiência, ou menor custo, dos novos serviços sociais e científicos que o Estado passara a exercer”. (BRESSER-PEREIRA, 2010, p. 112)

Tornar o aparelho estatal eficiente é um dos argumentos centrais da gestão gerencial – também chamada de Nova Gestão Pública – somando-se ao discurso da qualidade e da participação democrática da sociedade civil. Para dar conta de efetivar, na vida social, o discurso preconizado, este modelo de gestão insere, na oferta de serviços<sup>16</sup>, os seguintes aspectos, apresentados como melhorias:

(1) torna os gerentes dos serviços responsáveis por resultados, ao invés de obrigados a seguir regulamentos rígidos; (2) premia os servidores por bons resultados e os pune pelos maus; (3) realiza serviços que envolvem poder de Estado através de agências executivas e reguladoras; e – o que é mais importante – (4) mantém o consumo coletivo e gratuito, mas transfere a oferta dos serviços sociais e científicos para organizações sociais, ou seja, para provedores públicos não estatais que recebem recursos do Estado e são controlados através de contrato de gestão (BRESSER-PEREIRA, 2010, p. 115).

A partir destas características da gestão, a atuação estatal deveria assumir caráter descentralizado, que tem como um dos efeitos mais consideráveis a

<sup>15</sup> É importante destacar que a legitimidade e efetivação do ideário neoliberal foi garantida a partir da realização do Consenso de Washington (1989) no qual ficou fixado um projeto de políticas fiscais e monetárias, além de um conjunto de reformas institucionais a serem implementadas em economias desenvolvimentistas. A materialidade desse projeto ficou a cargo das instituições financeiras Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional (FMI), sob a forma de regras contratuais para o controle de crédito e exação das dívidas externas dos Estados da América Latina (SILVA, 2002).

<sup>16</sup> Com o fortalecimento da Nova Gestão Pública o compromisso do Estado em assegurar direitos à população é subvertido na oferta de serviços, atribuindo assim, aos direitos sociais, características de mercadorias.

transferência de responsabilidades para a sociedade civil. Desse modo, o modelo gerencialista conseguiria difundir e validar as formas de *accountability* (responsabilização) ou de controle, conferindo à responsabilização social um importante papel político na constituição de uma sociedade baseada na democracia participativa (MACEDO; LAMOSA, 2015).

Assim, houve, no país, um incentivo muito maior à participação da iniciativa privada, compreendida como sociedade civil – por meio de grupos empresariais, institutos e fundações, entre outros – na formulação e execução das políticas sociais. É importante ressaltar que, com esse processo de crescente participação da iniciativa privada nas políticas públicas, observou-se o fato de que “as empresas e suas fundações/institutos que assumem a responsabilidade por projetos sociais de relevância para o país devem contar com o apoio do fundo público através de isenções fiscais” (MARTINS, 2007, p. 151), situação que pode ser considerada central no processo privatizante do fundo público, portanto, de interesse direto da iniciativa privada, mas adverso aos interesses sociais, pelo menos das camadas da classe trabalhadora que carece de políticas públicas como garantia dos direitos sociais por parte do Estado.

À lógica gerencial é creditada também a corrida em busca de índices cada vez mais elevados nos processos de controle de resultados das políticas. O controle estabelecido auxilia, inclusive, na justificativa da inserção do setor privado na promoção de direitos básicos, como educação e saúde, por exemplo, visto que índices baixos são apresentados como resultado da ineficiência do Estado e, por isso, a iniciativa privada atenderia mais significativamente às demandas sociais.

Com este discurso de ineficiência e/ou insuficiência do Estado na oferta de direitos básicos para a sociedade, ficam muito mais latentes os embates e os limites entre o que é o Estado social – no seu atendimento às demandas apresentadas pela sociedade em geral – e o Estado mínimo, modelo de intervenção estatal posto pelo neoliberalismo que, sinteticamente, define que a ação do Estado para o setor social deve ser reduzida, ao passo que a abertura ao mercado é a garantia de uma sociedade mais desenvolvida e mais democrática, logo, supostamente melhor para a vida em sociedade.

### 1.3 Da regulação das políticas: responsabilização e controle dos resultados

Com a redefinição do papel do Estado, imposta pela já mencionada reforma do aparelho estatal, ganhou destaque o discurso da descentralização das políticas. No Brasil, este discurso foi endossado também pelo processo de redemocratização que o país estava vivendo nos anos finais da década de 1980, quando o sentimento que, grosso modo, tomava conta de parte significativa da população era o de inserção da sociedade civil na vida política, de maior participação democrática, de modo que a ideia de descentralização das políticas foi, não só aceita, como também propagada nas reivindicações da população, tanto que no artigo 204, inciso II da Constituição Federal de 1988 (CF), ficou assegurada a “participação da população, por meio de organizações representativas, na formulação das políticas e no controle das ações em todos os níveis.” (BRASIL, 1988). Além de assegurar a participação da população, a CF garante também a descentralização de políticas e serviços sociais – mais especificamente a seguridade social, a saúde e a assistência social.

A perspectiva da descentralização, prevista na Constituição, é voltada à democratização e envolvimento da população na vida política do Brasil. No entanto, com a adesão do Estado brasileiro à ordem neoliberal, a partir da década de 1990, apesar do aspecto discursivo acerca da descentralização proposta pela CF, o modelo que tem se efetivado na prática é muito mais o de transferência de responsabilidades por parte do Estado, no âmbito do governo federal, para instâncias estaduais e municipais, como também para entidades da sociedade civil – na qual, de modo subvertido, têm sido incluídos também grupos empresariais. Por outro lado, há uma concentração do poder de decisão pelo Estado – no nível federal –, nos dispositivos legais e sujeitos políticos com os quais tem ligação direta. Grosso modo, seria a centralização do poder de decisão somada à descentralização da execução das políticas, o que, de acordo com Shiroma e Campos (2006, p. 221), acontece a partir da “introdução de novos marcos regulatórios que combinam mecanismos de descentralização com mecanismos de controle centralizado, [inaugurando] um novo modelo de gestão, principalmente baseado na utilização eficaz dos recursos.”

A gestão à qual as autoras fazem referência é a Nova Gestão Pública, ou gerencial. À medida que o Brasil adotou o modelo de gestão gerencial, a ideia de descentralização foi dando espaço a uma forma de regulação pautada no controle

de resultados e definição de normas para as políticas a serem efetivadas no país considerando, desse modo, “a regulação como movimento oriundo dos processos de intervenção do Estado, compreendendo que a intervenção, bem como a não intervenção podem se constituir em fatores imprescindíveis a regulação” (MUNDIM, 2009, p.23)

Assim, o Estado tem assumido a função de regulador, implementando políticas públicas fundamentadas em definições normativas que valorizam uma dimensão descritiva e prescritiva, e que é “alimentada e disseminada por instâncias transnacionais, designadamente o Banco Mundial e a OCDE, [para garantir à ação estatal a definição dos] critérios de uma boa administração pública” (REIS, 2013, p.105).

O conceito de regulação está, inicialmente, associado à economia e às regras que devem determinar as relações econômicas, buscando “identificar a intervenção de instâncias com autoridade legítima (normalmente estatais) para orientarem e coordenarem a ação dos agentes econômicos (a regulação dos preços, a regulação do comércio, da energia etc.)” (BARROSO, 2005, p. 728). No entanto, este conceito não é estanque; ele permite várias interpretações e adequações a variadas áreas. Como pode se observar na citação abaixo, a regulação,

[...] em sentido lato, significa o estabelecimento de regras e normas para determinadas finalidades. Na pesquisa sobre políticas públicas, a noção de regulação pode ser utilizada para pensar o papel do Estado e as relações entre instituições e entre atores das políticas (FARENZENA; MARCHAND, 2013, p.791).

Em se tratando das políticas atuais, pautadas na regulação, há que se reconhecer que estas exprimem uma dimensão de coordenação e controle, com a busca frequente de domínio sobre os resultados do seu alcance social. Neste modelo de política, o Estado não se assume no centro das decisões, e observamos a defesa constante da participação coletiva e a “noção de regulação conduz a compreender o Estado como compartilhando autoridade ou responsabilidades com outros atores.” (FARENZENA; MARCHAND, 2013, p. 792).

Embora caiba a consideração da possibilidade de haver uma maior participação da sociedade neste compartilhamento do processo de tomada de decisão, a presença de novos atores no cenário das políticas públicas refere-se muito mais à presença efetiva de organismos internacionais e grupos empresariais na formulação e no planejamento das políticas. Prova disto é o fato de que o

processo de elaboração das políticas públicas atuais atende inicialmente às imposições internacionais, sobretudo do Banco Mundial, pelo seu poderio financeiro e capacidade de manipulação do consentimento social (SILVA, 2002).

Assim, sendo a regulação um processo de definição de normas e regras para orientar o funcionamento do sistema, são os sujeitos envolvidos nesse processo que determinam o ajustamento das políticas às demandas apresentadas ao sistema, embora, normalmente, não seja a necessidade do setor social que defina as normatizações, mas o ordenamento político e econômico do capital. Por conta disto, a regulação é que “permite ao sistema, através dos seus órgãos reguladores, identificar as perturbações, analisar e tratar as informações relativas a um estado de desequilíbrio e transmitir um conjunto de ordens coerentes a um ou vários dos seus órgãos executores” (BARROSO, 2005, p. 728) e, neste jogo de regras e normas, garantir o controle das relações sociais.

Nesta perspectiva do controle, o Estado assume a já referida regulação institucional e política que, segundo Maroy (2011), corresponde a diversos arranjos institucionais, como regras e leis proclamadas, promovidas ou autorizadas pelo Estado, e contribuem para a orientação e ordenamento das políticas.

A regulação institucional remete, pois, aos modos de orientação, de coordenação e de controle dos atores, que são objetivados e institucionalizados em dispositivos materiais, legais, técnicos, que derivam de uma ação pública e de estado (aí compreendidos os dispositivos de “mercado”). (MAROY, 2011, p. 22).

Somando-se à regulação institucional, também tem crescido, nas políticas sociais, dos últimos anos, a inserção de princípios próprios do universo econômico, que acabam por transferir para o espaço da administração pública estatal, características do setor empresarial e mercadológico, colocando na centralidade da vida política do país as determinações do grande capital, por meio de seus agentes reguladores, como os organismos internacionais e os grupos empresariais. Quanto a isso, Silva (2002) destaca a natureza da relação do Estado brasileiro com estas instituições, como sendo de submissão a um processo de recolonização transmutado em modernização. Esta tem sido a tônica da definição das políticas brasileiras no geral. Mas aqui, especificamente, interessa a política educacional, a respeito da qual merecem destaque,

[...] a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9. 394/96 e da Emenda Constitucional n. 14/96, que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental

e de Valorização do Magistério (FUNDEF)<sup>17</sup>, regulamentada pela lei n. 9. 424/96; a prioridade no ensino fundamental; a lei n. 9. 131//95, que criou o Conselho Nacional de Educação; o decreto lei n. 2. 208/97 e o sistema de avaliação institucional colocam a educação pública no país em consonância com as políticas e estratégias do Banco Mundial (SILVA, 2002, p. 15).

Isto denota, portanto, a existência de uma relação entre o Estado brasileiro e o modelo de educação requerido pelos grandes reguladores do capital. O aparato legal que regulamenta a educação brasileira exprime, portanto, grosso modo, conformidade com os preceitos reformistas, bem como com as necessidades de formação para o trabalho flexível, pressuposto no atual estágio da economia capitalista sob a égide do neoliberalismo, para o qual a Educação Básica ganha centralidade e destacada importância político-ideológica e de controle social.

#### **1.4 A Educação Básica: a busca pela eficiência regulada**

O processo de reforma do Estado brasileiro, iniciado nos anos 1990, provocou mudanças significativas na política educacional do país. Assim como em outras áreas relacionadas aos direitos sociais, a educação também foi inserida no plano reformista ou, como afirma Teodoro (2011, p. 13), “as reformas da educação tornaram-se uma obsessão dos governos”.

A partir de então, as políticas governamentais para a educação passaram a se pautar pela lógica gerencial, que tem nos ideais da produtividade, competição, eficiência e eficácia, a defesa da garantia de qualidade da educação. (COMERLATTO; CAETANO, 2013). Estes princípios gerencialistas têm se configurado, ao longo dos últimos vinte anos, como o direcionamento fundamental da educação pública brasileira, em seus diferentes níveis e modalidades. Considerando os objetivos desta investigação, aqui será dado destaque à Educação Básica pública, visto que sobre este nível de ensino escolar as reformas educacionais têm incidido de forma bastante contundente e efetiva.

Coerente com a ideia propagada, pela gestão pública, de eficiência, a educação básica pública assume, portanto, características de uma regulação própria

---

<sup>17</sup> O FUNDEF se encerrou em setembro de 2006 e foi substituído pelo Fundo de Manutenção da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007. Embora tenha um alcance maior se comparado ao FUNDEF, o FUNDEB mantém os princípios norteadores do primeiro.

do funcionamento empresarial e, por meio de medidas reguladoras, a política educacional busca a superação de problemas os mais diversos, via de regra com a justificativa de se buscar elevação dos padrões de eficiência e de qualidade da educação.

Tais medidas surgem como soluções técnicas e políticas para a resolução de problemas de ineficiência administrativa dos sistemas escolares ou da busca de adequação e racionalização dos recursos existentes, acompanhada da ideia de transparência (prestação de contas e demonstração de resultados) e de participação local (OLIVEIRA, 2009, p.47).

Isto denota uma relação entre a regulação da educação e as proposições das políticas públicas orientadas pelo modelo de gestão predominante no estágio atual do capitalismo, pois “sob o ponto de vista capitalista, a educação pública precisa ser gerida como empresa, pois é na lógica empresarial que se encontram os critérios, processos e indicadores de gestão eficiente e de sucesso” (COMERLATTO; CAETANO, 2013, p.248).

Visando ao aumento da qualidade no ensino a partir da competitividade, cresce o discurso e a prática que destacam a individualidade como pressuposto para a melhoria da educação. E isto tem se expressado na constante busca de cada escola para aumentar seus índices – pretensamente de qualidade – definidos nos exames de avaliação externa. Por isso, o processo de regulação educacional repercute na composição e gestão da escola, adequando-a aos critérios da produtividade, da eficácia, da excelência e da eficiência (OLIVEIRA, 2006).

No processo de regulação da educação, o aspecto da escola que tem sido colocado na centralidade é a administração escolar, ou seja, a gestão. É possível perceber que a regulação educativa está assentada em três eixos centrais, quais sejam: a gestão local, o financiamento *per capita* e a avaliação sistêmica (OLIVEIRA, 2009). No que se refere à dimensão da gestão, é possível observar que predomina a defesa da descentralização, como forma de democratizar a gestão. Nesta perspectiva, a regulação supõe o compartilhamento de responsabilidades e de poder entre as esferas governamentais.

Tal processo de descentralização resultou em transferência de responsabilidade dos órgãos centrais para os locais, da União para os estados e destes para os municípios, ou da União diretamente aos municípios e ainda da União ou os estados diretamente às escolas. Tal processo de descentralização é justificado como medida de democratização da educação e instrumento de maior

racionalização de sua gestão. Esses novos modelos de gestão do ensino público, fundados em formas mais flexíveis, participativas e descentralizadas de administração dos recursos e das responsabilidades, atribuíram maior autonomia à unidade escolar e passaram a exigir da escola novos papéis (OLIVEIRA, 2009, p.53).

Para a escola, a descentralização, apregoada como possibilidade democrática, inseriu a necessidade de se adequar a um modelo em que sua pretensa autonomia está restrita à execução das determinações governamentais. Diferente do que chegou a ser interpretado ou da expectativa que se gerou em muitos sujeitos atuantes no meio educacional, na lógica gerencial não cabe à escola descentralizada o papel participativo no planejamento das políticas, mas apenas a função executora destas. A elaboração compete aos governos e aos grupos externos, que atuam como parceiros daqueles. Sob a premissa de uma dita participação coletiva na gestão das políticas educacionais, assistimos a um processo, cada vez mais fortalecido, de distanciamento do Estado para com a educação e, em contrapartida, a inserção de outros atores sociais na área, os quais têm interferido, senão definido, o funcionamento da escola pública. Por isso, a descentralização,

[...] em grande medida ensejada pelas orientações e programas propostos pelos organismos internacionais, ao mesmo tempo em que apresentavam medidas mais democráticas, descentralizadoras e capazes de atribuir maior autonomia ao nível local, também representou desresponsabilização e descomprometimento do poder público com a oferta educativa (OLIVEIRA, 2009, p. 58).

O segundo eixo do processo de regulação refere-se ao financiamento da educação. Consoante com a implementação das políticas neoliberais, que tem como um marco central a redução de gastos com o social – pressuposto para se alcançar e fortalecer o Estado mínimo –, o financiamento educação pública brasileira passa a ser gerido pela ótica do financiamento *per capita*, e isto expõe o caráter monetarista das atuais políticas que preveem o gasto reduzido com a educação. Além do mais, estabelece a necessidade de complementação, seja por parte dos estados, municípios ou escolas, o que acaba por fortalecer a lógica gerencial da concorrência, além de permitir “a complementação orçamentária com recursos da própria comunidade e busca de sócios no setor privado” (OLIVEIRA, 2006, p. 19).

A inserção do empresariado na educação é justificada, então, como meio de dar conta da necessidade de complementação orçamentária para aquilo que a verba

pública não tem acobertado e, assim, observamos a presença cada vez mais decisiva das parcerias público-privado na educação.

O terceiro eixo do processo de regulação educativa é o da avaliação. Este eixo estabelece, também, articulação com a gestão e o financiamento *per capita* “na medida em que os processos de avaliação são apresentados como mecanismo de regulação e controle do que se ensina, para quem se ensina, e quem ensina” (OLIVEIRA, 2009, p. 59).

O modelo de avaliação da educação pública em vigência no Brasil é fruto das reformas da década de 1990 e diretamente influenciado pelos objetivos dos organismos internacionais. Tal modelo consiste na aplicação de testes padronizados, com objetivo de medir a qualidade da educação. Segundo Bauer (2008)

[...] no Brasil a regulação e mudança nos padrões de gestão aparecem mais relacionadas às avaliações de sistemas e à padronização (de objetivos, de currículos, etc) que induzem a escola a se adequar às diretrizes propostas em nível central. Esta indução muitas vezes ocorre por meio de mecanismos de bonificação para escolas, *rankings* em que aparecem os melhores e piores resultados, introdução de bonificação para os professores, etc. (p. 566).

Vale ressaltar que estas avaliações expressam uma preocupação meramente quantitativa com a educação, reduzindo a ideia de qualidade em educação a um número, ou ao aspecto simplesmente quantitativo, definitivo, mas mutável com o esforço individual, seja de um sistema ou de uma escola específica.

Contudo, é necessário observar que medir resultados, mensurar desempenho, é diferente de avaliar a qualidade, o que pode explicar, em grande medida, o baixo impacto desses exames no desenvolvimento de políticas públicas que garantam uma educação de qualidade para todos (OLIVEIRA, 2009, p.59).

De fato, as avaliações realizadas na educação brasileira, hoje, estão muito mais consoantes com as exigências do capital neoliberal e da necessidade que este tem de regular toda e qualquer política social, do que em conformidade com a necessidade de se avaliar verdadeiramente a educação, buscando melhorar a qualidade desta. Embora a qualidade seja uma das preocupações expressas como justificativa para a realização dos exames, eles “também difundem valores como individualismo, hierarquização e concorrência que colaboram para a manutenção das relações de poder na sociedade”. (GARCIA, 2015, p.46)

Todo esse processo de regulação da educação tem interferido significativamente também no trabalho docente, visto que sobre ele incide constantemente a implicação das políticas educacionais implementadas, e sobre ele recaem também as cobranças da efetivação de tais políticas. Assim,

[a] *regulação* atinge ainda os sujeitos do processo educativo em outra dimensão: do trabalho e da realização profissional. A lógica das competências, ao enfatizar a individualização dos processos educativos, a responsabilização individual pelo aprimoramento profissional, produz o afastamento dos professores de sua categoria profissional enquanto coletivo e, em consequência, de suas organizações (FREITAS, 2003, p.1108, *itálico original*)

Diante disso, pode-se considerar que o modelo de regulação estabelecido nas parcerias firmadas entre a gestão municipal da educação e instituições do setor privado tende a contribuir com a ênfase na cobrança por competências a serem expressas pelos professores, no resultado dos exames de avaliação aos quais seus alunos são submetidos. Além disto, coloca a escola como espaço de competição, entre profissionais e instituições, ao responsabilizar escola e/ou professores pelo crescimento dos índices.

Outro fator que esta regulação tende a acarretar ao trabalho docente é o afastamento do professor da função de planejamento das suas atividades, visto que estas formações normalmente têm incidência sobre o currículo, além da permanente vigilância quanto ao cumprimento das determinações definidas de modo exterior ao professor.

Todas essas ações e reações possíveis à educação fazem parte do arcabouço que fundamenta a lógica gerencial.

### **1.5 A Nova Gestão Pública: repercussões sobre a condição do trabalho doente**

As elaborações teóricas acerca do trabalho têm seu desenvolvimento mais aprofundado a partir da constituição da sociedade capitalista, visto que esta imprimiu no mundo – industrializado e desenvolvido – novas formas de relações entre sociedade e trabalho. O modo de produção capitalista

[...] rompe com as formas de trabalho escravo e servil e com as ideias dominantes do clero e da nobreza, mas não elimina as classes sociais. Pelo contrário, funda uma nova sociedade de classes com outra relação, agora entre quem é dono de propriedade privada e capital para gerar mais capital, e aqueles que são duplamente

“livres”, não são escravos nem servos, mas a única propriedade de que dispõem é a sua força física e intelectual para ser negociada, em troca de um salário no mercado (FRIGOTTO, 2015, p.229, aspas originais).

Nesta relação em que a força física e intelectual dos sujeitos é convertida em mercadoria – a força de trabalho – a ser negociada, o capital aprofunda no trabalho uma das suas faces mais perversas, isto é, a alienação, justificada pelo fato de que a “essência da sociedade burguesa é a acumulação privada de capital e isso só é possível se os homens viverem em uma sociedade submissa às exigências do processo global de acumulação de capital” (LESSA, TONET, 2008, p. 98).

Ao alienar o trabalho, o capital reduz o homem a uma mercadoria passível da geração de lucro e, assim, retira a sua humanidade, atendo-se apenas à necessidade de reprodução da força de trabalho. Como afirmam Lessa e Tonet (2008, p.100), a “essência da alienação da sociedade capitalista é que ela trata como mercadoria o que é humano; e como mercadoria é coisa e não gente, a desumanidade desse tratamento não podia ser maior”.

O processo de alienação instaurado no mundo do trabalho atinge todos os níveis das relações sociais e, conseqüentemente, a educação e o trabalho do professor. A educação é útil ao capital, dentre outros aspectos, por se configurar como *locus* de difusão da ideologia dominante. Desse modo, o capitalismo tem na escola a expressão concreta de uma instituição responsável pela organização e reprodução do conhecimento e dos valores. Segundo Frigotto (2015, p. 230), a escola

[em] sua gênese, constitui-se na instituição que se tornou necessária no plano da socialização e da reprodução do conhecimento e das ideias e valores da classe burguesa, ainda que, por ser uma sociedade de classes antagônicas, a escola é, igualmente, um espaço de disputa pela classe trabalhadora.

Sendo assim, o capital se preocupa com a educação, não na perspectiva de garantir, por meio da escola, a formação humana à classe trabalhadora, mas de ter assegurado o modelo de profissional que atenda as demandas da acumulação. Portanto, considerando o estágio atual, pode-se dizer que, no capitalismo neoliberal

[...] o que se valoriza não é mais aquele trabalhador analfabeto, pois este não estaria oferecendo o lucro esperado pelo capital, mas aquele trabalhador que, ao aprender a pensar, busca uma maior produtividade e não a sua cidadania (LIMA; WEBER; MARTINI, 2008, p. 15).

A formação deste trabalhador requerido pelo capital está, por sua vez, confiada ao trabalho do professor, o qual é atingido pelas mudanças que ocorrem no modo capitalista de produção, pois “o trabalho docente é parte da totalidade constituída pelo trabalho no capitalismo, estando, portanto, submetido à sua lógica e às suas contradições” (DUARTE, 2011, p.163).

Inserido nesta totalidade, o professor tem a docência diretamente influenciada pela lógica neoliberal, desde a sua formação que, agora passa a ser cobrada como algo da responsabilidade do próprio professor, sobretudo, a formação continuada. Além disso, com o crescente processo de avaliação ao qual à educação é submetido, o trabalho docente sofre uma intensificação evidente, expressa no fato de que existe uma cobrança maior para que o professor contribua para a elevação das notas em provas que medem a qualidade da educação.

Consideramos importante a definição, neste momento, do que entendemos sobre ‘trabalho docente’, de modo que ele não seja percebido como a ação limitada ao que o professor realiza em sala de aula. Adotamos a expressão ‘trabalho docente’ no mesmo sentido abordado pela literatura produzida a partir de pesquisas realizadas sobre a condição do trabalho docente, particularmente a conduzida pelo Gestrado/UFMG, em 2012. A definição elaborada por Oliveira (2012) explicita bem a amplitude que esta categoria conceitual abarca, tanto em relação aos sujeitos quanto às funções realizadas. Não são apenas os professores que atuam no processo educativo nas escolas e em outras instituições de educação, nas suas diversas caracterizações de cargos, funções, tarefas, especialidades e responsabilidades, determinando suas experiências e identidades. Outros profissionais atuam igualmente neste processo formativo, cujas atividades laborais complementam o que deve ser considerado como trabalho docente, haja vista as múltiplas relações e dimensões que caracterizam o fazer pedagógico na educação escolar, por exemplo. Assim, entendemos que o trabalho docente todo ato de realização do processo educativo, o qual envolve sujeitos profissionais para além do professor, extrapolando, portanto, a regência ou o que se realiza em sala de aula. É preciso considerar que diretores, coordenadores, supervisores, orientadores, estagiário, atendentes, auxiliares administrativos ou de ensino, dentre outros, são sujeitos cujas atividades se revestem de igual importância e têm caráter integrador e de complementariedade no processo educativo.

Nessa perspectiva, e partindo de uma compreensão mais ampla do trabalho humano, Oliveira afirma que,

Partindo da definição de que o trabalho constitui-se em ato de transformação da natureza pelo homem para sua própria sobrevivência, o que resulta também e, ao mesmo tempo, na transformação do homem pelo trabalho, é possível considerar que o mesmo é detentor de um caráter educativo. Educação e trabalho são elementos fundamentais da condição humana, indispensáveis à socialização e determinantes de nossas experiências. A experiência como herança, transmitida ao mesmo tempo em que é historicamente construída e elaborada (THOMPSON, 1997), partilhada por meio do trabalho, constitui-se em noção-chave para a compreensão da categoria trabalho docente em contraposição à profissão. As análises sobre o trabalho docente buscam captar os sujeitos e suas relações a partir da sua experiência, do seu fazer cotidiano, da intimidade do processo de trabalho. Se considerarmos que o termo docência, originado do latim, significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender, podemos afirmar que o trabalho docente é o que se realiza com a intenção de educar. Assim, o que define o trabalho docente não são a formação específica e o estatuto profissional ou certificado que foi conferido ao sujeito, mas seu labor, sua experiência no processo educativo no lugar de quem educa ou contribui para. Os professores são, em geral, os primeiros a serem lembrados quando se utiliza o termo trabalho docente. Isso ocorre por razões bastante óbvias, pois são os mais numerosos no processo educacional e os que encarnam de maneira mais expressiva o ato educativo. São considerados os principais responsáveis pelo processo educativo nas políticas educacionais, tendo de responsabilizarem-se pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema educacional. Contudo, diante das variadas funções que a escola pública assume na atualidade, os professores se veem muitas vezes obrigados a responderem a exigências para as quais não se encontram preparados. (OLIVEIRA, 2012)

Com esta compreensão, e considerando as condições contextuais de pressão externa por resultados e de alcance de padrões de eficiência em que o processo educativo escolar se encontra, é possível entender melhor como a intensificação do trabalho docente se revela de diferentes formas e dimensões. Por exemplo, o fato de que o professor, particularmente, necessita ampliar sua jornada para além do tempo de presença na escola já constitui, por si só, uma intensificação do tempo necessário à realização ou ao cumprimento de suas responsabilidades para com o processo educativo. Na lógica capitalista de trabalho e produção, a intensificação do tempo tronou-se, grosso modo, condição *sine quo non* de exploração do trabalhador.

Embora esta relação não se aplique diretamente à área educacional escolar pública, sabe-se que

[...] o professor é aquele que, além de desenvolver seu trabalho em sala de aula, necessita ainda preparar aulas, corrigir avaliações, participar das formações continuadas, ou seja, ele geralmente estende sua jornada de trabalho para outras horas em que não está na instituição escolar (LIMA; WEBER; MARTINI, 2008, p.15).

Nas condições estruturais e de reformas político-administrativas no setor público, pode-se considerar que o trabalho docente é, pois, perpassado pelos preceitos do capital, na medida em que todas as transformações pelas quais a educação tem passado nas duas últimas décadas estão presentes no exercício da docência. Assim, ao passo que o Estado define um modelo de regulação para a educação, também está definindo a regulação do trabalho docente, e este precisa ser analisado como forma/lugar da regulação. (BIRGIN, 2000),

Como efeito desta regulação, assentada nos moldes do controle exercido pelo Estado, o trabalho docente tem expressado, na atualidade, um avançado processo de flexibilização que se manifesta em diversos aspectos, dentre os quais, destaca-se a chamada cultura do desempenho, “que se materializa na adoção de mecanismos que assegurem índices de produtividade capazes de atender à lógica da redução de custos e da competitividade entre escolas, isto é, a lógica do mercado” (MELLO; RIGOLON, 2011, p.50).

Esta concepção é consoante com o modelo de gestão gerencialista, conforme abordado anteriormente, e a sua instauração na educação traz de volta o tecnicismo, fortalecendo princípios como racionalidade, eficiência e produtividade, que fomentam a busca por resultados positivos com a redução de gastos (SAVIANI, 2007).

A efetivação dos mecanismos de regulação na educação garante ao Estado a justificativa para a difusão da competitividade e da produtividade no trabalho docente. Destes mecanismos, destaca-se o sistema de avaliação empregado para medir e quantificar a qualidade da educação pública brasileira. A avaliação repercute diretamente no exercício profissional do professor, contribuindo para a precarização do trabalho docente. Além disto, a avaliação traz consigo o crescente processo de responsabilização do professor, uma vez que a este profissional é creditada a obrigação, segundo tal processo, de garantir a melhoria, não só do seu trabalho

individual, mas também dos dados referentes à escola onde está inserido. De acordo com Freitas (2011, p. 16)

[...] um sistema de responsabilização inclui três elementos: medição do desempenho dos alunos; relatório público do desempenho da escola, e recompensas ou sanções baseadas em alguma medida de desempenho ou de melhora do desempenho [...]. Os processos de responsabilização são bem amplos e em especial suas consequências atingem todos os níveis da administração, ou seja: a) a administração do sistema educacional, enquanto administração local; b) as escolas, na figura dos diretores; e c) a sala de aula, na figura do professor e do aluno.

A ideia da responsabilização é respaldada na necessidade excessiva de se elevar os índices de qualidade definidos pelas instâncias hierarquicamente superiores, sejam os governos, sejam as instituições privadas inseridas na vida política da educação e no cotidiano das escolas.

É importante considerar que a cobrança de resultados constrange os professores a assumir a intensificação do trabalho como algo necessário, para alcançar as expectativas acerca do seu desempenho, o que tem conduzido muitos professores à fadiga e à frustração, pois alcançar resultados no campo educacional não depende apenas da vontade individual. Conforme Garcia e Anadon (2009, p. 83), na maioria das vezes,

A intensificação é apoiada voluntariamente [...] e confundida com maior profissionalismo, sentimento que é estrategicamente mobilizado pelas exigências oficiais de profissionalização docente e pelo apelo a uma ética de autorresponsabilização moral e individual pelo sucesso da escola.

Assim, cabe a observação de que a implantação da lógica gerencial na educação brasileira tem acarretado dificuldades expressivas para o exercício do trabalho docente, tornando os professores cada vez mais responsáveis pela educação como um todo e, em contrapartida, com o exercício profissional mais intensificado e menos valorizado socialmente. Como lembra SANTOS (2004, p. 1153),

[...] é inegável que o professor tem responsabilidade com relação ao desempenho de seus alunos, mas grande parte dos problemas que enfrenta nesse campo é de ordem econômica, social e institucional e não apenas relacionadas ao seu trabalho pessoal.

Por isto, adiante serão considerados elementos que interferem no trabalho docente na rede municipal de Campina Grande, mesmo que não sejam necessariamente elementos constitutivos da docência. A título de exemplo,

destacamos a organização e gestão da educação municipal, bem como a abertura desta à participação de institutos e fundações da iniciativa privada no cotidiano das escolas públicas municipais, atuando como sujeitos decisivos tanto no que se refere à política pública de educação quanto nas determinações para o exercício da docência na rede.

## 2. CAMPINA GRANDE – PB E A NOVA GESTÃO PÚBLICA: ADEQUAÇÃO À REGULÇÃO

O município de Campina Grande está localizado no interior da Paraíba, na região agreste do estado, com uma posição geográfica privilegiada, que o coloca como a principal via de ligação entre as regiões do sertão e do litoral. Esta localização, historicamente, contribuiu para que o município assumisse evidência como um dos principais da Paraíba, destacando-se na economia, na política, na cultura e também na educação.

Assim, desde o início do século XX, Campina Grande desempenha importante papel nas relações econômicas, não só do estado, mas também no Nordeste, o que justifica o título de cidade que mais cresce no interior da região. A sua importância econômica nasce com o ciclo do algodão, que impulsionou o desenvolvimento da cidade. O destaque na produção algodoeira foi tamanho que deixou o município paraibano, numa escala mundial, atrás apenas da inglesa Liverpool. A “era do ouro branco”, como ficou conhecido este período, fomentou o crescimento da região e foi determinante para que, mesmo com o seu declínio, o entusiasmo progressista continuasse predominante na cidade. E, num alinhamento ao sentimento nacionalista que cresceu no Brasil, entre os anos 1940 e 1950, foi se construindo a imagem de Campina Grande como local de investimento no processo de industrialização e modernização, firmando-se um polo comercial no cenário local e nacional (SANTOS, 2014). Marco desta preponderância reside no fato de que a Paraíba é o único estado brasileiro cuja sede da Federação das Indústrias não está situada na capital estadual e sim numa cidade do interior.

Desse modo, a primazia econômica do município campinense se constituiu e permanece, até os dias atuais, como característica fundamental. Campina Grande não só exerce a influência já dita, como também emprega uma expressiva fração de pessoas de cidades vizinhas no comércio e na indústria.

Esta capacidade atrativa da cidade se reflete também na área educacional. A partir de 1953, com a criação do Colégio Estadual de Campina Grande<sup>18</sup>, esta área teve um crescimento significativo, pois o advento desta escola representava um

---

<sup>18</sup> Criado como Colégio Estadual de Campina Grande, ficou conhecido como “Estadual da Prata” e hoje, oficialmente, se chama Escola Estadual de Ensino Médio Dr. Elpídio de Almeida, e continua sendo a maior escola pública da cidade. E, a partir de 2018 passou a funcionar como escola integral.

avanço no atendimento educacional não só local, mas também para as cidades circunvizinhas (ALBUQUERQUE, 2011). Assim, a criação do “Estadual da Prata” foi um grande marco na história educacional do município e tem uma importância comparada a do Liceu Paraibano, pois exprimiu, pela primeira vez,

[...] uma experiência pioneira no interior do estado da Paraíba, uma vez que até então só havia um colégio estadual de ensino secundário, o Lyceu Paraibano, localizado na capital do estado João Pessoa. E, com a construção de um novo colégio estadual, modificaram-se não apenas os processos de escolarização, mas principalmente as representações sobre a cidade (ALBUQUERQUE, 2011, p.42).

O destaque campinense na educação não se restringe ao importante passo histórico citado e, atualmente, continua atraindo muitos estudantes, não só paraibanos, mas de todo o Brasil, por se configurar como uma cidade universitária.

A cidade conta com câmpus de importantes instituições de Ensino Superior públicas, quais sejam: a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG); a Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e o Instituto Federal da Paraíba (IFPB), além das faculdades particulares que se firmaram nos últimos anos.

Vale ressaltar, também, que Campina Grande tem crescido muito nos últimos anos como polo tecnológico, sobretudo pelo desenvolvimento e produção de conhecimento a partir dos cursos de graduação e pós-graduação, destacadamente, da UFCG.

No que se refere aos aspectos políticos, a história de Campina Grande demonstra como os alicerces do município assumiram o mesmo caráter patrimonialista que caracterizou a constituição do Estado brasileiro. Isto se expõe, por exemplo, no fato de que, no governo municipal, o poder tem estado nas mãos de grupos familiares e/ou partidos políticos específicos, que se alternam ao longo dos anos no comando da prefeitura.

Como expressão do afirmado, aqui são considerados apenas os prefeitos eleitos a partir da década de 1980, período em que o país passou pelo processo de redemocratização, possibilitando que a escolha dos governantes voltasse a ser por meio de eleições diretas.

**Quadro 01 – Prefeitos de Campina Grande a partir da década de 1980**

Nome	Partido	Início do mandato	Fim do mandato	Observações
<a href="#">Ronaldo José da Cunha Lima</a>	<a href="#">PMDB</a>	31 de janeiro de 1983	31 de dezembro de 1988	Prefeito eleito
<a href="#">Cássio Rodrigues da Cunha Lima</a>	<a href="#">PMDB</a>	1º de janeiro de 1989	01 de dezembro de 1992	Prefeito eleito, já sob a CF 88
Francisco (Tico) Lira	PMDB	1º de dezembro de 1992	31 de dezembro de 1992	Vice, assumiu por renúncia do titular
<a href="#">Félix Araújo Filho</a>	<a href="#">PMDB</a>	1º de janeiro de 1993	31 de dezembro de 1996	Prefeito eleito
<a href="#">Cássio Rodrigues da Cunha Lima</a>	<a href="#">PMDB</a>	1º de janeiro de 1997	31 de dezembro de 2000	Prefeito eleito
		1º de janeiro de 2001	5 de abril de 2002	Prefeito reeleito que renunciou ao cargo
<a href="#">Cozete Barbosa Loureiro Garcia de Medeiros</a>	<a href="#">PT</a>	5 de abril de 2002	31 de dezembro de 2004	Vice-prefeita assumiu o cargo de prefeita por renúncia do titular.
<a href="#">Veneziano Vital do Rêgo Segundo Neto</a>	<a href="#">PMDB</a>	1º de janeiro de 2005	31 de dezembro de 2008	Prefeito eleito
		1º de janeiro de 2009	31 de dezembro de 2012	Prefeito reeleito
<a href="#">Romero Rodrigues Veiga</a>	<a href="#">PSDB</a>	1º de janeiro de 2013	31 de dezembro de 2016	Prefeito eleito
		1º de janeiro de 2017	Atualmente	Prefeito reeleito

Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Lista\\_de\\_prefeitos\\_de\\_Campina\\_Grande](https://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_de_prefeitos_de_Campina_Grande)

Com base no Quadro 01, é possível perceber a continuidade, não só de partidos específicos – no caso, o PMDB<sup>19</sup> – como também de grupos familiares que concentram, ao longo dos anos, a decisão política municipal (MONTEIRO, 2016) fortalecendo os limites que o patrimonialismo confere à relação entre o público e o privado. Isto corrobora com o entendimento de Holanda (1995), ao passo que manifesta o predomínio de vontades particulares e de círculos fechados, que

<sup>19</sup> A respeito do PMDB, como partido político em destaque no cenário campinense, vale a ressalva de que a coligação PMDB/PT, que assumiu a Prefeitura em 1997, estava em consonância com o que se delineava na política nacional, visto que foi a coligação eleita para a presidência do Brasil em 2002, com Lula (PT) e José de Alencar (PMDB). Ao renunciar o cargo de prefeito, Cássio Cunha Lima filiou-se ao PSDB, dando início à presença massiva do partido na instância estadual e, agora, também no município campinense, visto que o atual prefeito, Romero Rodrigues, pertence ao grupo familiar Cunha Lima.

revelam a dificuldade de que se estabeleçam ordenamentos impessoais na política. Segundo o autor,

[dentre] esses círculos, foi sem dúvida o da família aquele que esse exprimiu com mais força e desenvoltura em nossa sociedade. E um dos efeitos decisivos da supremacia incontestável, absorvente, do núcleo familiar — a esfera, por excelência dos chamados “contatos primários”, dos laços de sangue e de coração — está em que as relações que se criam na vida doméstica sempre forneceram o modelo obrigatório de qualquer composição social entre nós. Isso ocorre mesmo onde as instituições democráticas, fundadas em princípios neutros e abstratos, pretendem assentar a sociedade em normas antiparticularistas (HOLANDA, 1995, p.146, aspas originais).

É importante ressaltar também que, neste movimento de continuidade e estreitamento de aspectos patrimonialistas, alguns dos prefeitos apresentados no quadro acima saíram da prefeitura de Campina Grande e assumiram o governo do Estado da Paraíba e, em seguida, passaram a representar o estado como senadores ou deputados federais<sup>20</sup>. Assim, o ajuste político não é só na relação do município com o direcionamento nacional, existe também um caminho percorrido junto com a esfera estadual. E isso confirma que, embora o município se oriente por princípios democráticos, afirmados na sua Lei Orgânica<sup>21</sup>, o modelo político que se concretiza contribui para a permanência de valores que, na maioria das vezes, privilegiam os interesses do grupo no poder em detrimento dos interesses coletivos, pois a prevalência do patrimonialismo “constitui a terra seca e infértil de um tipo de Estado que inibe a germinação das sementes da participação na qual se funda a democracia” (MENDONÇA, 2000, p.443).

Esse caráter patrimonialista presente na estrutura política da Prefeitura Municipal de Campina Grande (PMCG) é coerente com o que se efetivou na história da formação do Estado brasileiro, como já explicitado anteriormente. Mesmo sendo um ente federativo ligado às instâncias estadual e federal, o município preserva autonomia<sup>22</sup> para sua atuação política. Todavia, no caso de Campina Grande, observa-se que as possibilidades de superação das características predominantes em escala nacional são, ainda, limitadas. Desse modo, é possível perceber que os

<sup>20</sup> Ronaldo Cunha Lima e Cássio Cunha Lima deixaram seus respectivos mandatos, como prefeitos de Campina Grande, para concorrer – e foram eleitos – como governadores da Paraíba. E Veneziano Vital do Rêgo, após 2 mandatos à frente da PMCG, foi eleito e permanece, até os dias atuais, como deputado federal.

<sup>21</sup> Lei Orgânica do município de Campina Grande, de 05 de abril de 1990.

<sup>22</sup> Art. 1º - O Município de Campina Grande integra, com autonomia política, administrativa, financeira e legislativa, a República Federativa do Brasil e o Estado da Paraíba. (Lei Orgânica do município, 1990).

direcionamentos e políticas adotadas no âmbito do municipal estiveram alinhados com a política efetivada nacionalmente, desde os anos 1990 com o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (PSDB) e, no âmbito estadual, desde pelo menos 2002, quando Cássio Cunha Lima (PSDB) foi eleito governador da Paraíba.

## **2.1 A gestão pública municipal em sintonia: contexto e características**

A adequação do município às características e determinações do contexto mais amplo é algo muito presente na realidade campinense. Isto é o que dá justificativa para o fato de que, consoante com o processo de reforma gerencial iniciado no Brasil a partir da década de 1990, a PMCG também instituiu mudanças legais, de modo a equiparar-se às modificações no setor público, condizentes com o percurso reformista predominante em escala nacional, conforme pode ser atestado pela Lei Complementar nº 015 de 26 de dezembro de 2002, que estabelece a organização administrativa do Poder Executivo do Município e define a execução das atividades nas secretarias municipais, organizadas em gerências.

Ao tratar como ‘gerentes’ os responsáveis pelo funcionamento das secretarias, transposta-se para o setor público a lógica empresarial, tornando os serviços públicos semelhante a negócios. Além do mais, a figura do gerente assume uma personificação oposta à figura do político, do profissional ou do administrador. (NEWMAN; CLARKE, 2012; MEDEIROS, 2013).

Cabe aqui a observação de que há uma contradição latente na vida política campinense, uma vez que em termos legais – e discursivos – é propagada a defesa da democracia, enquanto o que se efetiva, na prática, é a execução do modelo administrativo gerencialista. Na perspectiva gerencial, a orientação é verticalizada, o poder de decisão está centralizado nas mãos do grupo dominante e a participação da sociedade se restringe ao cumprimento das determinações postas, e tal cumprimento se dá sob o controle de quem impõe. Além do mais, considerando as características do patrimonialismo, presentes também na política executada no município de Campina Grande, é possível observar como as duas perspectivas – gerencialista e patrimonialista – atuam simultaneamente na manutenção da centralização do poder e efetivação, primordial, de interesses políticos privados, e não coletivos. Já no modelo democrático, apregoado nos dispositivos legais, a

perspectiva é horizontalizada e participativa, os segmentos sociais são inseridos não só no processo de execução, mas também no planejamento político.

Coerente com a continuidade na gestão do município de Campina Grande, entre 2002 e 2013, não foram identificadas e/ou implantadas mudanças significativas, no que se refere à administração pública, permanecendo vigente a reforma administrativa posta pela Lei Complementar nº 015/2002, cujo modelo administrativo gerencial instaurado continua em vigor até os dias atuais.

Contudo, não só a organização da administração em gerências é indicativa do norteamento gerencial da PMCG. A gestão municipal, nas duas últimas décadas, tem assumido o gerencialismo como eixo condutor da política efetivada. Esta orientação pode ser observada nas determinações legais, assim como na crescente presença do setor privado na execução dos serviços municipais, como também no discurso apregoado de tornar o serviço público inovador e eficiente, sob a justificativa de que a gestão do tipo empresarial é regeneradora da administração pública (LIMA, 2013; MEDEIROS, 2013).

Nesta perspectiva, seguindo o caminho dos preceitos do neoliberalismo, que se instaurou no Brasil desde os anos 1980, a Câmara Municipal aprovou, em 2013, uma lei cuja proposta era de implantação de gestão pactuada<sup>23</sup>. Este modelo de gestão, que concede a Organizações Sociais (OSs) a administração de serviços públicos, expressa a determinação de

[...] privatização de diversos serviços municipais com ênfase no reordenamento pautado nos modelos flexíveis e no controle de resultados nas seguintes áreas: educação; saúde; cultura; trabalho; cidadania; urbanismo; habitação; saneamento; gestão ambiental; ciência e tecnologia; agricultura e organização agrária; indústria e comércio; comunicações e transporte; desportos e lazer; como também previdência (SILVA; CORREIA; SILVA, 2017, p.8).

A lei, mesmo aprovada pela Câmara, não entrou em vigor, pois gerou movimentos de resistência por parte da sociedade civil, organizações sindicais e funcionários públicos municipais, levando à sua revogação. Entretanto, todo esse processo, deixa claro a adesão do poder público à lógica privatista e de transferência de responsabilidade, por parte do Estado, para a sociedade civil, aqui travestida de organização social. No fim das contas, trata-se de uma política que

---

<sup>23</sup>O modelo de gestão pactuada foi proposto pela atual gestão municipal, em 2013, quando o prefeito fora recém-empossado no cargo.

revela a prevalência dos interesses privados na gestão municipal, muitas vezes financiados com dinheiro público.

É importante considerar que, embora a administração da educação municipal não tenha sido privatizada – ou terceirizada – por meio da gestão pactuada, a presença constante e, a cada dia mais crescente, de instituições da iniciativa privada na rede municipal de ensino, seja na gestão e/ou na execução de políticas e processos educacionais, revela não só a concordância, mas a efetivação prática, do município em relação ao ideal neoliberal, alegando-se ser esta a forma de se melhorar o serviço público. Daí a busca sistemática da realização de parcerias com a iniciativa privada.

## **2.2 A rede municipal de educação: características, eficiência na gestão e regulação**

Todo o panorama acerca de Campina Grande, já apresentado, é definidor das políticas implementadas no município e, por conseguinte, da política educacional, que estabelece o funcionamento das escolas e, conseqüentemente, interfere no trabalho docente.

Assim como todos os direitos básicos a serem assegurados pelo município, a educação também sofreu – e sofre ainda – os efeitos do modelo instaurado pela Nova Gestão Pública. Em se tratando da Secretaria Municipal de Educação de Campina Grande (SEDUC/CG), isso ganha uma dimensão ainda maior, pois não só a Secretaria substituiu as antigas coordenações por gerências, como também a administração escolar assume essas características, representando uma

[...] possível ruptura com o princípio da gestão democrática, da colegialidade e da participação, que continua, todavia, formalmente em vigor, mas agora em acentuada erosão e sob uma distinta concepção de organização escolar e da sua administração mais dependente da liderança unipessoal e da respectiva concentração de poderes no interior das escolas (LIMA, 2013, p. 58).

O princípio democrático, no que se refere à gestão do ensino público do Brasil, está previsto tanto na Constituição Federal de 1988 (CF), quanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394 de 1996 (LDB) – inciso VI do artigo 206 e inciso VIII do artigo 3, respectivamente – e define a participação coletiva e a descentralização como características fundamentais dessa gestão. Entretanto, ao efetivar a gestão gerencial, a SEDUC/CG dá sustentação a um modelo de política de

educação que reduz o conceito de democracia às práticas de consumo e a cidadania, ao individualismo (TEODORO, 2011).

Assim, tem galgado espaço na educação pública o fundamento da gestão educacional a serviço das necessidades da acumulação capitalista. Se, democraticamente, a educação deve se preocupar com a formação emancipatória, crítica e coletiva, pelo viés gerencial, a atenção se volta para a formação do sujeito para o mercado, cuja finalidade é fazer com que esse sujeito habite técnica, social e ideologicamente uma sociedade produtora e promotora da acumulação capitalista e, por isso mesmo, individualista e competitiva (COMERLATTO; CAETANO, 2013).

Nesta perspectiva, ao longo dos últimos anos, a SEDUC/CG tem adotado ações que denotam o ajuste gerencialista na rede municipal de ensino de Campina Grande. Como já mencionado anteriormente, tal ajuste teve início com a reforma administrativa no começo dos anos 2000. Entretanto, o processo de intensificação se tornou mais evidente a partir de 2013.

Dentre as marcas da Nova Gestão Pública, está o apelo ao controle dos resultados como aspecto primordial para a eficiência dos serviços públicos. Uma das estratégias de consolidação deste controle é a implementação de políticas de bonificação por desempenho. Assim, no intento de incentivar o aumento do desempenho das escolas municipais nos exames de avaliação, melhorando os resultados quantitativos, foi aprovada na Câmara Municipal, em abril de 2013, a Lei Complementar nº 72, que institui o 14º salário. No artigo 1º definiu-se que:

Os profissionais e os trabalhadores da educação, lotados e em exercício nas escolas públicas municipais, que tiverem elevado no ano escolar, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, em pelo menos vinte por cento, receberão, no final do mês de dezembro, o décimo quarto salário (PREFEITURA DE CAMPINA GRANDE, 2013).

A evocação feita ao compromisso com o resultado dos índices é nítida e, considerando que o profissional diretamente relacionado a este é o professor, por sua atuação no processo de ensino-aprendizagem, recai sobre o trabalho docente a cobrança pela elevação das notas nos exames de avaliação, além da responsabilização pelo pagamento do abono aos profissionais que trabalham em cada unidade escolar. Esta política de bonificação está diretamente relacionada aos mecanismos da avaliação externa estabelecida pelo Ministério da Educação (MEC) e contribui, efetivamente, para a regulação do trabalho docente, atribuindo à

profissão o sentimento de responsabilização plena pela melhoria do ensino, expressa nos resultados das avaliações. Além do mais, esta forma de 'incentivar' o trabalho pedagógico e, conseqüentemente, a atuação dos professores, promove a concorrência entre os docentes, bem como fortalece a intensificação do trabalho, comprometendo o trabalho coletivo e a qualidade do ensino.

Ademais, é importante ressaltar que o cumprimento da Lei Complementar nº 72 tem sido marcado por um movimento contraditório e questionável. Como definido no artigo 1º, citado acima, o pagamento do 14º salário deve ser feito com base no IDEB, aos profissionais das escolas com acréscimo nas notas. Entretanto, no primeiro ano de vigência da lei, os critérios utilizados pela da SEDUC/CG para a efetivação do pagamento foram conflitantes com a prescrição legal e, além de escolas que atenderiam ao critério de nota no IDEB não terem sido contempladas com a bonificação, a premiação salarial foi dada a uma creche, instituição que não está incluída na lei do 14º salário<sup>24</sup>. Além disso, mesmo estando em vigor, a lei só foi cumprida nos anos de 2013 e 2014, o descumprimento nos anos seguintes tem se dado sob alegação de impossibilidade da PMCG de pagar o salário extra, em virtude da crise na arrecadação do município.

Consoante, ainda, com esse apelo aos resultados das avaliações externas, também em 2013 a Câmara Municipal aprovou a Lei nº 5.372, do dia 3 de dezembro, que torna obrigatória a divulgação em local visível e acessível, pelas escolas municipais, das notas no IDEB.

Outra medida implementada pela Secretaria de Educação, que endossa a regulação, é o controle da carga horária. Os docentes da rede municipal de ensino travaram uma luta durante anos para que a Prefeitura ajustasse o salário da classe de acordo com o previsto na Lei nº 11.738 de 16 de julho de 2008, que regulamenta o piso salarial nacional. Apenas em 2013, portanto, cinco anos depois da vigência dessa lei, a Prefeitura iniciou o processo de ajuste entre carga horária e remuneração, que ficou definido da seguinte forma: 20 horas semanais de regência de ensino em sala de aula, cinco horas de atividades de planejamento externo ao ambiente escolar e cinco horas departamentais, a serem cumpridas em atividades extraclasse, realizadas internamente na escola, ou seja, no contraturno do trabalho.

---

<sup>24</sup> É válido salientar que as creches municipais não podem, pelo rigor legal, ser beneficiadas com o 14º salário porque o critério fundamental para a bonificação é o IDEB, e a Educação infantil não faz parte das etapas da educação analisadas pelo índice.

Por meio de Portaria nº 049/2015, a SEDUC/CG estabeleceu a exigência do cumprimento irrestrito, por parte dos professores, das horas departamentais, e incumbiu os gestores das escolas de entregarem relatórios mensais, com lista de presença assinada pelos professores e descrição das atividades realizadas referentes a essa carga horária. É importante ressaltar que muitos professores têm, pelo menos, uma dupla jornada de trabalho, o que os obriga a cumprir a determinação da Secretaria no turno da noite ou aos sábados. Como a maioria das escolas municipais não tem expediente noturno, isso representa um risco à segurança dos profissionais, dadas a situação de violência social e o crescente número de arrombamentos e assaltos às escolas públicas no município. Além disso, é importante considerar que muitas das atividades docentes, como planejamento e aperfeiçoamento

[...] são realizadas em domicílio e extrapolam o horário de trabalho remunerado para este fim. Neste sentido, o trabalho docente é uma profissão de tempo integral que ocupa não só o espaço público, como o privado (DUARTE, 2011, p.168).

No ano de 2014, a Secretaria de Educação iniciou um processo intitulado de 'enturmação', cujo objetivo era reorganizar a distribuição de matrículas, desde a Educação infantil até a Educação de Jovens e Adultos (EJA) em toda a rede municipal. A partir de então, iniciou-se na rede uma série de transferências compulsórias, tanto de alunos, quanto de professores, atingindo as unidades escolares, visto que a enturmação passou a definir o número mínimo e máximo de alunos por turma, e, as turmas que não atendiam ao mínimo estabelecido seriam fechadas e as matrículas remanejadas para outras escolas. Em muitos casos, com o remanejamento das turmas, foram remanejados também os professores. Tal ação da SEDUC/CG não apresentou nenhum embasamento legal contundente, considerando a legislação educacional, pautou-se apenas no documento 'Matrícula: orientações gerais' (2014), produzido pela própria Secretaria.

É importante ressaltar que, nas transferências de alunos, não foram considerados aspectos como o direito da família escolher a escola onde a criança vai estudar ou o fato de que alguns alunos seriam transferidos para escolas mais distantes e precisariam andar distâncias longas e com vias de trânsito intenso para conseguir dar continuidade à vida escolar, além da separação de crianças da mesma família em mais de uma escola.

Um dos argumentos apresentados pela Secretaria de Educação para justificar a transferência dos alunos e o consequente fechamento das turmas foi o IDEB, alegando que a queda nas matrículas ocorreu principalmente em unidades escolares cuja qualidade medida pelo índice vinha se expressando como baixa.

Conforme apresentado no Quadro 02, a seguir, é possível observar que os critérios instituídos pelo processo de enturmação contribuíram para a formação de turmas superlotadas, o que provoca prejuízos ao processo de ensino-aprendizagem, além de fortalecer a intensificação do trabalho docente.

**Quadro 02 – Número de alunos por turma**

Etapa	Ciclo <sup>25</sup>	Número mínimo	Número máximo
Educação Infantil	Berçário	25	30
	Maternal I e II	20	25
	Pré-escolar I e II	18	25
Ensino Fundamental I	1º Ciclo Inicial	20	25
	1º Ciclo Intermediário	25	30
	1º Ciclo Final	25	30
	2º Ciclo Inicial	30	35
	2º Ciclo Final	30	35
Ensino Fundamental II	3º Ciclo Inicial	35	40
	3º Ciclo Final	35	40
	4º Ciclo Inicial	35	40
	4º Ciclo Final	35	40
Educação de Jovens e Adultos (EJA)	--	35	40

Fonte: SEDUC-CG/Orientações para matrículas (2014)

Para garantir o controle sobre os dados de matrícula e a formação das turmas nas escolas e creches do município, a SEDUC/CG implantou uma plataforma digital, à qual a Secretaria possui acesso direto, em que cada instituição da rede deve

<sup>25</sup> Até o ano de 2015 a Rede Municipal de Ensino esteve organizada no sistema de ciclos. Por isso, a nomenclatura aqui adotada é esta. A correspondência de cada ciclo ao ano do Ensino Fundamental é a seguinte: 1º Ciclo Inicial – 1º ano; 1º Ciclo Intermediário – 2º ano; 1º Ciclo Final – 3º ano; 2º Ciclo Inicial – 4º ano; 2º Ciclo Final – 5º ano; 3º Ciclo inicial – 6º ano; 3º Ciclo Final – 7º ano; 4º Ciclo Inicial – 8º ano; 4º Ciclo Final – 9º ano. Por meio da Resolução nº 02/2015, do Conselho Municipal de Educação, a rede passou a funcionar sob a forma de seriação anual.

registrar os números com frequência, assegurando a atualização. Esta atitude reforça o quão tênue é a linha entre a autonomia da escola e o controle exercido pela Secretaria de Educação.

Vale salientar que não há, dentro da legislação da educação nacional, nenhum fundamento concreto de que estes números de alunos por turma sejam recomendados. A respeito disso, o que a LDB prevê, no artigo 25, é que será “objetivo permanente das autoridades responsáveis alcançar relação adequada entre o número de alunos e o professor, a carga horária e as condições materiais do estabelecimento” (BRASIL, 1996). Já o Conselho Nacional de Educação (CNE), no Parecer nº 8/2010, ao tratar dos padrões mínimos de qualidade de ensino para a Educação Básica, propõe a “definição de uma relação adequada entre o número de alunos por turma e por professor, que permita uma aprendizagem de qualidade” (CNE, 2010, p.19), e esses números são menores do que o estabelecido pela SEDUC/CG<sup>26</sup>. Embora nas matrículas do ano letivo de 2018, a cobrança pelo número máximo de alunos não tenha ocorrido, a exigência do número mínimo permanece e continua baseando a formação de turmas superlotadas e o fechamento de turmas em muitas escolas.

A medida mais recente, por parte da gestão da rede municipal de educação, que confirma a tendência à adoção de elementos reguladores, é a criação do Sistema de Avaliação Municipal da Aprendizagem (SAMA), cuja previsão já constava no Plano Municipal de Educação (PME), regulamentado pela Lei nº 6.050, de 22 de junho de 2015.

Na estratégia 5.3, da meta 5 do PME, que trata da garantia de alfabetização das crianças até o 3º ano do Ensino Fundamental, fica posto o seguinte:

Criar, no âmbito municipal instrumentos de avaliação e monitoramento nas escolas públicas, privadas e instituições não governamentais de caráter sócio-educativo, que trabalham com alfabetização de crianças, usando os resultados para aferir e implementar práticas pedagógicas para alfabetizar todos os alunos e alunas até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental (CAMPINA GRANDE, 2016).

Embora caiba a compreensão de que a avaliação da educação proposta seja na perspectiva democrática, com “*centralidade no processo de organização*

---

<sup>26</sup> De acordo com o Parecer nº 8/2010, turmas de creche e pré-escola devem ter um mínimo de 13 e 22 alunos, respectivamente. Já nos anos iniciais do Ensino Fundamental o mínimo é de 24, enquanto nos anos finais é de 30 alunos por turma.

*pedagógica da sala de aula e da escola*” (FREITAS, 2014, p. 1088, itálico original) e que venha a contribuir com a melhoria educacional em toda a rede de ensino de Campina Grande, o que se efetiva na prática é a adoção de mecanismos avaliativos executados, nas escolas públicas, e que expõem uma preocupação com a gestão de resultados. E o compromisso firmado com estes se expressa na estratégia 5.4, da meta supracitada, que propõe

[contribuir] com as escolas para que possam promover avaliações internas utilizando parâmetros da Provinha Brasil e da Avaliação Nacional de Alfabetização – ANA no final do ciclo de alfabetização, bem como, colaborar com a União na realização dessas avaliações (CAMPINA GRANDE, 2016).

Nesta perspectiva, o SAMA se constitui como uma das estratégias adotadas pela SEDUC/CG que fortalecem o modelo de avaliação da educação posto por instâncias superiores, como o Ministério da Educação, e sob a orientação de organismos internacionais, como o Banco Mundial e a OCDE. Nas palavras da gerência de avaliação da Secretaria de Educação, a

Matriz de Referencial do SAMA é um referencial curricular mínimo a avaliar as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, informando as habilidades esperadas dos alunos, assim como orientar a elaboração de atividades e provas. Além disso, indica a construção de escalas de proficiência que definem o que e o quanto o aluno realiza no contexto da avaliação. (PREFEITURA DE CAMPINA GRANDE, s.d. p.1)

A partir do que é definido como matriz referencial do sistema de avaliação da educação municipal é possível perceber a adequação às características das avaliações standardizadas, seja na priorização declarada das disciplinas de português e matemática, seja na proposta de construção de escalas.

O caráter regulador do SAMA fica mais explicitado no texto do ofício circular encaminhado às unidades escolares, não só para justificar a avaliação, como também para enfatizar a importância do envolvimento de todos os sujeitos da escola com a execução do exame.

Trata-se de um instrumento de avaliação a ser aplicado no primeiro e segundo semestre do ano letivo, com a finalidade de auxiliar professores, gestores e técnicos a monitorarem o desenvolvimento da aprendizagem e a proficiência em Língua Portuguesa e Matemática dos nossos alunos e auxiliar a todos os envolvidos no processo educativo a identificar, de maneira sistemática, as dificuldades dos alunos, o que possibilitará a reorientação da prática pedagógica, quando necessário.

**O êxito desse processo de avaliação está estritamente vinculado aos esforços e à qualidade dos trabalhos realizados por todos os agentes envolvidos, por isso, solicitamos a sua importante colaboração na aplicação da avaliação, de acordo com as escolas e turmas especificadas na tabela.** (PREFEITURA DE CAMPINA GRANDE, 2018, negrito original).

É importante considerar que a aplicação desse instrumento de avaliação está delegada à equipe técnica das escolas, logo, os docentes não têm envolvimento direto no processo, nem de planejamento, visto que o material é produzido pela Secretaria de Educação, nem da execução. Entretanto, ao sugerir o monitoramento da aprendizagem dos alunos, isto está estritamente relacionado ao exercício da docência, uma vez que a aprendizagem dos alunos é o resultado final do trabalho do professor, assim como a possibilidade de reorientação da prática pedagógica também se refere ao trabalho docente. A atuação da SEDUC/CG, nesta direção, desrespeita o princípio democrático e anula o fato de que a

[...] escola, como *lôcus* de política e de trabalho, abriga as interações cotidianas entre os componentes da comunidade escolar, ou seja, os profissionais da educação que a compõem (dirigentes, especialistas, professores, e demais funcionários), os alunos, os pais e a comunidade. (DUARTE, 2011, p.164)

Assim, embora se enuncie a participação coletiva e o envolvimento de todos os sujeitos da escola, o que de fato ganha centralidade é a gestão escolar. Nesta lógica gerencialista, o gestor deve atuar na perspectiva de fortalecer o compromisso com os resultados, evidenciando a marca da regulação, enquanto controle, o que pode ser atestado nas palavras de Dalcorso:

A gestão escolar é uma área de atuação do profissional da educação responsável pelo planejamento, organização, orientação, coordenação e o monitoramento dos processos para efetivação das ações para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos (DALCORSO, 2012, p.41-42).

De acordo com a autora, apenas na gestão estão as funções que fazem parte do pensar na escola e, embora não esteja explícito, a função executora é destinada à figura do professor, sem que este se envolva de fato no planejamento e nas decisões acerca do que é implementado na vida escolar.

Consoante com todo esse processo gerencial, que atribui à educação pública as facetas próprias do universo empresarial, o espaço dado a instituições da iniciativa privada como sujeitos no planejamento e ordenamento político da educação tem sido cada vez maior. E a rede municipal de ensino de Campina

Grande vem se mostrando, ao longo das duas últimas décadas, como solo fértil para que esta inserção privada não cresça apenas, como também aprimore suas estratégias de controle.

Desse modo, por meio de parcerias com institutos e fundações, a SEDUC/CG tem implementado o modelo de gestão da rede de ensino pautado na ideia de que a qualidade na educação municipal só se tornará mais eficiente com a participação efetiva desses sujeitos. Esta participação é, por conseguinte, mais uma estratégia de regulação e que exerce um controle, hora subjetivo, hora explícito, sobre o trabalho docente.

### 2.3 A gestão da rede e as parcerias público-privada: as fundações, o controle dos resultados e a responsabilização dos sujeitos

A inserção de instituições da iniciativa privada na educação brasileira é contemporânea das reformas do aparelho estatal, contudo, é um processo em ascensão mais evidente a partir dos anos 2000, sobretudo nos anos finais da primeira década, quando o MEC criou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) com o objetivo de investir e desenvolver ações com vistas à melhoria da educação brasileira, principalmente da educação básica, instigando a participação dos entes federados e da sociedade de modo geral.

Um dos elementos estruturantes do PDE é o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, regulamentado pelo Decreto nº 6.094/2007, e que tem, dentre as suas 28 metas, 2 destinadas ao incentivo à parcerias entre o poder público e instituições privadas:

XXVII - firmar parcerias externas à comunidade escolar, visando a melhoria da infraestrutura da escola ou a promoção de projetos socioculturais e ações educativas;

XXVIII - organizar um comitê local do Compromisso, com representantes das **associações de empresários**, trabalhadores, sociedade civil, Ministério Público, Conselho Tutelar e dirigentes do sistema educacional público, encarregado da mobilização da sociedade e do acompanhamento das metas de evolução do IDEB (BRASIL, Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, negrito desta citação).

Desse modo, é possível perceber concretamente não só o apelo às parcerias externas à comunidade escolar, mas a abertura explícita ao empresariado e, conseqüentemente, a incorporação da lógica empresarial na educação. Além do mais, esse incentivo é representativo da desresponsabilização do “Estado como executor da política, transferindo a qualificação da educação para as parcerias com entidades do setor privado, que se pautam pela lógica do mercado” (ROSSI; BERNARDI; UCZAK, 2013, p.216).

Posto isto, em sintonia com a política nacional, a Secretaria de Educação de Campina Grande tem estabelecido inúmeras parcerias com institutos e fundações pertencentes a grupos empresariais nos últimos anos. A primeira da qual se tem registro, data, pelo menos, de 2002, como fica claro no relato do ex- secretário de educação do município, Pedro Lúcio Barboza<sup>27</sup>:

---

<sup>27</sup> Pedro Lúcio Barboza ficou à frente da SEDUC no período de 2001 a 2004, na gestão PMDB/PT.

Para melhoria da aprendizagem não cuidamos apenas dos aspectos pedagógicos. Cuidamos também da questão gerencial da secretaria e das escolas. O Instituto Ayrton Senna foi um grande parceiro prestando a assessoria necessária para a organização da Gestão Escolar, através do programa Escola Campeã (BARBOZA, 2004, p. 20).

O direcionamento gerencialista e a priorização da gestão escolar ficam explícitos, ao ser apontada a necessidade de assessoria gerencial para as escolas. Contudo, a intervenção feita por meio desta parceria com o Instituto Ayrton Senna (IAS) não se deteve à área da gestão. A partir da implementação dos programas “Se liga” e “Acelera”, a SEDUC/CG viabilizou a participação direta do IAS nos aspectos pedagógicos, na perspectiva de que este Instituto pudesse “desenvolver nos estudantes as competências cognitivas e não cognitivas necessárias para que possam enfrentar os desafios do século 21, como cidadãos, profissionais e agentes políticos, econômicos e sociais” (COMERLATTO; CAETANO, 2013, p.256).

A implementação destes programas na rede municipal de ensino de Campina Grande, por meio das parcerias público-privadas, foi o primeiro indício da regulação do trabalho docente, uma vez que, como “os programas do instituto são prontos, padronizados, a função do professor fica restrita a de um técnico atuando apenas como um executor das decisões já estabelecidas” (COMERLATTO; CAETANO, 2013, p.258).

De acordo com o citado ex-secretário, o trabalho feito pelos programas contribuiu significativamente para o aumento da aprendizagem dos alunos e diminuição dos índices de reprovação, e os resultados foram inquestionáveis (BARBOZA, 2004).

É possível identificar aqui o início do trajeto da SEDUC/CG junto à lógica empresarial na educação pública. Já fazia parte do discurso da Secretaria o aprimoramento da gestão e a ênfase na eficiência e nos resultados. No seu relato da experiência como secretário de educação, Barboza demonstra a preocupação em definir mecanismos próprios do gerencialismo, sob a justificativa de melhorar a qualidade na educação:

Não poso deixar de mencionar a minha tristeza por não ter conseguido desenvolver instrumentos de **avaliação**, de **monitoramento** e de **resposanbilização** para todos os segmentos. Estes são elementos essenciais e indispensáveis para a organização da Educação Pública. Também são elementos importantíssimos para elevar a qualidade do ensino (BARBOZA, 2004, p.21, negritos originais).

A parceria entre a SEDUC/CG e o IAS acabou no ano de 2004, pelo fato de a Secretaria não ter atendido, por pressão do SINTAB<sup>28</sup> à exigência do Instituto em fazer uma avaliação de desempenho com os profissionais que concorreriam às eleições para gestores das escolas da rede naquele ano (BARBOZA, 2004). Entretanto, com o passar dos anos, a adoção de parcerias com a iniciativa privada no município de Campina Grande foi sendo intensificada e abrangendo um universo cada vez maior, conforme pode-se observar no Quadro 03, a seguir.

**Quadro 03 – Parcerias da SEDUC/CG com o setor privado**

PROGRAMAS/PROJETOS	INSTITUIÇÃO PRIVADA	PERÍODO	PRINCIPAL OBJETIVO
Capoeira nas escolas	Instituto Alpargatas	Desde 2006	Incentivar a prática de atividades culturais e contribuir com a socialização e a melhoria do rendimento escolar das crianças.
Dia do Bem-fazer	Instituto Alpargatas/ Grupo Camargo Córrea	Desde 2009	Estimular o trabalho voluntário da comunidade escolar e instituições parceiras, resultando na melhoria da estrutura física da escola.
Formar em rede	Instituto Avisalá (C&A)	2009/2010	Formação dos coordenadores das 25 creches municipais, com foco no brincar na Educação Infantil e na cultura da escrita.
Paraláparacá	Instituto C&A	2011/2012	Contribuir para a melhoria da qualidade de atendimento às crianças, através dos conteúdos: assim se canta, se brinca, se conta, se faz arte, se explora o mundo, se organiza espaços.
Sistema de Gestão Integrada – SGI	Instituto Alpargatas	2011/2012	Formação de gestores e técnicos de 12 escolas, sistematizando o gerenciamento pedagógico, para a melhoria da aprendizagem.
Trilhas	Instituto Natura	2012	Instrumentalizar e apoiar o trabalho docente, por meio de um conjunto de material, no campo da leitura, escrita e oralidade, com o objetivo de inserir as crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental em um universo letrado.

Continua

<sup>28</sup> O Sindicato dos Trabalhadores Públicos Municipais do Agreste e da Borborema (SINTAB) representa o funcionários efetivos – incluindo docentes – do município de Campina Grande e de mais 14 municípios circunvizinhos.

Continuação

<b>PROGRAMAS/PROJETOS</b>	<b>INSTITUIÇÃO PRIVADA</b>	<b>PERÍODO</b>	<b>PRINCIPAL OBJETIVO</b>
Educação pela cultura	Instituto Alpargatas	Desde 2014 (ainda em execução em 2018)	Disseminar as matrizes africanas e indígenas, sistematizando a cultura através da pedagogia de projetos.
Programa Gestão para a Aprendizagem	Fundação Lemann	Desde 2016 (ainda em execução em 2018)	Formação e consultoria para técnicos da SEDUC, gestores/técnicos de escolas, em prol do alinhamento das ações com foco na aprendizagem dos alunos.
Programa Primeiros Passos	Instituto Mary Kay/ Centro Ruth Cardoso/Programa Alfabetização Solidária	2016	Alfabetização de Jovens e Adultos
Jornal escolar	Instituto Alpargatas	Dados não informados	Atuar na formação de professores, auxiliando no entendimento do que é o jornal e escolar, e planejando ações junto aos professores, bem como eventos dentro e fora da escola.
Educação pelo esporte (Aluno nota 10; Gestão nota 10; Professor nota 10)	Instituto Alpargatas	Dados de início não informados, mas ainda em execução em 2018.	Incentivar a prática adequada da Educação Física, além de motivar e reconhecer talentos, premiando os que se destacam.
Cooperjovem	SESCOOP – PB/ SICREDI	Dados não informados	Melhorar a aprendizagem, por meio de projetos que trabalham leitura e escrita através do cooperativismo.

Fonte: SEDUC/CG

A partir do exposto no Quadro 03, é possível perceber que a interferência das instituições privadas na rede municipal de ensino de Campina Grande tem crescido significativamente, com a implantação de programas e projetos que abrangem desde a Educação Infantil até a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Cabe também a observação de que são diferentes Institutos e Fundações que têm se inserido na educação pública do município e, embora haja um predomínio do Instituto

Alpargatas, isso não representa empecilho para que a SEDUC/CG estabeleça novas parcerias e elas atuem simultaneamente, sobretudo, no Ensino Fundamental. Em muitos desses programas o objetivo é causar algum impacto direto na aprendizagem dos alunos, revelando, assim, a preocupação com a demonstração de resultados estatísticos, ou mesmo com uma suposta 'eficiência' da gestão realizada sobre rede, por um lado, e o controle do conteúdo escolar oferecido, por outro.

De certo modo, não se trata de uma simples e desinteressada parceria estabelecida em busca de uma solidária e comprometida cooperação social por parte de setores que se preocupam com o alcance dos fins escolares. Ao contrário, a

[...] parceria público-privada na categoria ensino-aprendizagem representa mais do que a oferta de serviço ou material pedagógico. Ela pode vir a ser determinante para o currículo escolar, influenciando a concepção de educação da escola; pois definir o que se ensina é uma das atribuições do coletivo de cada unidade escolar através da elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola e dos planos de estudo (ROSSI; BERNARDI; UCZAK, 2013, p.214).

Esta interferência na estrutura curricular da escola pode ser constatada pela priorização dada, nos exames de avaliação externa, às áreas de língua portuguesa e matemática<sup>29</sup>, e é coerente com a ideia de que, dado o avanço das forças produtivas, o empresariado não consegue mais conviver pacificamente com a existência do analfabetismo. Além do mais, no novo contexto de reestruturação produtiva, está cada vez mais difícil a garantia de mão de obra barata ao capital, dada a existência de uma demanda formativa e de acesso ao conhecimento por parte da classe dominada, a qual a classe dominante precisa atender (FREITAS, 2014).

A questão com a qual o capital passou a se defrontar foi: como liberar um pouco mais de conhecimento para as camadas populares sem abrir mão do controle ideológico da escola, sem correr o risco de eventualmente abrir espaço para as teorias pedagógicas mais progressistas, comprometidas com as transformações da escola [...] É esta contradição entre ter que qualificar um pouco mais e ao mesmo tempo manter o controle ideológico da escola, diferenciando desempenhos, mas garantindo acesso ao conhecimento básico para a formação do trabalhador hoje esperado na porta das empresas, que move os reformadores<sup>30</sup> a disputarem a agenda da educação,

---

<sup>29</sup> Esta priorização também fica evidente na rede municipal de ensino de Campina Grande, conforme os já citados documentos que tratam do referencial e aplicação do SAMA.

<sup>30</sup> A expressão "*Reformadores empresariais*" é utilizada por Freitas para explicar a atuação do setor privado e empresarial na educação brasileira.

responsabilizando a escola pela falta de equidade no acesso ao conhecimento básico, ou seja, responsabilizando a escola por não garantir o domínio de uma base nacional e comum a todos (FREITAS, 2014, p. 1089).

Entende-se, portanto, que é uma estratégia de manter o controle ideológico do gestor público sobre a escola, assegurar que a centralidade dos programas/projetos implementados na rede municipal esteja, principalmente, na gestão escolar. Esta tendência se apresenta desde a primeira parceria, com o IAS, como exposto anteriormente, e se repete em programas como o 'Sistema de Gestão integrada (SGI)' do Instituto Alpargatas (MEDEIROS, 2013) e o 'Gestão para a Aprendizagem da Fundação Lemann' (Quadro 03). De modo geral, a justificativa apresentada é a de que o

[...] diretor e todos que compõem a equipe gestora são profissionais da educação que precisam de uma capacitação que se ajuste às novas exigências, pois influenciam na conquista de uma mudança significativa na qualidade da educação oferecida à sua comunidade escolar (DALCORSO, 2012, p.50).

Considerando o potencial de controle que pode ser exercido na gestão da escola por meio desses programas, o empresariado necessita também assegurar o domínio sobre o trabalho docente, não só na perspectiva de interferência no currículo, definindo *o que* se deve ensinar, mas também *o como* se ensinar.

Nesse sentido, a primeira iniciativa ou atitude de controle em relação ao trabalho do professor é a retirada deste profissional da função de planejamento, ao tempo em que se o coloca na condição de mero executor do que os programas propõem e encaminham às escolas, como um 'pacote pronto' a ser executado. Além disso, colocam a gestão escolar no posto de fiscalização e controle sobre o trabalho desenvolvido pelo professor.

É importante considerar também que a determinação de atividades e orientações prontas para serem executadas "contribui para que o professor fique dependente de materiais didáticos estruturados, retirando dele a qualificação necessária para fazer a adequação metodológica, segundo requer cada aluno" (FREITAS, 2012, p.394).

Ademais, esses Programas não geram apenas uma dependência em relação a aspectos didáticos. Para além disso, todo esse modelo de atuação gerencial na escola pública tem sido definidor de um crescente processo de responsabilização do

docente quanto à elevação de uma qualidade na educação bastante questionável e essencialmente mercadológica.

E, consoante com o avanço dessa responsabilização, o município de Campina Grande tem conferido, aos programas das parcerias com instituições do empresariado, o poder de solução das demandas da educação pública municipal, bem como a qualificação necessária para atuarem como formadores dos profissionais da área educacional da rede municipal de ensino, sobretudo dos professores. E, é este o fio condutor do programa 'Gestão Para a Aprendizagem' da Fundação Lemann, que tem se efetivado como a mais recente estratégia de regulação do trabalho docente adotada na rede municipal de ensino de Campina Grande, fundamentado essencialmente nos ideais gerencial e mercadológico.

### 3. REGULAÇÃO E O CURSO “GESTÃO PARA A APRENDIZAGEM” NA REDE MUNICIPAL DE CAMPINA GRANDE: IMPLICAÇÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE

A implementação de políticas com acentuado caráter regulador, como visto anteriormente, é um aspecto crescente no estágio atual do capitalismo neoliberal e globalizado. Do processo de globalização do capital decorre a ampliação do mercado, cuja centralidade privilegia a constituição de um Estado cada vez mais distante das demandas coletivas e, em contrapartida, ostensivamente próximo da preservação dos anseios capitalistas.

Nesta abertura ao mercado e à sua lógica em todos os setores da sociedade, está pautada a inserção dos grupos empresariais nas políticas sociais, dentre as quais, a da educação. E, conforme o apresentado no Capítulo 3, o município de Campina Grande é caudatário desta inserção, o que, nos últimos anos, tornou Institutos e Fundações pertencentes a grupos empresariais efetivos sujeitos da política educacional da rede municipal de ensino.

Apoiadas na ideia de responsabilidade social, cuja ênfase está em construir uma consciência coletiva que redefine as noções de cidadania, participação, democracia, solidariedade e transformação social (MARTINS, 2015), essas instituições galgam espaço na educação, apresentando-se como a ‘solução’ às redes públicas naquilo que os serviços públicos se mostram, segundo apregoam, despreparados desde a sua origem (ADRIÃO, 2017). Desse modo, intensifica-se

[o] espírito da iniciativa privada com sentimento público comprometido com a busca de soluções para os problemas sociais que o Estado não teria capacidade de responder. Nessa instância, a classe empresarial colocaria a serviço da sociedade sua experiência na condução dos negócios e seus preceitos de eficiência e produtividade em favor dos trabalhadores, de modo a estabelecer formas inovadoras de tratamento das “questões sociais” (MARTINS, 2015, p.298, aspas originais).

É, portanto, este o fundamento da mais recente parceria público-privada firmada entre a PMCG e a Fundação Lemann, cuja apresentação institucional contida no sítio da Fundação, revela o compromisso em auxiliar o poder público na solução de problemas sociais do país, em especial, os da educação:

Há 15 anos, trabalhamos por uma educação pública de qualidade para todos e apoiamos pessoas e **organizações que dedicam suas vidas a solucionar os principais desafios sociais do Brasil. Somos uma organização familiar, sem fins lucrativos, e atuamos**

**sempre em parceria com Governos e outras entidades da sociedade civil**, de maneira plural, inclusiva e buscando caminhos que funcionam na escala dos desafios do Brasil (FUNDAÇÃO LEMANN, s.d. negritos desta citação).

É possível perceber, nesta apresentação da Fundação, além da pretensa solução dos problemas educacionais, a retomada da característica patrimonialista – tão presente na formação do Estado brasileiro – ao se reconhecerem como uma organização familiar que atua em parceria com governos, explicitando o estreitamento entre o público e o privado. É importante destacar também que a criação da Fundação Lemann é contemporânea do processo de intensificação dos aspectos reguladores presentes nas políticas sociais, com o viés gerencialista e mercadológico estabelecido pelas parcerias com grupos empresariais.

Criada em 2002, a Fundação Lemann, que compõe também o movimento “Todos pela Educação”<sup>31</sup>, tem se mostrado um sujeito político em crescente atividade no atendimento às demandas impostas pelo capital para a educação nacional, implementando programas e projetos que intervêm na gestão das redes educacionais, das escolas e no processo de ensino-aprendizagem, logo, interfere também no trabalho docente. A atuação da Fundação, de acordo com o seu relatório anual de 2016, acontece em quatro frentes: as parcerias com secretarias de educação, o apoio às políticas públicas, a inserção de inovação tecnológica na educação e a formação de líderes. A seguir, são apontadas algumas considerações acerca destas frentes de atuação, tomando por base o que o referido relatório expõe como aspectos importantes deste modelo de ação.

A respeito da política de atuação junto a governos – principalmente municipais – o documento aponta o seguinte:

Na **frente de parcerias** com secretarias de educação para garantir a aprendizagem de todos os alunos, lançamos um novo programa, que apenas no primeiro ano já chegou a 348 escolas e mais de 120 mil alunos. A iniciativa se baseia em **experiências nacionais e internacionais** bem sucedidas, mas, especialmente, no conhecimento que nosso time acumulou em imersões e interações em escolas públicas e secretarias de educação de todo o país. O programa também consolida aprendizados de cursos que já

---

<sup>31</sup>Criado em 2006, o movimento “Todos Pela Educação” – TPE é formado por grupos empresariais brasileiros que, por meio do documento “Compromisso Todos Pela Educação”, estabeleceram metas a serem alcançadas pela educação pública no país. Vale salientar que a *“prática do TPE, compreendido como sujeito histórico, é uma iniciativa de classe que se constituiu independente do Estado, mas funciona articulando-se com o governo e com setores da educação no país e desse modo determinam o que vem a ser a qualidade da educação”* (ROSSI; BERNARDI; UAZCK, 2014, p.5, itálicos desta citação).

oferecíamos a milhares de educadores e que, agora, foram incorporados ao novo programa. Um deles, o Gestão de Sala de Aula, foi avaliado pelo Banco Mundial, que verificou mudanças significativas nas práticas das escolas participantes (FUNDAÇÃO LEMANN, 2016, p.3, **negritos desta citação**).

Esta primeira frente de atuação da Lemann na educação, para além da estreita relação da Fundação com o poder público, evidencia também a adesão às orientações internacionais e a afinidade com o que o Banco Mundial considera como significativo em se tratando de mudanças na escola pública. Entretanto, vale ressaltar que o

[...] Banco Mundial explicitamente expõe políticas antidemocráticas e antissociais desconsiderando as múltiplas realidades nacionais e culturais, na medida em que trata de forma superficial e simplista questões sabidamente complexas e conflituosas em sociedades de classes (SILVA, 2002, p.75).

Assim, associando a relação da Fundação com os interesses do Banco Mundial à fala de Silva (2002), é possível ponderar que os programas que a Fundação Lemann tem implantado nas escolas usam da premissa de resolver problemas sociais para mascarar o seu alinhamento à política do grande capital e, sobretudo, a anuência com o modelo de formação educacional validado pelo Banco Mundial que, conforme visto acima, não dá conta da complexidade das relações de classe na sociedade, logo não atende ao direito à educação da classe trabalhadora.

Acerca do apoio dado às políticas públicas, a atividade mais recente da Fundação foi o envolvimento na elaboração da Base Nacional Comum Curricular – BNCC. De acordo com o relatório de 2016, as contribuições dadas para a construção da BNCC garantem a continuidade e qualidade da política para um sistema educacional voltado à aprendizagem dos alunos (FUNDAÇÃO LEMANN, 2016).

Em se tratando desta participação na construção da BNCC, é importante destacar o avanço do empresariado na política educacional do país, visto que estão se rompendo as fronteiras da inserção dos princípios mercadológicos nos campos da gestão das redes e das escolas através dos seus programas e assessorias, e agora se apresenta uma interferência no currículo, na definição do que deve ser ensinado nas instituições educacionais. Isto demonstra que o documento final da BNCC está em consonância com os interesses de grupos empresariais, como a Fundação Lemann, subvertendo o compromisso do Estado em ofertar uma

educação pública de qualidade e que preserve os princípios de formação humana e cidadã.

Essa participação da Lemann na formulação da BNCC também foi perceptível nos momentos propiciados pela SEDUC para discutir, com os profissionais da rede, os direcionamentos e propostas da Base. Em todos esses momentos, havia um representante da Fundação, a quem a fala era sempre facultada para explicar a importância de se ter uma base curricular para organizar a educação pública do país. Obviamente, esta explicação estava muito mais alinhada à visão empresarial, do que à realidade social e econômica da escola pública de Campina Grande.

Em se tratando da frente de atuação de inovação tecnológica, não fica claro como a Fundação age e/ou investe. O afirmado é apenas que um milhão de alunos, em todo o Brasil, passou a utilizar as tecnologias educacionais apoiadas pelo grupo (FUNDAÇÃO LEMANN, 2016). Contudo, é necessário que se considere o risco que estas tecnologias, apropriadas pela lógica mercantil, representam para a educação de modo geral, e para o trabalho docente, especificamente, uma vez que

[as] tecnologias e os produtos ofertados pelas parcerias privadas chegam até as escolas com a promessa de qualificação da educação, influenciando a ação pedagógica, [entretanto], são instrumentos prontos, replicáveis, que afirmam resolver os com pouca ou nenhuma participação do professor no processo, comprometendo a autonomia da escola e a formação do sujeito histórico, uma vez que permite ao mercado construir o conteúdo da educação pública (ROSSI; BERNARDI; UCZAK, 2013, p.217).

Por fim, a última frente de ação da Lemann corresponde à formação de uma rede de líderes transformadores, que atuam em outras áreas sociais, e assumem um caráter crítico definido pela Fundação, e que não fica explícito, visto que o relatório de 2016 apenas afirma que a instituição está investindo na formação de “massa crítica em frentes como educação, saúde e gestão pública” (FUNDAÇÃO LEMANN, 2016, p.3).

Assim se manifesta a presença massiva da Lemann nas áreas sociais que mais concentram demandas coletivas, e nas quais é cada vez mais observável a transferência, por parte do Estado, do atendimento ao setor social para instituições privadas e mercadológicas, que resolvem e/ou regulam as debilidades do público a partir de indicadores de eficiência, eficácia, produtividade, competitividade e concorrência (JEZINE; SERRANO, 2012).

E, portanto, na perspectiva de resolver debilidades da educação pública, a Fundação Lemann, numa ação conjunta com a Elos Educacional<sup>32</sup>, criou o programa “Gestão Para a Aprendizagem” como proposta de formação continuada para profissionais das redes públicas de ensino. Embora o programa tenha contribuição da Elos Educacional na produção de material teórico-pedagógico para os profissionais que fazem o curso, a parceria é firmada de fato entre a Fundação Lemann e a secretaria de educação. Contudo, não foi possível identificar os mecanismos utilizados pela Fundação e a SEDUC/CG, especificamente, para firmar a parceria, posto que a Secretaria não entregou documentos solicitados acerca desta formalização.

### **3.1 O curso “Gestão Para a Aprendizagem”: razões e perspectivas**

O programa/curso “Gestão para a Aprendizagem” – GPA configura-se como a iniciativa mais recente da Fundação Lemann de participação na educação pública brasileira. Criado em 2016, o GPA é implementado em redes públicas de ensino do Brasil por meio de parcerias com secretarias de educação municipais e estaduais. Segundo informações contidas na plataforma virtual do curso, a parceria firmada é sem fins lucrativos. Todavia, é responsabilidade das secretarias de educação – isto é, os governos estaduais e municipais – os gastos com a logística do programa<sup>33</sup>. Entretanto, não há explicações sobre aspectos próprios desta logística.

A respeito do Gestão Para a Aprendizagem, é possível observar que o programa está consonante com todo o discurso redentor assumido pelos grandes grupos empresariais atuantes na política educacional e, para além do compromisso local, o curso demonstra inclinação e concordância com as determinações internacionais, o que fica claro na seguinte fala, presente no relatório anual de 2016, das iniciativas implementadas pela Fundação:

---

<sup>32</sup> Criada em 2011, a Elos Educacional se apresenta como “uma Empresa de Consultoria Educacional que tem como missão contribuir para o aprimoramento da educação por meio de consultoria, formação de educadores, produção de conteúdo, pesquisa e acompanhamento de práticas educacionais voltadas ao fortalecimento do ensino e aprendizagem, políticas educacionais e gestão escolar”. Fonte: <https://www.eloseducacional.com/aboutus/>

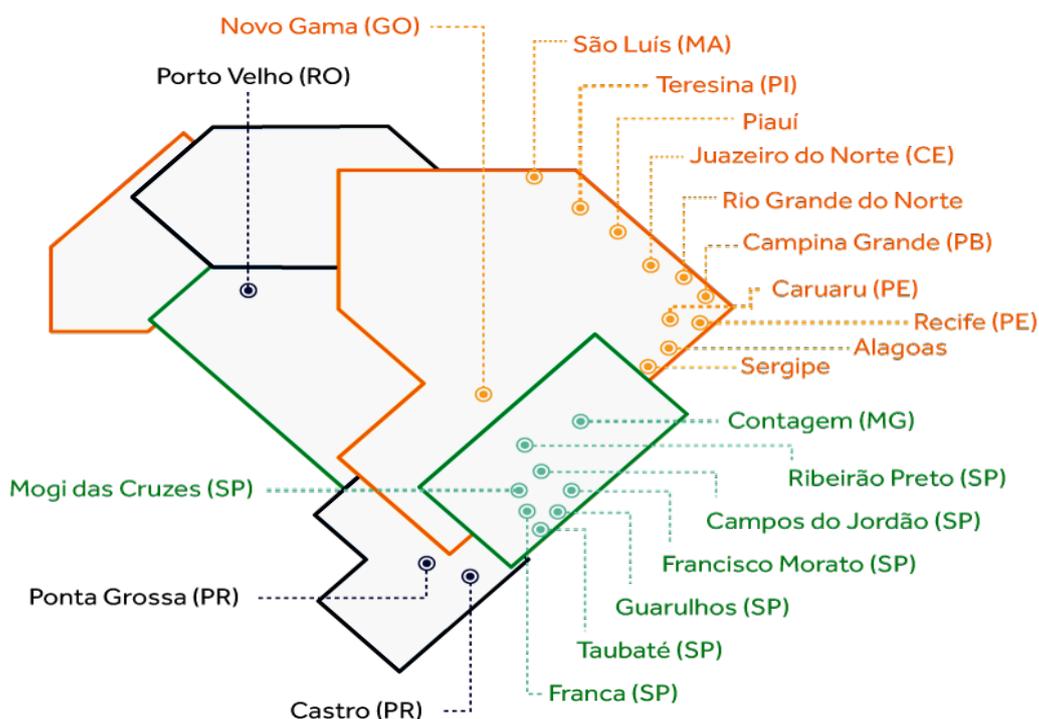
<sup>33</sup> E, em se tratando da implementação do GPA na rede municipal de ensino de Campina Grande, não foi possível confirmar nenhuma informação sobre possíveis gastos da SEDUC com a efetivação do programa, visto que as solicitações feitas de documentos regulamentadores da parceria não foram atendidas e, desse modo, a Secretaria de Educação do município limitou o acesso aos dados necessários à pesquisa.

Revisamos nosso programa de gestão focado na aprendizagem e construímos uma nova proposta conhecendo a fundo secretarias de educação e escolas de formação docente por todo o Brasil, realizando também **escuta ativa com centenas de professores**, gestores escolares e vários dos maiores especialistas do país e do mundo. A implementação do programa-piloto chegou, ainda em 2016, a oito redes públicas de educação, contribuindo para a aprendizagem de 120 mil alunos, em 348 escolas (FUNDAÇÃO LEMANN, 2016, p.8, negritos desta citação).

Ao falar desta escuta ativa de professores faltam explicações de como de fato isso se apresenta na prática, visto que os profissionais que são priorizados no curso são gestores das escolas e profissionais da equipe técnico-pedagógica, como os supervisores e orientadores pedagógicos.

Conforme os dados apresentados no relatório de 2016, referidos na última citação, na sua implantação, o programa alcançou apenas oito redes públicas de ensino, dentre as quais a de Campina Grande, visto que a parceria da SEDUC com a Fundação Lemann data de 2016. De acordo com informações atuais, contidas no sítio da Fundação, no ano de 2018, a parceria já acontece em 22 redes públicas, como demonstra o mapa da Figura 1, que apresenta o alcance do programa Gestão Para a Aprendizagem no Brasil.

**Figura 1 – Mapa das redes de ensino (secretarias estaduais e municipais) que fazem parte do Gestão Para a Aprendizagem**



Fonte: <https://fundacaolemann.org.br/projetos/formar>

Com base no mapa apresentado na Figura 1, é possível perceber que o Gestão Para a Aprendizagem já alcança escala nacional, com presença em todas as regiões do país. Contudo, apenas duas secretarias municipais no estado do Paraná (Ponta Grossa e Castro) são representativas da Região Sul, e as Regiões Centro Oeste e Norte contam com uma secretaria fazendo parte do programa, cada (Novo Gama/GO e Porto Velho/RO, respectivamente).

É visível o amplo alcance deste programa da Lemann no Nordeste, que tem, em termos de divisão regional, a maioria das redes que mantêm contrato com a Fundação – 10, das 22. Na Região estão também as quatro únicas parcerias entre a Lemann e secretarias estaduais de educação (Piauí, Rio Grande do Norte, Alagoas, Sergipe). Já no Sudeste, a maioria das redes em que o Gestão para a Aprendizagem está sendo executado são do estado de São Paulo, em sete secretarias municipais e apenas uma no estado de Minas Gerais, no município de Contagem<sup>34</sup>.

O modelo gerencial é característica fundamental do Gestão Para a Aprendizagem, cuja principal base teórica é o livro “*O planejamento estratégico: um instrumento para o gestor de escola pública*”, de Claudia Dalcorso, entregue aos profissionais inscritos no curso no início da formação, como material inicial de estudos. Vale salientar que o planejamento estratégico é uma atividade típica do ambiente empresarial, com ações que têm como objetivo aumento nos resultados de produtividade das empresas. De acordo com o exposto no livro supracitado,

[o] planejamento estratégico é um processo contínuo de, sistematicamente, e com o maior conhecimento possível do futuro contido, tomar decisões atuais que envolvam riscos; organizar sistematicamente as atividades necessárias à execução destas decisões e, por meio de uma retroalimentação organizada e sistemática, medir o resultado dessas decisões em confronto com as expectativas alimentadas (DALCORSO, 2012, p.70).

É possível perceber aqui o uso de um discurso predominantemente empresarial: tomada de decisão, existência de riscos, retroalimentação, expectativas alimentadas. Esse discurso incorpora uma nova linguagem à educação no intento de promover mudanças na cultura escolar (SHIROMA; CAMPOS, 2006) e, para tanto,

---

<sup>34</sup> É válido ressaltar o predomínio de governos do PSDB à frente destas secretarias que apostam no modelo de formação do programa Gestão Para a Aprendizagem. São 10 prefeituras cujo partido do prefeito, ou prefeita (como é o caso de Caruaru – PE) é o PSDB e, das quais, quatro são do estado de São Paulo, além de ser também a legenda partidária no governo atual da PMCG. Isto corrobora com a lógica gerencialista e privatista iniciada nos anos 1990 no país com o presidente FHC, também PSDB.

coloca o gestor como líder de uma equipe que, por meio das suas ações, deve apresentar melhores resultados, alimentando as expectativas.

A centralidade na gestão e a preocupação com resultados é evidente também na estrutura da formação fornecida pelo Gestão Para a Aprendizagem. O processo formativo está dividido em quatro etapas, com módulos distintos, para profissionais – inseridos na escola – também distintos, conforme a Figura 2 a seguir:

**Figura 2 – Estrutura do curso Gestão Para a Aprendizagem**



Fonte: SEDUC/CG

A proposta de formação apresentada pela Fundação Lemann neste programa, conforme o observável na Figura 2, tem a gestão como aspecto central do que pode ser entendido como momento de fundamentação teórica do curso. O que fica explícita é a adoção um modelo fundamentado no gerencialismo, com os conceitos de gestão estratégica e de resultados na primeira etapa do curso.

É importante observar que no alto da figura está discriminado o grupo de profissionais ao qual o curso se destina – diretores e coordenadores pedagógicos – grupo este notadamente ligado à equipe gestora da escola. Contudo, na segunda etapa da formação, são incluídos módulos que contemplam a formação de professores e o planejamento, entretanto, os professores não fazem parte do público para quem as aulas do Gestão Para a Aprendizagem são ministradas.

Diante disso, cabe a ressalva de que esta é uma medida que fortalece o controle sobre o trabalho docente, uma vez que a formação se restringe à gestão da escola e exclui os sujeitos que de fato deveriam ser inseridos num processo de formação de professor. Isto denota que são apontados, pelo programa, aspectos

que devem fazer parte do trabalho docente, mas que é a gestão da escola que deve tomar conhecimento e, conseqüentemente, cobrar a efetivação prática.

Outra função que, de acordo com a organização expressa na Figura 2, fica restrita à gestão é o planejamento, que aparece no módulo 4 da etapa 2 do curso. Com isso, o professor é subtraído de dois fundamentais aspectos da profissão: a gestão pedagógica o planejamento, e isto interfere diretamente na autonomia do trabalho docente, visto que não há espaço para a participação na formação e tampouco para o planejamento das atividades a serem realizadas no exercício profissional. É possível considerar, portanto, que a forma como estão organizadas as etapas do Gestão Para a Aprendizagem viabiliza a regulação do trabalho docente, não só pela exclusão dos professores na implementação do programa nas escolas, mas também porque, ao retirar o professor da atividade de planejamento, está tornando-o mero executor de atividades formuladas por outros sujeitos. Contudo, é importante considerar que, embora excluídos do processo formativo proposto pelo curso, os professores são incluídos na execução das atividades previstas.

As etapas 3 e 4 do curso correspondem, respectivamente, ao estudo/elaboração e implementação do plano de ação. O plano de ação se apresenta como a materialização do planejamento estratégico, o documento que, em tese, concretiza na prática as soluções gerencialistas para os problemas da escola.

É importante destacar que o plano de ação também tem como fundamento os preceitos empresariais. Isto é, todos os critérios adotados desde a formulação até a efetivação do plano são próprios do cotidiano de uma empresa, considerando a avaliação estratégica, a definição de metas a serem alcançadas e os prazos e lideranças responsáveis pela execução. Em se tratando do ambiente educacional/escolar, a implementação de um plano de ação deve seguir estes passos, de modo a garantir que este não se “torne mais um documento burocrático, desperdiçando todo o tempo e recursos destinados à sua elaboração, não servindo, de fato, para transformar a realidade existente em busca da qualidade da educação” (DALCORSO, 2012, p. 86).

Vale salientar que esta relação estabelecida entre tempo, recursos e resultados não fazem parte de uma qualidade da educação que se pretenda comprometida com a formação humana, pois nesta perspectiva não se pode

considerar tempo destinado às atividades como desperdício. Na verdade, numa educação preocupada com a formação humana, tempo é sempre investimento na construção do conhecimento.

Assim, numa estratégia de convencimento de que há um compromisso do Gestão Para a Aprendizagem e, conseqüentemente, da Fundação Lemann, com uma educação cuja qualidade não esteja restrita a resultados quantificáveis, o sítio do programa apresenta um esquema – Figura 3 – em que a aprendizagem dos alunos é colocada em centralidade, e cujas ações de todos os sujeitos envolvidos na educação devem ser coletivas e privilegiar esta aprendizagem:

**Figura 3 – Organização esquemática do Gestão Para a Aprendizagem**



Fonte: <https://fundacaolemann.org.br/projetos/formar>

Embora se apresente com a proposta de uma organização circular, na qual nenhum grupo assume superioridade, o programa da Fundação Lemann na prática se efetiva numa estrutura hierárquica, que tem nas determinações da Fundação a concentração do poder de decisão e controle, não só sobre o trabalho dos professores, mas também sobre o direcionamento de como a equipe técnica da Secretaria de Educação e as equipes gestoras das escolas (diretores e coordenadores pedagógicos) devem atuar no processo de aprendizagem dos alunos. Por conseguinte, isto coloca a Lemann numa posição de controle também

sobre os próprios alunos e a pretensa relação democrática afirmada no modelo de formação implementado pelo programa, é uma forma de subverter o controle exercido em todo o processo, o que fica ainda mais evidente se considerado que existe uma pessoa contratada pela Fundação atuando internamente na Secretaria de Educação<sup>35</sup>. Este é um indício da intensificação da regulação instaurada por esta parceria público-privada.

Assim, é possível compreender que uma representação gráfica do que é efetivado, ao contrário do que aparece na Figura 3, deveria trazer a Fundação assumindo lugar hierárquico superior na relação com todos esses sujeitos envolvidos no Gestão Para a Aprendizagem. Nesta perspectiva, com base nas observações dos fundamentos teóricos e práticos expressos nos documentos<sup>36</sup> do Gestão Para a Aprendizagem, a Figura 4 foi pensada como forma de contrapor aquilo que é apresentado pela Fundação Lemann e que estaria mais aproximada da realidade de como estão inseridos todos esses sujeitos no programa.

**Figura 4 – Organização hierárquica na execução prática do Gestão Para a Aprendizagem**



Fonte: Construída pela autora com base nos documentos analisados

<sup>35</sup> Como não aparece na Figura 3 nenhuma identificação da Fundação Lemann no processo de formação do GPA, é possível supor que a liderança da Secretaria de Educação representa justamente a Fundação, posto que além da equipe técnica, existe essa liderança. Além disso, a Lemann não poderia aparecer claramente identificada, pois isso denotaria a interferência direta da iniciativa privada na administração pública e, embora seja o que ocorre na prática, não é assumido oficialmente.

<sup>36</sup> Vale salientar que estes documentos foram acessados no sítio da Fundação Lemann e/ou na plataforma digital do curso/programa Gestão Para a Aprendizagem. Em se tratando de documentos oficiais da parceria, a SEDUC não atendeu a nenhuma solicitação, e impossibilitou o acesso aos dados.

De acordo com a Figura 4, é possível perceber a hierarquização adotada pelo GPA. À frente de todos os sujeitos está a liderança da Fundação Lemann, que detém o controle sobre o processo de formação. Em seguida, aparece a Secretaria de Educação que, na estrutura do programa, é representada pelo Grupo de Acompanhamento Pedagógico (GAP) formado por técnicos da Secretaria e, ao passo que recebem a formação da Fundação Lemann, devem também supervisionar a implantação do GPA nas unidades escolares. Já nas escolas, são formados grupos estratégicos com os gestores e profissionais da equipe técnico-pedagógica – supervisores e orientadores educacionais, psicólogos e assistentes sociais – que são os responsáveis diretos pela execução das atividades propostas pelo programa e, com isso, facilitam – e muitas vezes impõem – a inserção dos preceitos da formação da Lemann no trabalho dos professores e, conseqüentemente, no aprendizado dos alunos.

Desse modo, fica claro que a implementação do Gestão Para a Aprendizagem interfere na autonomia da educação como um todo, visto que a Fundação Lemann detém o controle tanto sobre a equipe técnica da Secretaria de Educação, quanto sobre a gestão das escolas inseridas no programa. E, ao regular a atuação desses grupos, a Lemann consegue também controlar o trabalho dos professores e, conseqüentemente, intervir no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. E, embora o funcionamento do programa permita, à equipe gestora constituída internamente nas escolas, a ideia de estar à frente das atividades realizadas na instituição e regulando o trabalho dos professores, o que de fato se efetiva é um ciclo regulador. A gestão controla o trabalho dos professores, mas tem a sua atuação controlada pela Fundação Lemann, por meio das atividades propostas e realizadas no GPA.

A seguir, são apresentadas algumas dessas atividades, considerando a forma como está organizada a implementação do Gestão Para a Aprendizagem na rede municipal de ensino de Campina Grande, levando-se em conta o número de escolas inseridas no programa e os profissionais que fazem parte da formação proposta pela Fundação Lemann. Além do mais, são analisados os aspectos que constituem essas atividades como elementos expressivos da regulação do trabalho docente.

### **3.2 SEDUC/CG e Fundação Lemann: O curso Gestão Para a Aprendizagem como elo entre o público e o privado**

O município de Campina Grande é marcado por um alinhamento evidente às políticas orientadas pela Nova Gestão Pública ou gerencialistas, conforme o exposto no Capítulo 2. E é neste alinhamento que está fundamentada a adesão da SEDUC ao programa/curso Gestão Para a Aprendizagem, cujas bases teórica e prática são consoantes com o ordenamento gerencial. É importante salientar que o gerencialismo é apresentado aos educadores como a melhor estratégia para uso dos recursos públicos e para melhorar os resultados, que têm como indicadores de desempenho, números baseados em produtividade e eficiência na educação (SHIROMA; CAMPOS, 2006). Assim, na perspectiva de garantir essas melhorias, a ação do GPA tem alcançado uma amplitude expressiva nas escolas sob a gestão da SEDUC.

A rede municipal de ensino de Campina Grande é composta por 108 escolas, que atendem a Educação Infantil (EI)<sup>37</sup>, o Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Deste universo de unidades escolares, no ano de 2016, enquanto o GPA era ainda uma iniciativa piloto da Fundação Lemann, 50 escolas (46% das escolas da rede) foram incluídas no programa.

Inicialmente, o critério adotado para a inclusão das escolas foram os dados do IDEB, o que revela a preocupação da parceria entre a SEDUC e a Fundação Lemann com os índices quantitativos dos exames de avaliação, na perspectiva de articular o planejamento da escola – ou da rede de ensino – à avaliação. Entretanto, esta articulação não é orientada pela constituição de uma educação verdadeiramente democrática, mas sim pelo fortalecimento do gerencialismo na educação, o que fica explícito na fala de Dalcorso (2012, p.80):

Nas instituições educacionais permanece o desafio de se vincular o planejamento à avaliação, o que leva à definição dos objetivos, metas a serem atingidas a curto, médio e longo prazo e por quem serão gerenciadas.

É importante ressaltar que todo o discurso apresentado nessa fala trata de elementos próprios da lógica de funcionamento empresarial (definição de metas de

---

<sup>37</sup> É importante destacar que, num processo iniciado no ano de 2015, a SEDUC transferiu as turmas de pré-escola na faixa etária de 4 e 5 anos de idade, de creches para escolas. A maior parte dos alunos da EI passou a ser atendida em escolas do Ensino Fundamental. Poucas são as unidades escolares que atendem com exclusividade à pré-escola, e às creches ficou restrito o atendimento de crianças até os 3 anos de idade.

curto, médio e longo prazo) e, ao tratar de quem é gerencia o alcance dessas metas, a autora deixa implícita mais uma vez a centralidade dada à gestão da escola.

Ademais, embora a melhoria dos resultados ainda fundamente a execução do GPA, o alcance do programa na rede municipal de ensino de Campina Grande tem crescido exponencialmente, independentemente dos dados do IDEB como critério para a inserção de novas escolas e, atualmente, 70 escolas da rede (aproximadamente 65%) estão incluídas na formação promovida pelo Gestão Para a Aprendizagem.

Em se tratando dos profissionais da educação municipal que fazem parte do GPA, conforme o que já foi dito anteriormente, são essencialmente representantes da SEDUC e, das escolas, os gestores e profissionais da equipe técnico-pedagógica. As funções e o quantitativo desses profissionais podem ser observadas no Quadro 04, a seguir.

**Quadro 4 – Profissionais da SEDUC/CG e das escolas inseridos no GPA**

<b>FUNÇÃO</b>	<b>QUANTIDADE</b>
Técnica SEDUC/CG	05
Gestor escolar	67
Supervisor educacional	49
Orientador pedagógico	06
Psicólogo	02
<b>Total</b>	<b>129</b>

Fonte: SEDUC/CG

Com base nos dados do Quadro 4, é possível observar que a formação implementada pela Fundação Lemann tem um alcance expressivo nas escolas da rede pública municipal. Não só pelo alto número de escolas incluídas – que representa mais de 50% do total da rede – mas também pela elevada quantidade de profissionais da equipe técnico-pedagógica. É importante considerar que a rede municipal de Campina Grande é organizada em 13 núcleos, formados por um número que varia de seis a 13 instituições educacionais (escolas e creches) que têm os profissionais técnico-pedagógicos agrupados de acordo com suas funções –

assistente social, psicólogo, orientador pedagógico e supervisor educacional – para atenderem, enquanto equipe, às unidades escolares constituintes de um núcleo.

É possível compreender que os preceitos do GPA conseguem atingir todas as escolas da rede, uma vez que os profissionais que estão passando pela formação podem, ao mesmo tempo, atuar em escolas que estão ou não incluídas no Programa, o que intensifica a disseminação da lógica gerencialista do GPA em todas as escolas da rede municipal de ensino.

Um aspecto importante do Gestão Para a Aprendizagem é que a formação do GAP com técnicos da SEDUC e dos grupos estratégicos nas unidades escolares, como explicitado anteriormente e confirmado pelo Quadro 4, exclui a participação dos professores e também de representantes da comunidade escolar como um todo, o que revela uma contradição significativa nesse modelo de gestão da educação pública, pois nenhum modelo de gestão ou de formação que se pretenda democrático deve excluir sujeitos – cotidianamente inseridos no contexto – da sua efetivação prática.

Enquanto, segundo a legislação vigente, são definidas a democratização e a descentralização da gestão educacional, como elementos centrais da inclusão de toda a comunidade no processo de condução e tomada de decisão da vida da escola, estratégias como as do GPA efetivam a concentração e o controle na educação, colocando a equipe gestora na centralidade do processo, não só administrativo, mas também pedagógico. Desse modo, embora a educação se apresente como uma pretensa área democrática, contraditoriamente preserva todos os mecanismos reguladores que os interesses capitalistas impõem às políticas sociais. Por isso,

[a] escola reflete, assim, o ambiente mais amplo da sociedade, onde os usuários, cidadãos comuns, têm sua participação limitada a eventos como uma assembleia, uma eleição, uma eleição, uma e outra reunião onde opinam sobre assuntos em geral pouco relevantes, como caudatários de uma cidadania fluida e sem maiores consequências (MENDONÇA, 2000, p. 442).

Com base no afirmado por Mendonça (2000), é válido destacar que a participação limitada na educação não se restringe aos usuários, cidadãos comuns. A realidade posta é a de uma participação limitada também dos docentes, visto que muitas vezes estes profissionais são tidos como meros executores de programas e projetos previamente definidos e, cuja execução ainda se dá sob a vigilância da

gestão, seja escolar ou da rede, como acontece no GPA, que defende a postura do gestor como responsável pela coordenação e acompanhamento das operacionalizações das ações da escola (DALCORSO, 2012). Além disso, é comum também o controle exercido pelo grupo que formula os projetos/programas, normalmente grupos empresariais, transmutado em acompanhamento e/ou apoio pedagógico para falsear o processo regulatório efetivado na educação. Assim,

[a] educação põe-se a serviço do sistema capitalista de modo mais eficaz quando os efeitos contraditórios desse exercício são neutralizados pelo próprio sistema. Essa neutralização se dá pela limitação ao acesso do saber (barreiras à democratização do ensino), pela alteração do saber do saber que transmite, de modo que possa limitar, pela exclusão e/ou seleção, o poder de desvelamento sobre a estrutura social (CURY, 1985, p.79).

Ao estabelecer uma relação entre o pensamento de Cury e o estudo aqui desenvolvido, é possível considerar que, para além do lugar dos alunos no processo de construção do conhecimento, a limitação ao saber e/ou a exclusão do poder de desvelamento sobre a sociedade aplica-se ao modelo de formação proposto pelo GPA. Cerceando o acesso de professores ao curso, limita-se a disseminação do conhecimento e, conseqüentemente, as possibilidades de reflexão e questionamentos acerca do efeito dessa formação gerencialista para a educação, e para a sociedade em geral.

Isto expõe a manutenção dos objetivos do grande capital e o reforço da ideologia de classes hegemônicas (ROSAR, 2009), visto que, além de preservar contradições, fortalece também o profundo alinhamento da educação à totalidade do modelo de sociedade constituído segundo os preceitos desiguais e exploratórios do modo de produção capitalista, que colocam sempre um grupo em dominação sobre outro.

E, nesta parceria entre a SEDUC/CG e a Fundação Lemann, o trabalho docente é colocado na posição de dominado. E, embora os grupos estratégicos formados pelos gestores das escolas, aparentemente, estejam no lugar de quem domina pelo menos parte do processo, uma visão mais aprofundada do processo mostra que eles são também controlados. Ou seja, ainda que não percebam, têm também a sua ação regulada pela lógica gerencial implementada pela parceria, visto que todas as atividades que desenvolvem devem ser encaminhadas, por meio da plataforma digital, para os coordenadores do programa – equipe da Fundação

Lemann – além de terem as suas ações monitoradas presencialmente nas visitas feitas às escolas pelos técnicos do GAP da SEDUC/CG.

### **3.3 O trabalho docente na rede municipal de ensino de Campina Grande e o curso/programa Gestão para a Aprendizagem: regulação e controle**

O programa Gestão Para a Aprendizagem evidencia todo o discurso gerencialista presente na política educacional brasileira, consonante com orientações de organismos internacionais. Além disso, esse programa corrobora com a valorização excessiva de processos de avaliação em larga escala, creditando a estes exames completa suficiência acerca da qualidade da educação, como pode ser observado na fala de Dalcorso (2012, p.36):

O índice alcançado nas avaliações, aplicadas em vários países, serve para analisar o rendimento da aprendizagem dos jovens, proporcionando um instrumental de comparação aos seus governantes, com o objetivo de que isso os impulse a formular propostas de melhorias educacionais.

É, então, nesta perspectiva de propor melhorias educacionais, que o GPA tem conquistado a adesão, em escala nacional, de gestores da educação pública. Conforme apresentado na Figura 2, as etapas 3 e 4 do curso correspondem à efetivação prática de atividades que, em tese, representam essa possibilidade de melhoria, com a elaboração e implementação do plano de ação.

A partir deste plano, é feito um diagnóstico da comunidade escolar e, em seguida, é necessária a retomada desse diagnóstico, como forma de acompanhar se o plano de fato está proporcionando resultados.

O formulário *Retomada e análise do diagnóstico da Comunidade Escolar* (Figura 5)<sup>38</sup> expõe a definição prévia, por parte dos formuladores do GPA, dos instrumentos adotados para definir as características da comunidade escolar, e estes novamente reforçam os mecanismos gerencialistas. O uso de termos como eficácia e avaliação estratégica expressa essa construção discursiva que constitui o novo “léxico educacional”.

---

<sup>38</sup> O formulário, assim como outros documentos analisados, aparecem de maneira reduzida no corpo do texto. Mas constam na íntegra nos anexos.

**Figura 5 – Retomada e análise do diagnóstico da Comunidade Escolar**

Retomada e Análise do Diagnóstico da Comunidade Escolar		
INSTRUMENTO	Análise da Equipe	Encaminhamentos
	Nesse campo devem sinalizar a análise que foi feita por parte da equipe em relação aos instrumentos citados, apontando quais informações relevantes eles sinalizam para a construção do plano de ação.	Nesse campo devem sinalizar, com base na análise feita, quais encaminhamentos a equipe tomou em relação ao uso do instrumento, inclusive sinalizando se será necessária uma reelaboração do mesmo.
Análise de Eficácia Escolar		
Avaliação Estratégica F.O.F.A		
Dados do IDEB (Proficiência, Fluxo e Plano IDEB – se houver)		
Projeto Político Pedagógico		

Fonte: <https://fundacaolemann.instructure.com/>

Um dos aspectos deste formulário é a inserção dos dados do IDEB como instrumento no diagnóstico da realidade da escola, reforçando a ideia de que estes números são indicadores fidedignos da qualidade educacional. E, embora os dados do Índice tenham importância e devam ser considerados, a característica homogeneizante, típica do modelo como os números são apurados, torna estes frágeis em relação a responder questões de especificidades da escola.

A respeito da análise de eficácia escolar, embora o formulário não deixe claro o que é considerado para o programa, o livro de Dalcorso (2012) apresenta aspectos deste indicador. De acordo com a autora, esta análise está fundamentada nas orientações do MEC para a execução do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE Escola).

É importante destacar que o PDE Escola é anterior ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), mas foi incluído como parte das ações políticas do Plano, que tem como objetivo maior consolidar a descentralização na gestão escolar, bem como garantir a autonomia – sobretudo, financeira – das escolas. Todavia, cabe também a ressalva de que o PDE Escola reforça a concepção de gestão gerencial da educação, segundo a qual a escola é

[...] capaz de produzir melhores serviços por meio da racionalização do trabalho, do emprego da metodologia do planejamento estratégico e do uso racional dos recursos. Sendo essa a concepção de qualidade da educação pensada para os modelos educacionais, resulta em uma qualidade mais centrada em resultados quantificáveis do que uma qualidade verdadeiramente social para a educação. (SANTOS, 2014, p. 264).

Isso revela a associação direta entre qualidade e eficácia, consoante com a perspectiva mercadológica, própria das propostas de grupos empresariais para a educação. Eficácia é justamente um dos termos constantemente empregados na educação para se incentivar a lógica da produtividade e a corrida por melhores resultados.

Deste contexto empresarial é retirada também a análise estratégica FOFA, um conceito assumidamente importado do meio empresarial, como confirma Dalcorso:

Existem diversas formas de se organizar um processo para promover a avaliação estratégica. Uma delas, amplamente utilizada no ambiente corporativo é a Análise FOFA (**força, oportunidades, fraquezas e ameaças**) [...] muito utilizada para fazer análise de um cenário ou ambiente como base para gestão e Planejamento Estratégico de uma organização ou, devido a sua simplicidade e manuseio, para qualquer tipo de análise (2012, p.81, negritos desta citação).

Muitos são os aspectos identificados nesta fala da autora. Obviamente, é nítido o fortalecimento de elementos do gerencialismo já afirmados anteriormente. Contudo, aqui também se expõe o nível de relativização que a lógica empresarial imprime à educação, ao afirmar que por ser simples, a Análise FOFA se ajusta a qualquer tipo de análise. Isto coloca a educação num lugar extremamente simplificado, que desconsidera suas complexidades, bem como determinações socioeconômicas para efetivação da qualidade educacional.

Além disso, Dalcorso apresenta os aspectos forças e fraquezas como sendo elementos internos da instituição a ser avaliada e dizem respeito a recursos e/ou competências. Considerando o ambiente escolar, cabe o entendimento de que o trabalho docente, na perspectiva da Análise FOFA, está inserido entre as forças e fraquezas, isso porque o professor é o recurso humano diretamente relacionado à melhoria da aprendizagem dos alunos – ou elevação dos resultados – além de ser também o profissional cuja cobrança por competências é maior.

Embora nada disso esteja explícito, considerando o modelo de formação e as atividades propostas pelo GPA, é possível compreender que o trabalho do professor representa, para a Fundação Lemann, simultaneamente, fraqueza e ameaça. Se assim não fosse, os professores não seriam relegados à condição de meros executores daquilo que, no entendimento da parceria entre SEDUC e Fundação Lemann, é garantia de qualidade na educação.

Em relação às oportunidades, outro aspecto da FOFA, pode-se considerar que a proposta política do empresariado se apresenta como o caminho mais efetivo para a superação não só das fraquezas, mas também das ameaças. Ameaças estas que, numa relação com o trabalho docente, pode-se supor que seja uma formação e atuação docente numa perspectiva crítica e autônoma e, por isso, a necessidade de ter o trabalho do professor regulado e a sua atuação orientada pela lógica competitiva e de responsabilização, própria do mercado.

Outro instrumento para o diagnóstico da comunidade escolar que consta no formulário é o Projeto Político Pedagógico (PPP). Contudo, por sua característica essencialmente gerencial e mercadológica, não há um meio para entender que o PPP seja abordado, pelo GPA, como instrumento de construção coletiva e democrática da escola. É comum, ao empresariado, a apropriação e subversão de instrumentos/aspectos de afirmação da coletividade e democratização escolar e, desse modo, a instância privada assume um discurso apazível e convincente na educação. E, por mais que discursos não intervenham diretamente na realidade, colaboram “para ressignificar conceitos, oferecem interpretações, orientam práticas, norteiam reflexões dos homens sobre si mesmos e a realidade” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2015, p.323).

Após as etapas de elaboração e execução do plano de ação e de retomada do diagnóstico da comunidade escolar, algumas atividades propostas apresentam de forma mais nítida a regulação do trabalho docente, o que é confirmado com a observação de aula, conforme os formulários: *Roteiro para desenvolvimento da atividade de observação de aula* e *Roteiro para observação de aula*.

O primeiro apresenta as orientações gerais a serem seguidas pelo responsável por observar a aula ministrada por um dos professores da escola ao longo do processo: antes, durante e depois da observação, conforme a Figura 6, a seguir.

Figura 6 – Roteiro para desenvolvimento da atividade de observação de aula<sup>39</sup>



**ROTEIRO PARA DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE DE OBSERVAÇÃO DE AULA**

Organize em sua agenda um momento para observar um professor em ação. Escolha um foco e, com o uso do Protocolo de Observação, realize todos os passos propostos para realização desta atividade.

**ANTES**

- (1) Escolha um professor ou peça um voluntário para esta observação.
- (2) Marque data e horário para a observação.
- (3) Defina com o professor qual será o foco.
- (4) Compartilhe com ele o protocolo que será utilizado no momento da observação.
- (5) Peça para que ele compartilhe com você o planejamento desta aula.
- (6) Combine uma data para o feedback desta observação

**DURANTE**

- (7) Vá à sala no horário combinado e seja o mais discreto possível para não chamar a atenção dos alunos e atrapalhar o andamento da aula.
- (8) Anote tudo que foi observado de acordo com o seu foco.
- (9) Registre as evidências para o que foi observado (não esqueça que o seu registro deve ser muito objetivo contendo apenas fatos observáveis e sem as suas inferências).
- (10) Ao terminar a observação, agradeça o professor e saia discretamente da sala.

**DEPOIS**

- (11) Leia tudo que anotou e elenque aquilo que precisa de esclarecimentos.
- (12) Planeje boas perguntas para iniciar a conversa.
- (13) Estude e planeje boas sugestões de acordo com suas observações.
- (14) Converse com o professor no dia combinado.
- (15) Agradeça a disponibilidade dele e elogie os pontos positivos.
- (16) Reflitam sobre o que foi observado usando as habilidades comunicativas e as perguntas que você já planejou.
- (17) Finalize a conversa anotando os encaminhamentos que vocês combinaram e, se for possível, já marcando uma nova visita.

O momento do feedback deverá ser filmado e não deve ultrapassar 15 minutos. Depois, vá até a plataforma e envie o vídeo para seu formador seguindo as instruções.

Fonte: <https://fundacaolemann.instructure.com/>

Além de orientar a observação, o roteiro aponta definitivamente como o observador – integrante da equipe gestora – deve se comportar, e não é só o comportamento em relação à atividade proposta pelo GPA, é uma definição de conduta pessoal, com nuances de ensinamentos de regras básicas de educação, como se manter discreto, além de lembrar a necessidade de agradecer a disponibilidade do professor.

Em um ambiente educacional/escolar, orientar atividades reafirmando noções básicas de comportamento é partir do pressuposto que os sujeitos envolvidos no espaço e nas relações da instituição não sabem se comunicar educadamente. Além do mais, isto revela o nível de controle que pretende exercer a formação proposta pelo Gestão Para a Aprendizagem, extrapolando o universo profissional e atingindo o nível pessoal dos envolvidos no programa.

<sup>39</sup> O termo Formar, que aparece no cabeçalho do documento, é porque o programa Gestão Para a Aprendizagem passou a se chamar assim no início do ano de 2018.

Isso expõe também o fato de que, embora se sinta no domínio das atividades do programa, o gestor da escola também tem a sua atuação regulada e, em nenhum momento ele pode decidir por si como proceder diante das exigências impostas. O Roteiro para desenvolvimento da atividade de observação de aula é expressão clara disso.

Esta observação de aula reforça a exclusão dos professores do curso/programa e expõe a invasão à qual são submetidos os docentes, no exercício da profissão. Além do mais, a orientação é que o professor entregue também o seu planejamento à pessoa que observará a sua aula, o que representa uma estratégia de controle do processo educativo, para além do controle dos resultados.

A participação dos professores nesse processo, embora haja a prerrogativa do docente se dispor voluntariamente, é limitada ao acesso ao protocolo da observação – que é o Roteiro para observação de aula – cuja recomendação é que seja compartilhado, pelo observador, com o professor a ser observado. No entanto, não é assegurada ao professor a possibilidade de discutir sobre esse protocolo, tampouco de serem revistos aspectos com os quais ele venha a não concordar. O acesso é apenas para que o docente saiba do que trata a observação.

Em se tratando, especificamente, do protocolo para a observação apresentado pelo Roteiro para Observação de Aula (Figura 7), trata-se de um instrumento que confirma o controle que o GPA pretende exercer sobre o trabalho docente, ao considerar, para esta atividade, apenas o professor. Como aparece no documento, a atividade docente é esmiuçada em um formulário completamente retirado de qualquer contextualização e desconsiderando os determinantes do exercício da docência.

Outro aspecto importante desse documento é o descumprimento ao direito à não identificação de quem participa de atividades como essa. Não só é identificada a escola, o responsável pela observação e o formador do curso/programa<sup>40</sup>, como também o professor. É possível supor que, em um programa cuja execução está concentrada na estreita relação entre empresariado e gestão da educação municipal, ter acesso aos dados que identificam professor e escola que possam – em tese – não atender aos indicadores de qualidade definidos por esta relação pode ocasionar sanções, uma vez que é característica desse contexto gerencialista e

---

<sup>40</sup> Essas informações aparecem no cabeçalho do documento, que consta em versão completa nos anexos.

mercadológico a responsabilização de professores que não atendem aos índices de produtividade exigidos.

**Figura 7– Roteiro/protocolo para Observação de Aula**

Roteiro para Observação de Aula

Nome do professor:	Série/ano:			Disciplina e ou tema da aula observada:	Data:	Tempo de observação:
	Sim	Não	Não observei	INDICADORES/EVIDÊNCIAS (explique em que parte da aula foi possível observar isso)		
1 - O professor apresentou o <b>objetivo</b> da aula para os alunos.						
2 - O professor definiu para os alunos quanto <b>tempo</b> têm para a realização de cada atividade.						
3 - <b>Todos</b> os alunos estavam engajados na aula e participaram quando solicitados.						
4 - Ao final da aula houve uma atividade para <b>verificar</b> se os alunos aprenderam o objetivo proposto.						
<i>Feedback / encaminhamentos do observador: (para uso após o feedback oral)</i>						

Fonte: <https://fundacaolemann.instructure.com/>

Cabe lembrar que, consoante com essa responsabilização, o município de Campina Grande tem em vigor as Leis nº 072 e nº 5.372 – já mencionadas – que institui o décimo quarto salário e obriga a divulgação de dados do IDEB, respectivamente, reafirmando o controle sobre o trabalho docente e as consequências decorrentes disso, visto que, ao expor todos e premiar alguns – apenas os que alcançam metas – reforçam a ideia da existência de professores desqualificados. E essas

[...] medidas constrangedoras produzem efeitos diversos. Podem aguçar a resistência e repulsa às medições arbitrárias e o uso dos resultados para punição e segmentação dos professores, mas também podem acirrar a autointensificação do trabalho. Podem gerar cobrança entre pares no interior da escola, com a horizontalização do conflito (SHIROMA; EVANGELISTA, 2015, p.330).

É importante considerar também que, numa realidade na qual professores são os sujeitos responsabilizados pelo sucesso e/ou fracasso da educação, existe uma notória tendência à homogeneização, o que fica claro no protocolo da

observação de aula quando, no aspecto 3, é questionado o envolvimento e participação de todos os alunos. Isso é negar, além das especificidades de cada aluno em relação à aprendizagem, a heterogeneidade prevalente nas salas de aula, sobretudo de escolas públicas. Acreditar que alunos que não se envolvem e não participam dependem exclusivamente da aula ministrada pelo professor é relativizar as particularidades existentes entre os alunos e o contexto da escola, bem como a atuação da instituição escolar frente a essas particularidades.

Após a exposição a esta observação de aula, outro aspecto definidor da regulação do trabalho docente presente no Gestão Para a Aprendizagem, é a indicação de que deve haver um *feedback* posterior, conduzido pelo observador e gravado em formato de vídeo, a ser enviado virtualmente, para a plataforma do curso/programa.

A Figura 8 apresenta mais detalhes de como deve ser feito o vídeo, que não deve ultrapassar o tempo de 15 minutos (Figura 6),

**Figura 8 – Orientações para *feedback* aos professores**

Orientações para Feedback aos professores
<p><b>Observações importantes:</b>  <i>Marque um horário com o professor previamente para o feedback.            Dê prioridade ao professor neste momento, não pare para atender ninguém neste horário.            Esteja aberto para ouvir o professor. Cuidado para não iniciar já falando todas as suas impressões. Ouça primeiro.</i></p>
PLANEJAMENTO DO FEEDBACK
Preencha cada item planejado no espaço em branco
<p><b>Comentários positivos:</b>            - Inicie com um acolhimento, agradeça o professor pela disponibilidade, etc.            - Elogie algo que tenha dado certo na aula.</p>
<p><b>Planejamento das questões:</b>            - Utilize as habilidades comunicativas (paráfrase, perguntas esclarecedoras e perguntas de sondagem).            - Pense em perguntas que levem à reflexão do professor.            - Tenha um estoque de perguntas para que esteja preparado para usá-las dependendo de como a conversa for encaminhada.</p>
<p><b>Sugestões:</b>            - Ouça o professor para entender melhor a situação antes de fazer sugestões.            - Planeje sugestões para dar ao final da conversa, caso o professor não consiga fazer isso sozinho.            - Você pode dar sugestões mesmo que a aula tenha sido boa. Ajude-o a avançar ainda mais.</p>

Fonte: <https://fundacaolemann.instructure.com/>

Aparentemente, esse momento do *feedback* é o que dá uma maior atenção ao docente. Contudo, algumas orientações expostas neste documento demonstram que o pretense lugar de fala cedido ao professor não ultrapassa a barreira do preliminar, ou do superficial.

Em se tratando, inicialmente, do tempo destinado a esse *feedback*, cabe a consideração de que 15 minutos não é um tempo profícuo de discussão e reflexão para o professor cuja aula foi observada, como não é também para o gestor – ou membro da equipe gestora – que está, o tempo todo, preso a formulários engessados e que limitam a possibilidade de uma ação mais reflexiva ou crítica.

Além disso, o uso de expressões como “*elogie algo que tenha dado certo*”, ou “*dar sugestões mesmo que a aula tenha sido boa*”, reforça a ideia de que há professores desqualificados atuando na escola pública. E, considerando o alcance nacional do GPA e que os documentos são padrões a serem aplicados em todas as redes parceiras, este é um fator ainda mais grave, pois novamente assume a relativização do contexto e coloca os professores, de modo geral, sob uma igualdade perversa: a da desqualificação.

Assim, pressupor a desqualificação dos docentes talvez seja a justificativa para a exclusão desse profissional no curso/programa e, ainda mais grave, do planejamento, atividade essencial no exercício da docência. E esta exclusão do planejamento fica evidente ao propor ao observador que planeje sugestões a serem dada ao professor, caso ele não consiga realizar isto sozinho. Ou ainda que dê sugestões mesmo que a aula tenha sido boa.

Todo esse panorama evidenciado pelo GPA explicita a política de educação pensada pelo empresariado e acatada pelo Estado, cujo princípio é o da flexibilização nas relações presentes no contexto escolar, o controle – inclusive ideológico – do trabalho docente e, conseqüentemente, uma educação pública cerceada da sua função emancipatória.

Ao regular o trabalho docente, o capital assume um controle expressivo sobre as relações de ensino-aprendizagem e educacionais em geral, visto que o professor é um dos eixos centrais para uma educação cuja qualidade esteja além do que os números das avaliações padronizadas exprimem. E, não interessa o capital que esse profissional esteja livre, formando sujeitos igualmente livres.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo das últimas décadas do Século XX, foram constantes as mudanças nas relações sociais, determinadas pelo sistema capitalista e suas crises cíclicas. Para se manter hegemônico, o capital necessita, a cada crise, reestruturar as bases da exploração e da acumulação. Assim, desde a década de 1970, em escala mundial, tem se expandido o capitalismo sob a orientação dos ideais neoliberais que exigem, cada vez mais veementemente, que os sujeitos, em sociedade, se comportem de modo individual e flexível – seja no campo da economia, das políticas ou dos direitos.

A cada reestruturação, o capital necessita de legitimidade para convencer a sociedade de que a estratégia apresentada é a que, em tese, assegura a melhoria da vida social. Ante a isto, a disseminação dos preceitos capitalistas ocorre nas mais diversas áreas, inclusive – e, talvez, principalmente – na educação, e assim tem sido com o neoliberalismo. Para a consolidação de tais preceitos, o capital neoliberal tem lançado mão de um crescente processo de regulação da sociedade, tanto no mundo do trabalho, quanto nas relações sociais estabelecidas entre os sujeitos. Neste contexto, a educação se mostra como um espaço ideal, não só para que o capital efetive seus ideais, mas também para que exerça todo o seu caráter regulador, pois a educação é compreendida como a área essencialmente responsável pela transformação social e pela possibilidade de ingresso dos sujeitos no mercado de trabalho. Assim tem se configurado a ação capitalista em seu processo de expansão mundial.

Em se tratando do caso do Brasil, para além das características gerais, assumidas pelo capital mundial, especificidades se apresentam. É necessário considerar, por exemplo, que a constituição do Estado brasileiro preserva um forte caráter patrimonialista, que torna muito tênue os limites entre público e privado e, conseqüentemente, coloca o Estado mais a serviço de interesses privados – da classe dominante – do que de interesses coletivos da sociedade em geral.

Assim, enquanto mundialmente o neoliberalismo foi adotado, a partir da década de 1970, como saída para o declínio do Estado de bem-estar social e passou a ditar o modelo político, econômico e social do sistema capitalista, o Brasil que, por suas especificidades, não vivenciou o mesmo processo de ascensão e declínio do Estado de bem-estar, aderiu á retórica da necessária redefinição da ação

estatal, e desconsiderando o momento histórico e político que o país enfrentava – a saída da ditadura militar (1964-1985) e o processo de redemocratização – iniciou, nos anos 1990, com o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), a execução de um conjunto de reformas gerencial-administrativa, incluindo a da educação. O processo reformista iniciado nos anos 1990 foi prosseguido pelos governos do PT – Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016) – e, desde então, num alinhamento de interesses próprios do sistema capitalista, o Estado brasileiro, acatando orientações de organismos internacionais, tem sido determinado na implantação de modelos de políticas educacionais reguladoras. E, sob a premissa de garantir a melhoria na qualidade da educação, o processo de regulação impõem suas estratégias – normatização, gestão descentralizada, avaliação mensurável – e atinge escalas cada vez maiores, atribuindo à área características próprias do setor produtivo.

A inserção do gerencialismo na educação transfere para esta o modelo organizacional das empresas, fazendo com que a escola seja orientada a funcionar pautada em ideais de racionalidade técnica, eficiência e produtividade. Sendo essa a tônica da política educacional atual, é possível concluir que toda a educação pública brasileira está impregnada pelos direcionamentos gerenciais que, além de contribuírem com um funcionamento similar ao empresarial, são responsáveis pelo elevado índice de inserção de instituições da iniciativa privada no planejamento e execução das políticas para a educação pública.

Acompanhando o modelo de formulação de regras e aprimoramento do controle sobre a educação próprios do modelo gerencial, pode-se observar que a lógica reguladora tem sido uma das características centrais na educação no município de Campina Grande. A Secretaria de Educação do município tem implementado, pelo menos desde meados dos anos 2000, medidas que reforçam o interesse em estreitar a regulação sobre a educação e expressam a adesão clara aos mecanismos de controle gerenciais.

Tais medidas dizem respeito ao pagamento do 14º salário a professores cujas escolas elevaram os números do IDEB, materializando a estratégia de bonificar profissionais, em tese, mais competentes, o que acentua o sentimento de competição entre os docentes. Além disso, sob o argumento de uma melhor organização da rede municipal com vistas à melhoria da educação, a SEDUC/CG implementou também reenquadramentos de alunos e professores dentro da rede,

fundamentados, a princípio, em documentos de orientação para matrículas, elaborados pela própria Secretaria e enrijeceu a cobrança acerca do cumprimento de carga horária, por parte dos professores, de horas departamentais sem, contudo, considerar o já crescente processo de intensificação do trabalho docente.

Ademais, acatando ao proposto pelo Plano Municipal de Educação, o município criou o próprio sistema de avaliação da educação, o SAMA. A criação do SAMA representa um avanço no que se refere à avaliação da educação pública municipal. Contudo, dado o intenso processo de fortalecimento do gerencialismo na educação de Campina Grande, há um risco do SAMA se configurar como mais uma estratégia de controle sobre o trabalho docente, bem como mais um mecanismo a serviço do apelo aos resultados numéricos sem, contudo, apresentar ações efetivas na melhoria da qualidade da educação da rede municipal campinense.

Além destas medidas, é possível compreender como estratégias de regulação também a presença de grupos ligados à iniciativa privada e/ou empresariado no ordenamento da educação municipal. Pelo menos nos últimos dez anos se tornaram cada vez mais frequentes as parcerias da SEDUC/CG com a iniciativa privada, cuja atuação é decisiva nas determinações do funcionamento das instituições da esfera pública em geral, e da educação em particular, seja na de formação continuada para professores, na inserção de programas que valorizam a competição entre escolas e entre alunos, na gestão do sistema, dentre outros.

Conforme o exposto no Quadro 03, a presença do empresariado na educação pública do município de Campina Grande é um elemento crucial do modelo de gestão gerencial efetivado pelo poder público municipal. São programas e projetos executados por diversos institutos e fundações, pelo menos desde 2006, que interferem em todas as etapas e esferas da educação na rede municipal de ensino. Isto é, foram implementados programas desde a Educação Infantil, ao Ensino Fundamental e à EJA, influenciando – e regulando – a gestão das unidades escolares, o planejamento, o processo de ensino-aprendizagem e o trabalho docente como um todo. Isso pode ser observado por meio da ação de programas e projetos em parcerias com o Instituto Ayrton Senna, o Instituto Camargo Corrêa, o Instituto Alparagas e, mais recentemente, a Fundação Lemann.

Estas instituições têm definido programas que determinam como deve ser conduzido o processo de ensino-aprendizagem junto aos alunos, como deve ser organizada a gestão das escolas e como deve ser o processo de formação

continuada dos professores da rede municipal de ensino. Sob a pretensa melhoria da qualidade da educação pública, tais instituições fortalecem cada vez mais a reorganização gerencial na educação, pautada em preceitos de flexibilidade dos profissionais, bem como incentiva a competitividade entre instituições e profissionais.

Em se tratando da mais recente parceria da Secretaria Municipal de Educação, com a Fundação Lemann, nota-se a preocupação com a gestão escolar como meio de melhorar a aprendizagem dos alunos, visto que, por meio do programa Gestão Para a Aprendizagem, a Fundação está coordenando a formação de equipes estratégicas em escolas da rede municipal de ensino e oferecendo um curso que, em tese, contribuirá para uma melhor forma de gerir a aprendizagem nas escolas.

Entretanto, o observado é que o GPA contribui exponencialmente para a regulação do trabalho docente. Um exemplo é a exigência de gravação de vídeos de professores em efetivo exercício em sala de aula, o que em essência revela não só o controle, mas a fiscalização sobre o trabalho docente. Além disso, torna explícito o aprimoramento que a SEDUC/CG tem feito, pelo menos nas duas últimas décadas, na implementação de estratégias gerencialistas na rede, sob a égide das parcerias, tendência não só municipal, mas em outras esferas político-administrativas do país.

Esta forma de atuação do empresariado – iniciativa privada – no Estado, exercendo ações que interferem no social e no funcionamento da própria educação pública, além de comprometer a democracia nos processos formativos e a gestão democrática da rede e das instituições escolares, constitui estratégia de privatização da educação pública, ainda que não no sentido tradicional de “venda” das escolas à iniciativa privada. Trata-se de uma privatização dos conteúdos, da formação, do planejamento, das prioridades, resultando em inequívoco processo de ampliação do controle social a partir da educação escolar, que implica no controle/regulação sobre o trabalho docente.

Para além do já observado anteriormente, alerta-se para o fato de que a adoção do modelo gerencial, relacionado ao discurso em prol da melhoria da qualidade dos serviços públicos e satisfação do cidadão, apresenta novos desafios no processo de democratização da gestão no campo da educação. É importante, ainda, destacar o caráter mercantil que a educação assume, como um serviço (ou mercadoria), subvertendo a lógica da educação como direito. Por outro lado, essa

lógica mercantil enfatiza o caráter utilitário do conhecimento e da escola (formar para o mercado de trabalho), minimizando (ou esquecendo) o objetivo maior da educação, que é a formação humana omnilateral.

Ademais, vale ressaltar que a implementação do GPA na rede municipal de ensino de Campina Grande é uma estratégia ainda recente e inicial – embora em expansão – por isso, abre ainda muitas perspectivas investigativas, como por exemplo, como será avaliado o resultado do programa na rede? Como serão utilizados os dados dos vídeos contendo aulas dos professores da educação municipal?

É importante destacar que, além de não haver uma abertura por parte da SEDUC/CG em viabilizar a pesquisa e nos garantir acesso a uma gama maior de dados elucidativos acerca da parceria com a Fundação Lemann, não houve também tempo hábil para que pudéssemos analisar mais profundamente, sobretudo em termos empíricos, os efeitos da regulação do GPA sobre os professores do município. Contudo, é possível supor que a lógica alcançou hegemonia, precisamos, portanto, identificar aspectos contra-hegemônicos, pois na educação, nunca haverá consenso absoluto acerca daquilo que lhe tira a essência de formar para a liberdade.

## REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa. A privatização da Educação Básica no Brasil: considerações sobre a incidência de corporações na gestão da educação pública. In: ARAÚO, Luiz; PINTO, José Marcelino. **Público x privado em tempos de golpe**. São Paulo: Fundação Lauro Campos, 2017. p. 16-37.

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. São Paulo: Cortez, 2005.

ALBUQUERQUE, Thayse Lanny de. **Memória e cotidiano escolar: o colégio estadual de Campina Grande (1968-1978)**. Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2011. Dissertação (mestrado).

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2009.

AUGUSTO PINTO, Geraldo. **A organização do trabalho no século 20: taylorismo, fordismo e toyotismo**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

BARBOZA, Pedro Lúcio. **Uma vivência na Educação Municipal de Campina Grande**. Campina Grande: Edição do autor, 2004.

BARROSO, João A investigação sobre a regulação das políticas públicas de educação em Portugal. In: \_\_\_\_\_ (org.). **A regulação das políticas públicas de educação: espaço, dinâmicas e actores**. Coimbra: EDUCA; UI&DCE, 2006, p. 9-39.

\_\_\_\_\_. **O Estado, a educação e a regulação de políticas públicas**. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 725-751, Especial - Out. 2005.

BAUER, Adriana. Do direito à educação à noção de quase-mercado: tensões na política de educação básica do Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 24, n.23, set./dez. 2008. p.557-575.

BIRGIN, Alejandra. Novas regulações do trabalho docente: o caso da reforma argentina. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 111, dez. 2000. p. 95-113. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/cp/n111/n111a05.pdf](http://www.scielo.br/pdf/cp/n111/n111a05.pdf). Acesso em 02 de outubro de 2017.

BRAGA, Ruy. **A rebeldia do precariado: trabalho e neoliberalismo no Sul global**. São Paulo: Boitempo, 2017.

BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Institui o Piso Salarial Profissional Nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica. Brasília, DF: Senado Federal: 2008.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, DF: Senado Federal, 2007.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Senado Federal, 1996.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: 1988.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Democracia, Estado social e reforma gerencial. **Revista de Administração de Empresas:** São Paulo, v.50, n. 1, jan/mar. 2010.p. 112-116. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-75902010000100009](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75902010000100009). Acesso em 15 de agosto de 2017.

CAMPINA GRANDE. **Lei nº 6.050, de 22 de junho de 2015.** Aprova o Plano Municipal de Educação –PME –e dá outras providências. Prefeitura Municipal de Campina Grande: Semanário Oficial, nº 2.420, 22 a 26 de junho de 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei Orgânica do Município de Campina Grande.** Campina Grande: s.d.

CARNOY, Martin. **Estado e Teoria Política.** Campinas, SP: Papyrus, 1988. 2ª Ed.

CASTANHO, Sérgio. Globalização, redefinição dos Estados nacionais e seus impactos. In: LOMBARDI, José Claudinei (org.). **Globalização, pós-modernidade e educação:** história, filosofia e temas transversais. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. p. 29-37.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia.** São Paulo: Ed. Ática, 2000.

COMERLATTO, Luciani Paz; CAETANO, Maria Raquel. As parcerias público-privadas na educação brasileira e as decorrências na gestão da educação: o caso do Instituto Ayrton Senna (IAS). 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. p.245-265.

COUTINHO, Carlos Nelson. O Estado brasileiro: gênese, crise, alternativas. In: LIMA, Júlio César França (org.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo.** Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006. p.179-200.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição.** São Paulo: Cortez, 1985.

DALCORSO, Claudia Zuppini. **O planejamento estratégico: um instrumento para o gestor da escola pública.** Jundiaí, SP: Palco Editorial, 2012.

DUARTE, Adriana. Políticas educacionais e o trabalho docente na atualidade: tendências e contradições. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana (orgs.) **Políticas públicas e educação: regulação e conhecimento**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2011. p.167-182.

EVANGELISTA, Olinda. **Apontamentos para o trabalho com documentos em política educacional**. 2012 (digitado).

FARENZENA, Nalú; MARCHAND, Patrícia Souza. Relações intergovernamentais na educação à luz do conceito de regulação. **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas, São Paulo, v.33, n.150, set/dez. 2013.

FREITAS, Helena C. L. de. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educação e sociedade**: Campinas, vol. 24, n.85, p.1095-1124, dezembro. 2003.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. **A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção Educação Contemporânea).

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação e sociedade**: Campinas, vol.35, n.129, out./dez. 2014, p. 1085-1114

\_\_\_\_\_. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e sociedade**: Campinas, vol.33, n.119, abril/junho 2012, p. 379-404.

\_\_\_\_\_. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar do neotecnicismo? In: **SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO BRASILEIRA**. SBE, Campina, SP. 2011. Anais Eletrônicos. Campinas, Centro de Estudos Educação e Sociedade, 2011. Disponível em: [http://www.cedes.unicamp.br/seminario3/luiz\\_freitas.pdf](http://www.cedes.unicamp.br/seminario3/luiz_freitas.pdf). Acesso em 14 de fevereiro de 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Contexto e sentido ontológico, epistemológico e político da inversão da relação educação e trabalho para trabalho e educação. . **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 10, n.20, Julho/Dezembro de 2015. p.228-248. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/2729/2296>. Acesso em 30 de julho de 2017.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Relatório anual 2016**. [S.l.: s.n.] 2016. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/materiais/relatorio-anual-2016>. Acesso em 15 de fevereiro de 2018.

\_\_\_\_\_. **Nossa história**. S.d. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/somos>> Acesso em 10 de maio de 2018.

GANDINI, Raquel. Características patrimonialistas do Estado brasileiro: anotações para estudos de política educacional. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 24, n.2, maio/ago. 2008, p.197-213.

GARCIA, Maria Manuela Alves; ANADON, Simone Barreto. Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol.30, n.106, jan./abr. 2009, p. 63-85.

GARCIA, Luciane T. dos Santos. Políticas de avaliação educacional: influência no trabalho educativo de escolas do Rio Grande do Norte. In: SILVA, Andrea F. da. (org.) **Educação Básica políticas de avaliação externa e outros temas**. Campina Grande: Ideia, 2015.

GERMANO, José. W. **Estado militar e educação no Brasil**. São Paulo, Cortez, 2005.

GRAMSCI, Antonio. **Cartas do cárcere, vol. 2**. HENRIQUES, L. S. (trad.); COUTINHO, C.N.; HENRIQUES, L. S. (orgs.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações**. 5 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOBBSBAWM, Eric. **A era dos extremos: o breve século XX 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

JEZINE, Edineide; SERRANO, Rossana M. S. Maior. O Banco Mundial e os indicadores regulação e emancipação nas políticas de avaliação na Educação Superior brasileira. In: TEODORO, António; JEZINE, Edineide (org). **Organizações internacionais e modos de regulação das políticas de educação: indicadores e comparações internacionais**. Brasília: Liber Livro, 2012, p. 159-187.

LEFEBVRE, Henri. **Marxismo**. Porto Alegre, RS: L&PM, 2016.

LESSA, Sérgio; TONET, Ivo. **Introdução à filosofia de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

LIMA, Maria Odilia F. Fernandes; WEBER, Daiana Klein; MARTINI, Rosa Maria Filippozzi. Trabalho docente: um trabalho alienado?. **Revista Entreideias**, Salvador, n.13, jan./jun. 2008, p. 13-31. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/3204> Acesso em 20 de setembro de 2017.

LIMA, Lícínio C. 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, p. 58-81.

MACEDO, Jussara Marques de; LAMOSA, Rodrigo. A regulação do trabalho docente no contexto da reforma gerencial da educação. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 10, n.20, Julho/Dezembro de 2015. p.361-381. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/2288/2291>. Acesso em 30 de Julho de 2017.

MAROY, Christian. Em direção a uma regulação pós-burocrática dos sistemas de ensino na Europa. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana (orgs.) **Políticas públicas e educação: regulação e conhecimento**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2011. p.19-46.

MARTINS, André Silva 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, p. 291-313, julho/dez. 2015.

\_\_\_\_\_. **Burguesia e a nova sociabilidade: estratégias para educar o consenso no Brasil contemporâneo**. Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2007. Tese (doutorado).

MEDEIROS, Sonayra da Silva. **O gerencialismo na educação pública: a implementação do Sistema da Gestão Integrado (SGI) na rede municipal de Campina Grande-PB**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

MELLO, Miriam L. de; RIGOLON, Walkíria de Oliveira. Trabalho docente e a cultura do desempenho: uma análise da relação entre trabalho e formação continuada de professoras na rede estadual paulista (2005-2007). **Comunicações**: Piracicaba, ano 18, n.2, p. 47-61, jul.dez 2011. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/.../597>. Acesso em 26 de agosto de 2017.

MENDONÇA, Erasto Fortes. **A regra e o jogo: democracia e patrimonialismo na educação brasileira**. Campinas, SP: FE/UNICAMO; R. Vieira, 2000.

MÉSZÁROS, Istiván. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer nº 8/2010**. Estabelece normas para aplicação do inciso IX do artigo 4º da Lei nº 9.394/96 (LDB), que trata dos padrões mínimos de qualidade de ensino para a Educação Básica pública. Brasília, DF: 2010.

MONTEIRO, José Marciano. **A política como negócio de família: os herdeiros e a força dos capitais no jogo político das elites na Paraíba (1985-2015)**.

Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2016. Tese (doutorado).

MUNDIM, Maria Augusta Peixoto. **Políticas de regulação da educação: uma análise da organização da escola em ciclos em Goiânia no período 1998-2008.** Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, 2009 Tese (doutorado).

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx.** São Paulo: Expressão Popular, 2011

\_\_\_\_\_; BRAZ, Marcelo. **Economia política: uma introdução crítica.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2008 (Biblioteca básica de Serviço Social – v. 1)

\_\_\_\_\_. **Crise do socialismo e ofensiva neoliberal.** São Paulo: Cortez, 1993. (Coleção Questões da nossa época, vol. 20)

NEWMAN, Janet; CLARKE, John. Gerencialismo. **Educação & realidade**, Porto Alegre, v. 37, n.2, p.353-381, maio/ago. 2012.

OLIVEIRA, Ana Paula de Matos. **Avaliação e regulação da educação: a Prova Brasil como política de regulação da rede pública do Distrito Federal.** Brasília: Liber Livro; Faculdade de Educação/Universidade de Brasília, 2012.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga (Org). **Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros.** Belo Horizonte: Fino Traço Editora, 2012.

\_\_\_\_\_. **Trabalho Docente** – Dicionário de verbetes. Gestrado/UFMG, 2012. Disponível em <http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=429>. Acesso em 29 de setembro de 2018

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educacional e regulação no contexto latino-americano: Argentina, Brasil e Chile. **Linhas Críticas**, vol 15, n. 28, jan-junho 2009, p. 45-62. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/1935/193514385003.pdf>. Acesso em 20 de junho de 2017.

\_\_\_\_\_. El trabajo docente y la nueva regulación educativa en la América Latina. In: FELDFEBER, Myriam; OLIVEIRA, Dalila A (comps.). **Políticas Educativas y trabajo docente: Nuevas regulaciones ¿nuevos sujetos?**. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didático, 2006. p.17-3.

PINTO, Geraldo Augusto. **A organização do trabalho no século 20: taylorismo, fordismo e toyotismo.** São Paulo: Expressão Popular, 2007.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINA GRANDE. **Lei Complementar nº 5.372**, de 03 de dezembro de 2013. Torna obrigatória a divulgação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB por parte das escolas do município. Campina Grande, 2013.

\_\_\_\_\_. **Lei Complementar nº 072**, de 10 de abril de 2013. Institui o décimo quarto salário para os profissionais da Educação da rede pública municipal. Campina Grande, 2013.

\_\_\_\_\_. **Lei Complementar nº 015**, de 26 de dezembro de 2002. Estabelece a estrutura administrativa do poder executivo municipal de acordo com o que dispõe o artigo 54, parágrafo único, X da Lei Orgânica do município. Campina Grande, 2002.

\_\_\_\_\_. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. **Matrícula**: orientações gerais. Campina Grande, 2014.11p. Digitado.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 049**, de 09 de abril de 2015. Resolve normatizar e orientar os gestores escolares quanto ao cumprimento do que dispõe o Artigo 18-A da Lei Complementar nº 078, de 22 de novembro de 2013, que dispõe sobre a nova jornada de trabalho dos profissionais do magistério da rede municipal de ensino. Campina Grande, 2015.

\_\_\_\_\_. **Ofício nº 001**, de 12 de março de 2018. Trata da Aplicação do SAMA (Sistema de Avaliação Educacional) nas turmas do 3º, 4º e 8º ano. Campina Grande, 2018.

\_\_\_\_\_. **Matriz De Referencial Do Sistema De Avaliação Municipal Da Aprendizagem – SAMA**. Campina Grande: s.d.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, O Poder, o Socialismo**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

REIS, Isaura. **Governança e regulação da educação: perspectivas e conceitos**. Educação, Sociedade e Culturas, n. 39, 2013, p. 101-118.

ROSAR, Maria de Fátima Félix. Articulações entre a globalização e a descentralização: impactos na educação brasileira. In: **Globalização, pós-modernidade e educação**: história, filosofia e temas transversais. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. p. 61-75.

ROSSI, Alexandre José; BERNARDI, Liane Maria; UCZAK, Lucia Hugo. Relação público-privada no Programa de Desenvolvimento da Educação: uma análise do Plano de Ações Articuladas. 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, p 198-219.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. Formação de professores na cultura do desempenho. **Educação e sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, set./dez. 2004, p. 1145-1157.

SANTOS, Fabrício Pereira dos. **Representações sobre o prefeito Severino Cabral dentro de uma cultura política modernizante na cidade de Campina Grande**

(1958-1963). Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2014. Dissertação (mestrado).

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba M. Cardoso. Decifrar documentos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, vol. 23, n. 2, jul./dez. 2005, p. 427-446.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima. La resignificación de La democracia escolar mediante el discurso gerencial: liderazgo, gestión democrática y gestión participativa. In: FELDFEBER, Myriam; OLIVEIRA, Dalila A (comps.). **Políticas Educativas y trabajo docente: Nuevas regulaciones ¿nuevos sujetos?**. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didático, 2006. p. 221-237.

\_\_\_\_\_; EVANGELISTA, Olinda. Formação humana ou produção de resultados? Trabalho docente na encruzilhada. **Revista Contemporânea de Educação**, vol.10, n. 20, jul./dez. 2005, p. 89-114.

SILVA, Maria Abádia da. **Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial**. Campinas, SP: Autores Associados: São Paulo: Fapesp, 2002.

SILVA, Maria Geremias da; CORREIA, Jaidete de Oliveira; SILVA, Alessandra Ximenes. Contrarreforma na política de saúde no município de Campina Grande na Paraíba. In: **5º Encontro Internacional de Política Social; 12º Encontro Nacional de Política Social**. Anais eletrônicos. Vitória, Espírito Santo, 2017. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/EINPS/article/view/16473/11334>. Acesso em 20 de janeiro de 2018.

TEODORO, António. **A educação em tempo de globalização neoliberal: os novos modos de regulação das políticas educacionais**. Brasília: Liber Livro, 2011.

## **ANEXOS**

## Anexo 1 – Retomada e análise do Diagnóstico da Comunidade Escolar



**NOMES:** \_\_\_\_\_  
**ESCOLA:** \_\_\_\_\_ **DATA:** \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_  
**MEMBROS DA EQUIPE ESTRATÉGICA:** \_\_\_\_\_  
**CIDADE / ESTADO:** \_\_\_\_\_ **FORMADOR:** \_\_\_\_\_

### Retomada e Análise do Diagnóstico da Comunidade Escolar

INSTRUMENTO	Análise da Equipe Nesse campo devem sinalizar a análise que foi feita por parte da equipe em relação aos instrumentos citados, apontando quais informações relevantes eles sinalizam para a construção do plano de ação.	Encaminhamentos Nesse campo devem sinalizar, com base na análise feita, quais encaminhamentos a equipe tomou em relação ao uso do instrumento, inclusive sinalizando se será necessária uma reelaboração do mesmo.
Análise de Eficácia Escolar		
Avaliação Estratégica F.O.F.A		
Dados do IDEB (Proficiência, Fluxo e Plano IDEB – se houver)		
Projeto Político Pedagógico		
Outro Documento Escrever aqui o nome do documento		
Outro Documento Escrever aqui o nome do documento		

## Anexo 2 – Roteiro para desenvolvimento da atividade de observação de aula



REALIZAÇÃO

**formar**

FUNDAÇÃO

**Lemann**



PARCERIA



### ROTEIRO PARA DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE DE OBSERVAÇÃO DE AULA

Organize em sua agenda um momento para observar um professor em ação. Escolha um foco e, com o uso do Protocolo de Observação, realize todos os passos propostos para realização desta atividade.

#### ANTES

- (1) Escolha um professor ou peça um voluntário para esta observação.
- (2) Marque data e horário para a observação.
- (3) Defina com o professor qual será o foco.
- (4) Compartilhe com ele o protocolo que será utilizado no momento da observação.
- (5) Peça para que ele compartilhe com você o planejamento desta aula.
- (6) Combine uma data para o feedback desta observação

#### DURANTE

- (7) Vá à sala no horário combinado e seja o mais discreto possível para não chamar a atenção dos alunos e atrapalhar o andamento da aula.
- (8) Anote tudo que foi observado de acordo com o seu foco.
- (9) Registre as evidências para o que foi observado (não esqueça que o seu registro deve ser muito objetivo contendo apenas fatos observáveis e sem as suas inferências).
- (10) Ao terminar a observação, agradeça o professor e saia discretamente da sala.

#### DEPOIS

- (11) Leia tudo que anotou e elenque aquilo que precisa de esclarecimentos.
- (12) Planeje boas perguntas para iniciar a conversa.
- (13) Estude e planeje boas sugestões de acordo com suas observações.
- (14) Converse com o professor no dia combinado.
- (15) Agradeça a disponibilidade dele e elogie os pontos positivos.
- (16) Reflitam sobre o que foi observado usando as habilidades comunicativas e as perguntas que você já planejou.
- (17) Finalize a conversa anotando os encaminhamentos que vocês combinaram e, se for possível, já marcando uma nova visita.

O momento do feedback deverá ser filmado e não deve ultrapassar 15 minutos. Depois, vá até a plataforma e envie o vídeo para seu formador seguindo as instruções.

## Anexo 3 – Roteiro Para observação de aula

REALIZAÇÃO

PARCERIA

Nome	
Cargo	
Escola	
Cidade / Estado	
Formador	
Data	

### Roteiro para Observação de Aula

Nome do professor:	Série/ano:			Disciplina e ou tema da aula observada:	Data:	Tempo de observação:
	Sim	Não	Não observei			
				INDICADORES/EVIDÊNCIAS (explique em que parte da aula foi possível observar isso)		
1 - O professor apresentou o <b>objetivo</b> da aula para os alunos.						
2 - O professor definiu para os alunos quanto <b>tempo</b> têm para a realização de cada atividade.						

3 - <b>Todos</b> os alunos estavam engajados na aula e participaram quando solicitados.						
4 - Ao final da aula houve uma atividade para <b>verificar</b> se os alunos aprenderam o objetivo proposto.						

**Feedback / encaminhamentos do observador:**  
*(para uso após o feedback oral)*

## Anexo 4 – Orientações para *feedback* aos professores

REALIZAÇÃO




PARCERIA



Nome	
Cargo	
Escola	
Cidade / Estado	
Assinatura	
Data	

### Orientações para Feedback aos professores

#### Observações Importantes:

Marque um horário com o professor previamente para o feedback.

Dê prioridade ao professor neste momento, não pare para atender ninguém neste horário.

Esteja aberto para ouvir o professor. Cuidado para não iniciar já falando todas as suas impressões. Ouça primeiro.

#### PLANEJAMENTO DO FEEDBACK

Preencha cada item planejado no espaço em branco

#### Comentários positivos:

- Inicie com um acolhimento, agradeça o professor pela disponibilidade, etc.
- Elogie algo que tenha dado certo na aula.

#### Planejamento das questões:

- Utilize as habilidades comunicativas (paráfrase, perguntas esclarecedoras e perguntas de sondagem).
- Pense em perguntas que levem à reflexão do professor.
- Tenha um estoque de perguntas para que esteja preparado para usá-las dependendo de como a conversa for encaminhada.

#### Sugestões:

- Ouça o professor para entender melhor a situação antes de fazer sugestões.
- Planeje sugestões para dar ao final da conversa, caso o professor não consiga fazer isso sozinho.
- Você pode dar sugestões mesmo que a aula tenha sido boa. Ajude-o a avançar ainda mais.