

A RESSIGNIFICAÇÃO DOS MECANISMOS DE GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O TRABALHO DOCENTE

Neila Pedrotti Drabach¹
Nadia Pedrotti Drabach²

Resumo: O texto discute a relação entre as mudanças na gestão escolar e as implicações para o trabalho docente. Contraditoriamente, a conquista da gestão democrática, marco das lutas dos trabalhadores docente na década de 1980, tem se tornado terreno de introdução de mecanismos alheios à sua proposta, a partir dos novos mecanismos de gestão introduzidos a partir da Reforma do Estado, nos anos 1990. Sob o invólucro da participação dos professores, muitas das políticas educacionais, especialmente as de avaliação externa, tem conduzido à responsabilização da escola pelos seus resultados educacionais, especialmente de seus professores. Diante deste contexto, este trabalho problematiza as estratégias utilizadas no campo educacional que atrelam os resultados escolares à competência dos seus profissionais e o reflexo desta *cultura do desempenho* no trabalho docente. Para tal, valemo-nos de pesquisas sobre a temática e da análise das evidências desta cultura nas propostas de mudança na gestão da educação estadual do Rio Grande do Sul.

1. Considerações Iniciais

Na trajetória da constituição teórica da administração escolar é possível identificar a presença da racionalidade capitalista com o propósito de construir uma educação mais “eficiente”. Primeiramente, a administração escolar é influenciada pela lógica capitalista através das teorias da Administração Geral, propostas como universais e, portanto, serviriam a qualquer tipo de instituição. Atualmente, a proposta de gestão democrática, reivindicada pelos movimentos sociais da década de 1980, objetiva a construção de uma organização escolar voltada aos interesses e necessidades da comunidade escolar. No entanto, tal proposta acabou

¹ Pedagoga, Especialista em Gestão Educacional e Mestranda em Educação/UFSM. Email: neila.drabach@yahoo.com.br

² Pedagoga e Especializanda em Gestão Educacional/UFSM. Email: nadiadrabach@yahoo.com.br

sendo “minada” pelo projeto neoliberal, adquirindo novos sentidos, como a responsabilização da escola pelos seus resultados e a diminuição do papel do Estado nas questões sociais.

Situado a partir deste contexto, este trabalho visa problematizar as estratégias utilizadas no campo da gestão educacional que atrelam os resultados escolares à competência dos seus profissionais e o reflexo desta *cultura do desempenho* no trabalho docente. Para tal, valemo-nos de pesquisas sobre a temática e da análise das evidências desta cultura nas propostas de mudança na gestão da educação estadual do Rio Grande do Sul (gestão 2007-2010), a partir da tentativa implantação da meritocracia no âmbito das escolas.

2. Da Administração à Gestão Escolar Democrática: a difícil construção da lógica da gestão pública

Com a importância adquirida pelo sistema educacional em torno do século XX, decorrente do avanço do capitalismo industrial, a educação passa a ser pensada como instituição a ser administrada a partir de elementos científicos, com vistas a alcançar eficientemente os objetivos traçados a ela. Intelectuais do campo educacional brasileiro apontavam para o contexto da escola deste período como um momento de crise, pois a “unidade” do processo educativo estava se perdendo em meio à demanda por sua expansão. Diante disso, o desenvolvimento científico, com suas teorias de administração desenvolvida nas fábricas (Fordismo, Taylorismo e Fayolismo), surgidas neste contexto, “apresentou-se” como a saída mais interessante. Conforme descreve Leão (1945), “A administração da educação começa a inspirar-se na organização inteligente das companhias, das empresas, das associações industriais ou comerciais bem aparelhadas” (p. 154).

Sucessivamente, diversos educadores passam a defender o emprego da Administração Geral³ no âmbito da administração escolar. Querino Ribeiro (1986) defende em sua obra *Ensaio de uma teoria da Administração Escolar* que

A Administração Escolar é uma das aplicações da Administração Geral; ambas tem aspectos, tipos, processos, meios e objetivos semelhantes. b) a Administração Escolar deve levar em consideração os estudos que se fazem nos outros campos da

³A Administração Geral ou abordagem Clássica da Administração é composta por duas correntes que se desenvolveram no início do século XX, embora em contextos distintos: nos Estados Unidos a Escola de Administração Científica, tendo como principais expoentes Frederick Winslow Taylor (1856-1915) e Henry Ford (1863-1947); na França desenvolveu-se a Teoria Clássica, a partir dos trabalhos de Henri Fayol (1841-1825). A primeira corrente desenvolveu uma teoria administrativa com ênfase nas tarefas, enquanto a segunda a ênfase estava na estrutura (CHIAVENATO, 1983).

Administração e, por sua vez, pode oferecer contribuições próprias utilizáveis pelos demais (1986, p. 95).

Mas o que levou educadores preocupados com os objetivos da educação a defender uma administração que tem como essência a racionalidade capitalista? Devemos lembrar que a Ciência, considerada espaço do conhecimento verdadeiro, objetivo, amplia seu desenvolvimento juntamente com as necessidades da sociedade capitalista em ascensão. Junto do reconhecimento da cientificidade comprovada das teorias administrativas, o caráter de neutralidade, eficiência e universalidade do conhecimento científico impulsionou sua adoção na prática da administração escolar.

Considerando que o capitalismo, ao constituir suas primeiras bases na sociedade, apresentava-se como algo inovador e superador das relações de exploração do feudalismo, não se questionava os fundamentos de sua racionalidade, tampouco as teorias desenvolvidas com vistas às suas necessidades. A idéia de ciência estava ligada ao progresso. Tendo em vista os anseios pelo progresso educacional é possível compreender a logicidade de a administração escolar adotar os princípios desta administração científica. Além disso, a forte influência da Escola Nova na educação Brasileira, fez com que educadores brasileiros tivessem contato direto com o sistema educacional norte-americano, em função das idéias de John Dewey, o que os levou a conhecer a forma de administração do sistema de ensino deste país, a qual se orientava a partir dos princípios da Administração Científica.

No entanto, como alerta Gramsci (1981), a ciência também é uma compreensão particular do mundo, uma ideologia. Desta forma, no momento em que adentra no espaço escolar, a teoria da administração científica atrela a educação a sua compreensão de administração, não abrindo espaço para outras visões, no momento em que se entende que o conhecimento científico corresponde à verdade.

Podemos inferir, ao revisitarmos a história da educação, que a prática de administração escolar, apontada como a saída para a crise da educação, dentre outros elementos, representou o entrelaçamento da educação à lógica do sistema capitalista. Conforme ressalta Paro,

A administração capitalista teve origem e foi elaborada a partir dos interesses e necessidades do capital, estando, em decorrência disso, tanto na empresa produtora de bens e serviços, onde ela foi engendrada, quanto na sociedade em geral, onde ela cada vez mais se dissemina, comprometida com os objetivos e interesses da classe capitalista, ou seja, da classe que detém o poder político e econômico em nossa sociedade; não se pode esperar, por isso, que essa administração não continue, na escola, servindo a estes mesmos propósitos da classe hegemônica, que são nitidamente a favor da preservação do *status quo* (PARO, 2000, p. 129).

O reconhecimento de que a racionalidade capitalista, presente nas formas de organização e administração da educação, não atendia outro interesse a não ser o de reproduzir as relações sociais do próprio capitalismo, iniciou-se na década de 1980. Esta década situou um período de crítica a esta prática e de proposição de outra lógica administrativa que atendesse aos reais interesses da educação, enquanto prática social.

É com o movimento de reabertura político-democrática no Brasil que se dá início a uma nova fase de elaborações teóricas no campo da administração escolar, com ênfase a partir do “enfoque sociológico” (SANDER, 1995). Este novo enfoque constitui-se principalmente a partir das lutas em prol da democracia e da cidadania, da consolidação do campo de estudos em nível de pós-graduação no país e a influência da literatura sociológica de base marxista⁴. A partir destes elementos, passa-se a analisar com maior criticidade o papel da educação na sociedade, chegando a revelar a face essencialmente política da administração da educação, em detrimento do caráter técnico que lhe fora empregado historicamente. Decorrendo daí as proposições em torno da gestão democrática da educação, a partir de instrumentos democráticos como conselhos escolares participativos, eleições de diretores, autonomia escolar, dentre outros.

Tendo em vista o movimento da sociedade civil em torno da reivindicação de espaços para a participação nas instituições sociais, alcançou-se em nível Constitucional, em 1988, a Gestão Democrática do Ensino Público, sendo reafirmado pela LDBEN 9.394/96. No entanto, como afirma Hypólito, tais alternativas à democratização da gestão escolar

(...) foram sendo ou assimiladas pelo Estado e ressignificadas, ou colonizadas pelas políticas oficiais, ou mesmo deixadas de lado em muitas localidades onde o movimento sindical e popular não teve força para expandir suas proposições. De fato, por uma razão ou outra, essa orientação para uma gestão democrática ficou sempre em posição subalterna nos grandes embates políticos travados nas últimas três décadas (HYPÓLITO, 2007, p. 04).

Torna-se necessário, neste momento, atentarmos para a reforma do Estado realizada na década de 1990 e as políticas educacionais daí decorrentes, a fim de elucidarmos as confluências em torno dos mecanismos apresentados pela sociedade para a democratização da educação e as propostas do Estado, a partir das bases neoliberais.

Para compreendermos este fenômeno reportemo-nos para os desdobramentos da crise do capitalismo na década de 1970. Tendo como expressão da crise a saturação do modo de produção fordista/taylorista, refletida na greve dos operários, a queda da taxa de lucros e o

⁴ Dentro desta abordagem pode-se destacar, além das obras do próprio Karl Marx, os trabalhos de TRAGTEMBERG (1974); BOURDIEU; PASSERON (1975); ALTHUSSER (1985), GRAMSCI (1981), entre outros.

esgotamento do Estado de Bem-Estar Social, ao não conseguir conter as “contradições inerentes ao capitalismo” (HARVEY, 2008, p. 135), impôs-se a necessidade de se buscar alternativas que refletissem em mudanças, de forma simultânea, em cada campo.

Como alternativa para esta situação, buscou-se apoio no sistema de produção toyotista⁵ que vinha se desenvolvendo no interior da fábrica Toyota, no Japão. Este sistema introduz no interior da produção estratégias de elevação do lucro a partir da participação do trabalhador no processo de produção. Neste sentido, vocábulos como autonomia, participação e flexibilidade passam a adquirir outra conotação. Esta polissemia dos termos leva, muitas vezes, a confusão do real sentido destes quando se apresentam como mecanismos necessários à democracia.

Aliado ao desenvolvimento do Estado Neoliberal, fruto destas mudanças na base produtiva, o modelo toyotista disseminou-se por várias esferas da sociedade, propagando-se como forma de gestão, a Gestão Gerencial, a exemplo do fordismo e taylorismo, quando adquiriram a conotação de administração geral.

No contexto brasileiro, a constatação⁶ de que a crise estava no Estado e não na estrutura do capital⁷ conduziu a uma reforma no aparelho estatal (PERONI, 2006). O conhecido teórico da Reforma, o Ministro Luis Carlos Bresser-Pereira, em suas análises sobre a crise, aponta que

A partir dos anos 70 face ao seu crescimento distorcido e ao processo de globalização, o Estado entrou em crise e se transformou na principal causa da redução das taxas de crescimento econômico, da elevação das taxas de desemprego e do aumento da taxa de inflação que, desde então, ocorreram em todo o mundo (BRESSER-PEREIRA, 1998, p. 49).

⁵ Sistema de produção desenvolvido no âmbito da fábrica da Toyota no Japão, iniciando-se em 1947. Foi desenvolvido pelo engenheiro industrial da Toyota Taiichi Ohno, tendo como objetivo enfrentar a crise financeira do pós-guerra, quando se demitiu inúmeros funcionários, e logo em seguida a empresa foi solicitada a aumentar sua produção, em virtude da demanda da Guerra da Coréia. A necessidade de aumentar a produção sem poder recorrer à admissão de novos trabalhadores, levou Ohno a agregar no mesmo posto de trabalho diferentes máquinas e agrupar diferentes funções de trabalho, gerando um trabalhador polivalente, capaz de realizar ao mesmo tempo funções de planejamento, execução e controle da qualidade (PINTO, 2007). Assim, a participação maior no processo de produção pelo trabalhador, quer dizer neste sistema ampliação na capacidade produtiva do trabalhador e aumento do lucro para a empresa uma vez que deixa de contratar mais funcionários.

⁶ Esta análise teve como base teórica a Terceira Via, sendo esta a orientação teórica que guiou as ações da Reforma através do MARE (Ministério da Administração e Reforma do Estado) durante o governo FHC (gestão 1995-1998). Segundo Giddens (2001, p. 36), “Terceira via se refere a uma estrutura de pensamento e da prática política que visa a adaptar a social-democracia a um mundo que se transformou fundamentalmente ao longo das últimas duas ou três décadas. É uma Terceira Via no sentido de que é uma alternativa de transcender tanto a social-democracia do velho estilo quanto o Neoliberalismo.” No entanto, análises feitas por pesquisadores da área apontam que a Terceira Via assumiu mais a lógica neoliberal do que conseguiu se afastar dela, pois parte do mesmo princípio de que a crise estava no Estado e não no sistema capitalista (PERONI, 2006)

⁷ Para Autores como Meszáros (2002), Antunes (2005) e Harvey (2008), a crise não se encontra no Estado, mas sim na lógica estrutural do capitalismo.

Diante de tal diagnóstico, o Estado precisava rever as estratégias de atuação que estavam colocando-o em crise, dentre as quais se apontava principalmente o tamanho do Estado e sua forma de regulação sobre as instituições, dentre elas as econômicas. Reconhecendo que estas questões faziam parte da lógica de administração do Estado, instalou-se aí o ponto da mudança: de uma lógica burocrática, centralizadora, passou-se a ter ênfase na lógica gerencial, o que implicou em transformações ou criações/recriações nas suas instituições. Nas palavras de Bresser-Pereira (1998, p. 59), “Uma outra forma de conceituar a reforma do Estado em curso, é entendê-la como um processo de criação ou de transformação de instituições, de forma a aumentar a governança e a governabilidade.”

Com a condução da Reforma a partir da lógica gerencial, a administração do Estado passou a assumir novos contornos, os quais são explicitados por Bresser-Pereira:

(1) descentralização do ponto de vista político, transferindo recursos e atribuições para os níveis políticos regionais e locais; (2) descentralização administrativa, através da delegação de autoridade para os administradores públicos transformados em gerentes crescentemente autônomos; (3) organizações com poucos níveis hierárquicos ao invés de piramidal, (4) pressuposto da confiança limitada e não da desconfiança total; (5) controle por resultados, *a posteriori*, ao invés do controle rígido, passo a passo, dos processos administrativos; e (6) administração voltada para o atendimento do cidadão, ao invés de auto-referida (1996, p. 06).

Dentre as instituições que precisavam ser recriadas/transformadas encontrava-se o sistema educacional. Como parte da Reforma do Estado, a educação nacional passou por várias mudanças, principalmente em sua forma de gestão. É aí que os princípios de descentralização, autonomia e participação – aqueles reivindicados pela sociedade civil na década de 1980 – assumem novos significados, distintos daqueles de sua origem, a partir da lógica da administração pública gerencial, a qual, segundo Bresser-Pereira, surge “inspirada nos avanços realizados pela administração de empresas” (1996, p. 05).

Neste sentido, a gestão democrática do ensino público, fundada na descentralização do poder, acaba muitas vezes por ter seus mecanismos atravessados pela conotação capitalista. Ao lado da ampliação da participação, tem-se a retirada do Estado em seu papel de mantenedor da educação pública, repassando este compromisso à sociedade civil, ao mesmo tempo em que cobra os resultados esperados (avaliação externa), sendo estes atrelados às exigências do mundo do trabalho. Dessa forma a racionalidade que orienta a gestão pública – envolvendo o sistema educacional – continua a assentar-se na lógica capitalista, a exemplo do modelo de administração educacional do início do século XX (DRABACH, 2009).

Situado a partir destas novas exigências, muitas estratégias vem sendo estimuladas pelas políticas educacionais com vistas a regular o trabalho docente a partir das novas demandas da sociedade. Tendo como principal instrumento de regulação do sistema de ensino a avaliação externa, a gestão educacional passa a investir em estratégias de melhoria da qualidade, as quais têm como foco o trabalho docente. A discussão sobre este tema conduz as reflexões do próximo tópico deste artigo.

3. O Trabalho Docente a partir das Configurações da Cultura do Desempenho

A partir da função estratégica da educação para o desenvolvimento do capitalismo, muitos esforços vêm sendo desenvolvidos no sentido de alcançar as maiores contribuições deste campo para o desenvolvimento econômico. Diante do cenário de praticamente universalização do Ensino Fundamental no Brasil, a partir dos inúmeros investimentos e cobranças internacionais durante a década de 1990, o passo que vem sendo dado no campo educacional brasileiro concentra-se na melhoria da qualidade do ensino, com vistas a melhorar a posição do país diante de cenário internacional, quanto aos índices de aprendizagem.

Tendo em vista as novas configurações da gestão pública do Estado e, conseqüentemente, da gestão educacional, a partir da descentralização, acabou-se por gerar uma “reestruturação do trabalho docente, resultante da combinação de diferentes fatores que se farão presentes na gestão e na organização do trabalho escolar, tendo como corolário maior responsabilização dos professores e maior envolvimento da comunidade” (OLIVEIRA, 2004, p. 1131). O grau de autonomia financeira, pedagógica e administrativa conquistados no âmbito escolar traz como contrapartida um novo modo de regulação por parte do Estado que se traduz nas avaliações externas, gerando uma demanda crescente de tarefas e responsabilidades no âmbito escolar. Nas palavras de Oliveira:

Esse modelo de autonomia está centrado em maior responsabilização dos envolvidos, que têm de responder pelo que fazem, como fazem e para que fazem. Sendo assim, aumenta a responsabilidade dos trabalhadores docentes sobre o êxito dos alunos, ampliando os raios de ação e competência desses profissionais. O desempenho dos alunos passa a ser algo exaustivamente mensurado, avaliado sistematicamente por instrumentos que não são elaborados no contexto escolar (2007, p. 367)

De um modelo de gestão que tinha como centro o controle *a priori*, por isso centralizado, como na administração fordista/taylorista, passou-se a ter ênfase no controle *a*

posteriori, através dos inúmeros índices de avaliação, a nível nacional e internacional, e diagnóstico. Diante desta nova configuração, a organização dos “sistemas educativos é alterada nos seus aspectos físicos e organizacionais, sob critérios de produtividade e excelência, expressando uma regulação que, embora dirigida à instituição pública e estatal, encontra-se fortemente ancorada no mercado.” (OLIVEIRA, 2007, p. 537). A qualidade aferida através dos índices de avaliação, que atuam como regulador dos sistemas de ensino, “é definida em função do dinheiro gasto, incorporando três características operacionais, ou seja, economia, eficiência e efetividade” (SANTOS, 2004, p. 08), o que aponta para o predomínio da lógica econômica em detrimento da educacional.

O sistema de avaliação da qualidade do ensino garante certo controle regulador sobre o que é ensinado na escola e, de certa forma, tende a homogeneizar os resultados, uma vez que, avaliando somente a apreensão final dos conteúdos desconsideram-se os contextos e processos nos quais se deu a aprendizagem. Em síntese, deixa-se de valorizar aspectos importantes que se situam nas entrelinhas: aspectos do trabalho docente e do desenvolvimento concreto dos alunos.

A análise do desempenho dos estudantes traz consigo uma série de elementos que acabam forjando no imaginário docente uma nova visão sobre o seu trabalho e inclusive sobre a sua própria identidade enquanto profissional do ensino, levando à “intensificação e auto-intensificação do trabalho (HARGREAVES, 1998, *apud* OLIVEIRA, 2007, p. 357)”.

Este fenômeno vem sendo forjado a partir da materialização de uma “cultura do desempenho” (SANTOS, 2004), na qual os índices de avaliação acabam por “medir” a eficiência do trabalho docente. Frente aos resultados obtidos “os professores se auto-avaliam culpando-se por aquilo que lhes foi imposto fazer e que não conseguiram realizar, como sendo uma falta pessoal.” (SANTOS, 2004, p. 1153), uma vez que

(...) na cultura do desempenho o que fica mais exposto à comunidade educacional e ao público em geral não são tanto os aspectos positivos das atividades das escolas, mas as falhas que cometeram, aquilo que deixou de ser feito, sem, contudo, apresentarem uma análise das circunstâncias em que as metas, os objetivos e os percursos para alcançá-los foram definidas e executadas por essas instituições (SANTOS, 2004, p. 1152).

Embora, do ponto de vista educacional, seja possível identificar os limites desta prática, considerando que o processo educativo não depende exclusivamente do trabalho do professor, mas de vários fatores decorrentes do meio em que se insere, ela vem encontrando legitimidade a partir do caráter de transparência pública que esta representa para os marcos do “Estado

Avaliador”. Nas palavras de Santos (2004, p. 1152-1153), “A emergência e o desenvolvimento do Estado avaliador são justificados e legitimados como uma importante maneira de tornar transparente para o público a forma como as instituições atuam e utilizam os recursos públicos.” Neste sentido, alcançam alto grau de adesão por parte da população, contribuinte de impostos.

Seguindo esta premissa, a partir da aferição dos índices de aprendizagem, alguns sistemas de ensino desenvolvem estratégias de melhoria destes índices entrelaçando o desempenho a retribuições salariais, através da chamada meritocracia. Tal medida, praticada em alguns estados brasileiros, como São Paulo e Minas Gerais, ao constituir-se objeto de estudos em outros contextos, demonstra que “têm levado os professores a se voltarem para o ensino de conteúdos, uma vez que seu desempenho será medido pelos resultados dos alunos nos testes e não pelos aspectos voltados para a formação humana” (DOLTON, 2003, *apud* SANTOS, 2004, p. 1150).

Mais recentemente, no contexto da educação pública estadual do Rio Grande do Sul, a proposta de entrelaçar elevação do índice de aprendizagem à remuneração docente, através da instauração do 14º salário, proposta na reformulação no Plano de Carreira do Magistério Estadual, tem instaurado um quadro de lutas e resistência entre sindicato docente e governo do Estado (gestão 2007-2010). O governo pretende responder à chamada “ineficiência do setor público” e à melhoria da qualidade da educação com estratégias de gestão do setor privado, ao passo que os professores entendem que esta não é a melhor forma, pois favorece a cultura da competição e até mesmo exclusão, em detrimento da construção da cultura democrática.

Tal situação remete-nos a reflexão de Oliveira (2007), quando discute o paradoxo entre descentralização e regulação no campo educacional:

Ao mesmo tempo em que ganham maior autonomia, liberdade de definir certas regras do seu dia-a-dia, como o calendário, a escolha de um tema transversal que deverá ser trabalhado por toda a escola, definir projetos, discutir coletivamente saídas e estratégias para desafios encontrados localmente (...) os trabalhadores docentes se tornam mais presos às suas atividades e compromissos. A responsabilização sobre os destinos da escola, dos alunos, dos projetos passa a ser cada vez maior. É como se os trabalhadores docentes tivessem que pagar o preço por esta autonomia conquistada, já que é resultante de suas lutas (p. 369).

Diante do exposto, pode-se elucidar a materialização da confluência entre o projeto democrático e neoliberal no campo da educação, mais especificamente quanto ao trabalho do professor. A lógica da gestão, reivindicada em favor da exclusão do autoritarismo e

centralização, concretiza-se na prática como forma de autoritarismos camuflados, ou melhor, legitimados em função da pretensa “qualidade” da educação.

Considerações finais

Pode-se visualizar, diante do percurso delineado nas discussões deste texto, que desde seu nascedouro o campo da administração escolar esteve entrelaçado aos interesses capitalistas. Situado numa encruzilhada de interesses, muitas vezes conflitantes e antagônicos, o campo educacional encontra-se à mercê do jogo de forças que disputam o controle da sociedade.

Atualmente, as mudanças na gestão educacional e escolar tomaram um rumo diferente daquele sonhado pela sociedade na década de 1980. Ao sofrer os impasses da reestruturação produtiva do capitalismo, a organização escolar passa a ser definida segundo a lógica do mercado, cujos critérios de intervenção podem ser definidos como meramente técnicos, de eficiência e produtividade. Esse crescente controle econômico sobre a educação, regido pelos preceitos do neoliberalismo, provoca uma redução na autonomia da escola, no sentido de que as políticas propostas com o intuito de melhorar a qualidade do ensino exercem influência marcante sobre a maneira como se viabiliza o processo de aprendizagem e a forma de ser do professor.

Neste sentido, pode-se apontar novamente para a instalação do paradoxo entre as forças sociais e econômicas no campo da gestão escolar, elucidando que este campo continua a se assentar na divisão do trabalho baseado na organização capitalista da sociedade. Uma vez que a administração no campo empresarial passa a basear-se nos princípios de flexibilização, autonomia e descentralização, decorrente das mudanças na base produtiva – o toyotismo – adquirindo confluência com os pressupostos da gestão escolar, o que conduziu a uma nova forma de regulação da educação, a qual produz efeitos perversos, como vimos em relação ao trabalho docente.

Referências:

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**. 2ª ed. Trad. de Valter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ANTUNES, R. **Os sentidos do Trabalho**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. **A reprodução**. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRESSER-PEREIRA, L. C. A Reforma do Estado dos Anos 90: lógica e mecanismos de controle. **Lua Nova - Revista de Cultura Política**. n°.45, p. 49-95, 1998.

BRESSER-PEREIRA, L. C. Da Administração Pública Burocrática à Gerencial. **Revista do Serviço Público**, v.47, nº 1, janeiro-abril, 1996.

CHIAVENATO, I. **Introdução à Teoria Geral da Administração**. 3ª Edição. S. Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1983.

DRABACH, N. P. **Primeiros Escritos sobre Administração Escolar no Brasil aos Escritos sobre Gestão Escolar**: mudanças e continuidades. UFSM/RS, 81 p. Monografia (Curso de Pós-Graduação à nível de Especialização em Gestão Educacional) Santa Maria, 2009.

GIDDENS, A. **A Terceira Via**: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia. Rio de Janeiro: Recorde, 2001.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

HARVEY, D. **Condição Pós-Moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

HYPÓLITO, A. M. Gestão do Trabalho Docente e Qualidade da Educação. In: **Anais do Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação: Por uma Escola de Qualidade para Todos**. Porto Alegre: UFRGS/FACED/PPGEDU, 2007.

LEÃO, A. C. **Introdução à Administração Escolar**. 2ª edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1945.

MESZÁROS, I. **Para Além do Capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.

OLIVEIRA, D. A. A Reestruturação do Trabalho Docente: precarização e flexibilização. **Revista Educação e Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

OLIVEIRA, D. A. Política Educacional e a Re-estruturação do Trabalho Docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. **Revista Educação e Sociedade**, v. 28, n. 99, p. 355-375, maio/ago. 2007.

PARO, V. **Administração Escolar**: introdução crítica. 9ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PERONI, V. M. V. Mudanças na configuração do Estado e sua influência na política educacional. In: PERONI, V. M. V; BAZZO, V. L; PEGORARO, L. **Dilemas da Educação Brasileira em tempos de Globalização Neoliberal**: entre o público e o privado. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

PINTO, G. A. **Organização do Trabalho no Século 20**: taylorismo, fordismo e toyotismo. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

RIBEIRO, J. Q. **Ensaio de uma teoria da Administração Escolar**. São Paulo: Saraiva, 1986.

SANDER, B. **Gestão da Educação na América Latina**: construção e reconstrução do conhecimento. São Paulo: Autores Associados, 1995.

SANTOS, L. L. de C. P. Formação de Professores na Cultura do Desempenho. **Revista Educação e Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1145-1157, set./dez. 2004.

TRAGTENBERG, M. **Burocracia e Ideologia**. São Paulo: Ática, 1974.