



CURRÍCULO, GESTÃO E TRABALHO DOCENTE

CURRICULUM, MANAGEMENT, AND TEACHERS' WORK

HYPOLITO, Álvaro Moreira

Doutor em Educação na Universidade de Wisconsin-Madison
Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPel
alvaro.hypolito@gmail.com

VIEIRA, Jarbas dos Santos

Doutor em Educação na UFRGS
Coordenador e Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPel
jarbas.vieira@gmail.com

LEITE, Maria Cecília Lorea

Doutora em Educação na UFRGS
Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPel
mclleite@gmail.com





RESUMO

O objetivo deste texto é discutir as políticas educacionais, suas formas de regulação e seus efeitos para o currículo, para a gestão e para o trabalho docente em escolas públicas. Procura contextualizar as políticas educativas com as políticas neoliberais e gerencialistas, fortemente dominadas pela esfera econômica. Visa também analisar como os docentes, o currículo e os modos de gestão têm sido endereçados por essas políticas e pelos discursos educacionais das últimas décadas, os quais têm sido orientados pelo conservadorismo educativo, com modelos de gestão que apregoam o eficientismo como a solução para todos os males da educação. Tais modelos estão baseados em noções de qualidade, eficiência, avaliação e *accountability*. O neoliberalismo na educação brasileira tem seguido tais orientações, centradas em modelos de avaliação, índices de aferição do desempenho escolar e docente, típicos do que se tem denominado nova gestão pública ou gerencialismo. O argumento central desenvolvido é que ações do estado gerencial e as políticas educativas têm um caráter regulador que fabrica determinadas identidades docentes – como um modo de estar, determinadas políticas curriculares – como um modo de ser, e práticas de gestão – como um modo de gestão. Nesse sentido, pretende demonstrar como as políticas educativas e curriculares, com controle e regulação da autonomia pedagógica tentam delinear um docente adequado para tais empreendimentos, próprios das parcerias público-privado. Tais iniciativas de parcerias público-privado colaboram para efeitos reguladores muito significativos para o trabalho docente, para o currículo e para a gestão escolar.

Palavras chave: currículo – gestão – trabalho docente

ABSTRACT

The main goal of this article is to discuss educational policies and their regulations and effects to the curriculum, governance and teachers' work in public schools. To do so, it intends to contextualize neoliberal policies and managerialism in education, which has been strongly dominated by economic sphere. It also intends to analyze how teachers, curriculum, and modes of management have been addressed by educational policies and their discourses in the last decades. These policies have been oriented by conservative points of view that have included modes of management based on efficiency as a solution to the educational crises. Such models are grounded on certain notions of quality, efficiency, evaluation and accountability. Neoliberalism in Brazilian education has followed such guidances, focused on evaluations, coefficients as indicators of education achievement, and teacher performance, which are typical of the new public management also called managerialism. The main argument is the actions of the managerial state and its educational policies has a regulatory role that produces certain teacher identities – as a mode of being, certain curricular policies – as a mode of positioning, and certain management – as a mode of management. In this sense, this paper tries to demonstrate how educational and curricular policies, controlling and regulating pedagogical autonomy, delineate a teacher who should be suitable to conservative enterprise, appropriated to public-private partnerships. Educational administration based on public-private partnerships corroborates to very significant regulatory effects to teachers' work, curriculum and school governance.

Keywords: curriculum – management – teachers' work





1. NOTAS INTRODUTÓRIAS: POLÍTICAS EDUCATIVAS E CONTEXTOS ESCOLARESⁱ

As notas a seguir pretendem uma exposição da nossa compreensão, mesmo que breve e ainda em desenvolvimento, sobre as disputas em torno de significados das políticas educativas, tendo como referência o controle da gestão, as decisões curriculares e o trabalho docente. Pretendemos uma compreensão teórica que articule as análises sobre as políticas curriculares e educativas conservadoras, gerencialistas, e seus mecanismos e dispositivos de regulação.

Consideramos, todavia, que essas políticas estão constantemente em disputas em torno de hegemonia e de significados da educação e, mais especificamente, do currículo. Em muitas investigações realizadas em escolas podemos encontrar exemplos de práticas de resistência e de busca de alternativas ao modelo hegemônico conservador. Autores como Ball (1994, 2005, 2008, 2009) e Laclau (1996) nos tem sido úteis para compreender esses processos de forma relacional. Ball, por exemplo, nos ajuda com a sua teoria sobre políticas, reformas e performatividade. Já Laclau, contribui com os conceitos sobre articulação, hegemonia e significante vazio.

Percorremos a análise dessas políticas tendo em vista que as políticas educativas, ainda que pensadas para as escolas, são postas em prática sob diferentes contextos e por sujeitos com distintos níveis de autoridade, seja no sistema escolar, seja na sociedade. Ball (1994), ao apresentar sua teoria sobre políticas sociais sob contextos diversos, afirma que a análise das políticas deve incluir seu impacto distributivo e suas racionalidades subjacentes. Daí decorre uma análise entrelaçada, mais complexa, para entender os processos em diferentes contextos. Procuramos entender as políticas educativas e curriculares, em seus diferentes contextos e inter-relacionados com as forças que atuam nas definições das políticas e das práticas educativas (LOPES, 2004, 2005).

Segundo Ball (1994, p. 24-25), esta perspectiva requer, tanto em termos teóricos como práticos, uma atenção às diferenças entre os efeitos de primeira e segunda ordem no contexto de resultados. Efeitos primários referem-se às mudanças na prática, que podem ser evidenciadas localmente e no sistema como um todo. Efeitos de segunda ordem referem-se





aos impactos resultantes nas mudanças dos padrões de acesso social, justiça e oportunidades. Todavia, segundo o autor, há um contexto adicional a se levar em conta, que é o da estratégia política de como identificar atividades sociais e políticas que mais podem efetivamente fazer frente às desigualdades. Para isso, é que em alguns estudos lançamos mão do conceito de articulação entre distintos atores sociais e grupos sociais como uma análise complementar.

Sem dúvida, o conceito de articulação é um passo adiante no aprofundamento da noção de hegemonia, não como algo estabelecido mas como algo em construção. A partir de um contexto mais global das políticas conservadoras neoliberais, pode-se analisar experiências locais observando muitos sentidos que vão sendo atribuídos e que estão em permanente disputa. Consideramos que há uma disputa política sobre a definição da gestão democrática nas escolas, uma vez que as administrações municipais tentam erigir políticas nem sempre democráticas, em oposição às tradições democráticas do movimento docente e das lutas sociais. As escolas também vivem experiências muito distintas e muito influenciadas pelas políticas conservadoras. As lutas estão diretamente relacionadas com a capacidade de articular um sentido particular que possa significar e expressar aspirações mais universais, em um processo de luta constante por hegemonia de significados. A hegemonia, para Laclau (1996), somente se efetiva, sempre provisoriamente, quando um significado particular torna-se um significante vazio, que expresse este particular como um universal. Nesse sentido é que se torna possível compreender a pretensão da agenda conservadora como imposição sentidos nas políticas educativas. As lutas devem ser por derrubá-la, desconstruí-la constantemente.

2. POLÍTICAS CURRICULARES, GESTÃO E TRABALHO DOCENTE

As investigações desenvolvidas por pesquisadores do nosso grupo de pesquisa convergem para a análise de três aspectos encapsulados pelas políticas curriculares: a gestão, o trabalho docente e o currículo. Parte dos estudos desenvolvidos que vimos desenvolvendo focam o currículo como política curricular, com o interesse voltado para a discussão das definições de currículo nacional, PCN, livros didáticos, exames, no sentido de mostrar o caráter indutor e interpelador dessas orientações mais abrangentes e seus efeitos nas práticas pedagógicas das escolas.ⁱⁱ Por outro caminho, tem-se perseguido a problemática da gestão nas escolas, como possibilidade de construção democrática contra-hegemônica em experiências





locais, por meio de análises de como se travam alguns dos embates em torno de uma política escolar orientada, por um lado, pela ofensiva gerencialista e, por outro, pela tradição das lutas por democracia, ao mesmo tempo em que se busca compreender os efeitos dessas tensões sobre o trabalho pedagógico e curricular.ⁱⁱⁱ Um terceiro caminho a ser destacado refere-se à trajetória de alguns dos pesquisadores do grupo com os estudos sobre trabalho docente, com foco bem definido nas análises sociológicas do trabalho docente, profissionalização e controle pedagógico, o que implica em discutir a autonomia para decisões curriculares.^{iv}

Daí advém a articulação temática entre Políticas Curriculares, Gestão e Trabalho Docente aqui apresentada. Esses caminhos e focos temáticos foram se aproximando de tal forma que passou a ser difícil falar de uma coisa sem tratar de outra. Permaneceria um sentimento de incompletude se por aí não se transitasse. Esta articulação se impôs como necessidade teórica, em decorrência de uma trajetória de construção de um objeto, evitando assim, a nosso ver, uma coagulação teórica.

Nesse sentido, o tema proposto para este artigo – políticas educativas, regulação, currículo, gestão e trabalho docente – pretende problematizar as nossas preocupações com investigações sobre a escola. As atuais políticas educativas consolidaram o modelo educacional dos anos 90, admitido a partir das reestruturações educacionais desenvolvidas em outros lugares, com o aprofundamento das políticas de controle curricular centralizado – com associação a exames padronizados e avaliação em larga escala –, das políticas de gestão baseadas nos preceitos da nova administração pública – com estímulo às políticas de indicadores, avaliações, descentralização de financiamento, parcerias público-privado – e das políticas para o magistério, insuficientes para a melhoria do trabalho docente, com flexibilização da profissão, tanto em aspectos de formação e carreira quanto das formas contratuais (trabalho temporário e terceirização).

Mesmo correndo os riscos de uma simplificação, o quadro a seguir tenta sintetizar um pouco o que estamos propondo como articulação teórica para compreensão de nossos objetos de pesquisa.





Políticas Curriculares, Gestão e Trabalho Docente		
E S C O L A		
Gestão	Currículo	Trabalho Docente
Gerencialismo	Performatividade	Identidade
Modos de gestão	Modos de ser	Modos de estar
Parceria Público-Privado	Auto-administração	Colaboração
Controle / regulação	Escolhedor	Autonomia imaginada
Políticas de Avaliação	Índices / Exames / Decisões Curriculares	(Auto) intensificação / intensificação

Quadro 1 - Elementos para uma análise interpretativa das Políticas Educativas.

Fonte: os autores

As políticas curriculares, por intermédio de processos de gestão e de organização da escola e da educação, atribuem sentido e significado para as práticas escolares, regulando práticas curriculares, por meio de exames, processos de avaliação e contratação de pacotes pedagógicos, interpelando o magistério em direção a uma identidade que passa a ser regulada por processos de intensificação, auto-intensificação e práticas colaboracionistas. Passaremos a desenvolver a apresentação desses três focos temáticos que estão sendo propostos para discussão.

1.1 Gestão – uma auto administração gerencial (modo de gestão)

O gerencialismo como política educativa tem sido apresentado como o modelo de gestão eficiente, eficaz, econômico e democrático, defendido por muitos governos como a única forma de solucionar os problemas escolares. Nas escolas o gerencialismo chega como algo necessário, moderno e que vem para qualificar o trabalho de ensino. Por meio de indicadores, métodos científicos, exames, avaliações, apresenta-se como a melhor solução para buscar uma educação de qualidade. Uma análise das implicações dessa perspectiva de gestão é apresentada nos estudos de Hypolito (2008) e Del Pino, Vieira e Hypolito (2009),





nos quais o gerencialismo é uma expressão política do neoliberalismo, não somente como perspectiva econômica, mas também como endereçador de um modo de vida, no sentido apresentado por Ball (2005), de uma performance esperada, desejada.^v

Em termos escolares podemos falar em modos de gestão como formas de produzir a organização escolar, as relações políticas e os mecanismos de poder nas práticas pedagógicas da comunidade escolar, como formas de produzir as concepções e práticas curriculares, bem como todas as formas de organização do processo de trabalho na escola^{vi}. Esta conceituação de modos de gestão pode ser utilizada para uma diferenciação de termos mais usuais como *modelos/tipos* de gestão, que podem tender a classificações pouco flexíveis e baseadas em uma tipologia fixa. O que buscamos com esta noção de modos de gestão é o desafio para uma análise mais contingente, atenta à dinamicidade e ao hibridismo das práticas de gestão.

Este modo de gestão, *gerencialista*, está muito associado com as práticas gerenciais advindas dos modelos pós-fordistas de organização do trabalho. Neste momento, as políticas neoliberais em educação estão concentradas em implementar modelos de gestão flexíveis que buscam financiamentos de instituições terceirizadas e priorizam as parcerias público-privadas, como tem sido demonstrado em inúmeros estudos sobre políticas educacionais.^{vii}

O modo de gestão gerencialista tem implicações na estrutura e nas formas de organização do trabalho da escola, nas práticas pedagógicas e curriculares, nas relações internas e externas da comunidade escolar, e, igualmente, como observam Gerwitz e Ball (2011), na cultura e nos valores de escolarização.

Esses processos passam por políticas de controle e de regulação com uma forma nova aparentemente mais ausente das escolas, do ponto de vista de controle direto, mas muito mais presente, do ponto de vista de regulação (HYPOLITO, 2010). O Estado apresenta-se para as escolas menos prescritivo do ponto de vista formal, mas muito mais indutor das políticas que as escolas operam cotidianamente. Isso é garantido por inúmeros mecanismos e dispositivos. Um deles tem sido a avaliação e seus instrumentos.

Esta regulação desde fora, que induz práticas de gestão, de currículo e de docentes, tem-se baseado na avaliação externa, institucional e em larga escala. Em torno desta lógica de avaliação são criados índices, provas padronizadas, pacotes pedagógicos, que devem servir de





guias, orientações, direções para a busca de uma escola bem administrada, eficaz e com suposta qualidade de ensino. O que significa a instituição de uma cultura da auditoria.

Nesse sentido é que inúmeras ações gerenciais são apresentadas como solução para a educação pública, a partir de pressupostos da eficiência, dos resultados, da avaliação e da competência. Daí a introdução dos sistemas de avaliação da educação e seus dispositivos, como, por exemplo, os diferentes exames (Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Provão, Provinha, *Program for International Student Assessment (PISA)*), complementados por um sistema específico de avaliação – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), baseados em índices de desempenho educacional, tipo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). São todos elementos importantes para a constituição da lógica de modelos gerenciais baseados na qualidade. Essa prática é uma política nacional, com sistemas dos estados federados, cada vez mais estimulados a desenvolverem sistemas próprios e complementares de avaliação.

1.2 Currículo – uma performance desejada (modo de ser)

As políticas de avaliação funcionam como dispositivos de controle e de regulação, com ênfase na performatividade, no sentido colocado por Ball (2005, 2008, 2009). Como sustenta o autor, há uma articulação entre mercado, gerência e performatividade, que nos interpela como políticas de regulação do Estado, como processos de fabricação de um modo de ser, para muito além das políticas de governo. Trata-se de uma construção discursiva que desempenha papel determinante na construção desse modo de ser, como necessidade vital, como algo inevitável no contexto de globalização, assim como da necessidade de uma competência para disputar posições no mercado internacional e numa sociedade cada vez mais baseada no conhecimento. Isso tudo impõe, nessa perspectiva, respostas e soluções curriculares guiadas por proposições gerenciais (BALL, 2008).

As políticas curriculares voltam-se, então, para atender tais interpelações performáticas. Afirma-se que currículo em nossas políticas nacionais não é mais prescritivo, dado que não temos um currículo nacional mas tão somente parâmetros e referenciais curriculares. O que se observa, ao contrário disso, é que os exames e os sistemas de avaliação





funcionam como reguladores das práticas curriculares e das decisões pedagógicas das escolas, seja por meio dos exames, dos índices de desempenho, seja por meio dos livros didáticos e outros materiais disponibilizados às escolas.

Em estudos recentes sobre a adoção de sistemas de apostilamento^{viii}, que envolvem a contratação terceirizada de instituições privadas, fundações ou organizações não governamentais (ONGs), com ou sem fins lucrativos, para fornecer um determinado método de ensino, materiais pedagógicos, provas, etc., temos encontrado uma situação, cada vez mais preocupante, em que muitas secretarias de educação simplesmente se abstêm de coordenar a educação no âmbito de sua responsabilidade. Instituições desse tipo são contratadas e passam a gerir, na prática, todo o sistema de ensino, definindo a gestão, o que ensinar, como ensinar, quais os materiais serão utilizados e daí por diante (HYPOLITO, 2010; HYPOLITO; LEITE, prelo).

No entanto, tais políticas curriculares são apresentadas para os docentes como se fossem uma escolha. Todo um discurso é construído no sentido de mostrar que se trata de escolhas, de qual método é melhor, dentre opções apresentadas, com todo o suporte e apoio previsto – o que na prática não se confirma em estudos recentes. Em muitos estados, programas desse tipo, apregoam que se a escola não quiser optar por algum dos métodos, isso é permitido. Todavia, deve se responsabilizar por tal decisão e apresentar uma proposta própria com seus próprios meios e esforços. O que fica determinado em contratos de gestão, firmados, em muitos casos, entre o Estado e as escolas – como foi o caso do Rio Grande do Sul (gestão estadual de 2007-2010).

Esta perspectiva de auto-administração é parte do discurso gerencialista, em que as escolas não têm como escapar. Os resultados escolares deveriam supostamente melhorar com as propostas curriculares apresentadas, pois, como afirmam, são baseadas em evidências científicas. Se os resultados não foram os esperados, ou as escolas não aplicaram corretamente ou optaram por outros caminhos. A responsabilização faz-se muito presente em todo o processo de escolha. Há uma chamada à responsabilização pela via da auto-administração, da colaboração, do escolhedor (PETERS; MARSHALL; FITZSIMONS, 2000).





1.3 Trabalho docente – identidade performática (modo de estar)

As práticas gerencialistas, como *modo de gestão*, as políticas curriculares, como *modo de ser*, estão implicadas com as práticas cotidianas da escola e com a constituição de uma docência coerente com essa lógica em andamento, assim há um *modo de estar*, uma identidade docente atribuída como modelo concebido como mais adequado.

O tema da identidade docente tem sido discutido a partir do conceito de interpelação. Interpelação que busca fabricar uma de determinada identidade docente para atender aos novos modelos gerenciais e organizativos das escolas e das políticas curriculares, cujas características prevalentes são flexibilidade e colaboração em razão das demandas para um trabalho mais complexo. Nesse sentido, trabalha-se os diferentes modos de estar que são exigidos para uma identidade fabricada pela lógica gerencial e pelas políticas curriculares (GARCIA; HYPOLITO; VIEIRA, 2005).

Hargreaves (1994) mostra como novas formas de organização do trabalho escolar vão colonizando o professorado no sentido de ser, antes de tudo, colaboradores. A idéia de um trabalho coletivo assume em muito a forma colaborativa, muitas vezes isolada, restrita a pequenos grupos, que mesmo apresentando aspectos desejáveis de organização escolar, não reflete o trabalho coletivo democrático que uma escola pode realizar.

Nesse processo de fabricação docente, que envolve um modo de gestão, políticas curriculares centralizadas, todavia apresentadas como possíveis de serem operadas localmente, o trabalho docente passa a ser significado como autônomo. Contudo, é uma autonomia imaginada. Nos programas de apostilamento, por exemplo, os docentes são chamados a escolher métodos, anunciados como adaptáveis segundo cada realidade, mas o que se encontra são pacotes pedagógicos, com provas elaboradas longe da escola e aplicadas de forma padronizada. Mais do que isso, tais programas elaboram guias prescritivos que recomendam até o que deve ser dito antes disso e depois daquilo, como deve ser apresentado tal exercício, fichas, relatórios e formulários que antes não existiam e passam a serem exigidos.

Na implantação desses programas de apostilamento tem ficado evidente um processo de intensificação e uma auto-intensificação (HYPOLITO; VIEIRA; PIZZI, 2009), presentes





no aumento de atividades, reguladas por materiais, com prazos de cumprimento, conteúdos a serem rigidamente obedecidos, muitos relatórios sobre os estudantes e sobre as atividades realizadas. Há um controle muito intenso sobre o trabalho docente e as decisões curriculares ficam muito restritas ao prescrito nos manuais.

2. POLÍTICAS EDUCATIVAS E ONTEXTOS ESCOLARES: NOTAS FINAIS

Neste artigo apresentamos nossas preocupações teórico-investigativas que envolvem pesquisas sobre políticas curriculares, gestão e trabalho docente. A aproximação desses caminhos e focos temáticos tem-nos ajudado a problematizar as atuais políticas educacionais, suas formas de regulação e seus efeitos sobre o currículo, a gestão e o trabalho docente em escolas públicas.

Caracterizamos as principais vertentes das políticas educacionais atuais como neoliberais e gerencialistas, cujo interesse, cada vez mais, restringe-se à esfera econômica da vida social. Nesse processo, o trabalho docente, o currículo e a gestão das escolas vêm sendo submetidos a orientações cada vez mais conservadoras, com modelos de gestão que apregoam o eficientismo como a solução para todos os males da educação.

Os discursos prevalentes dessa perspectiva política estão baseados em noções de qualidade, eficiência, avaliação e *accountability*, visando à crescente regulação da educação; regulação que ergue as demandas do mercado como balizas cruciais para a constituição da identidade do professorado, das políticas curriculares e das práticas de gestão. Um modo de estar, um modo de ser e um modo de gestão que tentam determinar, respectivamente, qual o docente está adequado às exigências da contemporaneidade, qual conhecimento é mais importante para o mercado e qual é a forma de administração mais eficiente para cumprir tais desideratos.

Essa realidade vem provocando profundas modificações na identidade do magistério e no processo de trabalho docente, cada vez mais submetido a processos de intensificação, auto-intensificação e práticas colaboracionistas. No conjunto, trata-se de uma perspectiva política que se pretende endereçadora de um modo de vida (BALL, 2005).





Como *modo de gestão*, a atual política educacional visa uma organização escolar, com suas relações políticas e pedagógicas, cada vez mais próxima das formas gerenciais da iniciativa privada. Nesse *modo*, o discurso de autonomia ganha espaço para responsabilizar o professorado e as escolas pelo sucesso ou pelo fracasso do processo educativo.

Assim somos remetidos a uma verdade sobre o que significa ser professor e exercer a docência. Trata-se de fabricar – definir – um *modo de ser* professor, cujo eixo é a necessidade de competência para disputar posições no mercado, naquilo que vem sendo chamado de sociedade do conhecimento. Nesse *modo*, os docentes aparecem como escolhedores livres daquilo que devem fazer em suas salas de aula e em suas escolas, desde que não percam o horizonte econômico, erguido como fundamental para uma educação de qualidade.

Sem dúvida que isso vem afetando o trabalho docente, que passa a ser constituído como um *modo de estar* necessário e legítimo. Nesse *modo*, os docentes passam a ser interpelados buscando fabricar uma identidade que atenda aos novos modelos gerenciais e organizativos das escolas e das políticas curriculares, com seus discursos sobre flexibilidade e colaboração. Um *modo de estar* que vem colonizando o trabalho docente, distanciando-o de formas de atuação mais democráticas (HARGREAVES, 1994).

Todavia, é importante notar que temos investido em estudos e investigações sobre a gestão democrática em escolas públicas, por exemplo, como possibilidade de construção democrática contra-hegemônica em experiências locais. Nesses contextos analíticos são observadas disputas entre políticas educativas de orientação gerencialista e de orientação democrático-participativa (SANTOS, 2002). A partir desses dados, buscamos compreender ainda implicações desses tensionamentos sobre o trabalho pedagógico e o currículo. Tal processo se reveste de complexidade, uma vez que as escolas têm diferentes histórias, conjunturas e disponibilidades para a mudança, e os sujeitos ali atuantes, distintas trajetórias, formação e posicionamentos sociais. Como observam Gewirtz e Ball, fatores considerados locais, estruturais, institucionais e individuais apresentam relevância na mediação e modulação de “mudanças de linguagem e práticas embutidas e persuadidas pela substituição de um discurso dominante (modelo de Estado de Bem-Estar Social) por outro (gerencialismo)” (2011, p. 219), o que tem sido observado em nossa prática de investigação.





Ademais, é importante considerar que, embora não impossível, uma adequação integral e direta a um discurso dominante seria improvável. Nesta perspectiva, os autores mencionados, com base em estudos de caso desenvolvidos, afirmam que seus dados sugerem uma multiplicidade de versões recontextualizadas de uma reorganização discursiva e, igualmente, de “discursos mistos em nível institucional – compreendidos em formas institucionais, relacionamentos e estratégias – em vez de qualquer recusa absoluta de novas possibilidades discursivas”. (GEWIRTZ; BALL, 2011, p. 217-220).

Em nossos estudos sobre as atuais políticas educativas, observamos um aprofundamento das políticas de controle curricular centralizado, de políticas de gestão baseadas nos preceitos da nova gestão pública, e de políticas de trabalho docente que convocam o professorado a uma adequação aos modelos gerenciais e organizativos das escolas e do currículo. Contudo, tais políticas são recontextualizadas em diferentes níveis, evidenciando a presença de espaços de atuação nesses deslocamentos e contextos.

Assim, considerando os argumentos de Laclau (1996) quanto à hegemonia, no sentido de que esta se efetiva sempre de forma provisória e contingente, e, por outro lado, tendo em conta o que pretende a agenda conservadora no sentido de atribuir sentidos às políticas educativas, reiteramos nosso argumento pela relevância das lutas para enfrentá-la e desconstruí-la de forma constante.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa; PERONI, V. M. V. A educação pública e sua relação com o setor privado: implicações para a democracia educacional. **Retratos da Escola**, v. 3, p. 107-116, 2009.

ADRIÃO, Theresa et al. A simbiose entre as Prefeituras paulistas e o setor privado: tendências e implicações para a política educacional local. *33a. Reunião Anual da ANPEd*, Caxambú, 2010. (acesso 8 de fevereiro de 2011). Disponível em <http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT05-6812--Int.pdf>

BALL, S. J. **Education reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham : Open University Press, 1994.





_____. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**. v. 35, n. 126, p.539-564, set./dez. 2005.

_____. **The education debate**. Bristol : The Policy Press, 2008.

_____. **New States, New Governance and New Education Policy**. In: APPLE, M.W.; BALL, S.; and GANDIN, L.A. *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education*. Routledge, pp. 155-166, 2009.

CÓSSIO, Maria de Fátima; HYPOLITO, Álvaro M.; LEITE, Maria Cecília L.; DALL'IGNA, Maria Antonieta. Gestão educacional e reinvenção da democracia: questões sobre regulação e emancipação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 26, p. 325-341, mai./ago. 2010.

DEL PINO, Mauro A. B.; VIEIRA, Jarbas S.; HYPOLITO, Álvaro M. Controle e intensificação do trabalho docente: câmeras, novo gerencialismo e práticas de governo. In: FIDALGO, F.; OLIVEIRA, M.A.M. (Org.). **A Intensificação Trabalho docente: tecnologias e produtividade**. Campinas: Papirus, p. 113-133, 2009.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação e Sociedade**, v.28, n.º. 100, out. 2007.

GARCIA, Maria M. A; HYPOLITO, Álvaro M.; VIEIRA, Jarbas S. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2005.

GEWIRTZ, Sharon; BALL, Stephen J. Do modelo de gestão do “Bem-Estar Social” ao novo gerencialismo: mudanças discursivas sobre gestão escolar no mercado educacional. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 193-221.

HARGREAVES, A. **Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna**. Lisboa: McGraw-Hill, 1994.

HYPOLITO, Álvaro M. et al. Democracia participativa e gestão escolar em diferentes contextos: uma construção teórico-metodológica. In: HYPOLITO, A. M.; LEITE, M.C.L.; DALL'IGNA, M. A.; MARCOLLA, V. (Orgs.) **Gestão educacional e democracia participativa**. Porto Alegre : Editora da UFRGS, 2008.

HYPOLITO, Álvaro M. Estado gerencial, reestruturação educativa e gestão escolar. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v.27, n.1, p.63-78, jan./abr. 2008.

_____. Políticas curriculares, Estado e regulação. **Educação e Sociedade**. vol.31, n.113, p. 1337-1354, out./dez., 2010.





HYPOLITO, Álvaro M. e LEITE, Maria Cecília L. Modos de Gestão e Políticas de Avaliação: entre o gerencialismo e a democracia. In: WERLE, Flávia (org.) **Contribuições e debates sobre a avaliação em larga escala**, prelo.

HYPOLITO, Álvaro M.; VIEIRA, Jarbas S.; PIZZI, Laura C.V. Reestruturação curricular e auto-intensificação do trabalho docente. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, p. 100-112, 2009.

IUNES, Nailê P.; LEITE, Maria Cecília L. **A gestão democrática recontextualizada na escola em experiências de democracia participativa**. In: 33ª Reunião Anual da ANPED, 2010, Caxambu, Minas Gerais. 33ª Reunião Anual da ANPED - Anais. Caxambu, 2010, v. 1. p. 1-17.

LACLAU, Ernesto. **Emancipación y diferencia**. Buenos Aires: Ariel, 1996.

LEITE, Maria C. L.; HYPOLITO, Álvaro M. Modos de gestão, currículo e desempenho escolar. **IV Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares**. João Pessoa, novembro 2009.

LEITE, Maria C. L.; HYPOLITO, Álvaro M.; DALL'IGNA, M. A.; CÓSSIO, M. de F.; MARCOLLA, Valdinei. **Gestão democrática, currículo e desempenho escolar: um estudo de caso**. In: XXVI Simpósio Brasileiro, III Congresso Interamericano de Política e Administração da Educação, 2009, p. 1-10.

LEITE, M.C.L.; HYPOLITO, Á.M.; DALL'IGNA, M.A. e MARCOLLA, V. Gestão escolar democrática: uma construção contextualizada em escolas municipais de Pelotas. In: **XXIII Simpósio Brasileiro, I Colóquio Ibero Americano de Política e Administração da Educação**, 2007, Cadernos Anpae, v. 4, p.01.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, n. 26, p.109-118, maio/jun/jul/ago 2004.

_____. Tensões entre recontextualização e hibridismo nas políticas de currículo. **Anais da 28ª Reunião Anual da ANPED**, ANPED, Caxambu, 2005.

PETERS, M.; MARSHALL, J.; FITZSIMONS, P. Managerialism and educational policy in a global context: Foucault, neoliberalism and the doctrine of self-management. In: BURBULES, N.; TORRES, C.A. (Org.). **Globalization and education: critical perspectives**. New York: Routledge, 2000. p. 109-132.

PERONI, Vera M. V.; OLIVEIRA, Regina T. C. e FERNANDES, Maria Dilnéia E. Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. **Educação & Sociedade**, vol.30, no.108, p.761-778, out. 2009.

SANTOS, B. de S. (Org.). **Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.





VIEIRA, J. S. Política educacional, currículo e controle disciplinar (implicações sobre o trabalho docente e a identidade do professorado). **Currículo sem Fronteiras**, v. 2, n. 2, p. 111-136, 2002a.

VIEIRA, J. S. O currículo como instrumento de gestão: controlando o trabalho educativo e (re)significando a identidade docente. **Actas do V Colóquio Sobre Questões Curriculares I Colóquio Luso-Brasileiro**, Universidade do Minho/Portugal, v. 1, n. 1, p. 1300-1309, 2002b.

ⁱ Este texto é parte de discussões desenvolvidas no âmbito do Projeto Políticas Educativas e Regulação: Gestão, Currículo e Trabalho Docente, financiado pelo CNPq.

ⁱⁱ Ver Vieira (2002a e 2002b); Hypolito (2010) e Hypolito e Leite (prelo).

ⁱⁱⁱ Ver Leite et al. (2007), Hypolito et al. (2008), Leite et al. (2009) e Iunes e Leite (2010).

^{iv} Por exemplo, Garcia, Hypolito e Vieira (2005); Hypolito, Vieira e Pizzi (2009); e Hypolito (2010).

^v Ver também Peters, Marshall e Fitzsimons (2000).

^{vi} Ver Leite e Hypolito (2009, p.1); Cóssio; Hypolito; Leite; Dall'Igna (2010, p. 337-338).

^{vii} Vera Peroni, Fernandes e Oliveira (2009); Adrião e Peroni (2009); Adrião et al. (2010); Dourado (2007).

^{viii} Este termo varia de acordo com os estados e as instituições envolvidas. Trata-se de Programas de Intervenção Pedagógica – como foi denominado no RS, contratados para fornecer assessoria, métodos de ensino, formação de professores e materiais didáticos com uma determinada perspectiva pedagógica, em geral, com o objetivo de obter uma escola de mais qualidade e próxima da lógica e das metas dos exames e dos sistemas de avaliação.