

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL (UFMS)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO “*STRICTO SENSU*”
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO
CAMPUS DE TRÊS LAGOAS-MS

LUIS CARLOS DE OLIVEIRA

**A IMPLEMENTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E O
IMPACTO SOBRE AS ATRIBUIÇÕES DO GESTOR ESCOLAR**

TRÊS LAGOAS – MS

2024

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL (UFMS)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO “*STRICTO SENSU*”
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO
CAMPUS DE TRÊS LAGOAS-MS

LUIS CARLOS DE OLIVEIRA

**A IMPLEMENTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E O
IMPACTO SOBRE AS ATRIBUIÇÕES DO GESTOR ESCOLAR**

Dissertação de Mestrado apresentada ao curso de
Mestrado em Educação, da Universidade Federal de
Mato Grosso do Sul, Campus de Três Lagoas, como
exigência para a obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Fioravante Giaretta

TRÊS LAGOAS – MS

2024

LUIS CARLOS DE OLIVEIRA

“A implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o impacto sobre as atribuições do gestor escolar”. Dissertação apresentada à Comissão Examinadora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito à obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Paulo Fioravante Giaretta

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Três Lagoas

(Presidente e Orientador)

Prof^a. Dr^a. Sheila Fabiana de Quadros

Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO)

(Membro Titular Externo)

Profa. Dra. Flavia Wegrzyn Magrinelli Martinez

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Três Lagoas

(Membro Titular Interno)

Prof. Dr. Prof. Dr. Tarcísio Luiz Pereira

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

(Membro Suplente)

Dedico esta dissertação a minha mãe Josefa Maria de Oliveira, pelo apoio, colaboração e muito incentivo, sendo meu sustentáculo para que eu fosse um educador, a minha esposa Mara Patrícia da Silva Oliveira e meus filhos Matheus e Vinícius pelo suporte que me dispensaram durante meus estudos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente a Deus por tudo que me proporcionou durante toda minha trajetória de menino, de moço e de adulto. Pela proteção e bençãos derramadas sobre mim, incondicionalmente, sem mesmo que eu merecesse.

Aos meus pais e, principalmente, a minha querida mãezinha, agora com 86 anos e muito doente, que lutou muito na agricultura, sempre me incentivando a estudar desde muito novo, me ensinado valores imprescindíveis para o ser humano, com o intuito de que pudesse ter minha vida transformada, realizando meus sonhos. Nunca se cansou de me esperar ao longo dos muitos anos de escolaridade, até de madrugada, para ter certeza de que havia chegado bem. Sempre se orgulhou de ter um filho professor. Obrigado, mãe!

Agradeço também a minha irmã Maria Edileuza, quem me deu os primeiros livros para cursar o ensino superior, obrigado também à você.

A minha esposa que sempre cuidou de mim com tudo pronto para que nada me faltasse, sempre me indagando o porquê de tanta dedicação aos estudos, mesmo depois dos 50 anos de idade e uma carreira consolidada na educação. Nossas discussões acerca da procura do conhecimento, renderam-me bons argumentos, me tornando cada vez mais convicto daquilo que eu queria.

Aos meus filhos Matheus e Vinicius, que são meus bens mais preciosos, por me incentivarem e me apoiarem em meus projetos e em tudo que arquitetei realizar.

Ao meu professor orientador, professor Dr. Paulo Fioravante Giaretta, que gostou do meu projeto, me oferecendo essa grande oportunidade da pesquisa no mestrado. Um profissional fantástico, muito competente, humano e ensinador. Com certeza, depois dessa experiência com essa figura tão ilustre, minha vida não será mais a mesma.

Aos professores do curso do PPGE/CPTL pelo trabalho magnífico que desenvolvem. Agradeço a dedicação, aprendizado e motivação para realizar a pesquisa. Pessoas com as quais tive o prazer de conviver e que muito me ajudaram em meus trabalhos, sempre disponíveis para conversar, aconselhar e ajudar.

À banca examinadora pela disposição em contribuir com o avanço deste trabalho e pela possibilidade do debate sincero e comprometido com todos que trabalham na educação e lutam por mais qualidade na formação completa de todas as pessoas que estão inseridas no atual contexto histórico, social e político do Brasil.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo principal analisar e compreender o impacto da implementação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC sobre as atribuições dos gestores escolares, ocasionando inclusive mudanças nos perfis destes profissionais em virtude das exigências feitas pelos órgãos educacionais para adequá-los aos interesses do empresariado alinhados ao Estado e às instituições de educação, bem como analisar as exigências demandadas pelo sistema educacional para o gestor das escolas públicas no âmbito das políticas educacionais em curso no Brasil. São objetivos específicos desta pesquisa: compreender a caracterização demandada ao perfil do gestor educacional com a implementação da Base Nacional Comum Curricular, analisar o conjunto de legislações e documentos orientadores que direcionam a atuação do gestor nas escolas públicas do Estado de São Paulo. De início, procura-se apresentar a racionalização científica do trabalho no início do século XX (Fordismo, Taylorismo) e como esses sistemas de produção exigiam a formação dos trabalhadores. Em seguida, apresento a reconfiguração das relações de trabalho sob a influência do Toyotismo, que trouxe uma remodelação nas relações de trabalho com a flexibilização dos meios de produção e mão de obra qualificada, focando na gestão da qualidade com métodos mais flexíveis e o uso de recursos tecnológicos firmados no controle gerencial e na formação de trabalhadores. A partir deste contexto, a pesquisa trata das mudanças e implementações ocorridas no mundo do trabalho sob forte influência do neoliberalismo, modelo socioeconômico criado no século XX na Europa para orientar as políticas baseadas no capitalismo. A partir destas discussões, o trabalho procura apresentar a reestruturação dos meios de produção no Brasil, bem como a flexibilização das relações de trabalho no país e as transformações em curso no sistema educacional brasileiro, sobretudo sobre os agentes escolares e a gestão. Durante o estudo, procuro mostrar o aumento da convergência entre as agendas do governo e do empresariado e o quanto isso está atrelado a uma visão mercantilizada da educação, fortalecendo cada vez mais o movimento de reforma das relações de trabalho e o impacto destas mudanças no sistema educacional empreendido no Brasil desde o processo de redemocratização com a introdução no país de uma política neoliberal nos anos 1990. A pesquisa procurou analisar a reestruturação das relações de trabalho a partir da experiência competitiva do Brasil ao mercado global, dando origem a uma grande reestruturação produtiva nas indústrias do país nos últimos 30 anos, com a problematização de quais são as exigências para o perfil do gestor educacional no âmbito do processo de implementação da Política da BNCC e quais são as intencionalidades político-pedagógicas que os agentes de produção da BNCC exigem aos gestores educacionais como indicadores de êxito na sua implementação. Todo esse movimento de reestruturação das novas relações de trabalho, que se tornou mais intensivo nas três últimas décadas, iniciou um fluxo de novas demandas apresentado à educação escolar com relação ao seu papel enquanto instituição educacional, fazendo com que uma série de mudanças ocorressem nas formas de gestão e organização do trabalho na escola. Essa nova organização do trabalho, implementada pelas reformas educacionais pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), através dos aparelhos de dominação alinhados ao Estado, resulta na reconfiguração do papel e nas atribuições do gestor e dos docentes na escola, bem como uma carga de trabalho mais intensa que está deixando os gestores sobrecarregados com as diversas demandas diárias, tornando o trabalho cada vez mais precário.

Palavras-Chave: Relação trabalho-educação. Políticas Educacionais. Gestão escolar. BNCC

ABSTRACT

This research had as its main objective, to analyze and understand the impact of the implementation of the National Common Curricular Base – BNCC on the duties of school managers, even causing changes in the profiles of these professionals due to the demands made by educational bodies to adapt them to the interests of the business community aligned with the State and educational institutions, as well as analyzing the requirements demanded by the educational system for the manager of public schools within the scope of the educational policies in progress in Brazil. The specific objectives of this research are to understand the characterization required of the profile of the educational manager with the implementation of the National Common Curricular Base, to analyze the set of legislation and guiding documents that direct the manager's performance in public schools in the State of São Paulo. Initially, we seek to present the scientific rationalization of work at the beginning of the 20th century (Fordism, Taylorism) and how these production systems required the training of workers. Next, I present the reconfiguration of labor relations, under the influence of Toyotism, which brought about a remodeling of labor relations, with the flexibility of means of production and qualified labor, focusing on quality management with more flexible methods and the use of technological resources established in management control and worker training. From this context, the research deals with the changes and implementations that occurred in the world of work under the strong influence of neoliberalism, a socioeconomic model created in the 20th century, in Europe, to guide Policies based on capitalism. Based on these discussions, the work seeks to present the restructuring of the means of production in Brazil, as well as the flexibilization of labor relations in the country and the transformations underway in the Brazilian educational system, especially regarding school agents and management. During the study, I seek to show the increased convergence between the government and business agendas and how much this is linked to a commodified vision of education, increasingly strengthening the movement to reform labor relations and the impact of these changes on the system. educational, undertaken in Brazil since the redemocratization process, with the introduction of a neoliberal policy in the country in the 1990s. The research sought to analyze the restructuring of labor relations based on Brazil's competitive experience in the global market, giving rise to a large productive restructuring in the country's industries in the last 30 years with the problematization of what are the requirements for the profile of the educational manager within the scope of the BNCC Policy implementation process and what are the political-pedagogical intentions that BNCC production agents require to educational managers as indicators of success in its implementation. This entire movement of restructuring new work relations, which has become more intensive in the last three decades, initiated a flow of new demands presented to school education in relation to its role as an educational institution, causing a series of changes to occur in the forms of management and organization of work at school. This new organization of work, implemented by educational reforms by the National Common Curricular Base (BNCC) through State-aligned domination apparatuses, results in the reconfiguration of the role and responsibilities of the manager and teachers in the school, as well as a heavier workload. intense situation that is leaving managers overwhelmed with the diverse daily demands, making work increasingly precarious.

Keywords: Work-education relationship. Educational Policies. School management. BNCC

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
1 A RACIONALIZAÇÃO CIENTÍFICA DO TRABALHO E A FORMAÇÃO DOS TRABALHADORES.....	14
1.1 O modelo fabril como racionalização científica do trabalho e da educação	14
1.2. Para os sinais de crise uma reestruturação conservadora	22
2 A RELAÇÃO TRABALHO-EDUCAÇÃO NO BRASIL E A GESTÃO ESCOLAR ..	32
2.1 As Reformas Educacionais na Era Vargas e Gestão Escolar	32
2.2 O Perfil do Administrador Escolar no Governo Empresarial-Militar	39
2.3 O Administrador Escolar no contexto da redemocratização	44
3 O REFORMISMO CURRICULAR NO BRASIL E O IMPACTO SOBRE A GESTÃO ESCOLAR.....	49
3.1. O papel do Gestor Escolar no contexto do Reformismo Curricular na última década	52
3.2 A BNC-Formação e o perfil de Gestor a serviço do Empresariado Capitalista	57
3.3 A BNC-Gestão e o novo modelo de gestor para o século XXI	64
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	70
REFERÊNCIAS	72

INTRODUÇÃO

A reestruturação do processo produtivo que teve início na década de 1970, com incidência direta do norte capitalista (América do Norte e Europa), assentada sob o advento da chamada “Terceira Revolução Industrial”, também conhecida como Revolução Técnico-Científica, promoveu profundas mudanças no conjunto das relações de trabalho demandando investimento em novas formas de desenvolvimento econômico, como a introdução de nova maquinaria, alteração das bases tecnológicas de produção, divisão do trabalho e dos meios de produção, bem como o avanço da ciência no campo industrial, buscando estabelecer um novo padrão de acumulação de capital.

Essas transformações ganharam força em âmbito global e as sociedades de base capitalista passaram a experimentar novas relações de produção e de trabalho e, conseqüentemente, também da relação trabalho-educação, com objetivo de reposicionar e garantir a acumulação de bens de capital. Antunes (2018) indica para estas transformações no processo de reestruturação produtiva no mundo, com o sistema capitalista focando na recuperação do ciclo reprodutivo e no fortalecimento da hegemonia, o que promoveu um grande processo de transformação nas relações de trabalho:

A crise do padrão de acumulação taylorista/fordista, que aflorou em fins de 1960 e início de 1970, fez com que o capital desencadeasse um amplo processo de reestruturação produtiva, visando recuperar seu ciclo reprodutivo e, ao mesmo tempo, repor seu projeto de hegemonia, então confrontado pelas forças sociais do trabalho, que, especialmente em 1968, questionaram alguns dos pilares da sociedade do capital e seus mecanismos de controle social. O capital deflagrou, então, várias transformações no próprio processo produtivo, com a constituição das formas de acumulação flexível, do downsizing, da gestão organizacional, do avanço tecnológico, dos modelos alternativos ao binômio taylorismo/fordismo, dos quais se destaca sobretudo o toyotismo ou modelo japonês. Opondo-se à contra-hegemonia que florescia nas lutas sociais oriundas do trabalho, buscando recuperar seu projeto de dominação societal, o capital deslançou os processos de acumulação flexível, com base nos exemplos da Califórnia, do norte da Itália, da Suécia, da Alemanha, entre tantos outros, com destaque para o toyotismo. Este se expandiu e se ocidentalizou, a partir dos anos 1980, em escala global, tendo enormes conseqüências no mundo do trabalho, por meio da chamada liofilização organizativa da “empresa enxuta”. (Antunes, 2018, p. 174)

No Brasil, a partir da década de 1980, esse conjunto de transformações, com fluxo no mundo capitalista, somada a um conjunto de transformações advindas do processo político de fortalecimento da democratização brasileira, fez com que o Estado implementasse um conjunto de políticas tendo em vista as novas relações na produção do capital, em que um novo padrão de mão de obra era exigido pelos aparelhos privados, contribuindo para uma série de mudanças nas relações de trabalho em toda sociedade, meio pelo qual os organismos de controle e de

dominação das grandes massas utilizariam para consolidar seus ideais capitalistas. A partir de então, iniciou-se uma reforma político-social que movimentou toda sociedade a se submeter às novas relações de trabalho, onde estas se tornaram flexibilizadas e, por consequência, as atribuições dos trabalhadores se tornaram cada vez mais precarizadas e fragilizadas.

Por essas transformações do início da década de 1990, Ricardo Antunes (2018, p. 134) afirma:

Mas foi a partir dos anos 1990, com a vitória do neoliberalismo no Brasil, que se intensificou o processo de reestruturação produtiva do capital, levando as empresas a adotar novos padrões organizacionais e tecnológicos, novas formas de organização social do trabalho.

Essa agenda de transformações dos padrões de organização social do trabalho também contemplou o sistema educacional brasileiro que passou a vivenciar um conjunto de modificações nas formas de organização e desenvolvimento do trabalho escolar, e das atividades desenvolvidas por gestores da educação básica. A partir de então, as atribuições dos trabalhadores escolares e, principalmente, dos gestores passou por diversas modelações fazendo com que todas as tarefas dos agentes escolares fossem subdivididas de acordo com as especificidades de suas funções. (Souza, 2008)

Nestes termos, desde os anos 1990, com a introdução de uma política neoliberal, a escola vem sendo um espaço de reprodução das ideologias políticas hegemônicas estabelecidas na sociedade, como afirma Saviani (2011, p.16):

[...] Atualmente, na nova década em que já adentramos, com as estruturas educacionais extremamente fragilizadas, o que vem sendo escancarado neste primeiro semestre do ano 2000, ao irromperem as greves em quase todas as universidades públicas e em várias redes estaduais de educação básica, vai ficando cada vez mais evidente que as contradições que marcam a organização social baseada na propriedade privada dos meios de produção são orgânicas e não apenas conjunturais. Portanto, para resolvê-las, é necessário alterar as próprias relações sociais que as determinam. E só a partir daí será possível resolver também os graves problemas educacionais que vêm afligindo os educadores e toda a população brasileira.

Neste sentido, é importante destacar que a reestruturação das relações de trabalho vem reconfigurando o papel da educação no que diz respeito à qualificação dos profissionais, o que de certa forma reflete na formação de professores e gestores, que constantemente são gerenciados pelos aparelhos privados alinhados às políticas do Estado que resultam em uma organização mais empresarial do que educacional, portanto, sujeita à precarização. A flexibilização nas relações de trabalho na sociedade implementou uma nova organização nas rotinas dos trabalhadores, necessária às classes dominantes diante das novas formas de produção imposta pelo mercado global.

Assim, as novas formas de organização do trabalho permitiram que os trabalhadores se adaptassem a situações novas, o que de certa forma tornou-se uma estratégia da classe hegemônica em intensificar a exploração. Esse conjunto de transformações se intensificaram nas últimas décadas por conta do avanço da ciência e a implementação de novas tecnologias, que passaram a ser recursos fundamentais no cotidiano das classes trabalhadoras com vistas ao acúmulo de capital, ficando evidente que o sistema educacional também foi submetido aos novos padrões de organização do trabalho escolar, e assim, exigido um novo perfil de trabalhadores.

Neste sentido, o presente trabalho¹ é orientado pelo objetivo geral de analisar as exigências demandadas pelo sistema educacional para o gestor das escolas públicas no âmbito das políticas educacionais em curso no Brasil. Consequentemente, responde pelos objetivos específicos de compreender a caracterização demandada ao perfil do gestor educacional com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); e analisar o conjunto de legislações e documentos orientadores que direcionam a atuação do gestor nas escolas públicas do estado de São Paulo.

Ao buscar compreender a incidências das políticas em fluxo no sistema educacional brasileiro sobre o perfil da gestão escolar como um movimento orientado pelo Estado brasileiro em sua expressão político-econômica neoliberal, portanto, profundamente demarcado pelas contradições entre a relação trabalho-educação na expressão moderna da sociedade capitalista, orienta-se, na presente pesquisa, pela hipótese-problema de que as reformas curriculares como a da BNCC figuram como estratégias de disciplinamento e adequação do próprio perfil de gestão demandados à expressão moderna da relação trabalho-educação.

Detalhando esta hipótese-problema, convém indicar que a literatura do campo das políticas educacionais vincula a década de 1990 a um conjunto expressivo de esforços reformistas do Estado brasileiro sob exigências de seu alinhamento à agenda político-econômica denominada de neoliberal. Estes movimentos reformistas tendem a produzir um efeito disciplinador do Estado enquanto fundo-orçamento público – disciplina fiscal -,

¹ Na concepção de Marx, o trabalho significa uma dimensão ineliminável da vida humana, isto é, uma dimensão ontológica fundamental, pois, por meio dele, o homem cria, livre e conscientemente, a realidade, bem como o permite dar um salto da mera existência orgânica à sociabilidade. Para Ricardo Antunes (1999), não é possível falar em sentido do trabalho enquanto este estiver submetido à lógica do capital, afinal, tanto as atividades desenvolvidas sob a relação de trabalho assalariado quanto aquelas desenvolvidas no tempo livre são repletas de "sentidos estranhados" e, portanto, não produzem o desenvolvimento unilateral da humanidade; são atividades desprovidas de sentido. Portanto, o trabalho só tem sentido para além do capital.

consequentemente, disciplina a própria ação do Estado pelas políticas públicas, também, as políticas educacionais.

O disciplinamento do perfil de atuação do Estado, nele, o redesenho do perfil das políticas públicas para a educação, implica no disciplinamento e redesenho do perfil dos operadores destas políticas, aqui, especificamente, dos gestores locais responsáveis pela implementação das políticas educacionais movimentadas pelo Estado neoliberal. A estratégia central do Estado neoliberal para incidência sobre o perfil dos gestores parece ser o expediente do reformismo permanente a partir de indicadores centralizados.

Assim, tende-se a normatizar os constantes e contínuos movimentos de mudança, reforma, contrarreforma e reformismo como recursos necessários à adequação, melhoria e modernização da oferta estatal de educação, possibilitando aventar como hipótese para o presente trabalho, de que as reformas educacionais figuram como oportunidades cada vez mais complexas e elaboradas de alinhamento dos perfis locais de gestão das políticas educacionais na perspectiva do ideário de gestão da agenda neoliberal para a educação.

Compreende-se, portanto, que a reforma curricular da BNCC não figura como um esforço deslocado do conjunto dos movimentos reformistas do Estado brasileiro, nele, das políticas educacionais, nos últimos 30 anos, contudo, é possível identificar um esforço mais objetivo de produção de bases curriculares comuns no sistema educacional brasileiro, a partir da década de 2010. Estes esforços se estruturam a partir de redefinições curriculares para o conjunto da educação básica e de abertura para o desenvolvimento de propostas de inovação curricular.

Os referidos movimentos reformistas são rápida e profundamente capitaneados por institucionalidades privadas no âmbito do Estado brasileiro, razão pela qual, antes mesmo da homologação do novo Plano Nacional de Educação em 2014, já em 2013, o sistema educacional brasileiro acomodou e incorporou a incidência de organizações como o “Movimento pela Base”, autoproclamado como uma rede não governamental e apartidária de pessoas e instituições que se dedicaram a apoiar a construção e implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio.

Esta incidência privada produziu um movimento de disputa pela versão final da Política da BNCC, homologada a partir de 2017 como documento normativo que define o conjunto de habilidades e competências que crianças e adolescentes devem desenvolver ao longo da educação básica. Ao responder como referência para os currículos das redes públicas e particulares de todo Brasil (Brasil, 2017), traz consigo um conjunto de premissas básicas que

envolvem não apenas o processo de ensino e aprendizagem nas escolas, mas também impactam os perfis de docentes e gestores escolares, nos marcos do agenciamento privado.

Assim, compreende-se que a relação hipótese-problema já indicada encontra um conjunto de indagações que conferem maturidade à problemática central desta pesquisa. As indagações expressam dúvidas sobre: como a política da BNCC dialoga com o ideário da agenda neoliberal para as políticas educacionais no Brasil? Quais são as estratégias de gestão movimentadas pelo Estado neoliberal brasileiro para a implementação da política da BNCC? Quais são as intencionalidades político-pedagógicas que os agentes de produção da BNCC exigem aos gestores educacionais como indicadores de êxito na sua implementação? Tais indagações possibilitam anunciar como problema central de pesquisa: Quais são as exigências para o perfil do gestor educacional no âmbito do processo de implementação da política da BNCC?

Metodologicamente, a pesquisa se estrutura como exercício analítico aportado na perspectiva crítica, enquanto proposta de reflexão sobre as políticas educacionais pela mediação da expressão objetiva da realidade concreta da educação através das relações sociais construídas pela humanidade ao longo da história de sua existência. (Saviani, 1991)

A referida proposta recebe auxílio da análise documental que para Chizzotti (1991), toda e qualquer informação contida em um suporte material e fixado em técnicas especiais que se tornam documentos e materiais para análise em um projeto de pesquisa. Para o autor, a pesquisa documental se diferencia da bibliográfica por se tratar de análise de documentos materiais que ainda não receberam tratamento analítico, sendo fontes primárias, por constituírem dados originais produzidos pelas pessoas que os coletaram.

Para Lakatos e Marconi (2003), a análise de documentos necessita de clareza e objetivos propostos na pesquisa. Para tanto, foram analisados documentos tais como legislação, atos normativos, documentos oficiais, planos, programas, projetos, diagnósticos, regimento interno, livros, artigos e documentos institucionais correlacionados ao papel da gestão na administração da educação nas escolas da rede pública do estado de São Paulo.

Inicialmente foram selecionadas as documentações contidas em arquivos de domínio público, de organizações governamentais e não governamentais, tais como Plano de Gestão, Regimento Escolar, Projeto Político Pedagógico, Resoluções, Lei Complementares, bem como

dissertações, teses e livros em arquivo digital e físico para composição do *corpus* material². Em seguida foram priorizados os documentos correlacionados ao tema da pesquisa, levando em consideração suas especificidades e referências bibliográficas para o estudo. Para isso, foi feita uma pré-análise através de questionamentos que respondam as hipóteses a partir dos dados coletados. Em seguida, as informações foram organizadas em categorias com o objetivo de facilitar a interpretação dos dados diante do volume e da relevância das informações. Conforme a organização e classificação das informações, foram realizadas análises das informações e as interpretações dos dados para potencializar as conclusões que de fato contribuíam para responder aos questionamentos iniciais do problema de pesquisa, intimamente correlacionados.

O texto está estruturado a partir de três movimentos principais: no primeiro momento responderá pelo esforço teórico de compreender as reformas curriculares em fluxo no sistema educacional brasileiro e sua articulação com o ideário da agenda político-econômica do Estado neoliberal para o campo das políticas educacionais; no segundo momento, responderá pelo exercício de compreensão da natureza, função e finalidade político-pedagógica da gestão educacional no sistema educacional brasileiro e as exigências de redesenho de seu perfil face a implementação de políticas educacionais, com especificidade para as políticas curriculares e por fim responderá pela busca detalhada de análise sobre o conjunto de documentos que orientam a atuação dos gestores educacionais quando da implementação das políticas curriculares, com especificidade para a implementação da BNCC.

² Plano de Gestão Quadrienal. Disponível em: <<https://desumare.educacao.sp.gov.br/plano-gestao/>>; Regimento Escolar. Disponível em: <<https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2022/01/novo-regimento-escolar-ee-jardim-aline.pdf>>; Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>>. acesso em 08 de julho de 2023; Parecer CNE/CP N. 04/2021. link. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=191151-pcp004-21&category_slug=junho-2021-pdf&Itemid=30192>; Resolução SE 56, de 14/10/2016. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/56_16.HTM?Time=04/06/2017%2017>; Resolução SEDUC- 4, de 19-1-2024, Disponível em: < <http://pesquisaseduc.fde.sp.gov.br/legislacao?pageNumber=1>>; Lei Complementar nº. 1.374 de 30 de março de 2022, Disponível em: < <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2022/lei.complementar-1374-30.03.2022.html>>; Parecer CNE/CP N. 04/2021. BNC-Gestão, Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=191151-pcp004-21&category_slug=junho-2021-pdf&Itemid=30192>; Resolução CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019. BNC-Formação, Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>>; Resolução CNE/CP Nº 4, DE 29 DE MAIO DE 2024, Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=258171-rcp004-24&category_slug=junho-2024&Itemid=30192>

1 A RACIONALIZAÇÃO CIENTÍFICA DO TRABALHO E A FORMAÇÃO DOS TRABALHADORES

Este trabalho, ao assumir como hipótese de pesquisa a incidência das políticas em fluxo no sistema educacional sobre o perfil da gestão escolar como um movimento orientado pelo Estado em sua expressão político-econômica neoliberal, portanto, profundamente demarcado pelas contradições entre a relação trabalho-educação na sociedade capitalista, demanda como exercício teórico-metodológico inicial, uma revisita, ainda que apenas aproximativa aos elementos fundantes da racionalização moderna das relações trabalho-educação, no modelo atual de organização social.

Neste sentido, a revisita nos leva ao processo de racionalização científica do trabalho de início do século XX, que ganhou contorno de hegemonia no contexto pós-guerra de 1945, com a emergência político-econômica norte americana e a prevalência internacional do bloco econômico capitalista. Esta racionalização científica do trabalho que de forma consequente espelha profunda racionalização da educação dos trabalhadores para estas novas formas de organização das relações de trabalho.

1.1 O modelo fabril como racionalização científica do trabalho e da educação

A racionalização burguesa das relações de trabalho, com fluxo na sociedade capitalista desde as revoluções burguesas do século XVIII, encontra no início do século XX, com marcada expressão no contexto norte americano, um significativo impulso. Esse movimento se caracteriza pelo que se passou a denominar de racionalização científica do trabalho a partir de amplos processos de industrialização – produção fabril.

A racionalização científica do trabalho possibilitou a vinculação da relação tempo (cronometro) com a produção em série (esteira) (Antunes, 2009), enquanto processo bem elaborado e detalhado de controle e otimização do tempo de trabalho dos operários durante a execução da atividade fabril, objetivando uma maior produção sem alteração do tempo trabalhado. Isso não só aumentou a quantidade da produção, como também viabilizou a redução de custos com aumento dos lucros e do capital.

A partir dessa racionalização, os processos industriais passaram a desenvolver novos e mais sofisticados métodos de produção, indicando profundo reposicionamento das relações de produção, reposicionando as próprias relações de trabalho para adequá-las à expansão capitalista, com impacto, inclusive, sob o conjunto das relações sociais e culturais, tais como a educação.

A representação mais aguda desta racionalização científica do trabalho de início do século XX foi representada pelos esforços do engenheiro norte-americano Frederick Taylor (1856-1915), que a partir de estudos dos serviços executados pelos trabalhadores no ambiente das fábricas passou a propor a resolução do problema de acumulação através de técnicas e procedimentos que submete o trabalhador a uma detalhada disciplina e controle do seu saber-fazer profissional. Este processo ficou identificado como Taylorismo.

O controle e a disciplina passam a ser estratégias hierarquizadas e centralizadas na gerência capitalista. A atividade laboral se estruturou a partir de delegações diárias de atribuições fragmentadas, repetitivas e especializadas, no sentido de ações laborais treinadas alienando o trabalhador do conjunto dos saberes e fazeres inerentes ao trabalho e à produção como um todo (Antunes; Pinto, 2017). Desta forma, Taylor idealizava que todo e qualquer desinteresse e absenteísmo dos trabalhadores seria eliminado, pois tudo se resumiria em reproduzir de maneira mecânica e repetitiva as tarefas nas fábricas.

Para que a operacionalização das tarefas se desenvolvesse de forma contínua e sem impedimentos, a hierarquia posta separava as funções para que a empresa pudesse produzir mais, e acumular capital em menor tempo. Assim, as relações de subordinação e dominação posta por uma hierarquia rígida era de suma importância para estabelecer as relações entre os trabalhadores, disciplinando e estabelecendo a quais obrigações e limites que cada um respondia, ou seja, a racionalização da produção exige uma racionalização da gestão.

Assim, o Taylorismo propôs a racionalização do trabalho a partir da divisão das funções dos trabalhadores sob o domínio da gerência capitalista dos meios de produção, que por sua vez também separava os agentes de trabalho manual do intelectual. De forma consequente, esta lógica teve incidência direta sobre a educação do trabalho-trabalhador, que se estruturou a partir da ideia de moldar perfiz técnicos, sob a perspectiva de uma profissionalidade que dissociava a gestão do trabalho da formação especializada para o trabalho (Antunes; Pinto, 2017), cujo objetivo era formar as pessoas como ativo capital pertencente a uma determinada organização fabril.

Essa nova organização do trabalho, alinhada a uma educação profissionalizante, foi amplamente divulgada-justificada como um método de cooperação entre trabalhadores e capitalistas, como afirmava o próprio Taylor (2006, p. 34-35):

A fim de que o trabalho possa ser feito de acordo com as leis científicas, é necessária melhor divisão de responsabilidades entre a direção e o trabalhador do que atualmente é observada em qualquer dos tipos comuns de administração. Aqueles, na administração cujo dever é incrementar essa ciência devem também orientar e auxiliar o operário sobre sua chefia e chamar assim maior soma de responsabilidades do que, sobre condições comuns são atribuídas à direção [...] Em lugar de vigilância

desconfiada e da guerra mais ou menos encoberta, características dos sistemas comuns de administração, a cooperação cordial entre direção e os empregados.

Portanto, para Taylor (2006) o problema entre capital e trabalho se resumia a um problema gerencial, cuja solução seria apenas dividir de forma equânime as atividades intelectuais e manuais entre gerentes e trabalhadores operacionais, onde atividades intelectuais ficavam a cargo dos gerentes e aos operários, restava as atividades manuais, havendo maior cooperação entre estas camadas, com eliminação do baixo rendimento proposital dos próprios trabalhadores, proposta que confere centralidade à gestão-gerencial capitalista com profusão no ambiente produtivo, mas que também recebeu centralidade nos espaços-ambientes de formação dos trabalhadores.

Essa proposta pareceu disciplinar todas as ações do trabalhador para a obtenção da produtividade, ou seja, o saber é tomado do trabalhador pelo gerenciamento capitalista, que deve devolver ao mesmo trabalhador, mas agora de forma cientificamente racionalizada, sob a justificativa do máximo rendimento produtivo. Esta incidência-disciplinamento científico do saber-fazer dos trabalhadores, se expressa com ativo capital fundante ao capitalista industriário. (Antunes, 2018)

[...] Esta racionalização que enfatiza a administração das tarefas, padronizando os modos de produção e estabelecendo princípios básicos de organização do trabalho, é denominada de Administração Científica, que se resume numa qualificação com base em uma especialização que limitava o indivíduo tanto no conhecimento teórico quanto nas atividades práticas de trabalho, ou seja, uma qualificação marcada pela divisão entre teoria e prática racionalizadas e reduzidas a simples execução de tarefas repetitivas (Antunes, 2018).

Confere-se que, os métodos implementados pelo sistema taylorista, sem dúvida alguma, é o de obter da classe trabalhadora apenas o trabalho manual e a reprodução de atividades que culminam na acumulação de capital, com reduzida oportunidade de desenvolvimento do conhecimento intelectual, reduzindo o saber-fazer apenas ao modo reprodutivo das tarefas impostas pelos administradores do capital como forma exploratória dos indivíduos em uma sociedade que adentrava à uma racionalização nas relações de trabalho, onde eram selecionados trabalhadores que estavam dispostos a se adequar as diversas funções na fábricas dentro de uma hierarquia de divisão técnica e social do trabalho entre atividades manuais e intelectuais. (Antunes; Pinto, 2017)

A promessa de vários benefícios introduzidos nas empresas pela administração, tais como o aumento salarial, redução nas horas de trabalho e o acolhimento dos trabalhadores pela empresa nos casos de falhas na operação das tarefas, se tornaram atrativos importantes na

implementação da racionalização científica do trabalho no século XX, que ganhou grandes proporções e espaço nas empresas na formação de um novo modelo de trabalhadores. (Antunes, 2018)

Entre os diversos métodos para um melhor aproveitamento da força de trabalho de cada indivíduo, o sistema de administração científica de Taylor, também implementou o chamado “*the one best way*”, ou seja, “a melhor maneira”, que consistia em reunir trabalhadores em ambientes de trabalho controlado para que realizassem atividades de qualidade com a agilidade que cada trabalhador pudesse suportar, sob a gerência e controle de outros trabalhadores que controlavam o tempo e os movimentos realizados, também chamado de “estudo do tempo e dos movimentos”. (Taylor, 2006)

Nesse processo, o método visava eliminar os movimentos chamados “desnecessários”, dando enfoque e agilidade aos movimentos considerados úteis, ou aqueles que, de fato, estabeleciam a melhor forma para o sucesso das operações realizadas pelos trabalhadores. Estavam também atrelados a esses métodos, a otimização dos instrumentos de trabalho, onde se propunha a construção de instrumentos e ferramentas padronizadas visando o máximo de durabilidade para a produtividade, que significava mais trabalho aos trabalhadores com instrumentos de maior durabilidade, reduzindo aos empresários, muitos custos. (Taylor, 2006)

Tudo isso visava a absorção dos saberes-fazeres construídos historicamente pela classe trabalhadora, a fim de serem reorganizados da maneira que fosse mais útil aos proprietários das fábricas e servissem de “material tendencioso” que moldassem toda a camada de proletariado para responder diretamente à esta pequena classe dona dos meios de produção, gerando com isso, o trabalho abstrato e alienado. (Antunes, 2018)

É importante ressaltar que os estímulos aos trabalhadores tais como as gratificações e bonificações eram concedidos apenas nos casos em que o trabalhador cumpria todas as tarefas propostas dentro de um tempo determinado, não se tratando de uma real valorização do ser humano enquanto trabalhador que sustentava as bases da economia capitalista. Com isso, os princípios da administração científica de Taylor visavam alinhar operários e gerência capitalista, eliminando as discórdias entre ambos os trabalhadores (manuais e intelectuais), que mesmo em situações distintas, pudessem consolidar objetivos comuns, o aumento da produtividade do trabalho. Essa ideia pode ser identificada, quando ele afirma que:

[...] O baixo custo da produção, que resulta do grande aumento de rendimento, habilitará as companhias que adotaram a administração científica e, particularmente, aqueles que a instituíram em primeiro lugar, a competir melhor do que antes e, com isto, ampliaram seus mercados, seus homens terão constantemente trabalho, mesmo em tempos difíceis, e ganharão maiores salários qualquer que seja a época. Isso

significa aumento de prosperidade e diminuição de pobreza, não somente para os trabalhadores, mas para toda a comunidade. (Taylor, 2006, p.102-103)

Desta forma, o sistema taylorista apoderava-se do trabalhador como uma simples ferramenta de trabalho, sem levar em consideração os seus conhecimentos intelectuais, padronizando as formas de produtividade que eram operacionalizadas numa divisão igualitária entre gerência e operariado.

Essa racionalização do trabalho assalariado resultou na reprodução da força de trabalho pelos proprietários dos meios de produção para que a classe trabalhadora se tornasse sempre dependente dos donos das fábricas, sendo obrigados a vender sua força de trabalho na realização de tarefas repetitivas com a finalidade de aumentar a produtividade capitalista, fortalecendo a classe dominante em detrimento da classe dominada, que se tornava cada vez mais esfacelada. (Mueller, 2010)

Dessa forma, se ampliou a fragmentação já existente na sociedade elevando a disparidade entre os proprietários dos meios de produção e os trabalhadores, que eram cada vez mais esvaziados de seus saberes-fazeres, construídos em sua sociedade ao longo do tempo e, como as tarefas e funções eram criteriosamente definidas, não restou nada mais do que os treinamentos necessários à execução das atividades de cada posto para atender os meios de produção, sendo esses trabalhadores “reduzidos a objetos de trabalho” a serviço do capital.

Em convergência com as ideias tayloristas, surgiu nos Estados Unidos um modelo de fabricação de automóveis em série, gerando uma tendência do consumo em massa. Este modelo, comumente denominado de fordismo, foi idealizado por Henry Ford (1863-1947), e respondia pelo objetivo de sistematizar a produção em massa, tornando-se um marco no mercado automobilístico da época pois sua proposta era reduzir o tempo de produção e o custo dos veículos.

Em termos práticos, as técnicas empregadas pelo modelo de produção fordista foram adaptadas do modelo taylorista e tinham como objetivo o fomento da produtividade fabril. Assim, pode se falar em taylorismo-fordismo como um movimento associado entre si e com o momento de grandes mudanças no padrão de acumulação do capital na sociedade do século XX.

Esse modelo de gestão da força de trabalho simboliza uma época de disciplinamento, racionalização do trabalho e autoritarismo que, através de uma linha de produção, determinou aos trabalhadores locais fixos no chão das fábricas, sinalizando uma época de expansão do domínio das empresas sobre a sociedade.

Esse modelo, resultou em uma produção de bens manufaturados de forma ainda mais rápida e barata por meio da automatização dos processos industriais, sendo estabelecida uma linha de produção nas fábricas da Ford nos Estados Unidos, pois até então, essa localidade era o centro da indústria mundial. Suas principais características visavam uma linha de montagem automatizada, trabalho especializado e controle de qualidade no final do processo produtivo. (Antunes, 2018)

Essas ideias convergentes, denominadas de fordismo-taylorismo, buscaram reduzir toda a atividade de trabalho a tarefas rotineiras e com isso menosprezou o valor da força de trabalho de forma geral, mesmo que ambos jamais abrissem mão de um quadro de trabalhadores qualificados, chamados de gerentes assalariados, pois a finalidade não era apenas atacar os saberes-fazer da classe trabalhadora e a forma como estes construíram historicamente a sua reprodução social, mas sim prejudicar o poder de reivindicação desta classe frente ao capital, permitindo que os gestores mantivessem a rotatividade nos quadros de trabalhadores sempre que necessário. (Antunes, 2018)

Assim, entende-se que se tratava de uma qualificação com base em uma especialização limitada, tanto do conhecimento teórico quanto das atividades práticas de trabalho. Essa qualificação se tornava fragmentada e só poderia ser construída tendo por base o princípio científico da especialidade, por isso o fordismo-taylorismo fortaleceu o ensino técnico, como já mencionado anteriormente, baseado em escolas que contemplassem muito mais os níveis profissionalizantes, em detrimento do conhecimento produzido e acumulado historicamente pelos trabalhadores.

De forma consequente, o sistema educativo foi e é profundamente impactado por esta lógica de reorganização das relações produtivas, que passa a fazer a gestão cultural-ideológica dos trabalhadores a partir do desenvolvimento de perfis de trabalhadores como ativo desta nova relação entre trabalho e educação na sociabilidade urbano-industrial do século XX.

Com base nesses métodos, o capitalismo gerado nos princípios fordista-taylorista colocou como marco determinante à educação daquele momento de grandes transformações, um conjunto de normas e determinações que deveriam ser seguidas, tornando os sistemas educativos promotores de uma educação moldada por uma concepção técnica que direcionava a qualificação do trabalho nos marcos das demandas do trabalho capitalista (Bruno, 1996). De maneira resumida, a educação passaria a atender ao mercado de trabalho, especificamente, mas com moldes diferenciados em suas estruturas primárias.

Esta escolarização era ideal para os proprietários dos meios de produção da época, onde a qualificação promovia a separação entre a teoria e reflexão, que culminaria na separação do desenvolvimento intelectual da prática, fortalecendo a ideia de trabalho manual.

Esta educação nas escolas deveria enaltecer muito mais a prática e a experimentação do que o próprio conceito e a reflexão, pois para os proprietários dos meios de produção, o assalariamento e o consumo da força de trabalho no espaço subordinado das fábricas deveriam configurar a verdadeira escola, ou seja, o papel social da educação nas instituições de ensino se resume, portanto, a proporcionar o exercício da prática mecanizada, assim, podemos compreender que a educação baseada nestes princípios configurou-se, a partir do mundo da fábrica do automóvel, como uma educação puramente dividida, hierarquizada e difusora da fragmentação social entre o trabalho intelectual e o trabalho manual dentro da classe trabalhadora. (Mueller, 2010)

Observa-se ainda que as instituições de ensino passaram a responder pela responsabilidade de preservar, na estrutura de seus conteúdos curriculares e nos seus métodos e ferramentas de ensino e de aprendizagem, a formação de uma classe baseada nos princípios da economia de mercado e da hierarquia do trabalho para atender aos proprietários dos meios de produção.

Para submeter a força de trabalho há um ritmo extenuante da produção, a Ford organizou a produção a partir de uma nova lógica, os atrativos salariais e as bonificações prometidas aos trabalhadores como recompensa pela produção em massa em menor tempo, que a princípio, parece ser uma ruptura entre a organização taylorista dos novos métodos fordistas, quando na verdade há uma continuidade das técnicas de gerenciamento propostas pela administração científica de Taylor. Ainda na década de 1930 autores como Gramsci (2001) já indicava esta relação de continuidade e descontinuidade das técnicas fordistas-tayloristas de organização do trabalho por um tipo de trabalhador que aceitaria passivamente o desenvolvimento e a consolidação da produção capitalista:

[...] Taylor exprimi com cinismo brutal o objetivo da sociedade americana: desenvolver ao máximo, no trabalhador, as atitudes maquinais e automáticas, romper o velho nexos psicofísico do trabalho profissional qualificado, que exigia uma determinada participação ativa da inteligência, da fantasia, da iniciativa do trabalhador, e reduzir as operações produtivas apenas ao aspecto físico maquinal. Mas, na realidade, não se trata de novidades originais, trata-se somente da fase mais recente de um longo processo que começou com o próprio nascimento do industrialismo, fase que é apenas mais intensa do que as precedentes e manifesta-se sob formas mais brutais, mas que também será superada com a criação de um novo nexos psicofísico de um tipo diferente dos precedentes e, indubitavelmente, superior. (Gramsci, 2001, p.397)

A ideia de conquistar a dedicação do trabalhador, sem mesmo que fosse respeitado em sua singularidade, estava presente no modelo fordista, momento em que nenhum operário poderia progredir em nenhum aspecto, salvo apenas no sentido de serem disciplinados e aperfeiçoados para a reprodução do trabalho fabril. Nesse sentido, o fordismo parece se preocupar com problemas de educação instrumental como promovido pela escola industrial Henry Ford, nos moldes dos programas de treinamento, como podemos notar, na afirmação do próprio Ford (1967, p.314-315):

[...] Para nossa escola não se seleciona os rapazes porque sejam hábeis ou promissores. Escolhem-se os necessitados de dinheiro e oportunidades [...] outorgamos bolsas a fim de que possam prover ao sustento de suas mães enquanto cursam a escola [...] todo trabalho executado na escola é adquirido pela nossa empresa e isso faz que a escola se mantenha por si mesma, além de que acentua nos alunos o senso de responsabilidade.

Assim, compreende-se que o modelo de produção em massa fordista foi universalizado e aparelhado com as técnicas da administração científica taylorista, à medida que foram ampliados em, aparentemente, diversos direitos sociais, o que, de certa forma minimizou temporariamente os conflitos existentes na relação capital trabalho, pois, naquela conjuntura, o Estado administrava a arrecadação dos impostos enquanto os empresários realizavam o pagamento dos salários e garantiam alguns direitos trabalhistas, sem deixar de ressaltar que no modelo produtivo de Ford, os trabalhadores eram submetidos às diversas formas de exploração, cada vez mais extenuante.

Estes princípios indicados ao longo do texto se evidenciam e são facilmente perceptíveis, quando se analisa os métodos de ambos (Taylor-Ford), as mesmas características da regulação das formas de trabalho e as relações estabelecidas entre os trabalhadores, tais como a delimitação do tempo da realização das tarefas aliada à divisão do trabalho intelectual e mecânico de acordo com os critérios de base das versões minimalistas traduzidas pelas teorias da época, ressaltando a divisão do trabalho e das formas de produção, sujeitos considerados de menor capacidade/potencialidade intelectual de acordo com os preceitos estipulados pelo contexto social, econômico, político e cultural desse momento histórico, como afirma o próprio Taylor (1990, p.43):

[...] Um tipo de homem é necessário para planejar e outro diferente para executar o trabalho [...] Em quase todas as artes mecânicas a ciência que rege as operações do trabalho é tão vasta e complexa que o melhor trabalhador adaptado a sua função é incapaz de entendê-la, quer por falta de estudo, quer por insuficiente capacidade mental.

Assim, as técnicas de relação de trabalho fordista-taylorista, que fragmenta o planejamento e execução com tempo controlado são mantidas com a percepção de certa

continuidade desses tipos de organização racional do trabalho, com um enfoque na subjetividade do trabalhador e a redução dos níveis de hierarquia. Lógica cara à própria gestão dos processos de formação dos trabalhadores.

1.2 Para os sinais de crise uma reestruturação conservadora

O modelo racional-científico urbano-industrial de produção capitalista produziu um enorme avanço e complexificação das relações produtivas ao longo da primeira metade do século XX, mas, a partir da década de 1960, apresentou visíveis sinais de crise quanto a sua capacidade de manutenção dos níveis de acumulação. A literatura da área, como Mészáros (2002), indica que aos sinais de crise de acumulação, buscou-se uma alteração nas bases produtivas sem atentar às demandas por sua superação.

Na prática o que se estabeleceu foi um processo de reestruturação produtiva conservadora, capaz de reposicionar os ganhos de produção mantendo a lógica da racionalização científica da instrumentalização do trabalho-trabalhador, o que resultou no aprofundamento do investimento em plataformas ainda mais tecnológica de produção e do controle sobre o trabalho. (Antunes, 2009)

O desenho deste processo de reestruturação conservadora acabou se viabilizando pela aproximação das plataformas produtivas do capitalismo do ocidente com o modelo de produção capitalista em fluxo no oriente, especialmente do modelo japonês de produção, amplamente reconhecido como modelo toyotista.

[...] A crise do padrão de acumulação taylorista/fordista, que aflorou em fins de 1960 e início de 1970, fez com que o capital desencadeasse um amplo processo de reestruturação produtiva, visando recuperar seu ciclo reprodutivo e, ao mesmo tempo, repor seu projeto de hegemonia, então confrontado pelas forças sociais do trabalho, que, especialmente em 1968, questionaram alguns dos pilares da sociedade do capital e seus mecanismos de controle social. O capital deflagrou, então, várias transformações no próprio processo produtivo, com a constituição das formas de acumulação flexível, do downsizing, da gestão organizacional, do avanço tecnológico, dos modelos alternativos ao binômio taylorismo/fordismo, dos quais se destaca sobretudo o toyotismo ou modelo japonês. Opondo-se à contra-hegemonia que florescia nas lutas sociais oriundas do trabalho, buscando recuperar seu projeto de dominação societal, o capital deslanchou os processos de acumulação flexível, com base nos exemplos da Califórnia, do norte da Itália, da Suécia, da Alemanha, entre tantos outros, com destaque para o toyotismo. Este se expandiu e se ocidentalizou, a partir dos anos 1980, em escala global, tendo enormes consequências no mundo do trabalho, por meio da chamada liofilização organizativa da “empresa enxuta”. (Antunes, 2018, p.174)

O Toyotismo estabeleceu uma produção diretamente vinculada à procura, ou seja, diferentemente do fordismo-taylorismo que acelerou os meios de produção, fomentando uma acumulação dos bens produzidos, no sistema toyotista, se produzia à medida que havia a

procura e o consumo dos bens produzidos. O sistema se estrutura no trabalho em equipe, quebrando a estrutura individual e fragmentada existente no sistema fordista-taylorista, através de um processo produtivo flexível, onde o trabalhador passou a comandar simultaneamente vários maquinários. Os procedimentos utilizados nesse sistema buscavam reduzir todo estoque e produzir à medida que era necessário, ou seja, “na hora certa” (*just in time*), como ficou conhecido, repondo os produtos para atender as demandas existentes no mercado. (Antunes, 2018)

Uma das características desse sistema é a promoção dos trabalhadores entre os vários cargos existentes na mesma empresa, pois essas mudanças atendiam as necessidades apontadas pelos administradores de controlar os trabalhadores nos meios de produção e se essa classe recusasse as formas como eram impostas toda essa organização executada pelos administradores, ficavam prejudicados em seu salários, pois eram mal avaliados, o que evidencia uma forma de total controle da classe trabalhadora durante a execução dos meios de produção nas fábricas. Aparentemente esse novo sistema trazia consigo um conjunto de benefícios, desde serviços pessoais até a bonificação por mérito, caracterizando o domínio dos proprietários sobre a classe trabalhadora que acabavam subordinados à administração e silenciados em suas reivindicações.

Contudo, esta flexibilização dos processos produtivos acomodada em mecanismos cada vez mais sofisticados de controle sobre o trabalho acabam por caracterizar e ilustrar o caráter conservador deste movimento de reestruturação produtiva, com especial incidência para o papel-controle da gerência capitalista, tanto sobre o comportamento laboral do trabalhador no espaço da fábrica, quanto do desenho da gestão dos espaços de formação do novo perfil do trabalhador, portanto, dos processos educacionais.

Logo, passou a demandar uma gestão educacional capaz de estar aberta aos processos mais tecnológicos e flexíveis mediante aprimoramento das ferramentas de controle-gestão. Nesse sentido, figura pertinente a indicação de Antunes e Pinto (2017, p.69), ao afirmarem que “destarte, a desespecialização trazida pelo Toyotismo foi uma diversificação de atividades já previamente racionalizadas, com o intuito de novamente atacar o controle que os/as trabalhadores/as mais qualificados/as ainda detinham”. Na prática, possibilitam que a gerência capitalista, dispondo de modernas e cada vez mais sofisticadas plataformas tecnológicas e ferramentaria de gestão, aprimorem os mecanismos de controle gerenciais também para os espaços de formação dos trabalhadores.

Observa-se então desta forma, que o capitalismo passou por um conjunto de transformações no processo produtivo que deram origem a maneiras flexíveis de acumulação e consequentemente nas organizações de trabalho nas fábricas, com a inserção da gestão organizacional e tecnológica alternado dos modelos fordista-taylorista para o modelo toyotista japonês, muito mais abrangente na visão de subordinação do trabalhador, convencendo essa classe a um conjunto de novas regras e procedimentos, como afirma Harvey (2003, p.119):

[...] A produção de mercadorias em condições de trabalho assalariado põe boa parte do conhecimento, das decisões técnicas, bem como do aparelho disciplinar, fora do controle da pessoa que de fato faz o trabalho. A familiarização dos assalariados foi um processo histórico bem prolongado (e não particularmente feliz) que tem de ser renovado com a incorporação de cada geração de trabalhadores à força de trabalho. A disciplinarização da força de trabalho para os propósitos e acumulação do capital - um processo a que vou me referir, de modo geral, como “controle do trabalho” - é uma questão muito complicada. Ela envolve em primeiro lugar, alguma mistura de repressão familiarização, cooptação e cooperação, elementos que tem que ser organizados não somente no local de trabalho como na sociedade como um todo. A socialização do trabalhador nas condições de produção capitalista envolve o controle social bem amplo das capacidades físicas e mentais. A educação, o treinamento, a persuasão, a mobilização de certos sentimentos sociais (a ética do trabalho, a lealdade aos companheiros, o orgulho local ou nacional) e propensões psicológicas (a busca da identidade através do trabalho, a iniciativa individual ou a solidariedade social) desempenham um papel e estão claramente presentes na formação de ideologias dominantes cultivadas pelos meios de comunicação de massa, pelas instituições religiosas e educacionais, pelos vários setores do aparelho de Estado e afirmadas pela simples articulação de sua experiência por parte dos que fazem o trabalho.

A reestruturação produtiva pela aproximação do modelo toyotismo se concentrou em reorganizar as relações de trabalho através de novas tecnologias que reorganizaram efetivamente a rotina da classe trabalhadora e os equipamentos utilizados nos meios de produção, organização concebida através de um sistema de informação e organização das tarefas mais flexíveis. Assim, a aproximação e incorporação de características do modelo toyotista possibilitou o desenvolvimento de uma série de métodos e instrumentos que inovaram as empresas, permitindo delegar a um número menor de trabalhadores a operação de vários equipamentos simultaneamente, através de um sistema de detecção de erros, implantada por novas tecnologias, como os sistemas de mecanismos de automação e autoativação.

A operacionalização do trabalho avançou consideravelmente nesse momento, permeando um “salto” importante na história da mão de obra trabalhista e produtiva para os proprietários das fábricas, pois neste sentido, além de se produzir à medida que se havia demanda, o trabalhador também realizava múltiplas funções dentro do seu espaço de trabalho. Esses mecanismos tecnológicos inseridos nas fábricas pelo sistema toyotista, reorganizaram a divisão do trabalho realizado pelo proletariado, permitindo uma nova experiência de consumo do capital humano, onde cada trabalhador não só tinha atribuído gradativamente um número

diverso e maior de maquinários, mas também de novas tarefas e responsabilidades além de serem responsáveis pelo diagnóstico, reparo e manutenção dos equipamentos, assim como a programação ao mesmo tempo em que os métodos de aceleração das trocas de equipamentos eram paralelamente implantados. (Antunes, 2009)

Estas múltiplas funções, Antunes (2018) vai chamar de “polivalência”, que se resume em concentrar maior número de atividades em um único trabalhador. Na prática, este processo permitiu a radicalização do processo de racionalização do trabalho, não somente dentro das tarefas, mas entre os postos de trabalho. Este sistema se mostrou bastante conveniente às demandas de reposicionamento da capacidade acumulativa do capital. Esse sistema, mesmo com suas formas flexíveis de trabalho, responsabilizou o trabalhador a múltiplas tarefas e, através da sua participação nas reuniões administrativas colaborando com sugestões, que aparentemente parece ser valorizado, torna-se mais um mecanismo importante de alienação do trabalho-trabalhador.

Esta constatação tem especial incidência sobre os projetos de educação para o trabalho desenhado pelo capitalismo para atender a formação de um trabalhador a serviço de um modelo de mercado emergente, a partir de “novas” formas de trabalho com plataformas mais tecnológicas e flexíveis, combinadas com o controle gerencial. Enquanto no sistema fordista-taylorista a formação dos trabalhadores se concentrava na especialização limitadora com o esvaziamento do conhecimento teórico, com a multiplicação de escolas técnicas, ditas “profissionalizantes”, baseada em programas de treinamento, surge, com a aproximação do modelo Toyotista um projeto de educação com vistas a capturar a própria subjetividade do trabalhador pela empresa, moldando um sujeito que se sentisse mais colaborador do que empregado, aberto a criatividade e de fácil adaptação frente às mudanças constantes, um trabalhador que assimilasse facilmente as inovações tecnológicas, capaz de “aprender a aprender”. (Kuenzer, 2016)

Vale destacar a definição apresentada por Kuenzer (2016, p.3):

[...] A aprendizagem flexível surge como uma das expressões do projeto pedagógico da acumulação flexível, cuja lógica continua sendo a distribuição desigual da educação, porém como uma forma diferenciada. Assim é que o discurso da acumulação flexível sobre a educação aponta para a necessidade da formulação de profissionais flexíveis, que acompanhe as mudanças tecnológicas decorrentes da dinamicidade da produção científico-tecnológica contemporânea, ao invés de profissionais rígidos, que repetem procedimentos memorizados ou recriados por meio da experiência. Para que esta formação flexível seja possível, torna-se necessária substituir a formação especializada, adquirida em cursos profissionalizantes focados em ocupações parciais e, geralmente, de curta duração, complementados pela formação do trabalhador, pela formação geral adquirida por meio da escolarização ampliada, que abranja no mínimo a educação básica, a ser disponibilizada para todos os trabalhadores. A partir desta sólida formação geral, dar-se-á a formação

profissional, de caráter mais abrangente do que especializado, a ser complementado ao longo das práticas laborais.

Contudo, a expressão moderna-flexível da racionalização científica do trabalho não representa uma proposta de ruptura com o modelo de sociabilidade hegemônica, contrariamente, se expressa como esforço de conservação. No entanto, a conservação do modelo também conserva e aprofunda as suas contradições. Estas contradições acabam aprofundando o sentido de crise constante “demandando novas reconfigurações que, repetidamente, ao serem pensadas a partir de uma matriz conservadora, apostam na estratégia do aprofundamento da racionalidade científica dos processos de trabalho e ampliação dos investimentos em plataformas ainda mais tecnológicas”. (Giaretta; Quadros; Oliveira, 2023, p. 252)

Os referidos autores destacam que é contínuo e constante o movimento de reestruturação conservadora que arrasta a crise do sistema capital para níveis estruturais, forçando novas e constantes repactuações entre capital e trabalho. Segundo Antunes (2018), isso implica em nova metabolização social do capital que, ao espelhar uma agenda de reorganização conservadora, resulta condicionada ao aprofundamento da implantação de uma ampla agenda de flexibilização das relações de trabalho, terceirização das plantas produtivas, desburocratização administrativa e organização produtiva. Logo, outra vez demanda a função da educação, nela, da gestão dos espaços educacionais como componente do processo de formação do trabalhador e, portanto, sensível às novas transformações.

Na prática, estes movimentos acabam por aprofundar a agenda de flexibilização, agora, enquanto agenda político-econômica liberalizante, ultraliberal. É aqui que encontramos a denominada agenda político-econômica neoliberal, que sobre o lastro de uma lógica conservadora, implica, para os trabalhadores a convivência com processos de flexibilização e precarização irrestrita e total, que para Giaretta (2022, p.344), passa a ser

[...] compreendido como o esforço atual da sociedade capitalista em reordenar funcionalmente o Estado a partir das teses liberais, orientadas por um ideário de agenciamento conservador de mercado como alternativa para a reordenação das relações produtivas e de recomposição das bases de acumulação.

Conservadoramente, o ideário neoliberal avança e, novamente, aprofunda as estratégias de desregulamentação jurídico-normativa das relações de produção, flexibilização da legislação trabalhista e privatização das políticas sociais, entre elas, as educacionais, buscando, tanto espelhar um padrão econômico, quanto um padrão social de comportamento, portanto, como afetação ética-cultural dos trabalhadores.

A partir de então, a política neoliberal preconiza a redução da intervenção estatal na economia em contraposição do aumento da participação gerencial do mercado, como uma das alternativas para reorganização das relações produtivas e estratégicas na recomposição das bases da acumulação. Dessa forma, entende-se que essa nova agenda político-econômica de mundialização do capitalismo (neoliberalismo) passou a influenciar os processos de gestão da educação e dos sistemas de ensino, com a inserção de novas estratégias e metodologias de ensino, com o objetivo de reorganizar a estrutura global da força de trabalho, aprofundando o controle gerencial por meio da educação, quando esta reproduz as intenções de interesse privado da camada dominante.

Essa agenda confere fluxo a uma ampla plataforma de reformas, incluída a reforma educacional, que produziu, nas últimas décadas, ampla definição legal estruturada a partir de conceituações como currículo comum, parâmetros, diretrizes e bases curriculares, que sob a incidência dos agentes políticos de mercado, alinha as políticas educacionais às novas demandas do trabalho, a partir da mediação do capital, conferindo centralidade às matrizes de competência e habilidades, justificadas como proposta capaz de promover profunda transformação epistemológica na educação que acaba conferindo centralidade às competências pré-definidas e alinhadas aos novos processos de mediação do capital sobre o trabalho. (Giaretta, 2022)

Dessa forma, os vários e constantes movimentos reformistas, no contexto da política educacional, alinham a educação e seus agentes a um suposto novo tecnicismo pedagógico. Estas transformações advindas das matrizes flexíveis de produção, alinhada aos ideais neoliberais, passaram a materializar, gradativamente, uma reorganização nos sistemas educacionais de forma alinhada às demandas dos novos modelos de produção, bem como as novas maneiras flexíveis e tecnológicas de produção do capital no mercado mundial.

Para tanto, estas políticas passaram a investir na formação e disciplinamento dos agentes que gerenciam a educação nas escolas, reformulando o perfil dos gestores escolares a fim de que gerenciem e reproduzam um conjunto de premissas alinhadas ao interesse mercadológico e referenciadas em habilidades e competências a serem desenvolvidas nas escolas, onde o Estado neoliberal, por meio de seus sistemas de ensino, tem organizado e implementado diretrizes que norteiam o trabalho da gestão educacional.

Com isso, as estruturas de domínio econômico, social e cultural têm potencializado a ideia de escolha e formação de um gestor educacional que estabelece bases para coordenar e organizar as rotinas educacionais e administrativas, tendo como parâmetro as metas

estabelecidas pelos organismos educacionais visando, aparentemente, um padrão de qualidade. Estas demandas não podem ser compreendidas de forma deslocada das modificações advindas das relações de trabalho, uma vez que o sistema educacional se constitui num espaço importante para a consolidação para os ideários do capitalismo neoliberal de investir na formação do capital humano pela escolarização. (Antunes, 2018)

Dessa forma, os aparelhos estatais com ideologias de mercado e de padronização de uma cultura tecnicista com base nos meios de produção para o capital, vem gradativamente reformulando o perfil dos gestores escolares a fim de que sejam meros “gerentes” e “reprodutores” de um conjunto de premissas predefinidas em interesses mercadológicos referenciados em habilidades e competências. Com isso, os aparelhos dominantes têm potencializado as ideias de um gestor que estabelece bases para coordenar e organizar as rotinas educacionais e administrativas, tendo como termômetro as metas estabelecidas pelos organismos educacionais visando aparentemente uma “educação de qualidade”.

1.3 Gerencialismo e Nova Gestão Pública como agenda conservadora de mercado

Convém necessário, ainda que de forma rápida, indicar as formas de apropriação e expressão desta lógica nos sistemas atuais de educação no âmbito dos Estados de democracia neoliberal. Neste modelo de organização estatal as mudanças e demandas à condução das políticas públicas passaram a ter como referência a reorganização dos modelos de gestão por matrizes de controle; apego à gestão por indicadores externos de qualidade; monitoramento e avaliação das políticas, com centralidade para as políticas educacionais, conferindo vazio à lógica gerencial privada para o conjunto das políticas públicas movimentadas pelo Estado.

A agenda e lógica privada-mercantil passou figurar como indicador de qualidade das políticas no âmbito do Estado neoliberal. Agenda cara à própria gestão da aparelhagem educacional, que se vê cada vez mais alinhada às diretrizes e formas de planejamento, praticabilidade, responsabilização, proatividade e avaliação como indicadores de um novo modelo de gestão – Nova Gestão Pública (NGP), tendo nas novas tecnologias digitais uma das ferramentas essenciais para consolidar as ações destas instituições e de seus agentes na reformulação do seu novo papel educativo na sociedade.

Na prática, a proposta da Nova Gestão Pública passa a responder como a forma mais eficiente e conservadora de articular o Estado, nele a educação, a um contexto mais amplo de disciplinamento político-econômico da agenda neoliberal no contexto de globalização dos novos disciplinamentos demandados à sociabilidade capitalista, com especial impacto para a

ação do Estado neoliberal pelas políticas públicas. No Brasil, essas mudanças se materializaram e foram introduzidas de modo mais efetivo a partir dos anos 1990, a partir da reorganização do Estado nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) com continuidade e aprofundamento em todos os governos subsequentes.

É importante analisar e compreender a nova gestão pública e a sua relação com a perspectiva do gerencialismo e seus desdobramentos no campo da educação e para isso precisamos compreender suas bases. As políticas neoliberais remodelaram o papel do Estado, onde ao mesmo tempo que anuncia e minimiza a sua intervenção na economia, indica aprofundar seu papel de regulador, ou de gerenciar e induzir as Políticas públicas de forma disciplinada à lógica econômica.

Essa é a nova configuração do Estado, o de gerencialista, que visa priorizar o máximo de eficiência, reduzindo gastos, controlando e induzindo os modelos de avaliação e controle que focam no desempenho individual e a competitividade, sob a apologia de políticas descentralizadas, mas que só se efetivam pelo exercício centralizador e de aprimoramento das estratégias de controle gerencial. Dessa forma, anuncia-se que o Estado diminui o seu papel de responsável pela implementação e manutenção dos benefícios públicos e passa a ser gerenciador e regulador dessas políticas. Nesse contexto, Silva (2015, p. 217) destaca que:

[...] Esse novo tipo de administração e gestão passa a ser o alicerce da nova organização do Estado que se configurou no final do século XX e princípio do século XXI, articulado também aos processos de reestruturação produtiva e de mudanças no mundo do trabalho e da produção. Essa perspectiva de organização do Estado dissemina a ideia de que tudo o que é ruim provém do setor público e, em contrapartida, os padrões de eficiência, de qualidade e sucesso estariam na esfera privada, nas empresas e no mercado. No contexto do gerencialismo, a lógica do mercado se inseriu, cada vez mais, nos espaços públicos, num processo em que o setor público tem incorporado na sua dinâmica de funcionamento aspectos da cultura empresarial competitiva. Têm-se, dessa forma, as bases do gerencialismo que irá orientar a reorganização do trabalho, tanto no setor produtivo, no mundo da produção e circulação de mercadorias, quanto na organização e funcionamento do Estado no contexto da globalização e do avanço do ideário neoliberal.

Seguindo a lógica acima anunciada convém reconhecer que no quadro das reformas do Estado, que se iniciaram no final do século XX e continuaram no início do século XXI, o gerencialismo possibilitou demarcar as bases, os fundamentos, as estratégias e instrumentos para a inserção de uma Nova Gestão Pública, entendida enquanto uma das faces do gerencialismo na organização e no funcionamento do Estado na atualidade, bem como seu desenvolvimento no cenário da gestão da educação.

A NGP tem como premissa a realização dos serviços e tarefas públicas pelo setor privado, em condições de livre-mercado, que na concepção dos governos, esse modelo aumenta

a eficiência dos processos de trabalho, o que de certa forma, favorece a chamada “privatização” dos serviços que ora seriam de responsabilidade do Estado, sendo considerado pelas políticas neoliberais, um processo satisfatório e com melhores resultados.

[...] Segundo as diretrizes da Nova Gestão Pública, os serviços públicos delegados aos setores privados ofereceriam mais resultados, seriam mais eficientes e satisfatórios, o que conduziria à crescente privatização dos serviços públicos. A delegação dessas responsabilidades para o setor privado tem como um de seus desdobramentos a consolidação de mecanismos de regulação por parte do Estado, sobre os serviços prestados. Em suma, Nova Gestão Pública significa uma perspectiva de organização e funcionamento do Estado que tem, como pilares, a atenção focada nos resultados, verificando se há eficiência, qualidade e eficácia dos serviços; gestão descentralizada; criação de ambientes competitivos dentro das instituições públicas; objetivos claros de produtividade e subordinação do controle social. (Silva, 2015, p.219)

A partir de então, diante da organização de uma NGP, muitas instituições e agências reguladoras, se assentaram como organismo do Estado no controle e realização dos serviços públicos. Essa “terceirização” dos serviços públicos permite uma regulação, por parte de organizações privadas, que alinhadas ao Estado, controlam os diversos setores da sociedade, inclusive a educação e seus agentes. Dessa forma, esse controle permite a reorganização de normas e procedimentos que orientam e monitoram a conduta dos atores.

Nesse contexto, os sistemas educacionais também foram impactados com tais mudanças e passaram a sofrer, simultaneamente a outros setores, uma regulação que envolve não somente a reforma curricular, a organização do trabalho escolar, como as formas de avaliação aplicadas rotineiramente nas instituições educacionais, como um dos processos mais importantes de regulação da educação, pois é marco essencial para a distribuição de recursos financeiros, pois o Estado tem associado o financiamento com os resultados dos índices alcançados nas avaliações externas.

Dessa forma o Estado, através das avaliações, não leva em consideração os aspectos inerentes à escola, tratando a educação na lógica de mercado, com forte ênfase aos aspectos produtivos e competitivos. A esse respeito, Hypolito (2010, p.1344) afirma que

[...] O que deve ser ressaltado nessas políticas é a centralidade nos aspectos econômicos em detrimento dos aspectos políticos e sociais, como deslocamento da educação para a esfera do econômico e dos modelos gerenciais apregoados pelo mercado, como já assinalado anteriormente. O que deveria ser pressuposto de qualidade para a educação pública, garantida pelo Estado, passa a ser considerado como deficiência dos usuários. Em outras palavras, o que era considerado como direito do cidadão e dever do Estado passa a ser considerado como possibilidade de escolha, a partir do que é mensurado como eficiente ou ineficiente.

O autor afirma ainda que as políticas públicas educacionais passaram a ser geridas de forma racional, seguindo as convicções dos organismos internacionais, entre eles, o Banco

Mundial, vinculando a educação ao desenvolvimento econômico. Assim, as tendências dos órgãos privados acabaram por influenciarem, de forma significativa, a Educação, estabelecendo políticas com caráter instrumental, técnico, racional e operacional, reduzindo as instituições educativas como simples prestadoras de serviços “a serviço” de sua “clientela”, os alunos, de forma consequente, remodelando o perfil dos gestores destes espaços educativos.

Na concepção da NGP, as responsabilidades são transferidas às instituições, ditas “parceiras” que captam os recursos públicos, submete as escolas às avaliações em larga escala, “treinam” os agentes escolares (gestores) e, consequentemente, promovem um rankeamento, atribuindo a elas, o seu sucesso ou fracasso.

Destaca-se ainda, que a configuração da NGP se estendeu para o campo educacional, aprofundando o caráter gerencial, tornando os principais atores da escola (gestão escolar), fadados a assumir um caráter cada vez mais burocrático: do pedagógico, padronizado e fragmentado da organização da educação como um todo, tendo em sua agenda de trabalho diário, a utilização cada vez mais recorrente de mecanismos e ferramentas gerenciais oriundas do setor privado da produção. Uma gestão inclinada para a busca da eficiência mensurada por meio de resultados alcançados em avaliações de caráter geral sustentadas nos conhecidos testes padronizados.

Essa visão gerencial conduz a gestão da educação e a busca da qualidade no campo educativo para os limites de um quadro simples dos processos educativos, não dialogada com a formação integral do sujeito, muito menos da construção de sua autonomia. Ou seja, a reboque/cargo de um conjunto de intervenções reformistas que no limite se instrumentaliza como esforço de um sistema de adequação do perfil dos espaços educativos, neles, dos gestores, as demandas da gestão do Estado político-econômico neoliberal.

Contudo, antes de nos debruçarmos na análise desta tese no âmbito das reformas curriculares em curso no sistema educacional brasileiro, compreende-se pertinente, apresentar, ainda que de forma aproximativa, a relação histórica entre trabalho-educação e a gestão dos espaços educacionais no contexto brasileiro. Exercício que responde como objeto central da próxima sessão deste trabalho.

2 A RELAÇÃO TRABALHO-EDUCAÇÃO NO BRASIL E A GESTÃO ESCOLAR

Ao iniciarmos esta sessão convém reafirmar as teses já indicadas no início da sessão anterior, a saber: ao assumir como hipótese de pesquisa a incidência das políticas em fluxo no sistema educacional sobre o perfil da gestão escolar como um movimento orientado pelo Estado em sua expressão político-econômica neoliberal, portanto, profundamente demarcado pelas contradições entre a relação trabalho-educação na sociedade capitalista, conseqüentemente, demanda, como exercício teórico-metodológico inicial uma revisita, ainda que apenas aproximativa, aos elementos fundantes da racionalização moderna das relações trabalho-educação no modelo atual de organização social, aqui, especificamente, para o contexto brasileiro.

Novamente, a anunciada revisita nos leva ao processo de racionalização científica do trabalho de início do século XX, que ganha contorno de hegemonia no contexto pós-guerra de 1945, com a emergência político-econômica norte americana, e a prevalência internacional do bloco econômico capitalista, que no Brasil figura mais expressivo a partir dos esforços de industrialização com fluxo na década de 1940.

Figura pertinente e central, aqui, perceber a incidência deste modelo de racionalização científica do trabalho sobre os processos de educação dos trabalhadores para estas novas formas de organização das relações de trabalho, conferindo centralidade para a função-papel da gestão da aparelhagem escolar.

2.1 As Reformas Educacionais na Era Vargas e Gestão Escolar

A emergência do Estado brasileiro republicano de final do século XIX e início do século XX, de forma articulada às matrizes de produção mais urbana e industrial de início do século XX, resulta no esforço de aproximação do Brasil às matrizes da moderna produção industrial, com especial incidência sobre a organização do sistema de ensino capaz, tanto de formar um espírito cívico desenvolvimentista, quanto de melhor adequar a força de trabalhos para as novas relações produtivas.

Assim, popularizar o acesso a processos mínimos de educação escolar passou a responder como condicionante, tanto para atender ao princípio republicano de que a educação é um direito subjetivo de todos os cidadãos, quanto para viabilizar o progresso brasileiro viabilizando uma relação produtiva entre trabalho e educação no contexto da sociabilidade urbana-industrial (gerando quase um consenso). A expansão da educação escolar, ao passo que

acitava para a inclusão laboral da população brasileira e seu engajamento no projeto político do governo da época, também representava uma ruptura e superação com as marcas do atraso colonial e imperial brasileiro, que concentrava o acesso à educação à elite social e econômica da época. (Ribeiro, 2007)

A reserva do acesso à educação como privilégio ao longo dos quatro séculos de história brasileira, articulada às demandas advinda das novas relações do trabalho-educação, tanto passam a justificar e fundamentar o interesse do Estado republicano brasileiro em “educar para produzir”, quanto a fomentar o imaginário social de que o acesso ao trabalho e distribuição qualificada da riqueza produzida no país demanda um mínimo de escolarização, resultando em um movimento constante de reformas educacionais, com centralidade para a organização do sistema de ensino, a formação de professores e a administração escolar. (Ribeiro, 2007)

É importante observar que o processo de urbanização e industrialização no período Vargas passou a exigir da sociedade, principalmente daquelas que constituíam a maior parte da mão de obra necessária ao crescimento do país, o acesso ao conhecimento necessário para intensificar o processo de produção local de bens, antes comprados no exterior. Esse fator foi resultado das crises vivenciadas após as duas grandes guerras, gerando uma recessão Mundial, como afirmam Andreotti et al. (2012, p.104):

[...] Esse impulso, entendido como um contexto mais amplo, insere-se no processo de mudanças que aconteceram na primeira metade do século XX, palco de duas grandes guerras mundiais, de crise do sistema capitalista e de recessão internacional. Os EUA, centro hegemônico do capitalismo após a primeira guerra, protagonizaram essa crise com a quebra da Bolsa de Valores de Nova York, em 1929, resultante da conjugação entre superprodução e especulação financeira, que desorganizou o mercado mundial.

Desta forma, as políticas do governo varguista no Brasil, caracterizou-se pela forte intensificação e aceleração do processo de industrialização no país em consonância com a construção de uma infraestrutura suficiente para que atendesse e viabilizasse o processo industrial, o que demandou também uma remodelação no sistema educacional para atender as demandas advindas desse processo de transformação da mão de obra, ora simples para uma mão de obra especializada na operacionalização de máquinas e ferramentas que conduziram o processo de produção nas novas fábricas. (Andreotti et al., 2012)

Esse processo de transformação do país, com a implementação das políticas de industrialização possibilitaram uma série de mudanças em termos de transição do modelo político-econômico do país, com maior impacto desenvolvimentista em algumas regiões, com especial incidência para o estado de São Paulo, Unidade Federativa objeto da presente pesquisa.

O intenso fluxo desenvolvimentista da época acaba projetando a educação como importante fator de reconstrução do país, portanto, como fator de desenvolvimento social e das condições de acesso ao mercado de trabalho industrial emergente. Assim, o sistema educacional passou a ser visto não só pela sociedade, mas principalmente pelo governo da época, como o caminho para a implementação das políticas sociais e de ocupação laboral, pois através dela (a educação) todas as camadas populares seriam atingidas e contempladas com uma reconfiguração no processo de ensino, de formação dos professores e de administração da escola pública, o que contribuiria para a consolidação das novas políticas públicas. (Santos, 2002)

Nesta linha de análise, observa-se que as mudanças iniciadas no século XX se intensificaram no governo Vargas, a partir dos anos 1930, com a criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, além da elaboração de um Plano Nacional de Educação, a promulgação de uma nova Constituição, que assumiu o compromisso com a obrigatoriedade e gratuidade do ensino elementar além de um conjunto de reformas educacionais que iniciadas pelo governo federal, se estenderam também a unidades da federação, figurando oportuno, novamente, destacar o protagonismo do estado de São Paulo.

As referidas transformações não se deram sem contradições e intensos conflitos, aqui, podendo ser representado pelos embates entre dois principais movimentos da época (o Movimento Escolanovista e os Conservadores da Igreja). O movimento da Escola Nova caracterizado por novas ideias pedagógicas desenvolvidas nos Estados Unidos e na Europa sobre forte influência de John Dewey, trazido ao Brasil por Anísio Teixeira com a finalidade de reforçar o expansionismo e o capitalismo, defendiam os ideais de uma escola pública para todos e se asseguravam em trazer uma nova configuração pedagógica para a educação colocando em questionamento o modelo pedagógico tradicional que operava na educação até então. (Ribeiro, 2007)

Sobre esses fortes ideais, esses renovadores apresentaram em 1932 um plano de reconstrução nacional por meio do chamado “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, que assinado por 26 intelectuais-educadores, defendia uma escola pública gratuita, laica e obrigatória para todos, além de exigirem a elaboração de um Plano Nacional de Educação, que conduziu as discussões a temas importantes no campo educacional, gerando várias normas posteriores. Dermeval Saviani et al. (2004) destacam que o manifesto foi um marco referencial importante que motivou as gerações seguintes, influenciando a teoria da educação, a política educacional e a prática pedagógica.

Do outro lado estava o setor católico que por possuir significativa força política, representava os interesses da iniciativa privada no campo educacional e se opunha as mudanças solicitadas pelos escolanovistas, defendendo o ensino religioso na escola, a separação entre pessoas no espaço escolar, o ensino privado, a autonomia e responsabilidade da família em relação à educação escolar dos filhos. Esses conflitos de interesse, de certa forma, foram acomodados na constituição de 1934, pois em seu texto fica explícito não somente as reivindicações dos renovadores, como por exemplo, a educação como direito garantido para todos e dever do Estado, assim como a oferta do ensino religioso facultativo nas escolas, que de certa forma atendia aos interesses do setor católico. (Ribeiro, 2007)

Em consequência a este conjunto de transformações que gradativamente eram implantadas no país, o sistema educacional figurou como palco de muitas reformas que reestruturaram os níveis de ensino, como por exemplo, os cursos superiores que foram adotados pela administração federal e o ensino secundário dividido uma parte em fundamental e outra parte complementar, ambos obrigatórios para o ingresso no curso superior e, ainda vale ressaltar, a reforma Francisco Campos que deu uma nova configuração ao ensino secundário em virtude da demanda criada pela expansão das camadas médias que, tinham interesse em ingressar nos cursos superiores.

Esse ensino sofria forte incidência da iniciativa privada com um programa que incluía um conjunto de conteúdos extensos, com sistema rígido de avaliação e um exame obrigatório para admissão que de certa forma, afastava as camadas mais pobres da população dessa oportunidade, evidenciando seu caráter seletivo e elitista. Pode-se notar então nesse período, que mesmo com a obrigatoriedade da educação para todos e uma grande ampliação no número de matrículas, em virtude do grande crescimento populacional e as demandas formativas advinda das relações do trabalho industrial, ainda assim uma boa parcela da população continuava sem acesso à educação, como revela Sposito (1984, p.32), ao analisar a oferta educacional no estado de São Paulo:

[...] Após 30 continua a ser ampliada a oferta de vaga nas escolas primárias da cidade de São Paulo, mantendo-se um elevado nível de atendimento. Mesmo assim, frente à demanda da população qual a expansão Urbana, um número considerável de crianças não conseguia frequentar os cursos primários.

Mesmo com a obrigatoriedade da educação explicitada nos textos da nova Constituição de 1934, parece que as reformas educacionais ainda privilegiavam os mais ricos em detrimento do direito dos mais pobres que na verdade, apenas eram modelados e preparados para o mercado de trabalho. As reformas em curso nesse período estavam mais concentradas em transformar a

educação no “viés” para a estruturação de uma sociedade centrada no modelo de trabalho e produção fabril, que se alinhava ao projeto-político do governo.

Por isso, uma reforma importante iniciada por Gustavo Capanema, então ministro da educação naquele período, institui as diretrizes da Educação Nacional que estrutura o ensino industrial, criando o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI, firmando claramente o interesse e objetivos das políticas públicas educacionais em formar mão de obra capacitada para os meios de produção. Nesse contexto de transformações da educação na era Vargas, o governo preocupado em conciliar o crescimento urbano com o processo de industrialização focou as políticas educacionais na formação escolar dos estudantes que teve como eixo ideológico o patriotismo, o nacionalismo e a disseminação dos princípios do projeto político ideológico do governo. Em linhas gerais a educação básica tinha como princípios fundamentais, “despertar nos jovens aptidões físicas, morais e intelectuais, com vistas a formação do cidadão e do trabalhador”. (Lenharo, 1986, p.168)

Percebe-se que durante esse período os objetivos gerais e os projetos educacionais não foram homogêneos, porém conseguiram estabelecer algumas diretrizes para o processo de escolarização da população, com a finalidade de adequar essas camadas ora excluídas da escola ao modelo de desenvolvimento capitalista implementado no país juntamente com o processo de industrialização. Assim, o governo trabalhou muito para a disseminação dos cursos elementares e dos cursos técnicos com vistas a profissionalização dos cidadãos, que além de criar o ensino comercial no início da década de 1930 e o ensino industrial no início na década de 1940, expandiu a criação de liceus industriais nas grandes capitais que estavam em crescimento urbano, visando simplesmente a formação do capital humano através da escola e a mão de obra qualificada para o sistema produtivo que ascendia rapidamente no país naquele momento. (Ribeiro, 2007)

Com a expansão da escolarização, onde o governo pretendia atingir todas as camadas da sociedade com a finalidade de capacitar nova mão de obra para o mercado de trabalho no setor industrial, foram estabelecidas algumas políticas de formação dos profissionais da educação, influenciadas pelos movimentos educacionais da época como já citado anteriormente. Entre estas políticas, estava a formalização da carreira docente e a criação da função do administrador escolar.

A formação dos profissionais da educação não só atendia aos interesses do governo que visava remodelar a mão de obra através do trabalho desenvolvido nas escolas, como também atender as reivindicações dos Renovadores da Educação que apontavam uma situação precária

no campo educacional pela falta da abordagem dos aspectos filosóficos e científicos nas diretrizes que orientavam o processo de ensino naquela época, conforme citado:

[...] Esse empirismo grosseiro, que tem presidido ao estudo dos problemas pedagógicos, postos e discutidos numa atmosfera de horizontes estreitos tem as suas origens na ausência total de uma cultura universitária e na formação meramente literária de nossa cultura (Ghiraldelli, 1995, p.55)

Portanto, os apontamentos dos movimentos pela “renovação da educação” indicavam a necessidade de formação de professores a partir do nível superior desses profissionais da educação:

[...] A preparação dos professores, como se vê, é tratada entre nós, de maneira diferente, quando não é inteiramente descuidada, como se a função educacional, de todas as funções públicas a mais importante, fosse a única para cujo exercício não houvesse necessidade de qualquer preparação profissional. Todos os professores, de todos os graus, cuja preparação geral se adquirirá nos estabelecimentos de ensino secundário, devem, no entanto, formar o seu espírito pedagógico, conjuntamente, nos cursos universitários, em faculdades ou escolas normais, elevadas ao ensino superior e incorporadas às universidades. (Ghiraldelli, 1995, p.73)

É importante destacar que de fato algumas propostas destes renovadores que reivindicavam uma mudança no sistema educacional brasileiro na década de 1930 e 1940, foram reproduzidas nos cursos através de algumas regulamentações, mas ainda estava longe dos anseios de formação que de fato era necessária para produzir nas escolas e na sociedade o conhecimento necessário. Mesmo sendo políticas nacionais, o estado em que mais se percebe algumas mudanças nesse sentido é São Paulo, pois foi um dos Estados que acompanhou rapidamente o processo de urbanização e industrialização implementada no país.

Dessa forma podemos observar que algumas das principais mudanças iniciadas no sistema educacional ocorreram em São Paulo, como por exemplo, a regulamentação da Secretaria de Estado dos Negócios da educação e da Saúde Pública e a Escola Normal de São Paulo que foi reestruturada em quatro anos com a inclusão em seu currículo de ensino da disciplina de organização escolar, que aparentemente, segundo Santos (2002), tem a intenção de formar inspetores escolares, delegados de ensino e diretores de grupo escolar.

Em continuação a essas implementações na Escola Normal, foi instituído o jardim da infância, uma escola de aplicação, um curso complementar, um curso normal e um curso de aperfeiçoamento pedagógico, de dois anos para inspetores delegados de ensino e diretores. Assim podemos observar a preocupação dos governos com a sua inserção nas reformas educacionais, da qualificação e preparação não só dos profissionais que atuavam nas salas de aula, mas também daqueles que ocupavam cargos na administração escolar.

Para isso, foi criado o Instituto de Educação, cujos objetivos daquela política pública era formar os professores primários secundários, os agentes e os diretores de escolas, além de manter os cursos de aperfeiçoamento para os profissionais titulares do magistério. Com o Decreto Estadual 5804 de 1933 que regulamentou o Magistério Público Primário Paulista, os cargos seriam providos por concurso público e de livre nomeação do governo, ficando sob indicação apenas o cargo de delegado de ensino de diretor de grupo escolar, os “chamados ‘cargos e confiança’, podendo ser ocupados por docentes com no mínimo dois anos de magistério”. (Tabacchi, 1979, p.40)

A partir das transformações ocorridas na esfera educacional, a função de diretor de escola passou por uma série de alterações, juntamente com a prática institucional e como se observa ao longo desse período, gradativamente o perfil desse profissional foi sendo reestruturado, começando pela forma de ingresso na função, passando pelo âmbito da formação e refletindo finalmente nas incumbências delegadas a esse especialista.

Com a criação do Grupo Escolar Rural, no ano de 1938, a forma de ingresso na função de dirigente escolar passou a ser por meio de concurso público e se tornou uma prática exigida pelo sistema educacional, expandindo-se para os Grupos Escolares comuns tanto do Estado de São Paulo, como para outras unidades da federação. Portanto, a partir de uma análise da transição na forma de escolha dos dirigentes escolares podemos perceber que o provimento de cargos dessa natureza, mesmo por meio de concurso públicos, representava ainda uma distância muito grande da forma em que de fato prioriza a construção de uma estrutura organizativa pautada nas relações participativas que envolvem os diversos integrantes e agentes do espaço escolar nos processos de tomadas de decisões, se comparada, com a compreensão de construção dos sujeitos históricos do processo educacional que visa o compromisso com a efetivação de uma sociedade e uma educação que todos possam ser sujeitos de sua ação social, capaz de se tornar um instrumento de intervenção na realidade, de modo a transformá-la (Gramsci, 1991).

Mesmo assim, pode-se compreender que a partir do momento que os dirigentes escolares deixaram de ser “indicações”, fruto de acordos político-partidários, observa-se que a substituição das indicações políticas para a escolha por meio de concurso público representou um avanço para educação, uma vez que rompe com a ideia de “autocontrole” presente nos espaços escolares, visto que, por conta das indicações, o dirigente escolar acaba submisso ao agente Político que o instituiu em tal função, tornando-o refém de interesses particulares.

[...] Embora as eleições se apresentem como um legítimo canal na luta pela democratização da escola e das relações sociais mais amplas – não sendo o único – é necessário compreender os vícios e as limitações do sistema representativo numa sociedade de classes, assentada em interesses antagônicos e irreconciliáveis. Por isso,

não consideramos a eleição, por si só, garantia da democratização da gestão, mas referendamos essa modalidade enquanto instrumento para o exercício democrático. A forma de provimento no cargo pode não definir o tipo de gestão, mas, certamente, interfere no curso desta. Assim, visualizar a eleição como ação terminal é incorrer no equívoco de se negar o caráter histórico do processo, pois a eleição deve ser um instrumento associado a outros na luta pela democratização possível das relações escolares (Dourado, 2001, p.64).

Este conjunto de transformações que criaram um panorama de reestruturação do ensino e a exaltação dos movimentos que continuavam a criticar a forma como se ensinava nas escolas, as ações e práticas específicas da função do diretor escolar começaram a ser repensadas, sobretudo o aspecto exclusivamente técnico e administrativo que compreendiam as atribuições fundamentais desse profissional. Dessa forma, paulatinamente, as questões ligadas ao campo pedagógico do ensino no processo de organização institucional, passam a ter sua importância destacada. (Andreotti, 2006)

Contudo, essas alterações não afastaram a administração escolar dos modelos pretendidos pelo governo e interesses da classe dominante, que de certa forma procurava as “técnicas e meios mais eficazes para adequar-se ao modelo de administração capitalista com fortes evidências de que a função de dirigente escolar se fundamenta no bojo de uma formação econômica social”. (Paro, 1996, p.126).

2.2 O Perfil do Administrador Escolar no Governo Empresarial-Militar

A partir da década de 1950 a manutenção da agenda desenvolvimentista no Brasil, ainda que com atrasos e marcantes déficit nos ganhos dos trabalhadores, tanto do ponto de vista da seguridade trabalhista, quanto da sua formação cultural, passaram a conviver e sofrer o impacto da crise de acumulação do modelo urbano-industrial de produção capitalista. Ou seja, o modelo de desenvolvimento urbano-industrial brasileiro, na condição de um país de capitalismo periférico dependente, (Brettas, 2020) passa a conviver com demandas de reestruturação produtiva e de formação do trabalhador, ao mesmo tempo que precisa responder por demandas básicas como a consolidação mínima de seu sistema educacional.

Este contexto passa a se caracterizar por tensionamentos sobre os ganhos mínimos das relações de trabalho e organização dos trabalhadores e os próprios projetos de formação destes trabalhadores, que na prática representa uma forte incidência sobre o ordenamento jurídico brasileiro em busca de uma flexibilização adaptativa das demandas de acumulação da elite local e a instrumentalização da forma de trabalho a partir de uma formação-treinamento mais adequadas a este novo perfil produtivo.

Conforme Giaretta; Quadros e Oliveira (2023, p.255):

[...] convém indicar que, para os países de capitalismo dependente, essa agenda se apresenta de forma profundamente agressiva aos trabalhadores, figurando impraticáveis as demandadas repactuações entre capital-trabalho de forma consensual. É característico desse movimento o caso brasileiro da década de 1960, que mediante financiamento e sustentação política do norte capitalista, forçou o processo de repactuação mediante a imposição de uma governança centralizada, autoritária e fazendo uso da violência como ativo econômico – regime empresarial-militar -, tendo em vista a flexibilização jurídico-normativa do Estado em prejuízo aos trabalhadores.

A crescente exigência pelo desenvolvimento de um projeto educacional que atendesse as reais necessidades da população, fortalecendo as discussões sobre as bases da educação no país, passa a conviver com forte pressão pelo disciplinamento profissionalizante do sistema educacional. Mesmo a mobilização dos setores Políticos e de intelectuais da sociedade brasileira que resultou na promulgação da Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional-LDB, Lei 4024, em 1961, representando algum ganho de forma mais sistemática, acabou tendo pouco efeito, já que em 1964 impõe-se de forma violenta e autoritária um regime de centralização empresarial-militar do Estado.

Para Giaretta, Quadros e Oliveira (2023), esta caracterização do Estado brasileiro, na prática, institucionaliza o uso intensivo da violência estatal como ativo econômico, enquanto via possível de flexibilização jurídico-normativa do Estado, com profundo impacto sobre o projeto educacional, passando a exigir da educação escolar, portanto, do professor e da administração escolar, um maior alinhamento às novas demandas das relações de trabalho. A efetivação deste ideário acaba por exigir profunda reestruturação organizativa da educação escolar a partir de matrizes mais hierarquizadas, disciplinadas, rígidas e padronizadas, ou seja, um processo de flexibilização controlada-administrada.

As constantes alterações na legislação passaram a dar maior ênfase aos cursos de formação do dirigente escolar, quando a licenciatura em Pedagogia atribuía muitos pontos para a investidura no cargo (Santos, 2002). Desta forma, observa-se que paulatinamente a função de direção escolar passou por profundas e intensas modificações, resultando na reestruturação do perfil desse profissional, conforme afirmam Andreotti et al. (2012, p.140):

[...] O diretor da Escola assim ocupou posição hierarquicamente construída e, dentro da concepção da administração empresarial, assumiu um papel de comando, todavia, encontrava-se subordinado a legislação, cumprindo então o papel reprodutor das políticas públicas, fixando sua ação na área administrativa e não pedagógica.

Seguindo a análise de Andreotti et al. (2012), o papel do diretor se distancia de sua real função, que seria de participar do processo de planejamento e concepção de educador e passa a

espelhar mais a uma função de direção, passa a ser investido de uma autoridade sem autonomia a serviço de um Estado regulador e centralizador das instituições sociais.

Nesse contexto, a ideia de se expandir a administração se tornou bastante relevante e, segundo a autora citada, a importância que passou a ser conferida à administração está diretamente relacionada aos processos de reconfiguração do modelo produtivo capitalista de época, que passa a demandar uma divisão técnica do trabalho onde se flexibiliza e precariza a atuação do trabalhador e se intensifica o papel de controle da gerência capitalista exigindo a necessidade de categorias de administração cada vez mais preparadas, “a fim de garantir na totalidade, o controle dos processos, disciplinando as relações entre empresa e trabalhador”. (Andreotti et al., 2012, p.136)

Para se adequar às condições sociais e históricas do momento e todas as transformações que vinham ocorrendo no país, que por sua vez viam na educação o palco para essas transformações, já concebidas na legislação, parece que o projeto Político ideológico daquele momento adota a ideia de administração escolar com base nos princípios da administração geral. (Martelli, 1999)

Segundo a autora, as bases da empresa que separam o planejamento da execução perpassam a educação, ou seja, quem planeja a educação são institucionalidades, agora centralizadas e autoritárias sob o mando empresarial-militar, mas quem executa são os docentes e no meio está a administração escolar na figura do diretor que, possui autoridade, mas sem autonomia e, diante de um Estado controlador, não participa do planejamento atuando como um intermediário entre quem planeja e quem efetivamente executa. “As discussões de leis, decretos, planejamento, avaliação fica a cargo dos conselheiros, secretários, que as proferem aos professores para a execução em suas aulas, por intermédio dos especialistas em educação”. (Martelli, 1999, p.26)

Nessa perspectiva pode-se observar a aproximação da “administração geral” para com a administração escolar nesse período, que através desta linha de políticas públicas, implementaram mudanças na função do administrador escolar, buscando remodelar esse profissional para desempenhar suas funções com base na eficiência das empresas, ou seja, do capital, adotando como princípios o planejamento, a organização, a coordenação e o controle de pessoal. Nessa perspectiva, o papel da administração escolar se distanciou cada vez mais do caráter de transformação social da educação, pois essa transformação somente ocorrerá uma vez que os objetivos principais estiverem articulados com esse processo e quando a educação

for capaz de servir de instrumento dos grupos dominados em benefício da superação da atual sociedade de classes. (Paro, 1996)

Desta maneira, a administração escolar incorporou os princípios da administração de empresas, desencadeando várias regulamentações no sistema de ensino brasileiro, que afetaram todos os níveis da administração da educação chegando até a escola, onde o diretor, passou a ocupar uma posição de hierarquia e, dentro da concepção da administração empresarial, assumiu um papel de comando, porém, subordinado a legislação, executando o papel de reprodutor das políticas públicas com foco no desempenho das suas funções na área administrativa em detrimento da área pedagógica.

As exigências cada vez maiores de formação para a função de diretor de escola, prevista em lei, e o incentivo por meio de cursos e de contagem de pontos em concursos para aqueles que estavam dispostos a buscar uma escolarização mais aperfeiçoada, fez com que se expandissem os cursos de especialização e as matrículas nos cursos de Pedagogia aumentaram significativamente. Nessa época foi criada a Associação Nacional de Profissionais de Administração e Educação-ANPAE, através do esforço de José Quirino Ribeiro e outros tantos educadores ligados à área da administração escolar.

Consequentemente, a organização da escola foi sendo alterada consideravelmente nesse período, reproduzindo as características de um regime autoritário que subtraiu da sociedade e consequentemente da educação, toda e qualquer forma de participação. Portanto, a função do diretor escolar foi gradativamente alterada, pela configuração das reformas do sistema educacional ajustadas aos ideais políticos do governo que visava qualificar um administrador que reproduzisse seu projeto Político dentro da escola. (Felix, 1982)

Nesse período, o governo deu ênfase ao crescimento econômico e as reformas institucionais, principalmente na área administrativa. Políticas do governo militar estavam alinhadas as políticas norte-americanas, com a prática da ingerência nas questões econômicas, que procura associar democracia ajustado com o livre mercado. Apoiar regimes fascistas e autoritários era vantajoso para os Estados Unidos, que baseado nesses princípios buscava expandir sua área de influência na América central e na América latina. O país passa a partir de então, por uma nova retomada da expansão econômica com grande destaque no desenvolvimento do setor industrial através do aumento da captação de recursos externos que possibilitou a recuperação do nível de investimento público. (Aquino et al., 1990)

Neste contexto, ampliou-se o poder empresarial sobre o trabalho sem que fosse necessária uma ampla reforma trabalhista, pois com o bloqueio das atividades sindicais, as

empresas ficaram livres para estabelecer as condições de contratação, uso e remuneração da força de trabalho. Esse modelo favorecia a concentração de renda, que beneficiou as elites por terem condições de alimentar o processo de acumulação, uma vez que possuíam poder aquisitivo para o consumo. Observa-se que nesse modelo organizacional a burguesia e as classes alta e média acabaram sendo beneficiadas com o aumento de seu poder de capital, em detrimento do restante da sociedade, como afirma Aquino (1990, p.260) “não se pode negar que a industrialização cresceu, mas é inegável que a sociedade empobreceu”.

As contradições inerentes a esta agenda, que anuncia ganhos econômicos do país sob profundo processo de exploração e empobrecimento do trabalhador, acaba por reposicionar a estratégia de uma governança coercitiva pelo anúncio da abertura democrática, contudo, sem renunciar aos disciplinamentos liberalizantes produzidos ao longo de duas décadas de governo empresarial-militar. Vale a observação de Giaretta, Quadros e Oliveira (2023, p.255):

A literatura de área, comumente, não vincula a agenda neoliberal ao governo empresarial-militar das décadas de 1960, 1970 e 1980 no Brasil, mas o aporte teórico-metodológico que fundamenta nossas pesquisas possibilita vincular a imposição desse modelo de governança. O uso intensivo da violência estatal como ativo econômico foi empregado como estratégia para viabilizar a flexibilização jurídico-normativa do Estado brasileiro, tendo em vista a implementação da agenda político-econômica neoliberal. Assim, tão logo se esgotam as possibilidades desse modelo em manter um mínimo de coesão, o capitalismo central desloca sua força de financiamento e incidência política para a produção de estratégias que sejam capazes de garantir a coexistência da agenda político-econômica neoliberal a partir de modelos de governança democrática.

Assim, antes de avançar para as exigências da redemocratização neoliberal do Estado brasileiro para a educação, nela para o perfil da gestão escolar, convém, ainda, indicar que no contexto da governança empresarial-militar, o diretor de escola atuava como mediador das relações de interesses entre órgãos governamentais e executores ou “subordinados”, sendo o responsável por garantir a implementação das diretrizes políticas do Estado. “O administrador de escola, de modo semelhante, precisa desempenhar com eficiência todas estas mediações, a fim de tornar o seu trabalho dentro da escola um instrumento de facilitação e aprimoramento de sua atividade-fim”. (Santos Filho, 1993, p.40)

Assim, a atuação do diretor está posta mais a serviço dos processos burocráticos do sistema de ensino, principalmente o quanto for menor a autonomia administrativa e pedagógica da unidade escolar e o grau de participação da comunidade na instituição. Em suma, no período militar, podemos observar a escola alinhada ao mundo da produção, com um caráter mais tecnicista do que pedagógico e o diretor como o executor das políticas públicas do Estado, cujo

projeto-político ideológico era a formação de mão de obra barata para a expansão do capitalismo.

2.3 O Administrador Escolar no contexto da redemocratização

Com o fim da ditadura militar no país e a eleição de um novo presidente eleito pelo Colégio Eleitoral após a derrota da emenda das “Diretas Já” no Congresso Nacional, em 1984, o país passa a vivenciar o início de uma nova história com mudanças que configuraram muitas transformações no sistema político-social e por consequência no sistema educacional. Com a morte de Tancredo Neves, assume a presidência, o então vice-presidente José Sarney, que aos “olhos” de muitos críticos, sua ascensão ao poder foi um ato inconstitucional, uma vez que deveriam ter sido convocadas novas eleições.

O país entrava no início de uma “transição democrática”, com um cenário de profundas transformações no contexto mundial de produção, no comércio e nas relações de políticas externas entre os países que afetaram diretamente o modelo Político brasileiro. O modelo Político ideológico implementado no país no período militar se configurou basicamente pela intervenção do Estado (empresarial-militar) na economia, ou seja, a organização daquele modelo implementou grandes volumes de recursos com a finalidade de dinamizar os setores da economia e a reprodução da força de trabalho, necessária no período de expansão do setor industrial, além de “investir” em políticas sociais como saúde, educação, previdência social, como forma de garantir a reprodução da força de trabalho e ao mesmo tempo reduzir as tensões sociais. Esse padrão de acumulação somente funcionou enquanto o sistema reprodutivo foi intensificado, gerando uma estabilidade social garantida pela capacidade do Estado em gerar empregos, aumentos ordenados nos salários reais e um crescente aumento dos gastos públicos (Minto, 2006).

No entanto, as formas de economias foram sendo alteradas com os avanços científicos e tecnológicos no mundo, fazendo com que os meios de produção tivessem uma combinação da força de trabalho humana com novos maquinários e ferramentas, que se tornaram cada vez mais frequentes nas grandes indústrias, substituindo a mão de obra de trabalhadores. Todo investimento na infraestrutura econômica do país, causou uma sobrecarga financeira para o Estado, na medida em que o processo de urbanização crescia, tornando a economia mais produtiva e mais independente da mão de obra em larga escala, principalmente no setor industrial, o que deu início a uma crise no país, como afirma Eric Hobsbawn (1998, p.398):

[...] O fato fundamental não é que o capitalismo já não funcionava tão bem quanto antes, mas que suas operações se haviam tornado incontroláveis. Ninguém sabia o que fazer com relação aos caprichos da economia mundial, nem possuía instrumentos para administrá-la. O grande instrumento utilizado para isso na Era de Ouro - a política de governo, coordenada nacional ou internacionalmente - não funcionava mais. As Décadas de Crise (décadas de 60 e 70) foram a era em que os Estados nacionais perderam seu poder econômico.

A crise econômica vivida no Brasil naquele período não foi um evento isolado do resto do mundo, mas estava entrelaçada em um contexto mundial, o que era uma característica da própria dinâmica do modo de produção capitalista, que em síntese, tinha por finalidade adaptar a economia brasileira aos interesses do capital internacional, com o objetivo de proporcionar o processo de acumulação. A revolução tecnológica, sobretudo com a ampliação da rede mundial de computadores (internet), superou as barreiras de expansão do capital no contexto mundial, potencializando ainda mais a capacidade de acumulação. (Lima Filho, 1997)

Mesmo com a organização de todos os movimentos políticos sindicais e educacionais, é evidente que a “nova república” manteve no poder as antigas classes políticas que, de certa forma, apoiaram o regime militar, caracterizando como um processo de “transição de continuidade”, uma vez que não traziam as transformações pleiteadas pela sociedade, que continuava em extrema situação de pobreza e sem acesso à educação. Esse conjunto de transformações ocorridas na base da economia brasileira, demandavam também uma ampla reforma do sistema educacional com o objetivo de combinar ao novo modelo de desenvolvimento Político adotado. (Weber, 1992)

Mesmo que, de certa forma, a luta pela educação estivesse presente no processo de elaboração da nova Constituição Federal de 1988, os interesses ao redor das definições constitucionais para a educação se mantiveram como antes, nas mãos de dois grupos divergentes, que de um lado era representado pelos defensores da escola pública e do outro os defensores do setor privado, representados tanto por empresários da educação, como por escolas confessionais e filantrópicas. (Minto, 2006)

Assim, a educação contemplada pela nova constituição trouxe consigo mudanças significativas que reconfigurariam não somente o processo de ensino como os atores desse processo. O administrador escolar, por exemplo, passa a ser denominado de “gestor” e, um conjunto de leis com base nos princípios constitucionais, são publicadas remodelando o sistema educacional no país. (Paro, 2001)

A gestão democrática tornou-se pauta das reformas educacionais, onde os diversos segmentos participariam em forma de colegiados nas decisões da escola. Todas essas remodelações parecem trazer um modelo de educação que atenderiam as reivindicações da

sociedade civil e dos movimentos educacionais como a Associação Nacional da Educação Superior (ANDES) e a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), quando na verdade, essas mudanças, estavam mais alinhadas aos interesses do Estado e da sociedade burguesa que visavam adequar a “educação e educadores” ao novo modelo Político ideológico demandado. Partindo desse princípio, a “gestão escolar” parece assumir um papel diferente do “administrador escolar”, como afirma Minto (2006, p.151):

[...] Neste caso, a ideia de “gestão” surge como pressuposto de uma gestão técnica da educação, isto é, desvinculada de seu caráter político e orientada exclusivamente pelos critérios econômicos da gestão, quais sejam, gestão de receitas e despesas, redução dos custos, aumento da proporção entre alunos e professores, entre outros. Em outras palavras, o uso do termo “gestão” parece indicar uma separação entre os atos de concepção e execução das atividades relativas à administração escolar, de modo que o “gestor” seja encarregado apenas da parte executiva de determinações hierarquicamente superiores advindas dos responsáveis pela tomada de decisões (uma espécie de “receita pronta” para a gestão de todo o sistema educacional), ao invés de ser, ele próprio, um participante ativo nos processos decisórios, sendo capaz de decidir sobre questões como a natureza pedagógica e os interesses específicos de cada unidade escolar.

Em síntese, a reconfiguração das políticas educacionais através da “descentralização da educação” se fortaleceu no início dos anos 1990, tornando-se cada vez mais evidente a remodelação dos sistemas de ensino e dos trabalhadores da educação, que possibilitaria a criação de um contexto propício à implementação da lógica do mercado como a única capaz de solucionar os problemas sociais, criando a condição de “individualismo” bem representada nas proposições do neoliberalismo que preconiza a mínima intervenção do Estado na economia, concentrando sua ação na centralização das tarefas de controle e de fiscalização das políticas sociais.

[...] É nesse contexto que figuram os esforços do Estado brasileiro pela redemocratização, formalizada na Constituição Democrática de 1988. Entretanto, os esforços de consenso formalizados na Constituição de 1988 não estão deslocados do disciplinamento político-econômico produzido durante duas décadas de governo empresarial-militar, razão pela qual, simultaneamente ao exercício constituinte, o Estado brasileiro figura signatário do Consenso de Washington em 1989. Por sua vez, ele representa a formalização de nosso compromisso com a agenda neoliberal, ou seja, o compromisso de que a gestão dos ganhos constitucionais expressos na Constituição de 1988 ocorrerá a partir 256 da lógica da disciplina fiscal, do controle dos gastos públicos, da adoção de marcos legais simpáticos à liberação do setor financeiro e comercial, da indução de reformas tributárias, das políticas privatizantes e de expressiva regulação e flexibilização das leis trabalhistas (Silva, 2002). Em outras palavras, são ganhos disciplinados por uma democracia de mercado. (Giaretta; Quadros; Oliveira, 2023, p.256)

A hipótese da teoria neoliberal é o de que a eficiência do mercado deve ser aproveitada para melhor gerenciar as políticas públicas, permitindo, inclusive, que o setor privado as execute e o Estado simplesmente as sustente e faça o atendimento das demandas deste setor,

com o uso dos recursos públicos. Assim, a reforma da educação nesse contexto, análoga a reforma do Estado se apoia, em síntese, na redução dos gastos públicos, a “melhoria da qualidade” do ensino, remodelação na gestão para gerenciar as atividades educacionais na escola e consequentemente aumento da produtividade. (Minto, 2006)

Desta forma, várias concepções pedagógicas foram integradas as diretrizes da reforma educacional, reconfigurando os papéis dos educadores ao modelo político neoliberal. O plano das políticas neoliberais era criar um consenso entre sociedade e educação, sujeitando toda sociedade e suas relações a estes modelos de ideias políticas e econômicas capitalistas. Essa concepção de sociedade e educação, representam precisamente o processo de mudanças históricas e sociopolíticas nesse período, segundo Minto (2006, p.156) se processam da seguinte forma:

1. pela necessidade de um novo tipo de formação para o trabalhador, traduzida no discurso das competências; 2. pela transmissão de novos valores através da escola, que supervalorizam o indivíduo e fortalecem a lógica do individualismo; 3. pela transformação progressiva da escola e da educação como um todo em campos da produção de mercadorias, diretamente vinculadas à produção capitalista, o que atende aos desígnios de um Estado que deve se adequar ao novo mundo da globalização econômica, reduzindo seus gastos em políticas sociais e oferecendo o maior suporte possível aos negócios privados.

Pode-se observar que as reformas educacionais que começam a ser implementadas após a promulgação da CF de 1988, portanto, no contexto do agenciamento político-econômico neoliberal do Estado brasileiro, acenam para um processo de nova remodelagem de perfil educacional. Para a gestão escolar, especificamente, estimulou-se as discussões sobre a necessidade de qualificar as pessoas encarregadas da gestão, para atender a qualidade da educação básica, que a partir de então passou a exigir as competências gerenciais, que administram a educação de forma coerente, ou seja, com máxima eficiência, produtividade e mais econômica. (Aguiar, 2000, p.194)

As transformações demandadas à educação, nela, para o papel da gestão escolar encontram respaldo legal na Nova Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional – LDB de 1996, que trouxe consigo os pressupostos da Constituição Federal de 1988, estabelecendo uma concepção de educação pautada nos princípios democrático, inclusivo e participativo. Para melhor destacar o papel dos sujeitos sociais envolvidos na educação, a partir da legislação, é importante remeter ao artigo 14 da LDB de 1996, que define as normas da gestão democrática no espaço escolar e afirma que a educação básica pública deve vivenciar essa concepção de “gestão” em seu cotidiano, contribuindo para a participação dos profissionais da educação na

elaboração do projeto Político pedagógico e na participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares. (Brasil, 1996)

Assim, as configurações das políticas educacionais no contexto da década de 1990 e 2000 representadas na diversas normatizações do governo aparelhado ao setor privado, levam ao entendimento de práticas educativas que viabilizam a figura do diretor escolar como “gestor gerencial”, pois o Estado, através de uma reorganização das políticas educacionais, estabeleceu instrumentos que medissem e indicassem a eficiência e a produtividade da educação, sendo o gestor o responsável em implementar, monitorar e fazer cumprir os interesses políticos ideológicos das instituições privadas que, alinhadas ao Estado, reconfiguraram o papel dos trabalhadores da educação. A partir de então muitas diretrizes regulamentaram a concepção de “gestão escolar” a ser praticada nas escolas públicas, evidenciando uma concepção de gestão na lógica empresarial, ou gestão gerencial, nos padrões do mercado, acionando os diferentes personagens da escola a competir, em prejuízo da transformação da escola em espaço solidário, humanitário e condizente com práticas inclusivas de formação do ser humano.

É neste contexto que figura oportuno indagar o impacto das reformas curriculares em fluxo no sistema educacional na remodelagem do papel da gestão escolar.

3 O REFORMISMO CURRICULAR NO BRASIL E O IMPACTO SOBRE A GESTÃO ESCOLAR

A aposta constante nas políticas de conservação do modelo de relação trabalho-educação, conforme já indicado no texto, parece figurar mais como estratégia de gestão das crises deste modelo do que a produção de uma proposta orgânica de ampla e qualificada inclusão laboral, portanto, sociocultural das classes historicamente subalternizadas. Nesse sentido, algumas instituições, tais como a escola, nela, o conjunto das políticas como política curricular, passam a responder como aparelhagem privada desta lógica e a serviço da gestão das contradições das referidas crises.

O processo de redemocratização brasileira foi profundamente marcado por este contexto em disputa, razão pela qual ele figura demarcado pela lógica do reformismo constante, enquanto estratégia para promover adequações sem perder o controle. Essa lógica, no âmbito da educação, recebe especial orientação pela centralidade conferida para o reformismo curricular, amplamente expresso em reformas-políticas, a partir da década de 1990, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Brasil, 1999), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LBD de 1996 (Brasil, 1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) (Brasil, 1988), que conforme indica Malachen e Zank (2020), respondem como políticas que fundamentam uma proposta que balizada pelo papel social da escola e da gestão escolar ao atendimento das demandas e anseios do setor empresarial.

A centralidade conferida ao reformismo curricular parece guardar a expectativa de que pelo currículo é possível controlar e administrar o conjunto das ações da escola e de seus atores, sujeitos, estratégias e rituais pedagógicos, com especial incidência sobre a gestão e os gestores que por sua vez, ficam encarregados pela implementação, no espaço escolar, do conjunto destas políticas e da garantia de uma cultura de gestão alinhada aos seus interesses político-pedagógicos.

Dessa forma, o reformismo curricular no Brasil, pautado nos interesses da agenda neoliberal, remodelou também o papel da gestão escolar, exigindo que a escola passasse a se organizar a partir de um modelo de gestão gerencialista, cujos objetivos, financeiros e economicistas de cunho neoliberal, atendem mais às necessidades imediatas do mercado do que da promoção cultural dos sujeitos escolares.

Assim, a ideia de gestão vem sendo trabalhada pelos reformadores da educação como uma figura que responde às transformações presentes nas políticas públicas voltadas para a

educação. Segundo afirmam Azevedo, Coutinho e Oliveira (2013, p. 49), a gestão, atualmente pode ser definida como:

[...] corrente neoliberal da educação, cuja ancoragem é a defesa apenas da democracia política, sem articulá-la ao entendimento dos direitos sociais por parte do Estado e sim como sendo tarefa a ser delegada às forças do livre mercado. Na verdade, trata-se do ressurgimento ou do revigoramento da abordagem tecnicista da educação e da gestão, reatualizada com as roupagens que os rumos da acumulação lhe impingiram.

Portanto, pode-se observar que durante os últimos trinta anos as transformações ocorridas na educação básica e conseqüentemente a reconfiguração do papel do gestor escolar para atender a uma demanda de serviços, fruto de um planejamento das Instituições Privadas aparelhadas ao Estado visa uma “qualificação do ser humano diretamente condicionada às expectativas de mercado e, desta forma, precisam ser inicialmente aprendidas na escola, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustarem-se as condições de uma sociedade”. (Saviani, 2007, p.435)

As reformas educacionais, nesse contexto, precisariam contemplar a figura do gestor escolar, promovendo um deslocamento da função político-pedagógica – gestão pedagógica da escola – para a função da liderança, do líder, do mediador flexível, responsável por ser o principal orientador de uma política eficaz para a escola na ótica da agenda neoliberal.

Essas transformações, frutos das constantes mudanças nas relações de trabalho ao longo do tempo, como citado nos capítulos anteriores, passaram a determinar que os “sujeitos devem estar aptos apenas as novidades e que possam desenvolver funções técnicas com destreza, sem envolvimento histórico ou crítico sobre o trabalho, a educação e o desenvolvimento social” (Malachen, 2020, p. 146). Essa demanda passou a determinar o papel dos educadores, com base numa relação peculiar entre educação e trabalho, onde o gestor escolar, principal agente do trabalho educacional, passou a ser qualificando como um agente competente para exercer seu papel de preparar o público para o mercado de trabalho.

A partir dessa lógica, as equipes de gestão da escola para atender as demandas do setor produtivo, passam a ser vistas como agentes técnicos, desenvolvendo competências próprias da função para efetivar as políticas educacionais atuais, de forma disciplinada aos marcos do agenciamento político e econômico neoliberal. Sobre isso, afirma Ramos (2006, p. 40):

[...] O conceito de qualificação, no que apresenta de mais objetivo, ordenou historicamente as relações sociais de trabalho e educativas, frente à materialidade do mundo produtivo. Essa centralidade tende a ser ocupada, contemporaneamente, não mais pelo conceito de qualificação, mas pela noção de competência que, aos poucos constitui-se como um conceito socialmente concreto.

Assim, o reformismo curricular no Brasil vem gradativamente implementando no sistema educacional, um modelo de ensino que responde historicamente pelos interesses da classe dominante em manter e consolidar uma hegemonia no formato de um mundo globalizado com acesso as tecnologias e recursos modernos, qualificando os jovens do terceiro milênio, os futuros trabalhadores, com o intuito de atender as demandas do setor produtivo com ênfase na ampliação e acumulação de bens e capital, com baixíssimo espaço para uma formação que compreenda as próprias contradições deste modelo produtivo e sua natureza excludente.

O sucesso deste ideário de reformismo empresarial da educação está condicionado à capacidade de incidir e remodelar técnica, cultural e ideologicamente os profissionais da educação, também dos gestores da escola, “introduzindo padrões de funcionamento do setor privado no interior do serviço público” (Freitas, 2018, p. 55). Figura obvio que os próprios intelectuais orgânicos aos reformadores empresariais da educação reconhecem que este processo é marcado por contradições e profundas resistências, impactando nos resultados anunciados para a “melhoria da qualidade da educação”, conforme reconhece Ravitch (2013, p. 19):

[...] Reforma realmente não é um bom nome, porque os defensores dessa causa não procuram reformar a educação pública, mas transformá-la em um setor empreendedor da economia. Os grupos e indivíduos que constituem o movimento de reforma de hoje se apropriaram da palavra “reforma” porque tem conotações positivas no discurso político americano e na história americana. Mas as raízes desse movimento de reforma podem ser atribuídas a uma ideologia radical que tem uma desconfiança fundamental em relação à educação pública e uma hostilidade ao setor público em geral. O movimento de “reforma” é na verdade um movimento de “reforma empresarial”, financiado em grande parte por grandes fundações, gerentes de fundos hedge de Wall Street, empreendedores e o Departamento de Educação dos EUA. O movimento está determinado a cortar custos e maximizar a concorrência entre escolas e entre professores.

Portanto, essas transformações passaram a exigir uma progressiva reconfiguração das atribuições dos agentes escolares, portanto, um progressivo aprofundamento da lógica reformista, causando um maior impacto na figura do gestor escolar. A busca por esta constante reconfiguração do perfil e das atribuições do gestor escolar justifica o constante investimento em novas séries de políticas públicas aparelhadas pelos reformadores empresariais e viabilizadas, no âmbito do Estado brasileiro, através de legislação específica, atos normativos e resoluções, que ao longo das últimas décadas redefiniram os cargos, as atribuições e o tipo de administrador que se deve ter na escola para consolidação dos objetivos estabelecidos que é a “retirada da educação do âmbito do direito social e sua inserção como “serviço” no interior do livre mercado”. (Freitas, 2018, p. 42)

O movimento de reforma na lógica neoliberal, sobe a lógica do reformismo empresarial, radicaliza a vinculação da educação à lógica das oportunidades de investimento que fomentam e garantem lógicas de lucratividade, desde os pequenos negócios até as grandes corporações, sujeitando os objetivos da educação à lógica hegemônica de administradores de fundos de investimentos e das necessidades do campo empresarial, que por sua vez torna-se cada vez mais encurralado pelas demandas dos trabalhadores e pelas transformações nos processos produtivos as quais são traduzidas nas expressões modernas de “competências e habilidades” para o século XXI (Freitas, 2018). O próprio autor afirma:

[...] Tendo como intencionalidade útil a produzir a melhoria da qualidade da educação por meio da concorrência entre escolas entre professores em um livre mercado, desenvolveu um “conceito de qualidade da educação” que implica o afastamento do Governo da gestão da Educação (ainda que não de seu financiamento) como forma de permitir a operação da lei iniciativa educacional dentro das regras do mercado (e não dos governos) (Freitas, 2018, p.44).

3.1 O papel do Gestor Escolar no contexto do Reformismo Curricular na última década

Com a intensificação da reforma curricular no Brasil, onde nos últimos 10 anos a educação brasileira experimentou um conjunto de transformações que foram sendo implementadas, principalmente depois da homologação do Plano Nacional de Educação (PNE, 2014 – 2024), Lei n. 13.005, de 25 de julho de 2014 e a publicação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018) pela Resolução CNE_CP n. 2 de 22 de dezembro de 2017, podemos notar uma intensidade maior de mudanças na educação e consequentemente no papel do gestor escolar, sob expectativa de maior consolidação dos interesses da lógica empresarial na educação.

Para autores como Freitas (2018, p. 47) “retornamos a proposta neoliberal a partir de um golpe jurídico-midiático-parlamentar (2016) que acelera a implantação da reforma empresarial”, indicando que o processo de impedimento do governo Dilma Rousseff, viabilizou condições para um aprofundamento e fortalecimento da agenda de reforma neoliberal para a educação, consolidando a hegemonia do setor empresarial no país e sobretudo na educação. Movimento coerente com o disciplinamento em curso em âmbito nacional e internacional.

[...] Este trabalho de redefinição da instituição escolar como “empresa educativa” foi desenvolvido desde o fim dos anos 1970 concomitante a um certo número de colóquios, no curso de trocas com os peritos internacionais e os administradores de países onde o processo estava mais avançado (o Canadá, por exemplo) em certas revistas relacionadas ao meio do pessoal da direção de administração central da Educação nacional, nas múltiplas obras de peritagem ou com o objetivo formador. É suficiente, para dar uma primeira ideia desse fenômeno, lembrar a inflação galopante do léxico da gestão na nova linguagem da escola. No desvio dos anos 1980,

a pedagogia se torna uma “gestão”, mesmo uma “gestão mental” e alguns propõem ver no professor um “gerente de sua classe” (Laval, 2004, p.44-45).

Desta forma, observa-se o interesse da camada empresarial em adaptar o sistema educacional às necessidades econômicas de interesse do mercado consumidor dominado pelo capitalismo que, visa apenas, formar a mão de obra adequada ao atendimento das diferentes esferas econômicas. Nesse sentido, as noções de “competências”, de “gerência” e de “eficácia” estão estritamente ligadas ao processo de redefinição dos perfis de gestão escolar, com extremo preparo custeado pelo Estado a fim de atender as demandas e exigências da escola em função da economia de mercado. A ideia de direito social e formação global do indivíduo é deixado de lado e, enquanto o processo de acumulação cultural dos indivíduos é menosprezado, na empresa, não é mais a especialização restrita que é solicitada e sim uma base de competências necessárias ao trabalhador polivalente e flexível. (Laval, 2004)

Assim, nota-se uma profunda reconfiguração nas atribuições do gestor escolar para adequá-lo ao modelo empresarial de livre mercado, pois a educação é a plataforma mais adequada de formação de novos trabalhadores que em uma era pós-moderna e acompanhada de profundas revoluções tecnológicas, tornou-se o palco ideal para a consolidação dos interesses da agenda neoliberal no país. Como afirma Giaretta (2022, p. 340):

[...] A política neoliberal, aqui, é expressa pelo esforço atual da sociedade capitalista de reordenamento funcional do Estado a partir das teses liberais, orientada por um ideário de agenciamento conservador com forte aceno para o aumento da participação gerencial do mercado, como alternativa para a reordenação das relações produtivas e de recomposição das bases de acumulação. Portanto, como arranjo ideológico de disputa técnica, ética e cultural dos espaços civis e políticos, com especial incidência para a produção de consenso a partir da mediação capital sobre o trabalho e suas exigências para educação especialmente aquelas expressas pelas políticas curriculares.

Neste contexto, as políticas, enquanto ação do Estado neoliberal, respondem pelo esforço de reconfiguração da educação em suas diversas dimensões, com o propósito de consolidar os interesses empresariais e formar um novo tipo de trabalhador como demanda das exigências do novo século, um trabalhador que atenda as demandas de um mundo globalizado e tecnológico que exige menos o saber acumulado historicamente e valoriza mais a formação técnica pautada em competências e habilidades específicas para atender a um monopólio dominante em função do capital.

O “aprendizado ao longo da vida”, tornou um discurso dominante de muitas organizações que alinhadas ao modelo empresarial, se fortaleceu após os anos 1990 e passou a ser utilizado nos sistemas educacionais para remodelar a ação dos diversos agentes da escola, como a OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico), atingindo

um número mais amplo de pessoas não com o objetivo de proporcionar o saber necessário ao cidadão, mas com a “ideia de difusão do conhecimento a todos, que por sua vez se traduz em valorizar a vida coletiva, com manutenção da coesão social, favorecendo a inovação, a produção e o crescimento econômico”. (Laval, 2004, p. 48)

Esse contexto justifica, inclusive, a preocupação sobre a gestão escolar e seu desempenho na escola, como executor das políticas públicas curriculares em fluxo no sistema educacional nos últimos anos. Na escola a gestão está organizada em forma de “equipe”, palavra-chave nos modelos empresariais, onde a cooperação entre esses membros é fundamental para a consolidação dos objetivos e o alcance das metas planejadas a curto, médio e longo prazo.

A equipe gestora, por sua vez, é identificada por três membros, o diretor, o vice-diretor e o coordenador pedagógico, também identificados como “trio gestor”, que articulam-se em si no gerenciamento da escola por meio da divisão de atribuições, em que o diretor e o vice-diretor focam seu trabalho nas atividades administrativas e na garantia de que seus subordinados executem suas tarefas afim de garantir o funcionamento da instituição como um todo, enquanto que o coordenador gerencia as atividades pedagógicas.

Esse modelo de organização, tem uma configuração muito parecida ao modelo de gestão utilizado nas empresas, onde a característica principal, é a divisão do trabalho, separando as ações, fragmentando o processo administrativo do pedagógico. Observa-se que a partir do momento em que o gestor se concentra quase que exclusivamente nas questões burocráticas da escola, acaba por assumir o perfil de executor das ações dos órgãos institucionais do governo que aparelhados aos interesses do monopólio empresarial, determinam o que deve ser feito na escola para que se alcance os “bons resultados” e a “melhoria da qualidade da educação”, isso tudo estabelecido em regulamentações e leis que determinam também as responsabilidades do gestor enquanto líder. (Freitas, 2018, p.78)

Nesse contexto o gestor acaba se distanciando da dimensão pedagógica da escola, por ser o grande responsável de efetivar as políticas públicas e reformas no chão da escola, implementadas pelo Estado através do reformismo curricular nas últimas décadas. O gestor deixou de ser o responsável pelo processo educacional, pelo fortalecimento da educação como direito social e passou ser o gerente que coordena as ações de todos nas diversas dimensões da escola, delegando tarefas, fazendo cumprir normas, metas, orientando e sendo orientado ao desenvolvimento das “competências” em detrimento da aquisição do conhecimento, para que

os chamados “pilares da educação para o século XXI” seja consolidado na escola como base fundamental para a formação dos indivíduos.

O gestor, deve, assim, promover o desenvolvimento dessas competências aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a conviver, “para que tanto na empresa como na escola se faça a gestão dos recursos humanos, na qual a escola tem papel inicial” (Laval, 2004, p.54). Portanto, o papel do gestor escolar passa a se deslocar do compromisso com a promoção de uma educação que garanta a aquisição do conhecimento e efetive o direito social dos cidadãos por uma formação completa que abrange os aspectos filosóficos, sociológicos e históricos, mas deslocada para um perfil burocrático de alguém responsabilizado pela assinatura de documentos, preenchimento de formulários, prestações de contas e do atendimento de demandas governamentais no âmbito da gestão escolar.

Ainda quando se reconhece processos de descentralização de responsabilidades na gestão escolar, este processo não está deslocado da lógica em fluxo nestas reformas:

Parece inegável que qualquer sistema de responsabilização também precisa determinar o papel da entidade mantenedora e o nível de desempenho esperado. Essa entidade é um componente essencial para a construção da qualidade das escolas, e não somente uma instância de avaliação, e deve ser considerada central em qualquer programa de responsabilização. Um sistema que cria um ônus para a escola, seja em termos de gratificações não recebidas ou de medidas administrativas, sempre será visto como injusto em um ambiente em que a burocracia é tida como ineficiente ou até inoperante (Brooke, 2006, p.399).

De acordo com o autor, o processo de descentralização da educação no Brasil é mais perecido ao processo de “alienação” no qual a escola assume uma autonomia limitada que não lhe proporciona condições efetivas de organização e gestão. Por outro lado, o sucesso da gestão nos modelos atuais presentes nos sistemas educacionais, estão diretamente ligados com os resultados obtidos nas avaliações externas de larga escala. O Estado utiliza vários mecanismos de avaliação desenvolvidos para avaliar o desempenho dos estudantes, professores e gestores educacionais, por meio dos testes padronizados.

Assim, o modelo educacional de controle empresarial, avalia o trabalho e desempenho dos diversos atores na escola, como foco na “melhor gestão que proporcione os melhores resultados” no processo de desenvolvimento das competências para consolidação do modelo educacional que atende as exigências do mercado global. Portanto, o reformismo curricular é fruto dos interesses das políticas neoliberais de formação de capital humano e preparação de mão de obra que atende as exigências de um mercado futuro, com indivíduos que são modelados a atender as exigências de um mundo em constante transformação nas relações de trabalho, um

tipo de trabalhador que esteja em constante transformação para se tornar um “capital” nas mãos dos empresários, como afirma Laval (2004, p. 57):

[...] O empregador não compra mais somente um serviço produto com uma duração definida, nem mesmo uma qualificação reconhecida dentro de um quadro coletivo como no tempo da regulação fordista de pós-guerra, ele compra sobretudo um “capital humano” uma “personalidade global” combinando uma qualificação profissional *stritu sensu*, um comportamento adaptado à empresa flexível, um gosto pelo risco e pela inovação, um engajamento máximo na empresa.

Toda essa transformação na educação e no papel do gestor seguiu uma linha de transformação que não contemplou inicialmente os personagens do processo educacional, mas a própria educação, determinando através das reformas curriculares o que deve ser ensinado e aprendido nas escolas. Para isso, segundo o autor, foi necessário que a escola passasse de uma “logica de conhecimentos” para uma “logica de competências”. O autor lembra as propostas da OCDE, que alia a lógica gerencial e a nova pedagogia de maneira particularmente explícita:

[...] Quando os professores começaram a colaborar com as empresas, descobriram uma outra razão importante para não mais desconfiar do mundo dos negócios: os objetivos dos dois parceiros eram, frequentemente, muito mais próximos do que um ou outro pudesse imaginar. Supôs-se, durante longo tempo, que havia um conflito inevitável entre a finalidade precisa de preparar uma criança para o trabalho e o objetivo de cultivar seu espírito. Na medida em que as empresas têm necessidade de trabalhadores com qualificações técnicas ligadas a tarefas específicas, esse conflito é sempre muito real. Porém, cada vez mais, as qualidades mais importantes exigidas no mundo do trabalho e aquelas que as empresas querem encorajar as escolas a ensinar, são de ordem mais geral. A adaptabilidade, a faculdade da comunicação, a de trabalhar em equipe, de mostrar iniciativa - essas qualidades e outras competências “genéricas” - são agora, essenciais para assegurar a competitividade das empresas. Ora, essa tendência corresponde, sob outro ponto de vista, à evolução pela qual pedagogia passa. Numerosos docentes desejam abandonar a tradição que consiste principalmente em transmitir conhecimento a seus alunos e preferem fazê-los aprender a refletir e aprender por si mesmos. Felizmente, para esses docentes e seus alunos, deixar os jovens tomar iniciativas e decisões na sala de aula constitui uma excelente preparação para o moderno mundo do trabalho. É verdade que os professores não estão todos dispostos a enfatizar essas atitudes, assim como muitas empresas não sabem, ainda, utilizá-las. Mas as empresas que têm as políticas mais avançadas em matéria de recursos humanos, caminham, frequentemente, no mesmo sentido que as escolas que desenvolvem programas de estudos mais inovadores. (Laval, 2004, p. 58)

Neste contexto, as reformas na educação e a reconfigurações dos papéis dos diversos atores que agem nas diversas dimensões da escola, dentre eles, o gestor escolar, responde por atender aos critérios de serviço eficaz e rentável, valorizada pelos ultraliberais como iniciativa necessária a gestão empresarial. Ao transformar a escola em uma instituição gerencialista, através da chamada “nova gestão pública”, o Estado alinhado aos interesses dos reformadores da educação, produz um trabalhador (o gestor) que lidera sua equipe para reproduzir um modelo tecnicista, com a padronização do ensino e da aprendizagem, com acompanhamento e

verificação do processo de gerencia da educação pública, identificando apenas o fracasso das escolas, para tornar o processo de privatização da educação legítimo e necessário. (Freitas, 2018)

3.2 A BNC-Formação e o perfil de Gestor a serviço do Empresariado Capitalista

A agenda neoliberal, com propositura de uma reforma em grande escala que contemple todos os setores da sociedade, como já citado nos capítulos anteriores, utiliza como base a reforma da educação, deixando claro durante o exercício de reforma curricular nas últimas décadas que está mais alinhada às demandas do mercado, minimizando e ou disciplinando o papel do Estado, com visível incidência e ressignificação do princípio da educação como direito social.

De forma consequente, figura visível o alinhamento dos reformadores neoliberais da educação à agenda global dos organismos internacionais (tais como o Banco Mundial, a Unesco e outras organizações já citadas neste trabalho), que por sua vez idealizam uma educação como força produtiva, um elemento fundamental para o desenvolvimento do capitalismo na sua etapa de financeirização. Portanto, para dar uma resposta às demandas do mercado, a agenda neoliberal busca minimizar o papel do Estado frente às políticas públicas de educação, priorizando a formação da força de trabalho, favorecendo o gerencialismo, o estabelecimento de competências e a cultura do desempenho.

Os argumentos dos protagonistas desse reformismo curricular na educação nas últimas décadas, que resulta na junção de organizações empresariais, políticos, mídia, empresas educacionais, institutos e fundações privadas se fundamentam nos ideais de que a iniciativa privada tem uma proposta mais adequada para “consertar” a educação (Freitas, 2012). Assim, a qualidade do processo educacional e seus resultados, é posta sob responsabilização do professor e dos líderes educacionais (os gestores) com expectativas de aprendizagem que são defendidas na perspectiva de um conjunto de obrigações imputadas aos estudantes, para a consolidação das tarefas e avaliações.

Em um contexto de permanente culpabilização, a responsabilidade pelos resultados escolares passa a ser de suas famílias, de seu contexto sociocultural e dos responsáveis por gerir a educação nas escolas. Essa sequência de transformações na educação, fruto da coesão entre a BNCC (Brasil, 2018) e a reforma do Ensino Médio que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, ampliando o tempo deste nível escolar de 800 para 1000 horas anuais, embora reforce ainda mais o aspecto profissionalizante da formação dos jovens, fez com que a formação secundária fosse dividida em duas etapas: a primeira, voltada à formação geral

básica, até 1800 horas, referenciada na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018) e a segunda, com carga horária de 1200 horas, realizada por meio de itinerários formativos, de acordo com as possibilidades de oferta das redes de ensino e escolas.

Em consonância com todas essas transformações, e para consolidar os projetos da agenda neoliberal em todos os segmentos, foi publicada em 2019, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, que instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), por meio da Resolução CNE/CP Nº 2, De 20 De Dezembro De 2019 (Brasil, 2019). Essa normatização, alinhada a outras regulamentações que vêm gradativamente sendo implementadas nos sistemas de ensino, como Resolução CNE/CP Nº 4, De 29 DE Maio De 2024, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica, deixam claro que cada vez mais as ações da agenda neoliberal se consolidam para convencer a sociedade civil, concomitante com o público educacional que é preciso rever o papel do Estado, das escolas e universidades públicas, com o único objetivo de estabelecer práticas homogêneas de formação.

Assim, figura perceptível que, de fato, os reformadores empresariais, não desejam uma sociedade instrumentalizadas com elementos de promoção cultural, que exercita a autonomia do pensamento, mas uma sociedade treinada a partir de determinada lógica e ignorando o conjunto das condicionantes sociais constitutivos de nosso tempo, como afirma Duarte (2018, p. 139):

[...] No Brasil esse fenômeno tem se apresentado de muitas formas, das quais destaco uma que tem o chamado de obscurantismo beligerante. Trata-se da difusão de uma atitude de ataque ao conhecimento e a razão, de cultivo de atitudes fortemente agressivas contra tudo aquilo que possa ser considerado ameaçador para posições ideológicas conservadoras e preconceituosas. Essa atitude vai além da defesa de posições de direita, caracterizando-se pela disseminação de um ambiente de hostilização verbal e física a qualquer ideia ao comportamento considerados “esquerdizantes”, “vermelhos” ou “imorais”. O obscurantismo beligerante não é um fenômeno novo. Em 1964, as vésperas do golpe que instaurou a ditadura, vários setores representativos das forças de direita organizaram no Brasil movimentos com características de obscurantismo beligerante. Na atualidade esse fenômeno se apresenta, porém, com algumas peculiaridades, entre as quais pode-se assinalar que o mundo virtual da internet se mostrou um terreno favorável para ataques extremamente violentos e sem qualquer respaldo na objetividade dos fatos. Em outras palavras, o obscurantismo é o maior beneficiário das “fake news”. No campo dos debates sobre o currículo escolar, uma das manifestações mais sintomáticas do obscurantismo é um movimento autointitulado Escola sem Partido.

Desta forma, percebemos o interesse em concentrar a formação de professores e gestores conferindo ênfase às competências dos indivíduos, como prevê a BNC-Formação em seu Artigo 2º “A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências

gerais previstas na BNCC-Educação Básica” (Brasil, 2019), bem como quando estabelece “as competências específicas” e as “três dimensões fundamentais: I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional” que integradas exigem que os indivíduos desenvolvam habilidades para atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica.

Esse pacote de transformações - que para a educação se trata mais de um retrocesso do que um avanço -, deixa claro o quanto o Estado vem propondo por meio de projetos de lei, medidas provisórias e outros documentos institucionalizados, a reconfiguração da educação e dos papéis dos diferentes atores que gerenciam o processo educacional na escola, “favorecendo uma formação sustentada pelos vieses ideológicos, mercadológicos, religiosos, pragmáticos e utilitaristas”. (Santos e Orso, 2020, p. 168)

Atacar a universidade pública e seu currículo “obsoleto”, segundo os defensores do obscurantismo, nos parece mais uma das armadilhas do capital para desconstruir a função social da universidade e construir um consenso em torno da necessidade de privatizar esse bem público. Na verdade, isso mostra-se como mais uma estratégia de incutir no ideário da população que o setor privado é mais eficiente e tem qualidade. Com isso, assistimos os avanços dos grandes grupos educacionais rentistas, que vão, aos poucos, pautando a agenda da educação e da universidade que se deseja para o país, bem como perfil de homem para essa sociedade.

O grande enfoque dado a “pedagogia das competências” vem de sucessivas reformas do Estado alinhado as políticas neoliberais dos organismos internacionais que enxergam nos gestores escolares, o capital humano ideal para a implementação de políticas públicas que formem o maior número possível de professores e estudantes a serviço do empresariado privatista. Assim, a “pedagogia das competências” passou a ser reproduzida como fundamento epistemológico da formação escolar, não somente nos níveis de ensino, como nos quadros de servidores (professores, estudantes) e gestores, onde este, é o grande responsável pela formação, pela chamada “desculturação” e rompimento das “velhas práticas pedagógicas” de todos que estão sob sua liderança, para dar lugar ao novo, ao tecnológico, formando um público que esteja preparado para o mercado de trabalho, cujo sucesso ou fracasso deve ser atribuído a cada indivíduo.

A ideia que se difunde quanto à apropriação de competência pela escola é que ela seria capaz de promover o encontro entre formação e emprego. No plano pedagógico testemunha-se a organização e a legitimação da passagem de um ensino centrado em saberes disciplinares a um ensino definido pela produção de competências verificáveis em situações de tarefas específicas. Essas competências devem ser definidas às situações que os alunos deverão ser capazes de compreender e domina. Em síntese, em vez de partir de um corpo de conteúdos disciplinares existentes, com base na qual se efetua escolhas para cobrir os conhecimentos considerados mais importantes, parte-se das situações concretas, recorrendo-se às disciplinas na medida das necessidades requeridas por essas situações. (Ramos, 2006, p.221)

Assim, a “pedagogia de formação por competências” dos líderes e profissionais da educação no contexto atual, com foco na implementação de ações que dê aos estudantes os conhecimentos que as empresas precisam, deu fundamento a uma nova profissionalização, que se tornou a base nas escolas. Essa profissionalização, reinterpreto os atos e medidas pedagógicas em função de um fim único: “transformar a política educativa em uma política de adaptação ao mercado do trabalho, sendo uma das principais vias de perda da autonomia da escola e da universidade”. (Laval, 2004, p.66)

Portanto, em um período de reforma constante da educação, as atribuições dos gestores também foram redefinidas para acompanhar a configuração de uma nova sociedade educativa, implementada para construir um público que ao passar pela escola, seja formado com base em competências e habilidades que atenda as constantes transformações do mercado de trabalho em um mundo influenciado pela globalização e o avanço da tecnologia. Nesse sentido, se faz necessário preparar um gestor que seja um “gerenciador” capaz de supervisionar a escola de forma mais ampla, que acompanhe o desenvolvimento do campo educativo, podendo fazer as intervenções necessárias para que os docentes se “convertam às boas práticas” (Laval, 2004, p.283).

Esse gestor esperado pelos reformadores da educação, não deve ser um mero administrador, mas um “gestor” dos “processos” e dos “fluxos”, como mobilizador de todos os atores da escola para que as políticas públicas de interesse do setor privado se efetivem no chão da escola. Essas novas atribuições conferidas ao gestor escolar, se aproximam dos modelos de “gestão empresarial”, distanciando do seu papel de educador e aproximando-o cada vez mais de um “chefe” a frente de “uma empresa em formação” responsável pelo planejamento de metas, execução e avaliação dos resultados. (Laval, 2004, p.284)

Nesse contexto, com a definição das atribuições dos gestores escolares por meio de um projeto político-ideológico, na lógica gerencialista e empresarial, os objetivos dos reformadores da educação são alcançados quando passam a ter o controle da gestão e consequentemente, do processo educacional, distanciando a escola e seu público da educação como direito social, transformando-a em uma empresa capaz de produzir mão de obra moderna a serviço do empresariado e do capital. Essa transformação nas atribuições dos gestores, o seu distanciamento da esfera pública e seu alinhamento às ideias neoliberais, tornou o serviço educacional do gestor precarizado. Segundo Freitas, 2018, p. 104,

O controle da gestão via privatização (por terceirização e o/ou vouchers), complementando com o controle do processo pedagógico (por meio de uma base nacional comum curricular [BNCC] e sua irmã gêmea, a avaliação censitária [SAEB],

inserida em políticas e responsabilização), soma-se: a) o controle das agências formadoras do magistério, via base nacional da formação de professores, e b) o controle da própria organização da instrução, por meio de materiais didáticos e plataformas de aprendizagens interativas. Ao redor da escola floresce um mercado de consultorias e assessorias destinadas a lidar com todas essas exigências.

Essas transformações nos perfis dos gestores são decorrência de um planejamento muito bem elaborado e articulado ao longo do tempo, com estratégias organizadas para consolidar o projeto político-ideológico e consequentemente fortalecer a hegemonia da classe dominante sobre a sociedade, pelo viés ideológico.

No estado de São Paulo, o Conselho Estadual de Educação – CEE/SP publicou em março de 1998 o Parecer CEE nº 67/98 que aprova as “Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais”. As Normas Regimentais foram apresentadas pela Secretaria da Educação do Estado - SEE/SP, como resultado do esforço em resumir os princípios e diretrizes das políticas públicas da educação paulista, bem como dos novos mecanismos instituídos pela LDBEN que reafirmam a importância da “gestão democrática, pautada no fortalecimento da autonomia e na elevação do padrão de qualidade do ensino”. O parecer estabelece os colegiados e instituições auxiliares, bem como os documentos que devem ser elaborados para a organização e funcionamento da escola, como o Plano de Gestão, e outros documentos oficiais, assim como o processo de avaliação e acompanhamento dos resultados, evidenciando a padronização, o controle dos processos e o fluxo das reformas em curso (Freitas, 2018, p.129). O Artigo 63 define que a direção da escola exercerá suas funções com o objetivo de garantir:

- I- a elaboração e a execução da proposta pedagógica;
- II- a administração do pessoal e dos recursos materiais e financeiros;
- III- o cumprimento dos dias letivos e horas de aula estabelecidos;
- IV- a legalidade, a regularidade e a autenticidade da vida escolar dos alunos;
- V- os meios para o reforço e a recuperação da aprendizagem de alunos;
- VI- a articulação e integração da escola com as famílias e a comunidade;
- VII - as informações aos pais ou ao responsável sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica;
- VIII - a comunicação ao Conselho Tutelar dos casos de maus-tratos envolvendo alunos, assim como de casos de evasão escolar e de reiteradas faltas, antes que estas atinjam o limite de 25% das aulas previstas e dadas.

Fica muito claro no documento que a função do diretor se assemelha a de administrador, que deve garantir as condições fundamentais para que todos os atores da escola cumpram o que está determinado pelo órgão institucional. Partindo desse princípio, a formação do trabalhador apenas lhe dá condições para que ele domine os conhecimentos para bem desenvolver o próprio trabalho. (Malachen, 2020, p.146)

Nessa mesma década, o governo paulista, instituiu o Saresp (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) implementado pela Secretaria de Estado da

Educação de São Paulo (SEE/SP), buscando construir uma “cultura de avaliação”, com a finalidade de produzir um diagnóstico da situação da escolaridade básica paulista, visando orientar os gestores do ensino no monitoramento das políticas voltadas para o sistema educacional.

A partir de então, os índices de desempenho dos alunos no SARESP (intitulado de Provão Paulista pelo atual Governo), e os resultados alcançados pela escola no IDESP (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo), definem como uma das competências do diretor “compreender a visão contemporânea de gestão escolar vinculada a resultados” e “compreender os sistemas e processos de avaliação externa”. Desta forma, é ressaltada a importância do diretor em acompanhar, analisar e utilizar os índices alcançados pelos alunos nas avaliações externas para a tomada de decisões e definição de ações (referenciadas nas políticas públicas) a fim de se alcançar as metas desejadas, “fazendo mais com menos”, como se a escola fosse uma empresa. (Malachen, 2020, p.176)

Para tanto, o estado de São Paulo, vem gradativamente transformando os perfis dos gestores, desde o início dos anos 1990, quando para cada concurso destinado a esse público, numa ordem cronológica, se observou a exigência de um perfil diferente do anterior. O exemplo disso está na última publicação da educação paulista que dispõe sobre o perfil, competências e habilidades requeridos dos diretores de escola da rede estadual de ensino, instituído pela Resolução SE 56, de 14/10/2016. (São Paulo, 2016)

Dentre as competências gerais do diretor de escola, está a capacidade de saber “Liderar a ação coletiva de elaboração, implementação, avaliação e redirecionamento da proposta pedagógica da escola assegurando o direito à educação para todos os estudantes e o desenvolvimento de competências e habilidades dos profissionais que trabalham sob sua coordenação”. Nota-se claramente o aspecto gerencialista de caráter empresarial, imposto ao gestor escolar que deve possuir características para articular e executar as políticas educacionais no âmbito da escola, pautadas, sobretudo, no desenvolvimento de uma cultura focada no desempenho, que se assemelha aos administradores empresariais, um personagem ideal para fazer a “gestão empresarial na educação”. (Freitas, 2018, p.111)

O documento deixa bastante claro o tipo de trabalhador que deve ocupar a função e que promova uma educação utilitarista a serviço do capital, quando em seu texto predomina o uso de termos empresariais, cujo foco incide na individualização das tarefas e da organização do trabalho escolar na figura do diretor. Em síntese, o que está em curso na rede pública é a

implementação de tendências gerais do capitalismo contemporâneo, com ênfase na reorganização das funções administrativas e de gestão da escola (Bruno, 2005).

O estado de São Paulo foi um dos primeiros a reconfigurar os currículos da educação básica de seus sistemas de ensino, com a implementação do Novo Ensino Médio que começou no ano letivo de 2021 para os mais de 450 mil alunos matriculados na 1ª série do ensino médio em mais de 3,6 mil escolas estaduais de São Paulo, com inserção do Programa Inova Educação, que introduziu nos currículos de ensino as disciplinas de tecnologia, Projeto de Vida e Eletiva.

A partir de 2022, os estudantes da segunda série do ensino médio, puderam escolher os itinerários que gostariam de cursar, porém, limitados a um conjunto de temas oferecidos pela rede estadual, o que nem sempre atendia aos interesses dos estudantes. Referenciados na Base Nacional Comum Curricular, os Itinerários Formativos - IF acabaram por constituir um esvaziamento na formação básica dos estudantes para dar lugar a possibilidade de escolhas, que segundo Malachen (2020, p. 139), “acaba por estabelecer parcerias com instituições da classe dominante e seus aparelhos privados de hegemonia”.

Dessa forma, entendemos que os conhecimentos e a própria formação dos estudantes, são limitadas e se reduzem ao desenvolvimento de habilidades específicas, que atendem aos interesses do mercado produtivo de forma rápida e flexível, como afirma Freitas (2012, p. 389):

O argumento para justificar a limitação ao básico é que os outros aspectos mais complexos dependem de se saber o básico, primeiro. Um argumento muito conhecido no âmbito do sistema capitalista e que significa postergar para algum futuro não próximo a real formação da juventude, retirando dela elementos de análise crítica da realidade e substituindo-se por um “conhecimento básico”, um corpo de habilidades básicas de vida, suficiente para atender aos interesses das corporações e limitado a algumas áreas de aprendizagem restritas (usualmente leitura, matemática e ciências). A consequência é o estreitamento curricular focar nas disciplinas testadas e o esquecimento das demais áreas de formação do jovem, em nome de uma promessa futura: domínio básico e, no futuro, você poderá avançar para outros patamares de formação.

Em consonância com as mudanças nos currículos do ensino médio nas escolas paulistas, o Estado mobilizou as equipes num trabalho integrado para a concretização de objetivos, metas e a melhoria contínua dos processos e resultados, que se tornou o papel fundamental das organizações institucionais que atreladas aos interesses da classe dominante, redefiniu o papel dos gestores escolares que deixaram de ser os responsáveis pela garantia da educação global para serem reprodutores dos interesses capitalistas de uma pequena classe que através de um reformismo curricular contínuo, consolidaram sua hegemonia utilizando a educação e seus diversos personagens para construir uma sociedade de trabalhadores tecnológicos em um mundo moderno a serviço do capital, como enfatiza Laval (2004):

O objetivo de levar o nível geral do “capital humano” não é abandonado, ao contrário, mas passa por uma transformação do “paradigma” educativo: é nisso que a escola neoliberal constitui um bom modelo particular. Essa última não é somente a escola pública diminuída e empobrecida, ela é também, sem dúvida, mas é sobretudo outra, é pensado como outra. Nada o ilustra melhor do que essa vontade de repensar a educação como um processo “ao longo de toda a vida”, que passa por uma dilatação e uma flexibilização da relação pedagógica, ela mesmo em relação direta com as necessidades das empresas em matérias de tecnologia de organização. É primordial a ideia de que é necessário adotar todos os ativos de um “kit cultural” quando da formação inicial. É a base de uma empregabilidade que deverá ser regenerada sem cessar por dispositivos de enriquecimento do capital humano. Assim, numerosos alunos e estudantes - quanto mais em dificuldade - poderão ser “convidados” a sair da formação inicial para a partir do momento onde se julgará que eles sabem o suficiente para os empregos aos quais estão destinados, e a adquirir uma experiência profissional, com a promessa de que poderão um dia retornar para completar sua bagagem escolar ou fazer validar suas aquisições profissionais em uma instância de reconhecimento pública ou privada. A lógica do capital humano é evidentemente tudo, menos igualitária (Laval, 2004, p.299).

Destaca-se, ainda, que todas as transformações na educação por meio de um reformismo curricular intenso, empregado pela agenda neoliberal e referenciado pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC, não apontou “nenhuma evidência de sucesso ou novidade política, cultural, ética ou epistêmica no contexto do reformismo educacional brasileiro”. (Giaretta, 2022, p. 354)

3.3 A BNC-Gestão e o novo modelo de gestor para o século XXI

Em continuação a análise dos documentos que foram citados nos capítulos anteriores, que claramente refletem que a reforma curricular implementada no Estado brasileiro, está alinhada aos interesses do capital, materializado na agenda política neoliberal, convém indicar os esforços de elaboração da Base Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar (BNC - Diretor Escolar).

A BNC – Diretor Escolar, também, por vezes denominada de BNC – Gestão, se expressa como um dos esforços dos reformadores empresariais da educação e já indicado pelo Parecer do Conselho Nacional de Educação – CNE/CP Nº 4/2021, portanto, já assumido como demanda institucional no Estado neoliberal, objetivando estabelecer princípios reguladores para o exercício da gestão escolar alinhada à lógica da pedagogia das competências e habilidades.

Para Laval (2019, p.251), o principal objetivo desse novo padrão de gestão, é “gerir a escola como uma empresa”, com o propósito de se estabelecer princípios administrativos e organizacionais de empresas que seguem a lógica do mercado, visam lucros, produzem a competitividade, são individualistas e valorizam a eficiência e eficácia, onde todos são clientes de uma grande organização capitalista com fins na lucratividade.

Atesta-se esta lógica pelo próprio esforço do documento em estabelecer de forma pré-definida, parametrizada e centralizada, dez competências gerais para a atuação do diretor escolar nas escolas da educação básica, alinhados aos princípios norteadores da política curricular da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018), além de determinar ainda as competências específicas do diretor escolar e as atribuições desse profissional, deixando claro os princípios reguladores para o perfil do gestor que deve gerir a escola sob orientação da lógica privada de gestão.

De acordo com Lima (2001), a escola se aproxima cada vez mais aos modelos industriais de gestão, lógica que também se aplica à dinâmica do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes que estão em formação na atualidade. Desta forma, podemos identificar uma educação cada vez mais voltada para a produção em série, associada com os valores da racionalização científica do trabalho. Segundo Mészáros (2008, p. 16), “no reino do capital, a educação é, ela mesma, uma mercadoria. (...) Talvez nada exemplifique melhor o universo instaurado pelo neoliberalismo, em que “tudo se vende, tudo se compra, tudo tem preço”, do que a mercantilização da educação.

Nesta lógica, as organizações privadas, representadas com grande poder de incidência e disciplinamento do Estado, vem tratando a escola como uma organização semelhante a qualquer outra empresa privada, e deste modo, idealizam que a gestão escolar não pode desvincular-se da lógica da administração capitalista. Nessa perspectiva, um bom diretor escolar é considerado peça-chave para o sucesso da escola, sendo capaz de produzir os resultados e atingir as metas estabelecidas pelas instituições de controle e gerenciamento da educação básica. Assim, o papel do diretor vai se distanciando da sua verdadeira função, como afirma Dias (1967, p. 9):

Teoricamente é preciso lembrar, em primeiro lugar, que um diretor de escola não é apenas um administrador. Ele é, antes de tudo, um educador. Sua forma de conduzir a vida escolar tem repercussões profundas, se bem que nem sempre aparentes, na vida dos alunos. [...] A administração não é um processo desligado da atividade educacional, mas, pelo contrário, acha-se inextricavelmente envolvida nela, de tal forma que o diretor precisa estar sempre atento às consequências de suas decisões e de seus atos. Quando desempenha sua função, quando decide alguma coisa, o diretor é antes um educador preocupado com o bem-estar dos alunos, que um administrador em busca da eficiência.

Assim, a escola vai cada vez mais se afastando da sua função social, que é de formar pessoas considerando todo seu contexto cultural historicamente construído, em aspectos filosóficos, sociológicos, políticos e sociais. Evidentemente, a BNC-Gestão deixa claro a ideologia de formar um gestor que administre a escola com uma percepção econômica da

educação enquanto mercadoria, pois é esta a nova visão gerencial da função do diretor escolar que se espera para os tempos atuais.

Segundo Ramos (2021), Conselheiro-Relator Da Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar “o diretor é o grande líder da escola e vai precisar de novas competências neste século 21”. Nessa fala, se percebe o claro objetivo de transformar o perfil do diretor escolar aproximando-o de atribuições realizadas por diretores de escolas privadas ou gestores empresariais, o que na prática representa responsabilizar os diretores e induzi-los a organizar a gestão da escola em razão do alcance de resultados educacionais.

Como resultado disso, mesmo pressupondo que o trabalho pedagógico tem suas especificidades que diferem das organizações empresariais e a gestão escolar deve ser executada por professores, para que suas características sejam garantidas (Paro, 2010) não é o que acontece na prática atualmente, pois os diretores estão a serviço da administração gerencial do Estado aparelhada aos modelos empresariais que a cada dia modela e reconfigura o papel do líder educacional nas escolas aos padrões de formação de mão de obra exigidos no mercado de trabalho.

Laval (2004) traz a ideia de dominação das instituições econômicas da sociedade sobre as demais instituições, inclusive, da instituição escolar, que por sua vez, através dos mecanismos oficiais e órgãos reguladores, ditam as regras que conduz a educação na formação tecnicista das novas gerações de jovens para atender as demandas de trabalho cada vez mais exigente no mercado global.

Mas não se deve esquecer, em outro sentido, que na sociedade nas quais nós vivemos, a esfera econômica permanece dominante, que ela impõe amplamente o ritmo e a forma de mudança às outras esferas, que ela dá sua substância às políticas, dita suas exigências às instituições e introduz sua lógica íntima de acumulação, seu “espírito” como dizia Max Weber, em todos os indivíduos, em um grau ou outro. Em resumo, o capitalismo é global em potencial, mas na realidade é apenas dominante (Laval, 2004, p.292).

Portanto, a BNC-Gestão é mais um mecanismo que visa definir o perfil do gestor escolar e regular como este deve desempenhar seu papel nas escolas para atender as demandas e exigências de uma público “conectado” com o mundo e com suas mais recentes tecnologias do mercado global, preparando um “novo modelo de trabalhador” na atualidade, conforme afirmação contida em seu texto onde diz que “o Diretor Escolar é uma liderança com forte influência e capacidade de direcionamento do trabalho escolar” (Brasil, 2021).

O documento ainda afirma que “aos líderes educacionais das escolas do século XXI são requisitadas não só competências para resolução de problemas de carácter administrativo,

gerencial, financeiro e de recursos humanos, mas também de relações públicas”, o que enfatiza a ideia de um administrador que deve estar preparado para lidar com todos os públicos da sociedade, ou seja, que contemple o maior número possível de indivíduos de uma mesma sociedade pelo convencimento ideológico, onde o principal objetivo é o “empreendimento que expressa o empreendedorismo dos seres humanos, constituindo a fonte de liberdade pessoal e social, cuja organização mais desenvolvida é a empresa”. (Freitas, 2018, p. 31)

Desta forma, a escola vai perdendo suas características de instituição promotora do conhecimento, valorização das culturas construídas historicamente pelas sociedades e a cada dia vai se tornando uma “empresa” que tem por finalidade preparar as novas gerações para atender as demandas do sistema capitalista moderno, gerido pelas poucas instituições que se mantém dominante das demais esferas sociais, consolidando sua hegemonia através de um novo aparato de recursos, como as TDICs, características própria do neoliberalismo, como é definido por Mbembe (2018, p. 15) onde afirma que “por neoliberalismo entenda-se uma fase da história da humanidade dominada pelas indústrias do silício e pelas tecnologias digitais”.

Portando, observa-se que as normativas estabelecidas pelas instituições governamentais, como a BNC-Gestão, tem seu caráter na reconfiguração do perfil dos gestores escolares aos interesses e demandas do mercado atual, afastando estes importantes personagens e a própria escola do seu verdadeiro papel, como afirma Anísio Teixeira (1968, p. 15):

Jamais, pois, a administração escolar poderá ser equiparada ao administrador de empresa, à figura do manager (gerente) ou do organization-man, que a industrialização produziu na sua tarefa máquino-fatura de produtos. Embora alguma coisa possa ser aprendida pelo administrador escolar de toda a complexa ciência do administrador de empresa de bens materiais de consumo, o espírito de uma e outra administração são de certo modo até opostos. Em educação o alvo supremo é o educando a que tudo mais está subordinado.

Com base nessas normativas e documentos norteadores, as organizações institucionais vão delimitando o papel deste novo gestor escolar na educação básica em todo país, para consolidação da proposta da agenda neoliberal, que estruturou um conjunto de reformas no Estado brasileiro desde a promulgação da Constituição de 1988 (Brasil, 1998), conforme já citado, o que de certa forma “potencializou uma educação instrumentalizada para a racionalização dos novos arranjos da vida econômica e da produção, caracterizados pelas exigências de flexibilização da produção e reestruturação das ocupações”. (Giaretta, 2022, p. 352)

No estado de São Paulo, por exemplo, os mecanismos de regulação que impactam diretamente sobre o trabalho do diretor escolar são cada vez mais evidentes, tais como os

documentos que o diretor deve elaborar para nortear o trabalho escolar (Plano de Gestão, Regimento Escolar, Plano de Ação etc.) em consonância com as diretrizes do Governo alinhadas aos aparelhos privados que enxergam na educação uma fonte de lucratividade.

Nesse Estado, parece que o trabalho do gestor está cada vez mais condicionado ao aparato ideológico neoliberal, alinhado às ações das empresas que “administram” a educação junto com o órgão regulador e, para tanto, cabe legitimar as proposições de reforma no currículo da educação básica e para isso acontecer na prática, o Estado normatizou as atribuições dos gestores através da Lei Complementar nº. 1.374 de 30 de março de 2022 (São Paulo, 2022). A lei determina um novo plano de carreira para os servidores do quadro do magistério e especificamente no artigo 75, estabelece que os gestores escolares “serão submetidos a avaliação de desempenho para aferição das competências, habilidades e cumprimento das metas de qualidade e indicadores, conforme diretrizes definidas pelo Secretário de Educação” (São Paulo, 2022).

Isso deixa claro, as novas exigências para garantia do desempenho dos diretores escolares, através de avaliações bimestrais métricas que foram organizadas por meio de Resolução da Secretaria de Estado da Educação em janeiro de 2024 (Resolução Seduc - 4, de 19-1-2024), determinando critérios quantitativos, como posto na própria normativa em seu artigo segundo: “I– Frequência escolar; II– Participação nas avaliações bimestrais; III– Uso das plataformas digitais; IV– Índice de vulnerabilidade da unidade escolar”. O diretor passa a ser o grande responsável se os índices e metas estabelecidos não forem alcançados, carregando a culpabilidade se a escolar fracassar. (Paro, 2010)

Dessa forma, o diretor trabalha sob uma espécie de “pressão por desempenho”, já que é o grande responsável pela frequência, pelo desempenho nas avaliações chamadas de “Prova Paulista” e pela participação nas plataformas digitais pelos estudantes. O mais assustador, é que tanto a LC 1374/2022, como a Resolução Seduc – 4/2024, determina uma espécie de “punição” para os diretores escolares que não atingirem a nota/desempenho mínimo traduzido no conceito 5,0. Esses gestores, estarão sujeitos a submissão a curso de capacitação, transferência de unidade escolar ou até mesmo transferência para outros órgãos da administração direta. Como afirma Freitas (2018, p. 105), a escola e seus agentes voltam ao “tecnicismo”, o que o autor chama de neotecnicismo:

Ele volta fazendo uso de novos (alguns nem tão novos) desenvolvimentos científicos da psicologia, neurociência, administração, informação, entre outras, reinserido em uma nova proposta de política educacional que potencializa seu poder de penetração no sistema público de ensino pela via da contabilidade meritocrática e da privatização.

Assim, a mobilização do setor empresarial alinhado ao Estado, tem organizado e estruturado seu faturamento a custas da educação, quando apresenta e implementa na educação básica, plataformas educacionais, consultorias, ferramentas tecnológicas e consequentemente uma série de avaliações contínuas para medir o desempenho de estudantes, professores e principalmente dos diretores com vistas a consolidação das políticas ideológicas da classe dominante (Laval, 2004).

Por fim, podemos observar que, de fato, a remodelação do perfil dos gestores escolares, constitui uma estratégia importante que está presente no reformismo curricular da educação no Brasil nos últimos trinta anos, que através da BNCC, da BNC-Formação e da nova matriz de diretores escolares, para padronizar e uniformizar os processos nas escolas, além de reduzir a autonomia e limitar o potencial criativo e crítico da gestão escolar atualmente. Talvez os novos concursos para os cargo de gestores escolares (se houver), venham ainda mais recheados com uma combinação de formação flexível e generalizada do “gestor trabalhador”, a qual terá o papel fundamental de induzir a escola a entregar para a sociedade, um trabalhador alinhado com as necessidades mais atuais do mercado de trabalho, mediada pelo currículo, com formação de baixa qualidade e de pouco compromisso político com os filhos da classe trabalhadora, cada vez mais destituída do acervo cultural, teórico, científico e filosófico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo se desenvolveu num contexto de aprofundamento da crise estrutural do capital, do crescimento da luta de classes e das profundas transformações nas relações de trabalho na sociedade. As contradições entre o desenvolvimento das forças produtivas e as relações de produção, bem como a produção coletiva e a posse privada da riqueza, modificaram completamente as relações de trabalho, onde a educação se tornou o palco principal para os “atores” do neoliberalismo implementarem um conjunto de transformações que vem impactando a história.

No contexto brasileiro, essas transformações se intensificaram nos anos 1990, fruto do planejamento de uma ampla e constante agenda de reformas, com centralidade para o reformismo curricular, que se consolidou na virada do século XXI. Para garantir o acúmulo de riquezas e a hegemonia, a burguesia moderna explora os trabalhadores, sujeitando-os ao trabalho alienado e reprodutor das ideologias neoliberais, que contribuem para consolidar os planos de uma agenda de política econômica pautada essencialmente no corte de gastos sociais e na redução do tamanho do Estado, sendo esta a única alternativa a ser seguida pelos governos comprometidos com a chamada “responsabilidade fiscal”.

Segundo Gramsci (2007), “a hegemonia vem da fábrica” e, dessa forma, é garantida pela propriedade privada dos meios de produção. Ou seja, a base da dominação e exploração de classe é material e objetiva. É a posse privada dos meios de produção que dá as condições de exploração e dominação do trabalho pelo capital, da exploração da classe trabalhadora pelos detentores do capital. Com base nessa análise, observa-se que, dentro da estrutura neoliberal, são amplamente conhecidas e debatidas as privatizações e as reformas de caráter economicista, sempre justificadas em prol da expansão das atividades do mercado financeiro. Para isso, a educação pública foi vista não somente como uma fonte de garantir lucratividade sem risco, mas também como o espaço ideal de profundas e constantes reformas que visam adequar toda sua estrutura aos interesses da classe dominante alinhada ao Estado, com um único objetivo: a produção de consenso, evitando o confronto e o convencimento pelo viés ideológico.

A pesquisa possibilita concluir que as transformações não contemplam apenas parte da estrutura organizacional da escola, mas todas as suas dimensões, como Projeto Político Pedagógico, Currículo, Método de Ensino, Recursos Didáticos, Recursos financeiros, Documentos Orientadores, ou seja, toda sua estrutura administrativa e, principalmente, na dimensão de recursos humanos, que contempla diretores, coordenadores, professores e demais servidores que participam do trabalho escolar.

A definição de parâmetros tão específicos para a ação destes profissionais, principalmente do gestor escolar, gera uma sobrecarga de trabalho, que conseqüentemente o torna precarizado, promovendo uma ruptura nas relações entre os diversos profissionais que atuam no ambiente da escola, fazendo com que ela perca a base e sua função social, de instituição formadora, transformadora e democrática. Como Paulo Freire (1984, p. 89) afirma, “seria uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceberem as injustiças sociais de maneira crítica”.

É nítido a lógica empresarial e de mercado que as escolas estão reduzidas no atual contexto. Percebe-se que, de forma similar, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, a Base Nacional Comum de Formação de Professores – BNC-Formação e a nova Matriz de diretores tentam padronizar e uniformizar os processos na gestão das escolas, além de reduzir a autonomia e limitar o potencial criativo e crítico da gestão escolar. Enfim, em busca de uma conclusão, percebe-se que a BNCC conduz e operacionaliza uma mudança significativa da educação nacional, abrangendo diversas áreas da organização do trabalho pedagógico. Essa reforma diminui a qualidade do ensino da escola pública em um movimento correlacionado entre o que se ensina, a forma como se ensina e a gestão do que se ensina em sala de aula, na escola e no sistema de ensino. O impacto disso reflete diretamente na formação do professor e do gestor, onde o professor fica rebaixado à condição de mero “operador do currículo” e o gestor a um “gerente” que garante aos seus subordinados o “saber-fazer” na escola.

REFERÊNCIAS

ANDREOTTI, A. L. et al. **História da Administração Escolar no Brasil**. do diretor ao gestor. Editora Alínea, 2012, Campinas, SP.

ANDREOTTI, A. L. A administração escolar na era de Vargas e no nacional desenvolvimentismo. **Revista, histedbr**. Campinas.ag. 2006, p. 102- 123. Acesso EM:05/07/2023.<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr>

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 1999.

ANTUNES, R. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2018. p. 155-176.

ANTUNES, R.; PINTO, G. A. **A Fábrica da Educação: da especialização taylorista à Flexibilização Toyotista**. São Paulo: Cortez, 2017.

AGUIAR, M. A. Gestão da educação e a formação do profissional da educação no Brasil. In. FERREIRA, N.; AGUIAR, M. (Orgs.) **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2000. P. 193-210

AQUINO, R. S. L. et al. **Fazendo a História**. V. IV. Rio de Janeiro: Ao Livro técnico, 1990. p. 260.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. et all O estado, a política educacional e a gestão da educação. In: BOTTLER, Alice Happ (Org.). **Política e gestão educacional em redes públicas**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013, p. 33-56.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. (1996). Disponível em: L9394 (planalto.gov.br). Acesso em: 04 de julho de 2022.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**. Introdução. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, 2018.

Brasil. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP N. 04/2021. **Base Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar (BNC-Diretor Escolar)**, 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CP 2/2019. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**. Diário Oficial da União, Brasília, 15 abr. 2019, Seção 1, p. 46-49.

BRETTAS, T. **Capitalismo dependente, neoliberalismo e financeirização das políticas sociais no Brasil**. Rio de Janeiro: Consequência, 2020.

BRUNO, L. Educação, qualificação e desenvolvimento econômico. In: Bruno, L. (Org.). **Educação e desenvolvimento econômico**. São Paulo: Atlas, 1996.

BRUNO, L. Poder e Administração no Capitalismo Contemporâneo. In: OLIVEIRA, D. A.(org). **Gestão Democrática da Educação**: desafios contemporâneos. 6ª. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005, p. 15-45.

BROOKE, N. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 128, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n128/v36n128a06>>. Acesso em: 26 dezembro 2023.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

DIAS, J. A. **O magistério secundário e a função do diretor**. 1967. Tese (Doutorado em educação) – Faculdade de Filosofia, ciências e Letras, Universidade de São Paulo.

DOURADO, L. F. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

Duarte, N. O Currículo em tempos de Obscurantismo beligerante. **Revista Espaço do Currículo**, Revista Espaço do Currículo, 2018. <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>. Acesso em 23/01/2024.

FELIX, M. de F. C. **Administração de empresa e Administração escolar** - Administração científica? (uma análise da proposta do estado capitalista brasileiro para o sistema escolar) Campinas, SP: [s.n.], 1982. Dissertação (Mestrado) Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

FREITAS, L. C. **A Reforma Empresarial da Educação**. Nova direita, velhas ideias. 1.ed.- São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

FORD, H. **Os princípios da prosperidade**. Trad. Monteiro Lobato. São Paulo: Livraria Freitas Bastos, 1967.

FORD, H. **Minha vida e minha obra**. São Paulo: Martim Claret, 1995, p. 107-159.

GIARETA, P. F. A BNCC e o Reformismo Curricular no Brasil no Contexto da Agenda Neoliberal. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 29, n. 1, jan./mar., 2022. <https://doi.org/10.18764/2178-2229v29n1.2022>

GIARETA, P. F.; QUADROS, F. de.; OLIVEIRA, L. C. Gestão Democrática e Contexto Ultraliberal: as reformas em curso. In.: MACIEL, C. E.; DUARTE, N.; SIQUEIRA, R. (Org)

políticas educacionais: Resistência e retomada da democracia e do Estado. [Meio Eletrônico], Anpae, Brasília, DF, 2023, p. 249 -269.

GHIRALDELLI, P. **História da educação**. São Paulo. Cortez, 1995.

GRAMSCI, Antonio. A organização da cultura. In: **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Coleção Perspectivas do Homem, Série Filosofia, p. 116 – 141.

GRAMSCI, A. “Americanismo e Fordismo” In: _____. **Cadernos do Cárcere**. Vol. 4. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. 2. Ed. Trad. Carlos Nelson Coutinho e Luiz Sergio Henriques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

HARVEY, David. (2003). **Condição Pós-Moderna**. 13ª. Edição. São Paulo: Loyola.

HYPOLITO, A. M. **Políticas Curriculares, Estado e Regulação**. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out.-dez. 2010 1343 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

HOBBSBAWM, E. **Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991**. 2. Ed. São Paulo: Cia das Letras, 1998.

KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: a aprendizagem flexibilizada. XI Anped Sul – reunião Científica Regional da Anped: educação, movimentos soais e políticas governamentais, UFPR, Curitiba, 24-27 jul. 2016 [Eixo 21 – **Educação e trabalho: trabalho encomendado**]. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-21-Educa%C3%A7ao-e-Trabalho.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2023.

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5.ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LAVAL, C. **A Escola Não é uma Empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Editora Planta, 2004;

LENHARO, A. **Sacralização da Política**. Campinas: Papirus, 1986.

LIMA FILHO, P. A. de. A emergência do novo capital. In: DOWBOR et al. (Orgs.) **Desafios da Globalização**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LIMA, L. **A escola como organização educativa**. São Paulo: Cortez, 2001.

Malachen, j.; Zank, D.C.T. **A pedagogia histórico crítica, as políticas educacionais e a base nacional comum curricular**. Campinas, SP. Editora Aurores Associados, 2020.

MARTELLI, A. C. **Gestão Escolar: Mudança de paradigma ou uma nova nomenclatura para um velho modelo?** Campinas, SP:[s.n], 1999. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Feuerbach e história: rascunhos e anotações. In: _____. **A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach,**

B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). São Paulo: Boitempo Editorial, 2007, p. 29-39, 47-61, 537-539.

MARX, Karl. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

MBEMBE, A. **Crítica da razão negra**. Tradução: Sebastião Nascimento. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MINTO, L. W. **As reformas do ensino superior no Brasil**. O público e o privado em questão. Campinas, SP: Autores associados, 2006.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo, 2002.

MÉSZARÓS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MUELLER, R. R. **Racionalidade para racionalização**: a gestão da produção e da força de trabalho enquanto tecnologia capitalista. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2010.

PARO, V. H. **Administração Escolar. Introdução a crítica**. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 1996 ou 1999.

PARO, V. H. O princípio da gestão escolar democrática no contexto da LDB. In: OLIVEIRA, R; ADRIÃO, T. (Orgs) **Gestão, financiamento e direito a educação**: análise da LDB e Constituição Federal. São Paulo: Xama, 2001.

PARO, V. H. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.3, p. 763-778, set./dez. 2010.

Ramos, M.N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo, Cortez, 2006.

RAMOS, M. N. CNE aprova Matriz para Diretores. **Aprendizagem em Foco** - Nº 61 - Mai. 2021, [s. l], n. 61, p. 1-4, mar. 2021. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2021/05/boletim-61-matriz-cne-2.pdf>. Acesso em: 04/03/2024.

RAVITCH, D. Reign of error: **the hoax of the privatization movement and the danger to America's Public Schools**. New York: Alfred A. Knopf. 2013.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira**: a organização escolar. 20.ed. Campinas/SP: Autores associados, 2007. (Coleção Memória da Educação).

SANTOS, C. R. dos. **O gestor educacional em uma escola em mudança**. São Paulo: pioneira Thompson Learning, 2002.

SANTOS FILHO, J. C. dos. Administração Educacional Como Processo de Mediação Interna e Externa à Escola. **PAIDÉIA**. Ribeirão Preto (SP): n. 5 (ago.1993) p.39-52.

Santos, S.A.; Orso, P.J. A pedagogia Histórico-crítica, as políticas educacionais e a base nacional Comum Curricular. **base nacional comum curricular – uma base sem base: o ataque à escola pública**. Editora Autores Associados, 2020, p. 161-178.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 10.ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SAVIANI, D. et al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: autores associados, 2004.

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao Fundeb**. Campinas: Autores associados, 2007.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11ª ed. Campinas: Autores Associados; 2011.

SEDUC. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Resolução Seduc 4, de 19/01/2024** São Paulo, 2024.

SEDUC. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Resolução SE 56, de 14/10/2016** São Paulo, 2016.

SEDUC. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Lei Complementar nº. 1.374 de 30 de março de 2022**. São Paulo, 2022.

Silva, M. S. P. Faces do gerencialismo em educação no contexto da nova gestão pública. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 50, n. 36, p. 211-239, set./dez. 2014

SOUZA, R. F. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX – ensino primário e secundário no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2008.

SPOSITO, M. **O povo vai à escola**. São Paulo, Loyola, 1984.

TABACHI, J.R. **O cargo de diretor de escola: origem e evolução no sistema escolar paulista**. Dissertação de mestrado em Supervisão e currículo, PUCSP, 1979.

TAYLOR, F. W. **Princípios da administração científica**. São Paulos: Atlas, 1990.

TEIXEIRA, A. S. Natureza e função da Administração Escolar. In: **Administração Escolar: Edição comemorativa do I Simpósio Interamericano de Administração Escolar**. Salvador: ANPAE, 1968, p.9-17.

WEBER, S. **Escola pública: gestão e autonomia**, In: VELLOSO, J. et al. Estado e educação, Campinas: Papirus: CEDES; são Paulo: ANDE: Anped, 1992.