

# Hegemonia que vem da fábrica: modelo de gestão da rotina do trabalho docente em Pernambuco

Hegemony that comes from the factory: teacher work routine management model in Pernambuco

Hegemonía que viene de fábrica: modelo de gestión de la rutina del trabajo docente en Pernambuco

John Mateus Barbosa <sup>1</sup>

## Resumo

O texto examina a filosofia e as bases epistemológicas do modelo de gestão *Tecnologia Empresarial Socioeducacional – TESE*, adotado na rede estadual de ensino em Pernambuco, destacando as características organizacionais que estruturam a rotina de trabalho dos(as) professores(as). Para tanto, analisamos documentos produzidos pela iniciativa privada que orientam a gestão do trabalho docente nas escolas. Embasam nossa análise conceitos gramscianos observados, principalmente, no texto intitulado *Americano e Fordismo*. O artigo conclui que a racionalidade gerencial desse modelo, inspirada filosoficamente no *pragmatismo* norte-americano e epistemologicamente no paradigma sistêmico, se materializa como método de gestão por meio do *Ciclo PDCA*. Este método transpõe características combinadas de concepções *tayloristas* e *toyotistas* de gestão visando ampliar e aprofundar mecanismos de disciplinamento e controle do trabalho docente. Como decorrência dessa transposição, a rotina de trabalho docente acaba assumindo características típicas das fábricas/empresas.

**Palavras-chaves:** Ensino Médio – Pernambuco; Hegemonia Empresarial; Trabalho Docente; Rotina; Gerencialismo

## Abstract

The text examines the philosophy and epistemological bases of the Socio-Educational Entrepreneurial Technology - TESE management model, adopted in the state education network in Pernambuco, highlighting the organizational characteristics that structure the teachers' work routine. To do so, we analyzed documents produced by the private sector that guide the management of teaching work in schools. Our analysis is based on Gramscian concepts observed, mainly, in the text entitled *Americano e Fordismo*. The article concludes that the managerial rationality of this model, inspired philosophically by North American pragmatism and epistemologically by the systemic paradigm, materializes as a management method through the PDCA Cycle. This method transposes combined characteristics of Taylorist and Toyotist conceptions of management in order to expand and deepen mechanisms for disciplining and controlling teaching work. As a result of this transposition, the teaching work routine ends up taking on characteristics typical of factories/companies.

**Keywords:** High School – Pernambuco; Business Hegemony; Trabalho Docente; Routine; managerialism

## Resumen

El texto examina la filosofía y las bases epistemológicas del modelo de gestión de la Tecnología Empresarial Socioeducativa - TESE, adoptado en la red estatal de educación en Pernambuco, destacando las características organizativas que estructuran la rutina de trabajo de los docentes. De esa manera, analizamos documentos producidos por el sector privado que orientan la gestión del trabajo docente en las escuelas. Nuestro análisis se basa en conceptos gramscianos observados, principalmente, en el texto titulado "Americanismo y Fordismo". El artículo concluye que la racionalidad gerencial de este modelo, inspirado filosóficamente en el pragmatismo norteamericano

<sup>1</sup> IFCE, Iguatu/CE – Brasil. E-mail: [johnmateusbar@gmail.com](mailto:johnmateusbar@gmail.com). ORCID: [0000-0002-4044-7072](https://orcid.org/0000-0002-4044-7072).

y epistemológicamente en el paradigma sistémico, se materializa como método de gestión a través del Ciclo PDCA. Este método transpone características combinadas de las concepciones tayloristas y toyotistas de la gestión con el fin de ampliar y profundizar los mecanismos para disciplinar y controlar el trabajo docente. Como resultado de esta transposición, la rutina laboral docente acaba adquiriendo características propias de las fábricas/empresas.

**Palabras clave:** Escuela Secundaria – Pernambuco; Hegemonía Empresarial; Trabajo Docente; Rutina; Gerencialismo

## Introdução

A política para o ensino médio desenvolvida no estado de Pernambuco, ao longo das duas últimas décadas, ganhou notoriedade pública, após alcançar lugar de destaque nos ranques do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Dirigido por um partido político situado no amplo campo progressista, o Partido Socialista Brasileiro (PSB), o governo de Pernambuco articulou estratégias político-ideológicas e de gestão do estado que reordenaram a relação entre o público e o privado estabelecidas no governo anterior, dirigido pelo Partido do Movimento Democrático (PMDB), de modo que à despeito dos limites impostos à atuação do setor empresarial, estes continuaram a influenciar fortemente o modelo de gestão e consolidaram inúmeras inovações na organização da rotina do trabalho docente que sinalizaram a introdução de pilares empresariais de base gerencial<sup>2</sup>.

O modelo de gestão do trabalho que inspira tais mudanças é a *Tecnologia Empresarial Socioeducacional – TESE*, oriunda do setor empresarial (Odebrecht) e difundida na gestão pública por fundações de educação com interesses privatistas, como é o caso do *Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE*. Com base nisso, este artigo, que traz parte dos resultados de uma pesquisa de doutorado desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco<sup>3</sup>, analisa a filosofia e as bases epistemológicas do modelo e métodos de gestão *TESE* adotados para o trabalho docente na rede estadual de ensino médio em Pernambuco, destacando as características organizacionais que estruturam a rotina de trabalho dos(as) professores(as).

Para tanto, analisamos documentos produzidos e difundidos pelo ICE e organizações privadas, a partir da parceria com o estado de Pernambuco, que conceberam e orientaram a proposta de modernização da política do ensino médio no Estado. Nestas fontes do estudo, identificamos as diretrizes e fundamentos para a gestão da rotina do trabalho docente nas escolas, bem como as categorias que constituem sua estrutura organizacional, as quais apresentaremos analiticamente neste artigo. Para tanto, os procedimentos adotados seguiram as orientações técnicas da *Análise de Conteúdo* (BARDIN, 2011), mais especificamente a de tipo *categorial temática*. Com isso, identificamos as seguintes categorias que exprimem (idealmente) determinações do objeto de análise: *sedimentação programada*, *manualização*, *intensificação / ampliação de tarefas e bonificação*.

<sup>2</sup> Para conhecer mais dessa dinâmica de modernização da política do ensino médio em Pernambuco recomendamos a tese de doutorado de Barbosa (2020).

<sup>3</sup> Recebeu financiamento do Programa de Demanda Social (DS) da fundação CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação - MEC, recurso gerenciado pela própria universidade.

Embasam teoricamente nossa análise conceitos gramscianos observados, principalmente, no texto intitulado *Americano e Fordismo*<sup>4</sup> (GRAMSCI, 2007) que nos fornece indicações teóricas-metodológicas para analisar modelos e concepção hegemônicas de gestão da rotina de trabalho, sua articulação com as ideologias e a cultura, como parte das transformações e reestruturações histórica do sistema capitalista.

## **Trabalho simples, racionalização e controle da rotina: quando a hegemonia vem da fábrica**

No atual cenário de crise estrutural do capital e domínio do capital financeiro sobre as demais formas de capital, a educação, especificamente a ofertada na escola pública, assume novas, complexas e mais estreitas mediações na sua relação com o sistema de produção e circulação de mercadorias. Uma delas é a incorporação no trabalho docente de vetores do *trabalho simples*, produtor de mais-valia, que Marx (2013, p. 270) define como *trabalho social médio* no qual “[...] o vendedor da força de trabalho, como o vendedor de qualquer outra mercadoria, realiza seu valor de troca e aliena seu valor de uso”. Assim, a força de trabalho necessita expressar a média geral “[...] de habilidade, eficiência e celeridade [...] com a quantidade média de esforço e com o grau de intensidade socialmente usual, e o capitalista controla o trabalhador para que este não desperdice nenhum segundo de trabalho” (MARX, 2013, p. 272).

Portanto, a necessidade de controle do trabalho, a partir da sua redução ao trabalho simples (trabalho social médio), decorre do fato de que desperdícios de matéria-prima e meios de trabalho durante o tempo de trabalho exercido, sinalizam “[...] o dispêndio desnecessário de certa quantidade de trabalho objetivado, portanto, trabalho que não conta e não toma parte no produto do processo de formação de valor” (MARX, 2013, p. 272).

Para a generalização dos mecanismos de controle do trabalho é necessário um processo de racionalização da rotina a ser exercida que Gramsci (2007) analisou através da modernização das relações sociais de produção nascidas no chão da fábrica *Ford* nos Estados Unidos da América e constatou que sua fórmula é a do *Americanismo e Fordismo*. Portanto, a pista teórico-metodológica central é a do papel da racionalização do trabalho para a generalização do controle que garanta a hegemonia na rotina dos trabalhadores(as).

O autor italiano observa ainda que esse processo de racionalização envolve regulação e autoridade, isto é, extrapola os limites da fábrica e adentra na vida cotidiana dos trabalhadores “[...] que teriam que ser “manipuladas” e racionalizadas de acordo com as novas metas” (GRAMSCI, 2007, p. 241). Os métodos e as aptidões exigidos pela filosofia de trabalho fordista estão associados a um conjunto de mediações psíquicas que participam da constituição psicofísica dos trabalhadores e repercutem nos modos de vida de como a sociedade se organiza. Esses “modos” se associam ao aparato cultural que correspondem às necessidades da fábrica fordista. Esse processo Gramsci denominou como *americanismo*.

---

<sup>4</sup> Caderno 22, edição de Carlos Nelson Coutinho, volume 4.

No *americanismo-fordismo*, o nexo da simplificação do trabalho representada brilhantemente na analogia do “gorila amestrado” de Taylor, quebra uma conexão mais complexa entre o fazer e o intelecto do trabalho artesão em que a “personalidade do trabalhador se refletia inteiramente no objeto criado” (GRAMSCI, 2007, p. 267). É instaurada uma nova unidade entre agir e pensar, ser e conceber, trabalhar e viver que articula trabalho e vida. Assim, o trabalho “racionalizado” supõe a generalização como fenômeno de “massas” de uma nova estrutura da produção e rotina de trabalho para garantir esse novo nexo psicofísico e superar o antigo de caráter artesanal.

Gostaríamos de dar relevo à importância desse encadeamento entre hegemonia, racionalização e controle da rotina de trabalho. Isso porque, no atual cenário de crise do capital, reestruturação produtiva e seu modelo de acumulação flexível sob a gestão do toyotismo, vem sendo aprofundada a subordinação da escola pública ao processo de produção de mercadorias e, com ela, a (re)organização do trabalho docente sob o vilipêndio do trabalho explorado, levando-os(as) docentes a um constante e gradual processo de proletarianização sob novas bases que envolvem, dentre outros aspectos: a) inúmeras formas de desregulamentação e precarização da jornada de trabalho combinada com sua intensificação; b) ampliação de tarefas; c) crescimento inédito de mecanismos de monitoramento do seu trabalho, especialmente, por ferramentas digitais; d) gestão e organização do trabalho baseado em metas, avaliações em larga escala e políticas de bonificação; e) fortalecimento de ideários empresariais e meritocráticos como insígnias ideológicas da docência, a exemplo do empreendedorismo (BARBOSA, 2020).

Diferentemente do que ocorria quando sua função social era caracterizada pelo figura do mestre de ofício que possuía relativo controle sobre o ritmo, saberes, materiais, procedimentos, tempos e o produto de seu trabalho, algo análogo ao trabalho do artesão pré-industrial, com o aprofundamento da divisão do trabalho e a especialização das tarefas exigidas pelo trabalho simples sob os ditames do capital, o trabalho docente passou a experimentar uma crescente expropriação de seu saber, isto é, foi gradativamente separado da etapa de formulação e concepção do princípio e dos fins do trabalho educativo, tornando-se, dessa forma, mero apêndice de tecnologias, materiais didáticos, formatos predefinidos de currículo e avaliação em larga escala que, além da perda de autonomia, promovem a precarização e intensificação da sua rotina de trabalho.

Nesse alinhamento com o trabalho na fábrica, a função “produtiva” do trabalho docente, portanto, residiria no atendimento eficaz e eficiente de resultados em forma de objetivos standardizados e previamente definidos no bojo do trabalho pedagógico. Daí que a rotina do trabalho docente precisa ser equiparada ao trabalho realizado na fábrica sendo, portanto, racionalizada sob métodos muito próximos daqueles observados na administração científica. Acerca desses aspectos, Alves (2009, p. 31) argumenta:

[...] apesar de a atividade da educação ser diferente daquele presente na linha de montagem ou mesmo no setor de serviços, ela sofre as mesmas pressões. Segundo os autores, muitos professores deixaram de planejar e controlar uma parte de seu próprio trabalho, porque o planejamento, a escolha dos métodos de ensino e a elaboração de textos e testes estão sendo delegados para as secretarias de educação, direção de escolas e assembleias estaduais.

Na mesma linha de reflexão, Souza, Fernandes e Figueira (2015, p. 127) aponta como um dos aspectos fundamentais desse fenômeno de *proletarização do trabalho docente*<sup>5</sup> a “[...] perda de autonomia e controle sobre o processo de trabalho por conta da rotinização e simplificação das tarefas” elementos que permitem a associação com aqueles(as) trabalhadores de fábrica analisados por Marx, mas também por Gramsci.

Com base nessas novas exigências vem ganhando força os modelos gerenciais de gestão do trabalho docente, a exemplo do modelo *TESE* aqui analisado, especialmente nas redes estaduais e municipais de ensino público. As bases filosóficas e conceituais desse modelo serão os nossos objetos de análise da próxima seção.

## **As bases filosóficas da racionalidade empresarial em Pernambuco: o modelo *TESE***

No modelo de gestão gerencial *TESE* a escola passa a ser concebida e estruturada como uma empresa. Esse princípio foi observado no processo de modernização da política do ensino médio em Pernambuco, especialmente na gestão do governador Jarbas Vasconcelos que criou os *Centros de Ensino Experimental* – CEE, como demonstra o trecho extraído de um dos manuais de operacionalização do modelo: “A gestão de uma escola em pouco difere da gestão de uma empresa. Na realidade, em muitos aspectos, a gestão de uma escola apresenta nuances de complexidade que não se encontram em muitas empresas.” (ICE, s/d, p. 3).

Em outro trecho é mantido esse paralelismo entre escola e empresa explicitando a existência de uma natureza mercadológica comum nas relações empresariais e educacionais:

A tecnologia empresarial considera o *cliente* e o *investidor* como fontes de vida. Ora, se não houver cliente – alguém que precise dos serviços – e se não houver alguém que invista, não há empresa. Logo, se não houver comunidade que necessite de uma escola de qualidade e se não houver investidor disposto a prover os recursos, não haverá um Centro de Ensino naquela localidade. Portanto, o objetivo do *gestor* (*empresário individual*) e da equipe (*empresário coletivo*) é agregar valor às duas fontes de vida, ou seja, *riquezas morais* e *riquezas materiais*, garantindo a satisfação da comunidade e do investidor social (*poder público* e *iniciativa privada*) (ICE, s/d, p. 9, destaques nosso).

Com base nos termos destacados do trecho acima, identificamos uma concepção de educação inspirada nos fundamentos da *teoria do capital humano*<sup>6</sup>. Ou seja, a educação é entendida como patrimônio particular, uma forma de capital (instrução) a ser adquirida numa relação mercadológica e que possui a capacidade de satisfazer outros bens (morais e materiais). O ato educativo adquire as mediações abstratas do capital, próprias do universo da circulação de mercadorias e passa a ser identificada com um *negócio*, expressão máxima do fetiche da mercadoria. Esse

---

5 A Rede Latino-Americana de Estudos Sobre Trabalho Docente (Rede Estrado) é hoje uma das principais redes de estudos acerca do trabalho docente no contexto da crise estrutural do capital e da reestruturação produtiva. Conforme consta no site da rede, esta nasceu em 1999 e reúne pesquisadores e instituições da América Latina interessada no debate político e científico da temática. Está presente em mais de 20 países. Consultar em: <https://redeestrado.org/>. Acesso em: 03 fev. 2021.

<sup>6</sup> Para uma visão histórica e conceitual da teoria, recomendamos o livro *A produtividade da escola improdutiva* (FRIGOTTO, 1984).

postulado que trata a educação como um capital (mercadoria), define as relações sociais internas e externas à educação como uma rede de interesses particulares distintos que se harmonizam nas relações empresariais de mercado.

Visando transformar a escola pública numa empresa, buscou-se transpor a racionalidade empresarial para seu interior. Condição basilar neste processo foi a atuação dos intelectuais orgânicos do modelo<sup>7</sup>, dentre os quais destacamos o ICE, entidade fundamental na concepção, gestão e materialização da proposta sob a direção intelectual de figuras como Marco Magalhães e Antônio Carlos Gomes da Costa; Raul Henry, secretário de educação do estado de Pernambuco no período de implementação do modelo; e a Fundação Itaú Social, atuando no âmbito da construção da opinião pública, portanto exercendo a

(...) função típica de sociedade civil, na legitimação do consenso em torno de projetos e programas que interessam a setores privatistas, como é o caso do Procentro. Em síntese, se valem de aparelhos privados de hegemonia financiados pelo grande capital monopolista para produzirem documentos, editoriais, revistas, cartilhas, dentre outros, que reforcem a racionalidade de classe do setor empresarial. É o caso da publicação Modelo de Escola Charter: a experiência de Pernambuco. (BARBOSA, 2020, p. 97).

Para a construção do modelo de gestão do trabalho docente, este conjunto de intelectuais se apropriou da *Tecnologia de Gestão Empresarial Odebrecht - TEO* e desenvolveu a variante denominada *Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE)*. Neste Modelo observa-se que a valorização da dimensão prática do trabalho é algo que emerge com bastante força na construção de seus fundamentos. Encontramos no documento citado anteriormente, por exemplo, que a *TESE* trata do *óbvio*. Ou seja, centra-se na prática, porém, envolve “[...] *conscientização* e *disposição* para rever paradigmas, bem como assumir uma nova *postura*, transformando obstáculos em oportunidades de aprendizado e de sucesso” (ICE, s/d, p. 6, destaque nosso). Mais uma vez são destacadas as habilidades de cunho prático como fundamento do modelo de gestão que, apesar de “óbvia”, como ressalta o documento, exige “conscientização”.

Em termos gramscianos, esse processo de conscientização é justamente a educação do consenso dos(as) trabalhadores(as) visando sua adequação aos fundamentos éticos, morais e conceituais do modelo de gestão do trabalho racionalizado, que também envolve a naturalização de uma determinada concepção de mundo. A preocupação com a consciência aponta para a necessidade educativa de preparação da “unidade psicofísica” necessária à adequação dos(as) trabalhadores(as) às exigências do modelo de gestão do trabalho. No caso da *TESE* encontramos várias evidências que nos permitem explorar esse entendimento sobre a formação (educativa) do consenso moral e intelectual do(a) trabalhador(a) a partir da concepção filosófica de mundo que sustenta seu modelo de gestão, como podemos observar no trecho a seguir:

[...] Essa tecnologia objetiva formar uma *consciência empresarial humanística* nos componentes da organização, *alinhando-os* à filosofia do PROCENTRO [...] ela é definida como a arte [...] *educar pessoas* por meio de procedimentos simples, que facilmente podem ser implantados na rotina escolar (ICE, s/d, p. 6, destaque nosso).

---

<sup>7</sup> Para saber quem são esses intelectuais, suas funções e aparelhos privados de hegemonia, consultar Barbosa (2020).

Com base nos trechos analisados, identificamos que a concepção filosófica de mundo que sustenta o modelo de gestão da *TESE* é fortemente influenciada pelo *pragmatismo norte-americano*. Tal filosofia de mundo, que tem como seu maior expoente John Dewey<sup>8</sup>, emerge num cenário de profundas transformações ocorridas nas primeiras décadas do século XX. Sua fundação está associada à decadência do capitalismo concorrencial e a emergência de sua fase monopolista-imperialista, acirrando cenários de disputas pelo centro dinâmico do capitalismo (1ª e 2ª guerras mundiais) e aprofundamento da industrialização norte-americana de base fordista, tornando os Estados Unidos da América potência geopolítica global do capitalismo no século XX.

O ponto de partida desse movimento, enquanto uma concepção filosófica de mundo, é a crítica à centralidade da consciência e da razão, tanto em suas versões no racionalismo como no empirismo europeu que haviam orientado a filosofia até então. No caso do pragmatismo, por exemplo, o real e a verdade não são mais definidos a partir de uma consciência meramente racional e abstrata descolada do mundo, mas sim como resultados da experiência. Logo, requer como condição *sine qua non* um “agente racional” que atua, em termos práticos, sobre o mundo em que está situado. Nesse sentido, conhecer só é possível quando pressupõe agir, já que não existe conhecimento ou pensamento em si, mas, apenas como ação.

Ainda conforme o autor norte-americano: “[...] o conhecimento é uma percepção das conexões de um objeto, que o torna aplicável em uma dada situação” (DEWEY, 1959, p. 373). Registre-se aqui as profundas conexões entre as ideias do pragmatismo e os fundamentos do modelo da *TESE*, principalmente, num aspecto que podemos aqui retomar a partir de um dos documentos analisados: “A *TESE* exige uma verdadeira desconstrução de conceitos e paradigmas para entender, aceitar e praticar seus postulados [...] É postura - mais consciência que método” (ICE, s/d, p. 8, destaques nossos).

Na concepção de mundo pragmatista e do modelo *TESE*, portanto, realidade e conhecimento (verdade) são resultados da vida prática, individual e restrita aos limites da experiência. Consideramos que essa visão de mundo reflete a direção moral e intelectual do liberalismo norte americano. Inclusive, Dewey advogava a indissociabilidade entre progresso material e progresso intelectual, ético e espiritual, aspectos que também foram aqui observados na análise dos fundamentos do modelo da *TESE* e de concepção de educação como um capital. Dessa maneira, conhecimento, experiência, utilidade e democracia possuem um encadeamento lógico quando a centralidade passa a ser o indivíduo e suas “livres” escolhas racionais no mundo.

Do ponto de vista político-ideológico, a consequência prática da filosofia pragmatista é uma relação adaptativa com o ambiente, uma vez que a ênfase no conhecimento prático, diretamente extraído da experiência imediata, sem mediações abstratas que conduzam à totalidade histórico-concreta da real, leva o indivíduo a perceber apenas a aparência da experiência vivida, escamoteando o conjunto de

---

<sup>8</sup> Filósofo e educador norte-americano (1859-1952). Antes de Dewey, Charles Peirce (1839-1914) e William James (1842-1910) eram as referências mais notáveis da filosofia pragmatista. Dewey foi uma das principais referências filosóficas e pedagógicas da vertente escolanovista que ganhou força no Brasil nas décadas de 1930 e 1940 com Anísio Teixeira e os *Pioneiros da Educação Nova*.

conexões e contradições existentes. E a aparência da sociabilidade capitalista leva sempre a uma percepção de liberdade e igualdade individual construídas pelo fetiche da circulação de mercadorias. Daí decorrem as teses de que a educação tem mais valor quando tratada como um negócio, observadas na concepção de educação do modelo *TESE*.

A miséria da filosofia pragmatista está na negação da apreensão objetiva da realidade, de sua estrutura e a celebração da reflexão contingente e superficial da realidade que culminam no indeterminismo. Estes aspectos fomentam as duas marcas centrais da filosofia pragmatista: o relativismo e o utilitarismo vulgar. Não por acaso a filosofia pragmatista é uma referência filosófica central nas pedagogias do *aprender-a-aprender* (DUARTE, 2001) que orientam as principais políticas educacionais dos organismos multilaterais (UNESCO, BID e Banco Mundial) e ocupam largo espaço na agenda governamental brasileira, especialmente a partir dos anos de 1990, quando os reformadores empresariais passaram a disputar mais fortemente o controle da escola pública e do trabalho docente.

## Os métodos de gestão da *TESE* e suas bases epistemológicas

Nosso estudo revelou também que, além da *concepção filosófica de mundo pragmatista*, o método de gestão utilizado pela *TESE* para adequar a rotina de trabalho dos(as) professores(as) é o *Ciclo PDCA* (Plan/Do/Check/Act). Na tradução para o português que dizer, respectivamente: *planejar, executar, verificar e agir*. Esse método foi formulado em 1930 pelo físico e engenheiro Walter A. Shewhart<sup>9</sup> e difundido pelo estatístico estadunidense William Edwards Deming<sup>10</sup>. Ambos estavam engajados em desenvolver processos de controle estatístico da qualidade dos processos produtivos. Conforme um dos documentos aqui analisados que apresenta o *Ciclo PDCA* como método de gestão escolar, as quatro (4) etapas que o estruturam são:

Planejamento – Esta fase é um momento de reflexão de líderes e liderados. É a oportunidade de traçar e definir rumos, corrigir falhas, aprimorar métodos e processos.  
Execução – Fazer acontecer. É pôr em prática o que foi definido nos vários instrumentos de planejamento. Envolve a parceria entre educadores e educandos.  
Acompanhamento e Avaliação – Ocorrem simultaneamente e possibilitam verificar se as estratégias estão conduzindo aos resultados pretendidos. Os instrumentos mais eficazes são: a Educação pelo Trabalho e a Pedagogia da Presença.  
Ajuste – Ao final de um período, geralmente anual, é imprescindível proceder à correção do Plano de Ação, ajustando estratégias, metas, indicadores e outras variáveis em função da vivência de cada um e dos resultados alcançados. Daí recomeça todo o processo retratado pelo ciclo PDCA (Plan/Do/Check/Act) (ICE, s/d, p. 12).

Observamos a partir desse trecho relações entre o ciclo *PDCA* e as *teorias sistêmicas*. É o caso, por exemplo, da linguagem do ciclo (que começa no planejamento

---

<sup>9</sup> Físico, engenheiro e estatístico norteamericano, celebrado como o criador de instrumentos de verificação e controle estatístico de qualidade. Formou-se na universidade de Illinois. Já seu Ph.D. em Física foi obtido na Universidade da Califórnia em 1917.

<sup>10</sup> Estatístico norteamericano. Largamente conhecido pela atuação no aprimoramento dos processos produtivos nos Estados Unidos durante a Segunda Guerra Mundial.

e retorna a ele ao fim de cada processo) bastante semelhante às características de *circularidade*, *globalidade* e a estrutura *input/output* (entrada e saída de dados) apropriadas, principalmente, pela cibernética que constitui o paradigma sistêmico. No caso do ciclo *PDCA*, o controle informacional e estatístico buscado nas quatro fases é o que a racionalidade empresarial entende como *Qualidade Total*, um dos conceitos que estruturam a vertente do *neotecnicismo* na educação. Sua missão é que criar as condições para que nada fique fora do ciclo (ideias ou ações) e nada externo ao processo possa interferir na rede de relações previamente programadas. Tal concepção pode ser observada em várias passagens dos documentos analisados, como é o caso do trecho a seguir que define o ciclo *PDCA*:

Trata-se de um instrumento de gestão eficaz à medida que o *ciclo de planejamento é simples e a projeção dos resultados esperados e respectivos indicadores geram relatórios inteligentes*, permitindo o *acompanhamento por todos os parceiros internos e externos* (MAGALHÃES, 2008, p. 31, destaques nossos).

Os destaques acima apontam que o principal objetivo do ciclo é o monitoramento dos resultados, a partir de instrumentos *artesanais* de controle como é o caso do *relatório inteligente*. Essa questão do controle, no entanto, expõe uma contradição *in termos* entre a metodologia do ciclo e os pilares filosóficos do paradigma sistêmico, já que algo que estrutura essa paradigma é a noção de *instabilidade* como uma característica inerente à qualquer sistema, seja físico, biológico ou social. Dito de outro modo, entende-se que as interações que organizam o sistema carregam um “[...] processo de constante transformação, no qual há a *indeterminação* e, por isso, alguns fenômenos são *imprevisíveis e irreversíveis*, portanto, *incontroláveis*” (GOMES *et al.*, 2014, p. 11, destaque nosso). No caso da apropriação do paradigma sistêmico pelo neotecnicismo no controle de processo educacionais, trata-se de reconstruir o discurso científico da teoria para uma lógica de uso epistemologicamente contrária aos fundamentos que a originaram.

O método *PDCA*, à despeito disso, parece buscar no plano ideológico contornar essa contradição epistemológica, quando apresenta as quatro etapas do Ciclo (*Plan/Do/Check/Act*) a partir de relações e interações horizontais. De tal modo, a fase do planejamento, por exemplo, aparece como uma construção horizontal e que leva em conta as demandas de cada contexto. Conforme os documentos, é dito que a sistemática do ciclo “[...] se ajusta à realidade de cada Centro, respeitando suas peculiaridades. Por essa razão, o Plano de Ação de um Centro não pode ser a cópia de outro” (ICE, s/d, p. 8).

Trata-se de uma tentativa de mistificar a lógica centralizadora e hierárquica do gerencialismo inerente ao modelo que, todavia, se apresenta de maneira vaga, rasa e contraditória, uma vez que é apontada a participação coletiva dos diferentes sujeitos no planejamento, sem, no entanto, ser indicado o que é planejado ou sobre qual etapa do processo incide esse planejamento.

Em outro trecho dos documentos analisados é mencionado que esse planejamento que cada centro realiza e a construção de seus planos de ação devem estar alinhados ao “[...] Plano de Ação Político-Estratégico, no qual se encontram as premissas, objetivos, resultados previstos e seus indicadores” (MAGALHÃES, 2008, p. 33). Vale salientar que o Plano de Ação Político-Estratégico é definido pelos gestores

da política, isto é, em sua maioria consultores e representantes de fundações empresariais juntamente com alguns técnicos da secretaria de educação. Fica demonstrado então que a participação dos sujeitos que de fato fazem a escola é limitada às decisões já anteriormente realizadas pelos “gerentes” do modelo, escancarado o caráter verticalizado de sua estrutura administrativo-pedagógica.

Além do controle do processo e dos resultados, esse modelo de gestão também busca difundir os valores e conceitos gerenciais que atuam na “conscientização” e “mudança de postura” dos(as) professores(as), como podemos observar no trecho abaixo:

A Tese, também, constitui um excelente instrumento para desenvolver o *protagonismo*, sobretudo pela ênfase em *princípios* e *valores*, a *visão correta* de uma empresa e o *papel educativo* do empresário. [...] educandos, educadores e gestores *utilizam-se da mesma linguagem* e dos mesmos instrumentos para planejar, gerenciar e avaliar suas atividades (MAGALHÃES, 2008, p. 31-32, destaques nossos).

A partir do trecho acima, cabe destacar a unidade entre o modelo *TESE* e o ciclo *PDCA* que articula estrutura de trabalho, de um lado, e cultura de trabalho, de outro. Quanto a esta última, a cultura de trabalho, observamos um hibridismo entre duas concepções distintas: de um lado, a filosofia pragmatista como visão de mundo e, de outro, o paradigma sistêmico como base epistemológica do método de gestão e organização do trabalho. Apesar das diferenças teóricas, ambas são expressões das concepções de mundo burguês. Se acolhem, portanto, nas críticas romantizadas que fazem à tradição filosófica e de cientificidade moderna e nos diagnósticos relativistas e abstratos que fazem da sociabilidade burguesa sem questionar suas duas principais características: o trabalho explorado e a estrutura de classes.

Tanto no relativismo pragmatista quanto no holismo do paradigma sistêmico, as contradições da sociabilidade capitalista são desconsideradas. Isso permite que suas elaborações teóricas sobre temas sociais importantes, tais como democracia, organização social, conhecimento e verdade, sejam feitas sem tensões e sequer ranhuras nas bases da estrutura social do capitalismo. São, inclusive, expressões de renovações, revisionismos e reformismos da estrutura intelectual e moral burguesa. É o caso das noções de democracia, verdade e conhecimento, sempre relativas e utilitárias presentes na filosofia liberal de John Dewey, ou das teses românticas que afirmam que tudo se complementa em relações recíprocas, circulares e complexas (no sentido da impossibilidade de apreensão de seu sentido) presente no paradigma sistêmico, principalmente, na *teoria da complexidade* (MORIN, 2000).

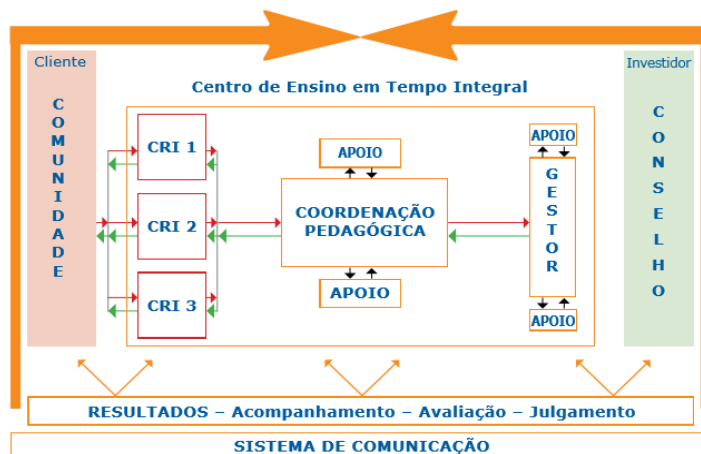
## **As características organizacionais da rotina de trabalho docente na TESE**

Identificamos que o modelo da *TESE* e o método do Ciclo *PDCA*, ao organizarem a rotina de trabalho docente articulando estrutura e cultura de trabalho, como analisamos acima, logram determinadas características organizacionais, as quais analisaremos a seguir.

A primeira delas é o que estamos chamando de *sedimentação programada* da rotina. Refere-se às condições pré-determinadas de início e fim do que deve ser

ensino/aprendido e prevê que a execução ocorra dentro de uma estrutura, inclusive de tempo, acompanhada por instrumentos diários e artesanais de monitoramento (os *relatórios inteligentes*) e avaliada ao final dos ciclos. A versatilidade refere-se aos ajustes a serem feitos, após cada ciclo, para corrigirem processos internos da execução. Isto é, trata-se de um processo que se *autorregula* e restringe a avaliação à mensuração do plano executado de modo a possibilitar ajustes das “falhas” para aprimorar a execução. A figura abaixo traz uma representação desse processo:

Figura 1 – Representação iconográfica do Ciclo PDCA



Fonte: ICE (s/d, p. 27).

A imagem acima apresenta como acontece o fluxo das informações de gestão que servirão de base para a avaliação do desempenho. O encadeamento lembra bastante a cadeia de produção do *fordismo* e sua divisão entre execução e supervisão. Nota-se na imagem que o “julgamento” do desempenho fica a cargo dos investidores (empresários). Já os resultados devem satisfazer as demandas da comunidade, entendida como clientes. Separado dos fins e da avaliação daquilo que produz, cabe ao docente, portanto, o controle de uma fração muito específica e sedimentada do seu trabalho: a dimensão da execução. As outras etapas já estão programadas.

Exigência fundamental para garantir a programação e a sedimentação do trabalho é o “[...] registro dos pontos relevantes que possam afetar positiva ou negativamente os resultados combinados” através de relatório “objetivo, curto e restrito à agenda” (ICE, s/d, p. 45-46). Ainda conforme o documento: “Durante o acompanhamento e a avaliação informal das ações, atividades e ajustes do dia a dia, o instrumento mais apropriado é o relato, feito imediatamente” (ICE, s/d, p. 45-46). Como podemos observar, esse mecanismo ainda que artesanal de monitoramento presta contas do trabalho docente aos níveis superiores como forma de averiguar em que medida a programação foi eficiente e a tarefa sedimentada cumprida.

A segunda característica é a *manualização*. Nesse caso ocorre o esvaziamento do processo intelectual inerente ao trabalho docente, rebaixando a complexidade de sua tarefa à ação prática. Possui nexos com a adoção do pragmatismo como filosofia de mundo, como vimos na análise do modelo *TESE*. Uma de suas características mais marcantes é a previsão de tarefas simplificadas em planos pré-elaborados, isentando o(a) docente de outras tarefas, tais como: pesquisa, problematização, fundamentação,

reflexão sobre os fins da prática educativa, dentre outras. Com isso, o processo formativo toma como referência a execução das “boas práticas” e pressupõe a compreensão de saberes tácitos de fácil absorção pelos(as) professores (as), como orientam as pedagogias do *aprender-a-aprender*. Sobre essa ênfase da formação reduzida à própria experiência prática, encontramos nos documentos que uma das funções dos docentes é: “[...] *atuar como formadores de formadores* (residência pedagógica)” (MAGALHÃES, 2008, p. 25, destaque nosso).

Entendemos que tal estratégia formativa se adequa à racionalidade gerencial e pragmatista do modelo *TESE* na medida em que esvazia a formação dos saberes específicos que estão vinculados às conquistas políticas da docência e as rebaixa à saberes tácitos e generalistas que descaracterizam e desprofissionalizam o trabalho do(a) professor(a). Nesse percurso, a preparação para o trabalho é realizada a partir da sistematização de práticas em execução de outros(as) docentes e conforme os documentos: “com o objetivo de promover o alinhamento dos novos professores à cultura do PROCENTRO e de cada Centro (ICE, s/d, p. 81). Esse processo é denominado nos documentos de *indução*, isto é, quando determinadas práticas docentes se tornam “receitas” para os demais que são induzidos a replicarem tal prática. Um resumo interessante dessa simplificação e replicação induzida da prática docente pode ser observado no seguinte trecho quando defende que o êxito nos resultados

tende a se consolidar na medida em que observamos cada vez mais a necessidade de *apoio técnico presencial focado na prática de sala de aula do professor*. Assim, professores selecionados por escolas charter teriam a responsabilidade de exercer liderança como *multiplicadores em outras escolas da rede* (DIAS; GUEDES, 2010, p. 75, destaques nossos).

Esse processo só é possível, no entanto, através do recurso à *manualização* de tarefas, conteúdos, atividades e procedimentos. Para tanto, são estruturados planos, programas, guias e cadernos de ação padronizados, que orientam não apenas o que deverá ser ensinado, mas, a forma como será organizado, ou seja, princípios, objetivos, comportamentos, valores, julgamentos, escolhas, dentre outros aspectos.

Conforme observamos nos documentos, a questão orientadora para a construção dos planos, programas, guias e cadernos deve ser: “Qual é o “meu negócio””? (DIAS; GUEDES, 2010, s/p). Entendemos assim que a manualização da rotina de trabalho busca assegurar que a linguagem e as referências morais e intelectuais da racionalidade empresarial impregnem na esfera individual do trabalho, processo que remonta ao conceito de “captura da subjetividade” (ALVES, 2011) como estratégia de controle particular do modelo de gestão *toyotista* presente na *acumulação flexível*. Importante sublinhar aqui que esse processo era previsto no modelo da *TESE* considerando recursos mais artesanais de controle, como é o caso do *programa de ação*, antecipando um processo que atualmente, após ampliação significativa das ofertas formativas via educação à distância e das plataformas educacionais, é realizado por meio de aplicativos altamente sofisticados disponíveis até mesmo no celular<sup>11</sup>.

Também constatamos como característica organizacional do modelo *TESE* a *intensificação* e *ampliação* das tarefas, tendo em vista a corrida frenética pela obtenção

<sup>11</sup> É o caso do SIEPE implementado na rede estadual de Pernambuco. Para saber mais, consultar Barbosa (2020).

de desempenhos de excelência por parte de estudantes em avaliações externas e vestibulares. Segundo os documentos,

O regime de trabalho em tempo integral significa, prioritariamente, *atenção total ao aluno*. O professor é responsável pela educação do aluno *durante todo o tempo, dentro e fora da sala de aula*. Há uma cultura organizacional que deve ser assimilada e vivida pelo professor. Existe um programa de ensino organizado e estruturado, que deverá ser ministrado nos prazos previstos. Além disso, as metas de aprendizagem devem ser alcançadas (MAGALHÃES, 2008, p. 81, destaques nossos).

Os termos em destaque que conforme o trecho estruturam a cultura organizacional do modelo *TESE*, apontam a existência tanto da intensificação: “atenção total ao aluno” [...] “durante todo o tempo”, como também para a ampliação das tarefas: “[...] dentro e fora da sala de aula”. Para analisarmos a intensificação do trabalho docente, segue abaixo uma imagem que apresenta a carga horária docente de dois professores(as) dos Centros de Ensino Experimental – CEE (2004-2007):

Figura 2 – Composição da carga horária docente no modelo *TESE*

| <b>Carga Horária Típica de um Docente</b>                                     |                 |
|-------------------------------------------------------------------------------|-----------------|
| <b>Professora de Biologia</b>                                                 |                 |
| Biologia (1A;1C;1E;1G;2F e 2G)                                                | 18 aulas        |
| Laboratório de Ciências (Biologia) (1A;1C;1E;1G;2F e 2G)                      | 12 aulas        |
| Estudo Supervisionado                                                         | 2 aulas         |
| Reunião para formação continuada (reunião de área)                            | 2 aulas         |
| Estudo, Correção e Preparação de aulas                                        | 11 aulas        |
| <b>Total</b>                                                                  | <b>45 aulas</b> |
| <b>Professora de Inglês</b>                                                   |                 |
| Língua Estrangeira (Inglês) (1A;1B;1C;1D; 1E;1F;1G;1H;2A;2B;2C;2D;2E;2F e 2G) | 30 aulas        |
| Estudo Supervisionado                                                         | 2 aulas         |
| Reunião para formação continuada (reunião de área)                            | 2 aulas         |
| Estudo, Correção e Preparação de aulas                                        | 1 aulas         |
| <b>Total</b>                                                                  | <b>45 aulas</b> |

Fonte: Magalhães (2008, p. 83)

Chama a atenção a carga horária bastante elevada dos dois docentes (45 horas-aula semanais) bem como sua concentração nas atividades de ensino (30 horas-aula)<sup>12</sup>. Isso sem falar nas atividades de estudo supervisionado (acompanhamento do aluno) que somam mais duas horas, destinando menos de 29% da carga horária para atividades de planejamento e formação, esta última ficando apenas com duas horas (4,4%). Em outro trecho dos documentos analisados que também apontam essa intensificação, encontramos: “[...] o trabalho do professor é integral e intenso” (MAGALHÃES, 2008, p. 82).

<sup>12</sup> Cabe destacar que 1 hora-aula equivale a 50 minutos.

No que diz respeito à ampliação das tarefas, o adjetivo de *integral* utilizado acima parece já indicar que integral se refere aos diferentes tipos de tarefas escolares e extraescolares que o(a) docente precisar desenvolver no modelo. Observando outro trecho do mesmo documento, é dito que o trabalho dos(das) professores(as) visa “[...] objetivos acadêmicos de formação profissional e de *formação para a vida*” (MAGALHÃES, 2008, p. 88, destaque nosso).

No caso da função em destaque, a “*formação para a vida*”, esta tange à responsabilização dos(as) docentes com aquilo que acontece na vida dos estudantes fora do contexto escolar. Trata-se, nesse caso, de uma função assistencial como parte da “integralidade” de seu trabalho que, além de impactar no ritmo das atividades, também incide nas atribuições dos docentes, como pode ser comprovado no trecho a seguir:

[...] os professores são *responsáveis* pelo acompanhamento dos Planos de Vida de um número determinado de alunos, sendo *parte da função deles a identificação de oportunidades extraescolares para participação dos alunos*, tais como concursos, prêmios, estágios, etc. (MAGALHÃES, 2008, p. 82, destaques nossos).

Importante destacar que nesse modelo de gestão do trabalho docente, os fundamentos pedagógicos que inspiram a ampliação das funções na condução dos “projetos de vida” dos(as) estudantes, insígnia ideológica que estrutura a concepção do novo ensino médio (Lei 13415/2017), guarda profundas conexões com a filosofia pragmatista e sua concepção educacional pautada na rejeição de um processo educativo conteudistas e organizadas por disciplinas. No caso da experiência pernambucana, esse embasamento pedagógico vem da *educação interdimensional*, formulada por Antônio Carlos Gomes da Costa, herdeira das concepções pedagógicas do *aprender-a-aprender* defendida no relatório “*Educação: um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*” (DELORS, 2003) e baseada no ensino por projetos com base nos interesses práticos e experiência dos(a) alunos(as). Tais elementos põem às claras as profundas relações entre a educação interdimensional e a concepção de educação pragmatista de John Dewey, aqui já analisada, demonstrando a relação orgânica entre a filosofia que embasa o modelo de gestão da rotina de trabalho (a *TESE*) e os pilares pedagógicos liberais que são hegemônicos no currículo da educação brasileira.

Por fim, uma última característica da rotina de trabalho docente no modelo *TESE* é a *bonificação*. Refere-se aos instrumentos meritocráticos utilizados para condicionar condutas e esforços excedentes que gerem os resultados esperados. Sobre isso encontramos o seguinte trecho no documento

A escola recebe um programa de ensino com base no qual elabora sua proposta pedagógica, que cada professor se compromete a ensinar aos alunos no decorrer de cada ano letivo. Há metas de desempenho para todos os colaboradores da escola, avaliação interna e externa com incentivos associados ao atendimento das metas preestabelecidas. Além disso, há *conseqüências* quando não se atende aos propósitos: professores e funcionários que não atinjam as metas de desempenho acertadas ou que não se adaptem à escola serão removidos para a GRE\* (sic) de origem (MAGALHÃES, 2008, p. 40-41, grifos nossos).

Como podemos observar nos termos destacados, a cultura da meritocracia estrutura a rotina de trabalho como forma de regulação dos desempenhos desejados. Essa cultura se materializa a partir da centralidade da avaliação das metas daquilo que é definido no nível político-estratégico (externo aos centros), alinhando o planejamento pedagógico (plano estratégico-educacional) e a padronização dos conteúdos e procedimentos realizados na escola (plano educacional-operacional). A avaliação das metas, portanto, é o instrumento material que possibilita a generalização da ética meritocrática.

Importante também destacar no trecho anterior a observação quanto às penalidades previstas aos docentes que não atingem as metas ou não se adaptam ao modelo. Esse tipo de dispositivo, típico do mundo empresarial, é uma das marcas do modelo *charter school* (escolas charter) americanas, como se observa nesse trecho abaixo extraído de um dos documentos analisados: “diretores das escolas *charter* possuem autonomia para redirecionar e, em casos-limite, até demitir professores que não estejam alcançando as metas de aprendizado (DIAS; GUEDES, 2010, p. 74, destaque nosso). Já em outro documento encontramos:

No decorrer dos três anos de implantação do CEEGP, 17 professores foram desligados do programa, dos quais 11 por solicitação própria ou por *desempenho insuficiente na avaliação* realizada pela Equipe Gestora e 6 por não apresentarem o perfil esperado para atuar em um Centro de Ensino Experimental (DIAS; GUEDES, 2010, p. 122, destaques nossos).

A punição é um aspecto indispensável à rotinização do trabalho explorado. Sua combinação com mecanismos de ideológicos que garantem a adequação à rotina de trabalho pelo consentimento constituem a fórmula da hegemonia que nasce da fábrica, conforme já demonstramos a partir de Gramsci. No caso do modelo de gestão da rotina de trabalho docente da TESE aqui analisado, as sanções e premiações são combinadas com a estrutura ideológica empresarial pautada na filosofia pragmatista (concepção de mundo) e na teoria sistêmica ([base epistemológica] como substrato superestrutural dos nexos psicofísicos<sup>13</sup>.

## Considerações finais

Este artigo analisou a filosofia e as bases epistemológicas do modelo TESE de gestão, adotado pelo estado de Pernambuco para a política do ensino médio, destacando os pilares organizacionais que estruturam a rotina de trabalho dos(as) professores(as). Constatamos que a racionalidade gerencial desse modelo, do ponto de vista filosófico, está assentada no *pragmatismo* norte-americano. Enquanto uma filosofia da prática, relativista e utilitarista, oferece o substrato ideológico para conformar no senso-comum da rotina de trabalho docente conceitos valorizados no âmbito empresarial que contribuem com o esvaziamento da autonomia docente sobre a concepção, os fins e o conteúdo de seu trabalho. Trata-se de hipervalorizar a prática, a experiência, o imediato, o contingente, a indefinição, a adaptação, o indeterminismo,

---

<sup>13</sup> Para aprofundamento da relação entre racionalização, rotina de trabalho docente e nexos psicofísicos, consultar Barbosa (2020).

dentre outros conceitos, expressões da aparência da realidade mistificadas pelo fetiche da mercadoria, que comprometem uma visão da totalidade histórico-concreta do mundo.

Com relação aos seus métodos de gestão, estes são definidos através do ciclo PDCA, que se ampara epistemologicamente no *paradigma sistêmico*. Tanto a filosofia pragmatista como o paradigma sistêmico representam reformas no pensamento burguês, sob direção moral e intelectual da ideologia neoliberal em face da crise estrutural do capitalismo. O método transpõe características de concepções *tayloristas* e *toyotista* para o trabalho docente, todavia, apresentando-os hibridizados com aspectos considerados democráticos para buscar contornar ideologicamente sua estrutura autoritária e centralizadora que se choca com os principais postulados do paradigma sistêmico. Como decorrência dessa transposição, a rotina de trabalho docente assume as características organizacionais das fábricas/empresas, a saber: *sedimentação programada das tarefas, manualização da execução, intensificação/ampliação das funções e tarefas, e a bonificação/punição do desempenho*.

Mesmo com o cenário de esgotamento e crise orgânica da estratégia de acumulação neoliberal, a normalização destas tendências se mostra estar em estágio bem avançado não apenas em Pernambuco, que acabou servindo de laboratório de testagem do modelo TESE, mas em grande parte do território nacional, a julgar pela implementação de inúmeras reformas gerenciais em vários outros estados e secretarias de educação do país seja pela via da *charterização*, caso típico da gestão do governador Romeu Zema (Partido Novo) em Minas Gerais<sup>14</sup>, ou transpondo a racionalidade gerencial para dentro da administração pública, a exemplo da gestão do governador Camilo Santana (PT) no Ceará<sup>15</sup>. Essas duas versões foram originadas e testadas em Pernambuco antes de se espalharem nos demais entes federados.

O modelo TESE, analisado nesse texto, expressa acima de tudo a profunda influência que possui setores do capital comercial e financeiro, e seus intelectuais orgânicos e aparelhos de hegemonia, na formulação de modelos de gestão do trabalho docente na educação pública brasileira. Em Pernambuco, são exemplos disso a Odebrecht, Philips e Avina. Sua hegemonia considera a revisão de seus postulados liberais que se hibridizam com insígnias ideológicas consideradas progressistas para servirem de substrato filosófico à racionalização da rotina de trabalho e à unidade orgânica entre estrutura e superestrutura. Do ponto de vista subjetivo, trata-se de controlar a forma como o(a) trabalhador(a) se percebe no processo de trabalho, isto é, seus nexos psicofísicos, educando o senso-comum destes(as) trabalhadores(as).

Quanto as características organizacionais da rotina do trabalho docente, estas sinalizam tendências que estão se generalizando nas redes de ensino em todo o Brasil e, mais recentemente, no ensino superior, especialmente, em função do cenário de pandemia da Covid-19 em que modalidades de proletarianização do trabalho docente têm sido normalizadas através do escalonamento do ensino à distância (EaD) via ensino remoto. Isso sem falar na reforma do ensino médio (lei 13415/17) e a implementação da Base Nacional Curricular Comum, em curso nas redes estaduais e federais de todo o

<sup>14</sup> Ver sobre *Projeto Somar* em notícia da Assembleia Legislativa de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2022).

<sup>15</sup> Disponível em:

<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:UFF2fmjL7bAJ:https://revistas.uece.br/index.php/revistaconhecer/article/download/1004/854/3724+&cd=6&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 05 jul. 2022.

Brasil, que também carregam características bastante similares ao projeto pernambucano. A tendência mais influente do modelo *TESE* parece ter sido a da flexibilização do estatuto profissional docente (concepção, saberes, formação e valorização) promovida com a prerrogativa do “notório saber”<sup>16</sup>.

## Referências

ALVES, Ana Elizabeth Santos. Trabalho docente e proletarização. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 36, p. 25-37, dez. 2009.

ALVES, Giovanni. *Trabalho e subjetividade: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório*. São Paulo: Boitempo, 2011.

BARBOSA, John Mateus. *Modernização-restauradora e transformismo na política do ensino médio [integral] em Pernambuco: estratégias da hegemonia empresarial e controle do trabalho docente*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação. Recife, 2020. 273 f. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/40182>. Acesso em: 21 out. 2021.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011, 229 p.

BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm). Acesso em: 06 jun. 2023.

DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir*. 2 ed. São Paulo: Cortez. Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003.

DEWEY, John. *Democracia e Educação*. Trad. G. Rangel e A. Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DIAS, Maria Carolina Nogueira; GUEDES, Patrícia Mota. *O modelo de escola charter: a experiência de Pernambuco*. São Paulo: Instituto Fernand Braudel de Economia Mundial: Fundação Itaú Social, 2010. Disponível em: [https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2018/05/09-escola-charterartigo\\_1510163083.pdf](https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2018/05/09-escola-charterartigo_1510163083.pdf). Acesso em: 28 out. 2020.

DUARTE, Newton. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva: Um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômica-social e capitalista*. São Paulo: Cortez, 1984.

GRAMSCI, Antônio. *Cadernos do cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. Volume 4.

---

<sup>16</sup> Ver Lei 13.415/17, artigos 6 e 7 (BRASIL, 2017).

GOMES, Lauren Beltrão *et al.* As origens do pensamento sistêmico: das partes para o todo. *Pensando fam.*, Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 3-16, dez. 2014. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-494X2014000200002&lng=pt&nrm=isso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-494X2014000200002&lng=pt&nrm=isso). Acesso em: 29 out. 2019.

ICE - INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE EDUCACIONAL – *Modelo de Gestão – Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE)* - Uma Nova Escola para a Juventude Brasileira - Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, s/d. Disponível em: [http://www.ccv.ufc.br/newpage/conc/seduc2010/seduc\\_prof/download/Manual\\_Modelo\\_Gesta\\_o.pdf](http://www.ccv.ufc.br/newpage/conc/seduc2010/seduc_prof/download/Manual_Modelo_Gesta_o.pdf). Acesso em: 10 mar. 2023.

MAGALHÃES, Marco. *A juventude brasileira ganha uma nova escola de ensino médio: Pernambuco cria, experimenta e aprova*. São Paulo: Albatroz, 2008. Disponível em: <http://icebrasil.org.br/wp-content/uploads/2017/05/Livro-a-juventude.pdf>. Acesso em: 29 out. 2018.

MARX, Karl. *O Capital*. São Paulo: Boitempo, 2013.

MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand, 2000.

MINAS GERAIS. Assembleia Legislativa de Minas Gerais. *Estado apresenta projeto de gestão compartilhada de escolas: Comissão das Privatizações conhece o Somar, implementado em três instituições de ensino da RMBH (NOTÍCIA)*. 11 de junho de 2022. Disponível em: [https://www.almg.gov.br/acompanhe/noticias/arquivos/2022/05/11\\_privatizacoes\\_apresentacao\\_projeto\\_somar](https://www.almg.gov.br/acompanhe/noticias/arquivos/2022/05/11_privatizacoes_apresentacao_projeto_somar). Acesso em: 06 jun. 2023.

SOUZA, Davisson Charles Cangussu de; FERNANDES, Bárbara Pereira; FILGUEIRA, Vanessa. Racionalização, intensidade e controle do trabalho docente na rede básica de ensino. *Trabalho & Educação*, [S. l.], v. 24, n. 263 3, p. 123-141, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9456>. Acesso em: 28 out. 2020.

## Como citar este documento:

BARBOSA, John Mateus. Hegemonia que vem da fábrica: modelo de gestão da rotina do trabalho docente em Pernambuco. *Revista Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 30, e14960, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5335/rep.v30i0.14960>.