

Sob nova direção: trabalho docente e privatização

Under new direction: teacher labour and privatisation

Carolina Catini¹

João Francisco Migliari Branco²

Resumo: O presente artigo apresenta um estudo acerca das profundas alterações que a privatização da educação estatal provoca no exercício do trabalho docente da rede básica de ensino. Parte-se da hipótese de que a privatização pela tomada de controle dos sistemas de ensino reconfigura radicalmente as relações entre trabalho e educação, por meio de um processo de subsunção corporativa que transforma radicalmente a educação até então organizada na forma de um direito social. Com base em pesquisa empírica realizada com docentes de escolas nas quais se desenvolvem trabalhos terceirizados por fundações e institutos empresariais, analisa-se criticamente como a apropriação privada da gestão da educação se reflete na expropriação da política e nas mudanças na divisão do trabalho provocadas pela centralidade da avaliação e da seletividade permanentes.

Palavras-chave: Privatização; trabalho docente; subsunção empresarial; resistências.

Abstract: This article presents a study on the profound changes that the privatization of state education causes in the exercise of teaching in the basic education network. It starts from the hypothesis that privatization by taking control of education systems radically reconfigures the relationship between work and education through a process of corporate subsumption that radically transforms education, which until then had been organized in the form of a social right. Based on empirical research carried out with teachers from schools in which outsourced labour is executed by foundations and business institutes, it is critically analyzed how the private appropriation of education management is reflected in the expropriation of politics, and in the changes in the division of labor caused by the centrality of permanent evaluation and selectivity.

Keywords: Privatization; teaching; corporate subsumption; resistances.

1. Doutora em Educação pela FE-USP. Professora do departamento de Ciências Sociais e Educação (DECISE) da Faculdade de Educação da UNICAMP. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Educação e Crítica Social (GEPECS), pesquisadora da linha de pesquisa Trabalho e Educação no PPGE-FE Unicamp. E-mail: ccatini@unicamp.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5568-9974>

2. Doutor em Educação pela FE-USP. Professor contratado da Faculdade de Educação (até dezembro de 2022) e membro do Grupo de Estudos Poder Político, Educação e Lutas Sociais, coordenado pelo professor Fernando Bomfim Mariana (Faculdade de Educação - UNB). E-mail: joaobranco@usp.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0763-8571>.

Introdução

Amplitude da atuação empresarial na educação básica aprofunda cada vez mais o processo de privatização do serviço educativo gratuito. As formas de atuação empresarial se diversificam e se expandem para todas as instâncias de organização da educação básica, intensificando um processo de transformação da organização da educação que está redesenhando e reconfigurando a forma e a função social da educação formal. Tal processo, no entanto, se apresenta de modo fragmentário, e esta forma multifacetada impede uma visão de conjunto de tal processo de mudança em curso. A pesquisa de cada um dos movimentos de tal modificação é fundamental, portanto, para fornecer dados de análise e possibilidades de leituras mais globais.

O objetivo do presente artigo é demonstrar alguns momentos deste processo, explorando como professores e professoras vivem e refletem a privatização desde seus locais de trabalho, entendendo que as escolas estão submetidas a um conjunto de ações empresariais. Com fontes produzidas a partir de pesquisa de campo e entrevistas com professores e professoras da rede básica de escolas periféricas de regiões metropolitanas das cidades de São Paulo e Campinas¹, além de outros profissionais da educação de unidades escolares ou órgãos de gestão que estabelecem relações com fundações e institutos empresariais, seguiremos alguns depoimentos como fios condutores de nossa exposição e análise.

Cabe dizer, de saída, que partimos da hipótese de que o significado da privatização em curso se estabelece como um processo de subsunção corporativa da educação (CATINI, 2021). Isso significa que não se trata apenas de uma subordinação, mas também de uma forma de dominação que implica num processo de apropriação privada da educação associada a um isomorfismo; ou seja, um processo por meio do qual a educação também passa a se organizar sob a forma empresarial.

Se de um lado é evidente o interesse empresarial de tomar controle da formação de trabalhadores e trabalhadoras, a modificação operada pelo empresariado no controle do processo de trabalho educativo é menos evidenciada. Do lado da formação para o trabalho, todas as empresas defendem e estão logrando colocar em prática o novo projeto hegemônico e global de educação, com a mesma agenda colocada em pauta. BNCC, itinerários formativos acompanhados por um mínimo currículo comum, ensino de empreendedorismo e de competências e habilidades socioemocionais que dão corpo à noção de “protagonismo juvenil”; tudo isso em conjunto com o decréscimo de conteúdos considerados “cognitivos”, além da reorganização dos sistemas de ensino com a diversificação do atendimento em escolas de tipos variados para públicos dis-

tintos. Isso inclui a bandeira incontestada da expansão dos Programas de Ensino Integral erguida também por todo o empresariado.

Do lado do trabalho docente, cujo salário continua sendo pago pelos fundos públicos, há mais dificuldade de enxergar os pontos nevrálgicos de um processo de apropriação privada e conversão dos funcionários públicos em força de trabalho do capital privado, embora não haja dúvida do enquadramento complexo e muito vantajoso de tal configuração do ponto de vista da empresa, que controla a transformação dos contratos, da divisão e do processo de trabalho sem ter que pagar essa conta. Mas as mudanças se expressam de maneira bastante relevante neste momento do processo de privatização e, dentre os elementos que analisamos no material coletado pela pesquisa, articulamos alguns pontos que permitem analisar consequências da privatização no processo de trabalho. Destacamos aqui a privatização na sua relação com a despolitização do espaço escolar e a destituição da autonomia pedagógica e dos processos decisórios, aliada a uma reorganização da divisão do trabalho educativo, assim como na relação da tomada de controle empresarial com a implementação de um modelo de gestão corporativo da escola, centrado na avaliação constante e seleção permanente. Este último componente determina uma relação de trabalho que se regula pelo descarte previsto e periódico de uma parte “do corpo docente”, num modelo que combina vigilância descentralizada com a centralização do poder decisório na gestão.

Sob apropriação privada: expropriação política e nova divisão do trabalho

*“Eu não sou funcionária do Instituto Ayrton Senna”
(Professora Vanda)*

As relações de trabalho empresariais, que sempre estiveram presentes como modelo de organização escolar de modo mais ou menos relevante em cada momento da conjuntura, ganham agora outra qualidade como forma de relação de trabalho educativo. A mudança de discurso chega agora a tratar o professorado da escola básica como “disseminadores” dessa nova cultura e relação escolar empresarial:

A escola entrou completamente numa lógica empresarial, e isso dá pra ver pelos termos que se usa cotidianamente. Por exemplo, as reuniões são feitas com base na chuva de ideias, o “brainstorm” empresarial. Essa formação empresarial vem da própria diretoria de ensino, que diz que nós somos “disseminadores, multiplicadores” (Professora Elis).

Elis, professora de uma escola contemplada pelo PEI (Programa de Ensino Integral), da região metropolitana de Campinas, analisa a mudança discursiva em todos os

âmbitos da gestão escolar, detectando ainda o objetivo de difusão dessa linguagem por meio da atividade docente. Tendo vivenciado o avanço gradual da inserção da lógica de relação empresarial na escola como professora da rede regular há 12 anos, ingressou numa PEI em 2019, notando grande salto na forma empresarial de realizar a gestão escolar. Enquanto isso, Murilo, trabalhador de uma PEI de outra cidade da região metropolitana de Campinas, relata que a coordenadora pedagógica de sua escola “segue exatamente a cartilha empresarial”, ao mesmo tempo em que se ofende com a falta de qualidade dos materiais dirigidos à formação continuada de professores e professoras, porque “segue aquela ‘pedagogia da presença’. A coordenação literalmente segue essa besteirada como se fosse uma doutrina”. Em suas palavras:

Da primeira vez eu perguntei: “O que que é isso? Misericórdia, de onde surgiu isso que eu nunca tinha ouvido falar”. E olha que fiz história, licenciatura, estou há 13 anos na escola pública, agora estou terminando o curso de pedagogia, e eu nunca tinha ouvido falar dessa pedagogia da presença! Aí fui tentar ver um pouquinho [...] Vi uns videozinhos de 5 minutos, esse tal de Guzo dando umas orientações. É um papo bem fraco sobre educação, muito pior que daquele barbudo...o Cortella, que fala engomado aquele monte de senso comum. Esse tal de Guzo é tipo um palestrante especializado em gestão de pessoas no sistema empresarial. Mas não é *coaching*, tem jeitão meio antigo e trata professoras e professores como idiotas. Aí eu pensei: Caraca, mano, onde eu vim me meter?” (Professor Murilo).

Cabe dizer que a “Pedagogia da Presença” é uma metodologia criada por Antônio Carlos Gomes da Costa e utilizada por diversas fundações empresariais atuantes na educação formal e não formal. Apesar da apresentação aparentemente ingênua e afetuosa, elevou a insígnia do “protagonismo juvenil” a uma tecnologia social para modificação de comportamentos da juventude. Essa prática consiste em dispositivos de gestão da vida social desenhados para deslocar a noção de ação política coletiva para uma forma de participação baseada no *fazer*, num modo de conduzir a juventude a colocar-se em movimento constante e destituído do confronto e do antagonismo do fazer político; assim, este *fazer* é muito mais aproximado a um *trabalho voluntário* para “buscar soluções concretas para problemas reais” (SOUZA, 2008, p. 12-13), ou para converter a atividade militante voltada à mudanças e transformações das condições materiais de vida em práticas de empreendedorismo social invisivelmente ligada às empresas (CATINI, 2020).

É o que afirma Rosa, professora de sociologia de ensino médio de escola regular da periferia de Campinas e contrária às parcerias empresariais, por conta do projeto da Fundação Dpaschoal. Segunda ela, a sua escola já havia estabelecido parcerias com esta fundação de 2010 a 2012; após as ocupações de escolas, a parceria “se inseriu

de forma mais efetiva”, trabalhando tanto na consolidação dos grêmios quanto em formações oferecidas no contraturno escolar. Não houve espaço para decidir sobre a abertura da escola para a proposta, uma vez que se desenvolve no contraturno escolar e não parecia cabível negar a divulgação das oficinas na escola, mas sobretudo porque, em suas palavras, “a gestão acha belíssimo terceirizar esse trabalho que envolve participação política dos estudantes”, uma vez que é interesse de boa parte das direções não ter que lidar com conflitos, arrefecendo a necessidade de protestos e manifestações políticas de estudantes.

Essa “terceirização” dos espaços políticos estudantis também diz respeito a toda nova organização do trabalho escolar: empresas tomam decisões políticas e interditam ou tornam os espaços de participação uma extensão de seus próprios encaminhamentos. Do ponto de vista do trabalho docente, a “pedagogia da presença” também opera deslocamentos, uma vez que decresce a responsabilidade de ensinar e amplia a noção de atividade docente como orientação e motivação, de acordo com a concepção da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo (EFAPE), no bojo da organização da educação integral:

É esperado que o educador exerça uma presença afirmativa na vida dos seus estudantes, levando-os a refletir acerca dos seus Projetos de Vida, dos seus objetivos, desenvolvendo, assim, um novo olhar sobre os estudos. A Pedagogia da Presença não se restringe à presença física do educador. No Programa Ensino Integral, essa presença deve ser educativa, intencional e deliberada, o educador precisa se aproximar dos jovens com alegria, deve estimular os estudantes a agirem com liberdade e responsabilidade, incentivando, dessa forma, o protagonismo juvenil (EFAPE, 2021; p. 12)

O professor Murilo mencionou a parceria entre a Secretaria de Educação de SP e a “Guzo Consultoria”² como uma das responsáveis pela disseminação de tal pedagogia. Guzo é um personagem que se assemelha a uma espécie de manual vivo de gestão de empresa. Embora seja portador de modo um tanto anacrônico diante da modernização empresarial, tem sido muito usado para formações nas redes estatais de ensino. Absolutamente exógena à formação inicial e à cultura escolar que existia até então, nota-se um esforço para introdução de tal discurso pela precariedade dos materiais veiculados por sua empresa. A intenção de despolitização é tão evidente que essa consultoria transformou um instrumento muito significativo para trabalhadores e trabalhadoras da educação: o PPP. “Projeto Político Pedagógico não existe mais na PEI”, segundo Murilo: “não existe...quer dizer, tem a sigla PPP, mas ela quer dizer “Programa Passo a Passo”. Depois das “parcerias público-privadas”, a sigla ganhou um descritor com sentido absolutamente despolitizado e desprovido de sentido. De

acordo com o próprio Guzo, o “procedimento passo a passo faz parte de um treinamento” e se define por uma metodologia de gestão empresarial transportada para a escola para se chegar a uma meta, estabelecendo minuciosamente passos e indicadores para monitoramento da eficiência da ação³.

O problema é que até mesmo a decisão acerca do estabelecimento de tais metas também se afastaram do professorado. Vanda, que trabalha há 30 anos na rede estadual regular da periferia da zona oeste de São Paulo, disse que cansou de transgredir quando a direção diz: “você tem que parar tudo o que está fazendo para fazer um plano de ação disso ou daquilo para cumprir metas”. Isso porque a professora nega submeter-se à alienação de consentir trabalhar “para essas metas que alguém determinou, com base em critérios e objetivos desconhecidos”. Quando indagada sobre a necessidade de contrariar a hierarquia da escola para fazer uma educação que corresponda à necessidade de seus alunos e alunas, Vanda respondeu: “Sim, é preciso contrariar e depois você tem que se explicar, se justificar. Passei a ter que ficar explicando que eu só queria trabalhar e era sério, não estava ali brincando de escolinha”. A menção ao ato de “brincar de escola” se remete a uma espécie de “faz de conta de ensinar e aprender” que foi se instaurando com a entrada das empresas nas escolas ou na condução da gestão em diretorias e secretarias.

Foi nesta mesma escola que, por volta de 2010, se estabeleceu uma parceria com o Instituto Ayrton Senna (IAS). A parceria dizia respeito a um projeto na sala de leitura, para o qual não houve nem a chance de manifestar-se contrariamente: “simplesmente chegou um projeto que a diretoria de ensino disse que tinha que ser implementado”. No entanto,

a escola já desenvolvia projeto de leitura, nós temos profissionais muito bons que desenvolvem coisas boas, de acordo com a realidade que nós temos do aluno, da região que a gente vive. E a direção me disse ‘não, mas a gente tem que desenvolver isso porque a diretoria está mandando’. E aí me incomodou demais, porque eu não sou funcionária do Instituto Ayrton Senna, eu fiz um concurso para o governo do estado de São Paulo. Não tinha uma cláusula lá que dizia que eu tinha que fazer o que fundações e institutos queriam, nem mesmo que elas poderiam entrar na escola e modificar nosso trabalho, nossa relação com o espaço (Vanda, professora de SP, grifos nossos).

O tipo de trabalho pedagógico que foi desenvolvido pelo IAS na sala de leitura de sua escola era desconhecido dela e de outros profissionais que não tinham envolvimento com o projeto. Durante o uso privado do espaço, a biblioteca ficava interdita e não era possível nem mesmo realizar a retirada de livros. Ou seja, sem debate e processo de decisão coletiva, se deixava a empresa fazer uma apropriação privada do espaço e de parte do processo formativo dos jovens. Depois de alguns anos do

projeto na biblioteca “veio outra imposição”, a de trabalhar com as “competências socioemocionais”:

De uma hora para outra, a gente tinha que trabalhar na sala de aula uma orientação do Instituto Ayrton Senna das competências socioemocionais lá não sei das quantas. Como se a gente não tivesse olhar para as questões emocionais dos estudantes antes, não acolhesse... Eu falei não, eu me recuso a colocar aqui a marca do Instituto Ayrton Senna no meu trabalho (Professora Vanda)

Além de ser profundamente antidemocrático, sem consulta e sem negociação sobre os moldes das parcerias e dos limites da interferência empresarial, tudo isso ainda é acompanhado da desqualificação das posições contrárias à necessidade da atuação da iniciativa privada dentro da escola. A leitura de Vanda é que o Instituto Ayrton Senna chega com a mensagem de que “a escola pública está fracassada e eles é que vão salvar, meio dizendo pra gente, professoras com 20, 30 anos de experiência, ‘você não sabem fazer nada e nós é que vamos salvar a escola pública’” (Professora Vanda).

Ao mesmo tempo em que esse processo foi estabelecendo uma posição de superioridade empresarial em relação ao desenvolvimento do trabalho docente, é possível afirmar, pelo conjunto dos relatos, que o processo de ampliação das parcerias centralizou poder na mão da gestão escolar, alterando a posição docente nos processos decisórios. Sueli, professora de escola regular na periferia da zona oeste de São Paulo, diz que a principal diferença que notou com o estabelecimento de parcerias com o IAS se expressa na ausência da decisão coletiva, sobretudo aquelas que se davam no conselho escolar que, em suas palavras, “até existe, porque a legislação obriga, mas você não vê ele atuar”. Até porque, diz ela que “de uns tempos para cá o diretor ganhou plenos poderes, e cada vez mais você fica ali em um mundo parecido com o empresarial, que tem chefe. É isso...empresarial”. De fato, o “empoderamento” concedido aos diretores de escola pelas formas de atuação das fundações e institutos empresariais com este segmento parece ter sedimentado a trilha para que passassem a agir como CEOs corporativos.

A forma empresarial ganha força maior nas escolas de tempo integral, que estão se consolidando como espaço privilegiado para o empresariado colocar em prática o modelo de gestão do trabalho das grandes corporações. Com isso, já se pode observar uma nova divisão do trabalho escolar, mais hierárquica e fragmentada:

A diretora a gente praticamente não tem contato com ela, eles mesmos da gestão falam: “cada um no seu quadrado”. Esse é o termo que eles usam “cada um no seu quadrado”. Pra eu chegar até a diretora, eu tenho que falar com a coordenadora de área, a coordenadora de área falar para o coordenador geral que vai falar com a vice-diretora que vai falar com a diretora e quando tiver uma resposta da direção, vai ser o caminho inverso para chegar até mim... (Professor Murilo)

Assim, a relação entre a privatização com centralização de poder na gestão e o desmantelamento dos espaços coletivos de tomada de decisão é tomada como autoritarismo por Mariana, professora de escola regular no extremo sul de São Paulo:

Olha, eu acho que, assim, é muito difícil a gente conseguir uma mudança nesses moldes autoritários. A gente vive em uma sociedade autoritária e a escola, ela não é democrática, né? Ela se mantém ainda extremamente autoritária. E os mecanismos que a gente tem de democracia na escola, eles são subutilizados. Como a questão do conselho de escola, por exemplo. O conselho de escola é muito potente, mas é uma coisa que muitas vezes é utilizada *proforma*, para garantir, é... que não é para discussão, não é para a decisão coletiva, é para ratificar as decisões da gestão, né? (Professora Mariana).

Ainda mais grave do que um “conselho proforma” é a sua substituição por um “conselho fictício”, isto é, por uma ata com assinaturas que atestam decisões que não foram realmente tomadas em coletivo, porque a reunião não existiu. Nas palavras de Vanda, esse tipo de prática de falsos conselhos “se tornou muito comum” e conhecida das “comunidades escolares”, de modo a extinguir completamente locais de decisão coletiva, tornando encaminhamentos de processos como “prerrogativas do diretor”. Trata-se de um modelo que desloca a decisão política do chão da escola para as práticas de “advocacy” empresariais, uma vez que a negociação das táticas para entrada das empresas nas escolas ocorre pelas secretarias e diretorias de ensino.

Cabe aqui destacar que a prática do *advocacy* nada mais é do que a “atuação estratégica” de empresas como Todos Pela Educação (TPE), com a finalidade de incidir sobre as políticas públicas de educação para “colocar a educação na pauta da sociedade, produzir conhecimento e elaborar propostas, articular com poder público e atores-chave, além de monitorar sistemática e publicamente tais ações”⁴. Ou seja, trata-se de um eufemismo para a captura da atuação política e substituição do papel das classes populares organizadas em movimentos sociais, sindicatos e outros tipos de coletivos que antes conseguiam ter voz por meio das lutas sociais nas quais atuavam reivindicando, questionando e pressionando governos para adotar políticas de seus interesses. Esse papel foi tomado pelo empresariado que se autodenomina “sociedade civil” e desenha as políticas de Estado fazendo *lobby* profissionalizado, renomeado como *advocacy*. As organizações empresariais combinam, assim, mobilização e promoção de transformações legislativas, com a atuação fragmentada em programas e parcerias com secretarias de educação, diretorias de ensino, escolas, e organizações da educação não formal. Como sintetiza o Instituto Ayrton Senna, faz-se uso “da influência e credibilidade adquiridas em toda trajetória de atuação para mobilizar e conduzir ações de engajamento com diversos setores da sociedade”⁵.

O lugar da prática política de confronto e expressão de interesses opostos de classes antagônicas é ocupado pelos negócios e disputas de controle dos novos nichos de mercado, seja na escola, seja nas esferas de gestão de sistemas e redes de ensino. Isso não significa que a prática política tenha sido suprimida; significa que a empresa é que passa a impor sua política, pela forma de sua ação predominante, isto é, pela gestão do trabalho. A empresa se apropria da política, destituindo os espaços de organização de quem, efetivamente, faz a educação, tornando-os funcionários de suas metas.

Com a extinção ou alteração do papel dos conselhos escolares, o empresariado deixa de encontrar o empecilho do corpo docente que poderia questionar a necessidade de parcerias, resistir e criar modos de uma educação contextualizada. Há aqui uma semelhança com as formas de retirar de cena o “professor obstáculo” das reformas empresariais e torná-lo “agente da inovação”, ou seja, um professorado executor dos programas hegemônicos e exógenos à categoria docente, que Evangelista e Shiroma (2007) analisaram a partir de discursos e programas de agências multilaterais.

Quando são suprimidas as possibilidades de posicionamento coletivo e de resistência, as mudanças vão se impondo pela aniquilação dos sujeitos políticos. Isto é, um dos efeitos da intervenção empresarial na educação é a expropriação da política no chão da escola e a apropriação privada das decisões acerca de um projeto político pedagógico. E, quanto mais se afirma este horizonte, mais se estabelecem profundas transformações na divisão de trabalho educativo, na avaliação de desempenho e na gestão por resultados, colocando a escola no reflexo do espelho empresarial.

Sob a mira da eliminação: gestão do trabalho pela seleção

*“A avaliação? É o Black Mirror!”
(Professora Elis)*

No Brasil, as escolas que compõem o “Programa de Ensino Integral” têm se constituído como verdadeiros laboratórios experimentais de todas as linhas de gestão empresarial da educação. De acordo com Venco e Mattos (2019), as PEIS do estado de São Paulo constituem a mais cristalina tradução para a redução da pedagogia e da gestão escolar a métricas de performance e produção de resultados. As formas de controle do trabalho se dão tanto pela extensão do tempo de permanência quanto pela introdução de novos mecanismos de avaliação que cumprem as estratégias desenhadas por organismos internacionais como OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) e Banco Mundial (BM) a título de oferecer “qualidade” à educação. *Think Tanks* empresariais como TPE e IAS se colocam como operadores de tais inovações na política educacional. A pauta da educação integral foi apropriada

pelo empresariado, passando a aparecer como bandeira de luta de bancos e investidores privados em políticas sociais, como Itaú Social e Instituto Unibanco, desde o início dos anos 2000 (URBINI, 2015).

Em 2022⁶, o Programa de Ensino Integral chegou a 464 cidades do Estado de São Paulo, computando, assim, cerca de 2 mil escolas que adotaram o modelo. Antes do período eleitoral, o secretário da Educação do Estado de São Paulo anunciou a expansão para três mil escolas até o início de 2023⁷. Com tal implementação gradual, também as formas de ingresso para o trabalho nas escolas PEIs se alteraram. Até 2018 havia um processo seletivo interno aos docentes já concursados do Estado de São Paulo, com um atrativo de aumento de 75% do salário, criterioso e cheio de fases, de modo que Elis considera que já se ingressava na escola “sendo duramente avaliada”⁸. Mesmo com salário alto⁹, não se preencheram as vagas docentes e mais recentemente foi permitido que professores e professoras com contrato precário, conhecidos como “categoria O”, passassem a ser convidados a ingressar nas PEIS, com contraste ainda maior em relação ao benefício salarial, mas com a principal vantagem de criar vínculo estável com a escola até o fim do contrato, como conta Murilo:

Se você for bem avaliado, você pode ficar na PEI até acabar o seu contrato. Que não é o meu caso... Eu entrei esse ano e meu contrato vai acabar esse ano, então ano que vem eu tô a ver navios outra vez, e tem que ver pra onde que eu vou. Mas se você for bem avaliado você tem essa garantia, essa estabilidade que no próximo ano você vai saber onde você vai estar e isso é uma coisa que particularmente me incomoda bastante porque assim... a tensão toda entre os professores da categoria “O” começa lá por meados de dezembro porque a gente já começa a visualizar o próximo ano... Porque o categoria “O” não tem vínculo com a escola, ele tem que ir para essa atribuição que eu te falei que junta todo mundo... Os caras ficam gritando e tratam a gente como cachorro e tal. E aí a gente não sabe para onde vai no próximo ano. Então nas férias de dezembro nenhum professor categoria “O” para e descansa a cabeça, relaxa o espírito e fala: eu vou descansar, vou curtir, porque não tem nada garantido para o próximo ano. Na PEI, nesse sentido, se o professor é bem avaliado ele vai seguindo... E aí em dezembro ele pode tirar as férias dele, pode pelo menos descansar no mês de dezembro sabendo aonde ele vai no ano subsequente (Professor Murilo)

A instabilidade e a divisão de profissionais da educação em diversas categorias e formas de contrato é bastante conhecida e estudada, assim como suas consequências para a desigualdade, fragmentação e dificuldades organizativas. Para o que nos interessa aqui, cabe dizer que, de todo modo, professores e professoras com ambos os tipos de contratos ficam submetidos à avaliação e, segundo Carla, professora da periferia da zona leste de São Paulo “isso é torturante, porque eles têm uma avaliação que chama

360, que é praticamente um caça às bruxas”, introduzindo o clima de supervisão onipresente que gera uma espécie de situação ameaçadora: “Eles ficam o tempo inteiro falando...sabe aquelas piadas maldosas de corredor, que, tipo, fala assim: ‘aaaaahhhh, eu te vejo na 360’”. A professora Elis descreve o que é a avaliação 360:

A 360 é uma avaliação que conta com a avaliação de toda escola, todos os professores, todos os alunos, todo mundo avalia todo mundo, o tempo todo. Acontece uma vez por semestre, mas a ideia é que seja alimentada cotidianamente. É como se fosse um prontuário aberto de cada um pra todo mundo ir lá e te avaliar publicamente, dar pontos tirar pontos, falar bem ou mal de você” (Professora Elis)

De acordo com um manual de gestão empresarial, o maior atrativo das avaliações 360, além do “feedback acerca do desempenho dado por todos aqueles que formam o círculo de contatos diários do funcionário”, é que o uso de fontes variadas “traz uma possibilidade maior de conseguir *capturar todos os aspectos do comportamento*” de modo a gerar dados consistentes “com as evidências de que o desempenho varia de acordo com o contexto e que as pessoas se comportam de maneira diversa com diferentes interlocutores” (ROBBINS, 2005, p. 407, grifos nossos). Trata-se de um “permanente acompanhamento e análise de condutas” (VENCO, MATTOS, 2019, p. 390) com técnicas advindas da gestão de corporações privadas e que agora tomam controle da educação estatal. Uma técnica dirigida a criar e aferir “expectativas profissionais” com vista à produção de resultados mensuráveis e comparáveis.

Não obstante, cabe observar que essa prática de monitorar, classificar e mensurar dados de comportamentos serve para modelar as condutas por meio da avaliação individual de cada pessoa no bojo de relações de trabalho estressantes, mas também está relacionada à punição e à seletividade entre quem se mantém no trabalho e quem perde o cargo. Na verdade, essa técnica de gestão não nasceu nas empresas, mas “foi concebida durante a 2ª Guerra Mundial pelos alemães, posteriormente adotada pela *Esso Research and Engineering Company* nos anos 1950 e propagada nos países industrializados, especialmente embalada pela escola de relações humanas (VENCO, MATTOS, 2019; p. 388-9). Se a avaliação 360 tem origem na guerra, ela também “gera guerra” entre professores e professoras, num círculo vicioso:

Gente, isso gera uma guerra....uma coisa, você sabe como é que é professor, né, professores e professoras com posturas políticas divergentes, religiões distintas, com trabalhos que partem de leituras opostas da sociedade, que gosta desse ou daquele livro didático... Gera guerra...(Professora Elis)

Essa guerra diz respeito a opiniões sobre a postura no trabalho, mas não só.

Segundo Elis, acabam também aparecendo “coisas bizarras”, como julgamentos em relação às roupas ou ao humor. Por isso, ela diz: “*eu me senti naquele Black Mirror, sabe? Total! Tipo: sorriu estranho hoje, perde ponto*” (Professora Elis, grifos nosso). Murilo também faz menção a esse tipo de jogo de eliminação para falar da avaliação, repetindo o clima de ameaça que se cria: “algumas coisas assim a gente chega a comentar, tipo ‘te pego lá fora’ é o mesmo que ‘eu vou te avaliar na 360...’. Esse tipo de brincadeiras. *Mas é como se fosse Big Brother, por qualquer motivo eu te coloco no paredão* (Professor Murilo, grifos nossos)”.

O episódio de *Black Mirror* que a professora Elis sentiu ter protagonizado se chama *Nosedive*. Na história, ascensão e decadência social estão condicionadas a um sistema de pontuações compartilhado socialmente por meio de um aplicativo de celular. Todos circulam com suas armas – o *smartphone*. Cada atitude, hábito ou decisão que uma pessoa toma, mesmo a mais corriqueira possível, é componente para que o cidadão possa sacar seu celular e atribuir-lhe uma nota. O problema é que o contrário também acontece: isto é, na mesma medida que você avalia, você também é avaliado – e temos assim um poderoso instrumento de autorregulação social. Qualquer atitude menos conservadora, para não dizer questionadora, é elemento de risco, uma vez que automaticamente o indivíduo pode ser rebaixado no *ranking* social. Isso seria apenas pueril se não tivesse consequências perversas: para adquirir um imóvel sonhado ou mesmo para circular socialmente, é necessário manter-se com boa pontuação (e atenção: não basta atingir a pontuação, é determinante mantê-la). Do contrário, está ejetado das relações sociais e das possibilidades de consumo, que afinal definem quem é ou não cidadão. Como analisa Gustavo Barreto, “a dinâmica do jogo da reputação inclui que cativar pessoas com *rankings* melhores tem um efeito dominó positivo, ao mesmo tempo que andar com pessoas com pontuação menor pode fazer a impopularidade da pessoa respingar em você” (BARRETO, 2017)¹⁰.

O que você faz para se manter bem ranqueado? Em outras palavras, esse é o desafio lançado pela EFAPE no já mencionado “PEI: Manual Pedagógico e de Gestão”:

A consolidação da avaliação é feita a partir do cruzamento da avaliação de competências e de resultados. Esse cruzamento resulta em uma matriz com nove quadrantes, chamada de *nine box* (do inglês, “nove caixas”). Os quadrantes são formados pelo cruzamento das pontuações da avaliação de competências (eixo vertical) e da avaliação de resultados (eixo horizontal). Em cada eixo, utilizam-se 3 (três) faixas de pontuação: 1. Pontuação entre 1 e 2. 2. Pontuação entre 2,1 e 3. 3. Pontuação entre 3,1 e 4 (EFAPE 2021, p. 80).

“Cada um no seu quadrado”, como relatou Murilo. A redução da educação ao *nine box* oferece uma ferramenta facilmente replicável para o gestor, que se limita a

adotar as medidas indicadas pelo jogo dos quadrantes formados pelo manual. É digno de nota, por exemplo, o que é sugerido para os professores que têm sua pontuação alocada no “Quadrante 1”:

Q1 - Riscos na manutenção do profissional: profissional que apresenta baixos resultados esperados e não desenvolve as competências esperadas para a função. É necessário que o gestor acompanhe de forma próxima e invista na formação do profissional. Caso não aconteça uma evolução, este profissional poderá ser cessado do Programa. É possível também avaliar se o profissional está na função errada e se há possibilidade de ser recolocado. (EFAPE 2021, p. 81)

O princípio da descartabilidade no PEI, portanto, é inquestionável. Assim, a analogia da escola com *Black Mirror* e *Big Brother* não é fortuita e nem exagerada. Pelo contrário, a comparação da escola com os jogos de eliminação torna inteligível o cerne das novas relações de trabalho na educação subsumida às corporações empresariais, uma vez que a prática de avaliação total do trabalho não leva somente a um controle de condutas e procedimentos de trabalho, mas também à punição. Ambos os professores entrevistados que comparam a avaliação ao “paredão” estão conscientes de que o resultado das avaliações é o que determina quais professores e professoras serão dispensados do quadro de docentes daquela escola. A punição diz respeito à vida profissional, mas se estende a toda organização da vida, uma vez que implica na necessidade de um rearranjo para retornar a um patamar inferior de salário e às condições de trabalho mais precárias também, como nos conta Murilo:

Quem eu vi sair de escola PEI foi gente que foi mal avaliada na 360. Daí volta para aquela atribuição tenebrosa e pra escola comum pra ganhar 75% a menos do que ganha na PEI. Quem é mal avaliado é obrigado a ficar fora do programa por alguns anos (Professor Murilo).

Assim, a regulação do trabalho se dá pelo descarte dos profissionais que obtiveram resultados mais baixos nas avaliações, que, por sua vez, não se dirigem somente ao pessoal com contatos precários, mas a todo o quadro docente. Mesmo que o paradeiro de quem está na mira da avaliação não seja o descarte, a prática decide seu destino profissional, uma vez que, nas palavras de Elis, “depois que todo mundo avalia todo mundo, professores, mães, pais, direção, coordenação, todo mundo, a supervisão vai lá e faz uma outra avaliação com você, pega a tua nota e fala assim: ‘nossa, você tirou 3 aqui nessa área, então a gente vai desenvolver o seu plano de formação para cá ou para lá’”.

O desenho de tal prática de gestão empresarial do trabalho já havia sofrido uma “transposição didática” para aplicação em escolas e sistemas de ensino de países peri-

féricos pelo BM; e se há algum “programa passo a passo” que o empresariado segue é o relatório “Professores Excelentes – Como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe”, de 2014, elaborado por Bárbara Bruns e Javier Luque para o BM. Neste relatório, os autores, ansiosos por mudanças, afirmam que “a América Latina não está atraindo as pessoas de *alto calibre* de que precisa para construir sistemas educacionais de classe mundial” (BRUNS, LUQUE, 2014; p. 11, grifos nossos). A metáfora armamentista indica que os tiros se dirigem aos professores e professoras estatais submetidos à roleta russa da privatização: isto é, o Banco Mundial entregou aos gestores públicos um manual de guerra para “reduzir ou eliminar a estabilidade no emprego, aumentar a supervisão e dar poder aos clientes (pais e alunos) para monitorar ou avaliar os professores” (BRUNS, LUQUE, 2014; p. 43).

A recomendação para melhorar o desempenho docente é a introdução de uma política sistemática de seleção pela avaliação do desempenho: “os aumentos de salário somente aumentarão a qualidade se forem acompanhados de políticas para aumentar a seletividade” (BRUNS, LUQUE, 2014; p. 23). Considera-se que os sistemas de ensino de maior qualidade da América Latina são aqueles nos quais “os professores com avaliações sucessivas nas categorias mais baixas de desempenho são dispensados”, isto é, retirados de seus cargos:

A capacidade de um sistema escolar de identificar os professores menos eficazes é uma ferramenta poderosa para aumentar a qualidade do ensino. As pesquisas sugerem que o direcionamento sistemático anual dos 5% dos professores com desempenho mais baixo para “dispensa” pode gerar grandes ganhos na aprendizagem dos alunos ao longo do tempo (Hanushek 2011; Chetty, Friedman e Rockoff, no prelo). (Bruns, Luque, 2014;p. 36).

O direcionamento sistemático de 5% de professores e professoras para dispensa se torna *técnica de gestão pela eliminação*. Professores e professoras *excelentes*, “de alto calibre” ou considerados “eficazes”, são profissionais *modificados* pelo modo de gestão baseada na seleção, cujo principal dispositivo indutor de uma mudança comportamental é a avaliação e a produção incessante de “evidências” para tomada de providências: “elas criam a base de informação necessária para os incentivos individuais de desempenho e medidas de responsabilização”, bem como “asseguram que os resultados da avaliação tenham consequências para os professores: tanto positivas como negativas” (BRUNS, LUQUE, 2014; p. 35-6).

O modelo de gestão é tão opressor quanto brutal, mas precisa parecer um jogo, ainda que seja um jogo de aniquilação do outro para salvar a própria pele. A indução à vigilância e à delação constante entre pares que concorrem não pela conquista de uma

vaga de emprego, mas pela sua pela manutenção, faz da escola uma espécie de arena de jogos vorazes, nos quais a seleção se dá de dentro para fora. A imagem da progressão de carreira não é mais de uma escada comum, pela qual se sobe ao conquistar postos mais altos, podendo até descansar a cada vez que se chega a um novo degrau, mas sim de uma escada rolante puxando o professor para baixo, na qual ele não pode parar de se movimentar somente para permanecer no seu lugar, sem descanso possível (VIANA, 2015).

Leandro, professor que trabalha numa escola do PEI da periferia da região metropolitana de Campinas, quando soube da avaliação 360, perguntou de quem seria o juízo final, porque parecia um jogo, mas um jogo praticado sem regras fixas, com julgamento que não parece ter condições de ser muito justo: “eu tô aqui na PEI, daí eu vejo isso aqui como um jogo, mas na verdade você tem que saber a regra do jogo para você poder vencer...e eu não sei. Sei que todo mundo me avalia, mas não sei o que querem de mim”. Na verdade, a avaliação não é objetiva e nem prescritiva: ela é total, mas não tem expectativa fixa de um perfil profissional. A competência que ela avalia é a flexibilidade de manejar situações, de criar respostas eficientes, sobrevivendo às formas subjetivas e arbitrárias da avaliação. A força da gestão não se dá pela burocratização e modelos fixos, mas pelo movimento constante, pela rotatividade de pessoas introduzidas na escola como num jogo de mercado de ações que se valorizam e desvalorizam, de preços que sobem e caem.

“O professor requerido por esta política é aquele que sabe gerenciar pessoas”, nas palavras de Silva (2021, p. 136), aquele que “é proativo, resiliente, consegue resolver problemas no ambiente de trabalho e na comunidade, é capaz de trabalhar sob pressão e de assimilar regras da competição impostas à classe trabalhadora”. Podemos observar que é também aquele capaz de jogar o jogo com regras plásticas e alteradas arbitrariamente, pois ainda que haja a centralidade dos gestores nessa nova divisão do trabalho, tudo se passa com a ideia de que cada um se responsabiliza pelo destino de todos os outros, o que redimensiona a noção de responsabilização individual pelo destino profissional de cada um e cada uma.

A professora Lauren, da rede estadual da zona sul de São Paulo, menciona a instauração de um clima um tanto ameaçador, pois teve que apresentar um plano de trabalho assim que chegou, sem conhecer a escola, o que significava “uma tensão entre você ser um trabalho desnecessário ou você ser imprescindível e ter uma boa avaliação de desempenho de saída”. Os relatos da intensificação de trabalho causado por essa lógica incessante de cobrança e vigia são inúmeros, indicando que geram cotidianos escolares extremamente estressantes, nas quais docentes são colocados à prova o tempo todo e sentem-se sempre na berlinda. “Eu nunca trabalhei assim, gente, é desgastante, eu tenho que tomar cuidado pra não perder a cabeça”, diz o professor Murilo. Já

Carla, professora da zona leste de São Paulo, menciona a cobrança excessiva que até se esforça a apresentar-se em sua forma “motivacional”, falando de protagonismo:

Na PEI há muita cobrança, entramos em 5 professoras e duas já pediram para sair. É o tempo todo cobrando, “professora, você tem que ser protagonista, você tem que assumir todas as tarefas, você tem que preencher planilhas e documentos. Parte do nosso dia é só para preencher documentos (Professora Carla).

O trabalho docente é acrescido dessa atividade de preencher planilhas e mais planilhas, o que para Murilo faz parte da justificativa de uma gestão escolar que tem “verdadeira paranoia por uma coisa que eles chamam de ‘gerar evidências’, tudo tem que ter prova, como se fosse um crime”. Para Elis, a geração constante de documentos se refere ao controle total do trabalho em todas as suas partes, as planilhas servem para registrar o dia a dia de seu trabalho: “você registra o que planeja e depois o que conseguiu fazer ver se bate com o que você falou que ia fazer. É o tempo todo um controle gigantesco, é pesado, cara” (Elis). O controle pelo registro dos processos de trabalho é acrescido pelo monitoramento presencial da performance docente em sala de aula, pois numa escola bem estruturada como a que Elis trabalhava, “uma vez por semana tem coordenador, supervisor assistindo sua aula”.

Neste ponto é preciso destacar mais uma vez como a reforma empresarial da educação (FREITAS, 2018) segue à risca outras recomendações de gestão do trabalho docente elaboradas pelo Banco Mundial, quando são descritas as características dos sistemas de avaliação bem-sucedidos. A primeira característica já demonstra o grau de subjetividade, pois menciona a “clara articulação das competências e dos comportamentos que se espera que os bons professores tenham e demonstrem”, como nos relata o professor Leandro. Ademais, “eles medem o desempenho de forma abrangente”, considerando que “um julgamento confiável sobre o desempenho individual dos professores exige várias medidas, incluindo a observação em sala de aula (de preferência várias vezes) e o *feedback* de alunos e colegas” (BRUNS, LUQUE, 2014; p. 35), tal qual o procedimento adotado pela escola da professora Elis.

A modelação de comportamento e a produção de uma hipervisibilidade dos gestos e condutas de cada um faz da escola uma “jaula de vidro”, pois “nessa porta giratória infinita, a entrada e a saída são faces de um mesmo processo, entre elas está o vidro de uma seleção tornada permanente” (VIANA, 2015, p. 98). O receio da avaliação negativa induz a condutas de quem está sendo vigiado o tempo todo. Mesmo quando há expressão coletiva de desconfiança com a gestão, o compartilhamento é conformado pelo receio da repressão mais grave, pelo descarte:

Uma coisa que eu percebi é que a comunicação entre os professores é feita sempre de cochicho, sabe? Tipo falando baixinho pra ninguém escutar, com medo de uma punição muito grande. Às vezes, alguns assuntos não são abordados, mesmo que um olhe pra cara do outro, assim, entendendo que o outro também acha errado, mas ninguém toca no assunto (Professor Leandro).

A professora Rosa, de uma escola regular de Barueri, fala que “a escola parece mais com um curral de treinamento de conduta do que com qualquer outra coisa que remeta à educação”. Ao invés de um panóptico centralizado, se requer que cada indivíduo atue como se fosse portador de câmeras multifocais de vigilância para capturar, controlar práticas docentes, induzindo a uma prática policialesca e concorrencial, que encontra resistência. Assim, o que se nota é que o controle total pela gestão que se faz pela seleção negativa de docentes, tal qual orienta o modelo da escola como corporação empresarial, e que conduz a uma repressão constante da ação e a busca por uma conduta que não leve à perda do cargo. Como a avaliação é comportamental, ela maneja o trabalho docente no que se refere a seu caráter performático que, por sua vez, tem graves consequências sobre a formação de estudantes:

É uma coisa assim que eu fico vendo e assim... Não é só meu ponto de vista, quando converso com os outros professores lá, também vejo que todos entraram com uma expectativa muito parecida com a minha... E aí, quando caímos na realidade, percebemos e falamos: não, é uma coisa que não vai vingar, é um método que não vai dar certo... A gente tá fingindo que tá fazendo. Os alunos fingem que aprendem, professor finge que ensina e fica nisso mesmo... isso acontece por conta do próprio modelo de organização da escola... (Professor Murilo).

No ímpeto de gerar índices e evidências por meio de controle pela avaliação e seleção constante, os gestores empresariais estão imprimindo uma grande farsa, uma necessidade de gerar um grande sistema de simulacros das relações pedagógicas, como se educação fosse um teatro, ou uma brincadeira de faz de conta, como mencionava a professora Vanda anteriormente. O vínculo entre o ensino e a aprendizagem é apenas o índice dos resultados, sem vínculo com os processos. É dentro deste quadro que a professora Lauren relaciona os critérios de avaliação 360 com o sentido mais geral dessa mudança brusca na gestão da escola e do trabalho docente:

Na avaliação está escrito assim: “o professor X é flexível?” Está escrito! E aí você tem que avaliar de 1 a 4, se a pessoa é flexível ou não. Parece simples, mas vem junto com as palestras que vão dando sentido para isso. Pode ser rebuscado com pesquisadores que citam pesquisa de Cambridge, que parece que é o máximo, que tem um departamento que estuda avaliação e tal, tal, tal... Mas logo depois vem a *coaching*, que é com a mesma linha, mas manda a real: ‘vocês têm que mudar a programação mental de vocês e dos alunos e de todo mundo’” (Professora Lauren).

“Mudar a programação mental”, a alteração do “*mindset*” a que a *coach* se refere não tem a ver com a construção de um novo pensamento e reflexão sobre a educação, mas sim sobre o que acontece quando somos treinados para nos comportar de determinada forma, performando resultados positivos da educação, falsificando a relação pedagógica em nome da produção de índices e evidências de resultados buscados pelos novos gestores da educação. De tanto agir pelo comportamento performático que essa forma de gestão impõe, é possível mesmo que internalizemos que a escola é uma empresa e que não temos capacidade de decisão política sobre o processo educativo. Não obstante, há resistência.

Sob controle de “forasteiros”, os aprendizados da resistência

Não tem ninguém que vai salvar a nossa educação se não formos nós mesmos. E nós, que estamos ali na escola. Não é ninguém que vai vir de fora e vai dizer para a gente o que é educação. (Professora Vanda)

A tendência de que as reformas “retirem desses profissionais a autonomia, entendida como condição de participar da concepção e da organização de seu trabalho” (OLIVEIRA, 2005, p. 769), é elevada ao extremo quando a reforma se torna um passo definitivo na tomada de controle da escola e dos sistemas de ensino pelo empresariado.

A destituição da política na escola e o despotismo da gestão empresarial não se dão apenas pela expropriação dos espaços decisórios de coletivos de profissionais e comunidades escolares, mas também pela própria gestão do próprio trabalho, pelo alto grau de arbitrariedade e subjetividade que compõe a prática da avaliação 360, pelo fim da autonomia pedagógica, pela intensificação do trabalho.

Mas esse modelo de pedagogia empresarial não está totalmente naturalizado: ainda é externo à escola e se instala pela “ocupação” de forasteiros, conforme expressão de Maria, diretora de uma escola regular do município de Guarulhos. Esta cidade conta com serviços terceirizados de uma empresa no interior de sua secretaria de educação, para modernizar a gestão:

de vez em quando chega um forasteiro, digamos assim (*risos*). E a Fundação Lemann, para nós, foi um forasteiro, um forasteiro que tem um nome de peso, uma marca de peso, que ninguém sabe muito bem o que é, mas tem um *glamour* aí na marca, né? E as pessoas se encantam um pouco por essa marca” (Maria, diretora de escola de Guarulhos).

Nomear o forasteiro expõe a fratura exposta que afeta a educação escolar. Evidencia a contradição entre aquilo que faz parte do “nosso” mundo das relações educativas e aquilo que vem à força pela incorporação de um mundo estrangeiro, este

mundo da corporação empresarial e sua “inovação” na educação. Maria conta que um grupo de profissionais contrários, desde o início da “parceria”, se posicionou sem colocar uma indisposição muito radical contra quem era favorável, até porque já estava feito o contrato de trabalho, sem nenhuma possibilidade de debate coletivo pela rede. Tornaram-se vigilantes das ações empresariais, reunindo materiais sobre os métodos de trabalho, criando espaços para conversas sobre os benefícios e prejuízos da entrada da empresa na gestão da rede de ensino. Uma rede aguerrida, que produziu coletivamente um projeto político pedagógico, que tem presente um histórico recente de lutas para assegurar boas condições de trabalho, foi se vendo desqualificada por uma empresa que não respeitava processos coletivos. Quando ficou claro que havia intenção de alteração de “algumas linhas do pensamento pedagógico” que havia sido elaborado num longo processo de discussão, decidiram não aceitar as propostas claras de intervenção empresarial. “No segundo ano de parceria com a Lemann, nós decidimos que nosso projeto político pedagógico seria mais tocado por quem está no chão da escola do que por forasteiros”, nos conta a diretora Maria.

A tensão existente indica que o trabalho docente se faz no conflito estabelecido entre quem impõe as diretrizes e quem de fato atua profissionalmente nas escolas. Embora nos altos escalões da organização da educação e dos sistemas de ensino, bem como da mídia e das redes sociais, o empresariado já tenha assumido o posto do novo “discurso competente” de que falava Chauí (2016) ao se referir a um passado no qual a burocracia estatal e seus especialistas buscavam silenciar os discursos de professores, professoras, profissionais da educação, mãe, pais e estudantes, há questionamento entre quem faz a educação. Hoje o discurso competente é do empresariado que investe no trabalho social para capturar mais lucros e dividendos: força uma legitimidade para falar *sobre* a educação, mas não pode falar *da* educação, isto é, das relações vividas e pensadas para tornar inteligível a própria realidade do chão da escola. Assim, o discurso empresarial só pode se produzir enquanto ideologia, isto é, como suposta universalidade que esconde a dominação de uma classe econômica por outra, como se patrões e dirigentes pudessem comungar o mesmo interesse de quem vive do trabalho e dos programas sociais, como se fosse possível estabelecer o mesmo projeto educativo entre quem tem condições de vida material absolutamente desiguais e conflitantes. O slogan “Todos pela Educação” traduz bem essa ideologia empresarial e o sentido perverso da captura de um projeto supostamente universal: os empresários se apresentam como especialistas, gestores, investidores e, mais do que isso, assumem o monopólio da salvação legítima da educação, ao mesmo tempo que corroem sua forma, modificando seus princípios e as relações de trabalho de acordo com sua imagem e semelhança.

Não obstante, é de se notar que ainda se risca o chão para marcar a diferença entre quem comanda e quem faz a educação.

Não é ninguém que vai vir de fora e vai dizer para a gente o que é educação. Quer saber da educação? Pergunte para nós que estamos ali. O que nós precisamos? Somos nós que vamos dizer o que a gente precisa. Quem somos nós? Somos nós que vamos dizer quem somos nós. Então eu... é primeira pessoa e sempre somos nós. E não acredito em outra possibilidade não. Eu fico, às vezes, muito triste com o Estado, com a situação que eu vejo, com o conformismo de muita gente, mas eu ainda acredito naquelas pessoas que resistem. Certo? Então, enquanto a gente puder, a gente vai resistindo (Professora Vanda).

Resta, agora, aprender a lutar contra os novos autodenominados gestores e especialistas da educação, reagirmos de maneira adequada a um sistema de educação que está sob nova direção, para redesenharmos uma proposta político pedagógica que reflita a educação necessária para o nosso tempo, que responda “ao que a gente precisa”. Isso não pode e nem vai ser feito pelo empresariado forasteiro.

Referências

- BRUNS, B.; LUQUE, J. **Professores excelentes**. Washington: Banco Mundial, 2014.
- BARRETO, G. “**Black Mirror - Nosedive**”. Disponível em: <https://alemdoroteiro.com/2017/04/05/black-mirror-s03e01-nosedive/>. Acesso em: 3/11/2022
- CATINI, C. A Educação Bancária, com um ‘Itaú de Vantagens’. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 13, p. 90-118, 2021.
- CATINI, C. Empreendedorismo, privatização e o trabalho sujo da educação. **Revista USP**, v. 127, p. 53-68, 2020.
- CHAUÍ, M. Ideologia e educação - Conferência realizada na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) em 23 de novembro de 1979. Versão revista do texto originalmente publicado em *Educação & Sociedade*, Campinas, ano II, n. 5, p. 24-40, jan. 1980. **Educação e Pesquisa** [online], v. 42, n. 1, 2016
- EFAPE. **Caderno do Gestor - Ensino Integral: Modelo Pedagógico e de Gestão**. São Paulo: Secretaria da Educação, 2021; Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/ensino-integral/wp-content/uploads/2022/01/Caderno-do-Gestor-Modelo-Pedagogico-e-de-Gestao-Volume-Unico.pdf> Acesso em: 4/11/2022.
- EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.3, p. 531-541, set./dez. 2007
- EVANGELISTA, O.; LEHER, R. Todos Pela Educação e o episódio Costin no Mec: a pedagogia do capital em ação na política educacional brasileira. **Revista Trabalho Necessário**, 10(15), 2018.

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

G1-SP. **Secretário de Educação diz que ensino integral chegará a 3 mil escolas no estado de SP em 2023**. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/educacao/noticia/2022/03/22/secretario-de-educacao-diz-que-ensino-integral-chegara-a-3-mil-escolas-no-estado-de-sp-em-2023.ghtml> Acesso em: 10/10/2022.

GUZO CONSULTORIA. **Procedimento passo a passo**. Disponível em: https://m.facebook.com/watch/?v=768259196975029&paipv=0&eav=AfZixkSarDG7x_v4OYh-ZcqG0zZPP2GtPg0CcPZUr6ryFi3i2rnqqtmw_ENrmjsX6Q6U&rdr. Acesso em 13/10/2022.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Mobilização e advocacy**. Disponível em: <https://Instituto-ayrtonsenna.Org.Br/Pt-Br/Como-Atuamos.Html>. Acesso em: 13/10/2022.

OLIVEIRA, D. A. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes.

Educ. Soc., Campinas, Vol. 26, N. 92, P. 753-775, Especial - Out. 2005

ROBBINS, S. P. **Comportamento Organizacional**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2005.

SÃO PAULO. **Resolução SE nº 68, de 02 de outubro de 2014b**. Dispõe sobre o processo de avaliação dos profissionais que integram as equipes escolares das escolas estaduais do Programa Ensino Integral. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Governo do Estado de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/68_15.HTM?Time=02/09/2019%2009:58:12. Acesso em: 14/10/2022.

SILVA, A.; Ramos, G. O docente no modelo de Avaliação 360º do Programa Ensino Integral paulista: de herói a vilão. **Cadernos da Pedagogia**, v. 14, n. 28, p. 210-224, Maio-Ago/2020

SILVA, A. M. **Trabalho docente sob a lógica privatista empresarial: a busca pela força de trabalho a serviço de um projeto hegemônico**. Editora CRV, Curitiba, Brasil, 2021.

SOUZA, R. M. **O discurso do protagonismo juvenil**. São Paulo, Paulus, 2008 (Coleção Ciências Sociais)

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Advocacy pela Educação**. Disponível em: <https://Todospe-laeducacao.Org.Br/O-Que-Fazemos/>. Acesso Em 13/10/2022

URBINI, L.F. **Educação integral e capital financeiro: a participação do Itaú Unibanco nas políticas públicas de educação entre 2002 e 2014**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política, Florianópolis, 2015.

VENCO, S.; MATTOS, R. Avaliação 360º: das empresas direto às Escolas de Tempo Integral no Estado de São Paulo. **RBPAE** - v. 35, n. 2, p. 381 - 400, Mai./Ago. 2019

VIANA, S. Jaula de vidro. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, Brasil, n. 60, p. 91-109, Abr. 2015.

'Notas de fim'

1 O artigo tem como fonte entrevistas realizadas para pesquisa "O público e o privado: mudanças na forma social da educação", realizada por Carolina Catini de 2019 a 2022. A pesquisa de campo foi aprovada pelo comitê de ética em pesquisa da Unicamp (CAAE:30180720.1.0000.8142). Todos os nomes são fictícios, exceto os que constam em documentos públicos.

2 Vale notar que a Guzo Consultoria tem longa trajetória de prestação de serviços para SEE-SP. O documento das Diretrizes para implementação do Programa de Ensino Integral (GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO, s/d) agradece a essa empresa e outras entidades privadas: "Agradecemos a valiosa contribuição da equipe do ICE – Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação pelo apoio técnico para a concepção, desenvolvimento e implantação do Programa de Ensino Integral, em particular na figura dos seus consultores: Alberto Chinen, Elizane Mecena, Jorge Guzo, Juliana Zimmerman e Thereza Barreto, bem como, aos jovens protagonistas egressos das escolas pernambucanas cuja atuação foi fundamental para a introdução dos princípios do Protagonismo Juvenil junto aos jovens ingressantes das Escolas de Ensino Integral"; (GOVERNO DO ESTADO DE SP, s/d, p. 6-7)

3 Guzo Consultoria. "Procedimento Passo a Passo". https://m.facebook.com/watch/?v=768259196975029&paipv=0&eav=AfZixkSarDG7x_v4OYhZcqG0zZPP2GtPg0CcPZUr6ryFi3i2mqqtmw_ENrmjsX6Q6U&_rdr. Acesso em 13/10/2022.

4 Todos Pela Educação. "Advocacy pela Educação" em <https://todospelaeducacao.org.br/o-que-fazemos/>. Acesso em 13/10/2022

5 Instituto Ayrton Senna. "Mobilização e Advocacy" em <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/como-atuamos.html>. Acesso em 13/10/2022.

6 O Programa de Ensino Integral foi instituído por Lei no Estado de SP em 2012, mas havia experiência prévia das Escolas de Tempo Integral desde 2006, como se pode ler nas diretrizes do Programa: Nesta perspectiva foi implantado o Programa de Ensino Integral, instituído pela Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012, alterada pela Lei Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012. Esse Programa foi iniciado em 2012, em 16 Escolas de Ensino Médio, e a partir de 2013 expandido para 22 escolas de Ensino Fundamental Anos Finais e 29 escolas de Ensino Médio, e 2 escolas de Ensino Fundamental e Médio. É uma alternativa para adolescentes e jovens ingressarem 7 numa escola que, ao lado da formação necessária ao pleno desenvolvimento de suas potencialidades, amplia as perspectivas de autorrealização e exercício de uma cidadania autônoma, solidária e competente. O Programa Ensino Integral oferece também aos docentes e equipes técnicas condições diferenciadas de trabalho para, em regime de dedicação plena e integral, consolidar as diretrizes educacionais do novo modelo de escola de tempo integral e sedimentar as possibilidades previstas para sua expansão (GOVERNO DO ESTADO DE SP, s/d, p. 6-7). Com essa perspectiva, a partir do que preconiza a LDB, nos artigos 34 e 87, a Secretaria iniciou, em 2006, o Projeto Escola de Tempo Integral com o objetivo maior 10 de assegurar o desenvolvimento de novas competências, habilidades e atitudes pertinentes à sociedade. A Escola de Tempo Integral (ETI) foi um passo significativo na consolidação dos princípios que sustentam sua política educacional, em direção à educação integral dos seus alunos. (GOVERNO DO ESTADO DE SP, s/d, p. 9-10).

7 <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2022/03/22/secretario-de-educacao-diz-que-ensino-integral-chegara-a-3-mil-escolas-no-estado-de-sp-em-2023.ghtml>. Acesso em: 10/10/2022.

8 Eu entrei na PEI por um processo seletivo interno, eu preenchi um documento pela SEDE, que é a Secretaria Escolar Digital, e daí fui fazer uma provinha com 30 questões ou 20 questões. Com isso você podia ser selecionado pra uma próxima fase, que é a fase que de fato seleciona, que é uma entrevista na Diretoria de Ensino, que é uma entrevista com vários supervisores de ensino. Nessa entrevista me deram nota de 0 a 4 para 7 tópicos, os quais eu tinha que associar questões da legislação da escola de ensino integral com dimensões práticas. Então cê tem que fazer tipo uma ponte – como que você trabalharia isso na prática – e essa nota de 0 a 4 já seleciona o professor, a nota que ele vai. Então, você já entra sendo duramente avaliada" (Elis, professora região metropolitana de Campinas).

9 Cabe mencionar que até 2019 a rotatividade de professores e professoras nas PEIS era muito grande, dado o peso excessivo da gestão e das avaliações sobre o controle do trabalho docente. A pesquisa de Selma Venco e Rosemary Mattos (2019), partir de entrevistas com gestores e gestoras de PEIS e analisava que o trabalho não era atrativo nem com tanta diferença salarial: Para os entrevistados, a bonificação de 75% deixa de ser atrativa aos profissionais à medida em que se veem submetidos a um forte controle sobre suas atividades profissionais, tangenciando a tentativa de prescrever o trabalho intelectual e indo de encontro às perspectivas de exercício da docência almejadas. Nesse sentido, os diretores de escola apontam para dificuldades na obtenção e permanência de professores nas escolas PEI, sendo necessário, inclusive, fazer uso de contratos temporários para suprir a ausência de pessoal. (VENCO, 2019, p. 395).

10 Gustavo Barreto, “Black Mirror - Nosedive”. Disponível em: <https://alemdoroteiro.com/2017/04/05/black-mirror-s03e01-nosedive/>. Acesso em: 3/11/2022