

ENTRE A GESTÃO BUROCRÁTICA E O NOVO GERENCIALISMO: A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

BETWEEN THE BUREAUCRATIC MANAGEMENT AND NEO-MANAGERIALISM: THE TEACHING ACTIVITY ORGANIZATION IN THE PROFESSIONAL EDUCATION

GRISCHKE, Paulo Eduardo¹
HYPOLITO, Álvaro Moreira²

RESUMO

Este trabalho objetiva debater sobre o uso das tecnologias gerenciais no âmbito escolar, como forma de governo da identidade e do trabalho docente. Tem como base um estudo de caso, foram entrevistados dezesseis professores dos cursos técnicos e tecnológicos da Unidade de Ensino de Pelotas do CEFET-RS. A referida pesquisa teve como foco, a investigação do impacto das reestruturações produtivas e educacionais sobre o trabalho e a identidade docente na citada Instituição.

Palavras-chave: Governamentalidade; Gerencialismo; Burocracia; Trabalho docente; Identidade.

ABSTRACT

This paper discusses on the use of management technologies in school environment, as a form of government of the identity and the teaching activity. It is based in a case study with 16 interviews with teachers from technical courses and technological undergraduate courses, offered in the Unit of Pelotas of the Federal Center of Technological Education in the State of Rio Grande do Sul /Brazil – CEFET-RS. The research has focused the impact of the productive and educational reengineering process on the work and identity of teaching activity.

Keywords: managerialism; bureaucracy; teaching activity; identity.

¹ É professor de Ensino Técnico e Tecnológico e do Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes para as Disciplinas do Currículo de Educação Profissional do Nível Técnico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandese, onde concomitantemente atua como Diretor de Educação Técnica da Pro-Reitoria de Ensino. É Mestre em Educação e graduado em Pedagogia pela Universidade Federal de Pelotas.

² Doutorado (PhD) em Curriculum and Instruction - University of Wisconsin - Madison em 2005. É Professor Associado da Universidade Federal de Pelotas. email: hypolito@ufpel.tche.br

INTRODUÇÃO

Este artigo tenciona discutir como o trabalho e a identidade docente são afetados pela utilização, no universo escolar, das tecnologias de gestão de recursos humanos, tanto as burocráticas quanto aquelas que se pode chamar de “novo gerencialismo”- que utiliza formas mais flexíveis de organização do trabalho escolar. Baseia-se em um estudo de caso realizado na Unidade de Ensino de Pelotas do CEFET-RS, no qual foram utilizadas, como principais instrumentos de investigação empírica, a observação participante e as entrevistas semiestruturadas com dezesseis professores dos cursos técnicos e tecnológicos da área de indústria da referida Instituição. Na pesquisa, analisou-se o impacto das reestruturações produtivas e educacionais sobre o trabalho e a identidade docente.

A pesquisa se fixou, principalmente, nas mudanças ocorridas na organização do trabalho escolar, a partir da reforma do ensino técnico provocada pela implantação do Decreto 2208/97 e, posteriormente, pela transformação da Escola Técnica Federal de Pelotas em Centro Federal de Educação Tecnológica, em 1999, que possibilitou a criação dos cursos superiores de tecnologia. Destaca-se que um dos critérios para a escolha dos professores participantes da pesquisa era o de ter ingressado na Instituição no início da década de 1990, mais precisamente antes de 1995.

O ESTADO GERENCIAL E A BUROCRATIZAÇÃO DA ESCOLA

O Estado gerencial não é uma invenção do nosso tempo, como se pode inicialmente supor. Como mostrou Foucault (1979; 1998), o Estado gerencial é fruto de sua contínua racionalização, iniciada a partir de meados do século XVI, e se caracterizou pela implementação de tecnologias de governo, ou seja, técnicas e procedimentos destinados a dirigir a conduta humana, cujos mecanismos de poder e saber foram aperfeiçoados, com o passar do tempo, com o conhecimento fornecido pelas ciências sociais e humanas.

O Estado gerencial baseia-se na utilização de todo um conjunto de conhecimentos e técnicas de poder, que tem como foco a vida das populações, cujo intuito primeiro é administrá-las com vistas à normalidade. Tecnologias, essas, que foram resumidas por Foucault (1979) em uma palavra: governamentalidade.

A governamentalidade é definida por Foucault (1979) como a conduta da conduta, sua intenção é orientar, ajustar ou conformar o comportamento dos indivíduos de modo que eles se tornem pessoas de certo tipo. Para o Estado exercer plenamente a governamentalidade, o conhecimento político e a utilização dos indivíduos tornam-se de importância fundamental. Esse saber deve incluir o conhecimento das capacidades, habilidades e inclinações dos sujeitos para que possam ser utilizados como instrumentos para os fins do Estado.

Uma das tecnologias de governo utilizadas pelo Estado governamental, com o objetivo de disciplinar as populações, foi o desenvolvimento da burocracia. A burocracia é um sistema de controle social baseado na racionalidade – adequação dos meios para se alcançar os fins –, tendo em vista a eficiência na obtenção dos resultados esperados. Uma organização burocrática, conforme Weber (1971), assenta-se na existência de normas e regulamentos gerais, impessoais e abrangentes, no caráter formal das comunicações, nas rotinas e procedimentos padronizados, na divisão metódica do trabalho, na organização hierárquica dos cargos e na definição precisa dos papéis dos sujeitos.

Toda a história do desenvolvimento do Estado moderno identifica-se com a burocracia, da mesma forma que toda a evolução do capitalismo moderno se identifica com a burocratização crescente das organizações empresariais. As formas de dominação burocrática predominam em todas as partes. Isso significa que a burocracia não fica restrita à empresa e ao Estado, mas se expande para as demais esferas da vida social, como a escola, a igreja, o exército, etc. A burocracia é alimentada por elas, ou seja, “[...] todo modelo da vida cotidiana é talhado para se adequar a essa estrutura” (WEBER, 1971, p. 24).

Assim, a escola é marcada por características burocráticas e inserida em um sistema de ensino também organizado segundo normas burocráticas. Os princípios de racionalização, aplicados à organização do ensino, destinam-se a responder às exigências da sociedade capitalista quanto à preparação e reprodução da força de trabalho por ela requerida, o que leva a organizar a escola nos moldes das empresas produtivas (TEIXEIRA, 2001). Pois, afinal, a própria burocracia que deve em parte a sua função e legitimação ao monopólio de um tipo específico de saber, necessita do sistema escolar para a sua reprodução (ENQUITA, 1989).

Segundo Teixeira (2001), o processo de burocratização alcançou a escola como um todo, atingindo os níveis administrativos, pedagógicos e a sua relação com o sistema social. A criação de funções no seu interior guarda uma relação com as funções existentes nas empresas. Assim, a racionalidade imposta pelo processo produtivo, que objetiva garantir resultados eficientes, penetra no interior do sistema escolar e atinge o próprio processo pedagógico.

Para Weber (1971), a racionalidade burocrática visa, fundamentalmente, ao exercício da dominação baseada no saber. Sendo esse, especificamente, o traço que a torna racional. Nesse sentido, Teixeira (2001) afirma que os esquemas da administração burocrática, os quais supõem a separação entre a concepção e a ação introduzida na escola, deram origem às funções especializadas como, por exemplo, as de gestão, supervisão e orientação educacionais, que retiraram do professor a prerrogativa de dirigente do processo de ensino.

Dessa forma, o processo educativo é submetido a um minucioso sistema de planejamento, coordenação e controle, os quais são realizados por especialistas. As atividades de alunos e professores, materializadas nos currículos e programas, são previstas sem considerar suas necessidades e interesses concretos, em nome de uma racionalização de meios e fins, definida e organizada de modo impessoal (TEIXEIRA, 2001).

No caso do CEFET-RS, sua estrutura organizacional atual data de 1975, quando ainda era Escola Técnica, nessa época se estabeleceu a organização do trabalho docente por meio de coordenadorias de cursos e áreas (MEIRELES, 2007). No que se refere mais precisamente aos cursos técnicos, cada curso criou sua própria coordenadoria, tendo como gestores a figura do coordenador pedagógico e o coordenador de área física e material. Na época, também foram criadas as figuras do supervisor e do orientador escolar.

Ou seja, uma aplicação do *taylorismo* ao racionalismo burocrático que, conforme Apple (1987), teve como principal efeito o de legitimar uma ideologia particular de controle e gerência, que causou a aceitação de práticas ideológicas de desqualificação, racionalização e intensificação do trabalho por parte dos professores. Modelo este que, segundo Hypolito (1991), caracteriza-se por fragmentação do trabalho escolar, hierarquia nas funções, forte controle sobre o trabalho docente, perda da autonomia docente, funcionários não comprometidos com a ação educativa da escola e concentração de poder em torno dos especialistas em educação.

Uma das consequências da utilização desta estrutura burocrática foi a criação de várias “Escolas” dentro da própria escola. Concebidas como espaços fechados, com limites e fronteiras bem definidas, as coordenadorias permitiram aos professores e aos alunos perceber, com clareza, o que era “dentro” e o que era “fora”, o que deveria e o que não deveria ser pensado. Ou seja, a escola passou a ter o que Bernstein (1996; 1998) descreveu como uma estrutura com forte classificação e enquadramento, pois cada coordenadoria tem necessariamente sua própria identidade e sua fronteira específica. Nelas, o poder opera sempre para provocar ruptura, para produzir marcadores no espaço social. Sendo assim, cada coordenadoria tem a sua própria “voz”, ou seja, seu próprio discurso, seu jeito próprio de falar, de se expressar, de se comunicar. Cada discurso apresenta uma especialização diferente e tem um determinado espaço para desenvolver uma identidade exclusiva, ou seja, tem suas próprias regras internas e sua voz especial.

Bernstein sugere que as categorias que possuem uma forte classificação, como é o caso das coordenadorias do CEFET-RS, são também fortemente especializadas e isoladas entre si. Nesse sentido, no momento em que o professor aceita o princípio de classificação, ele também aceita as relações de poder que estão contidas nele. Pois, atuando na subjetividade, a classificação produz um código que, no cérebro do indivíduo, suprime o isolamento, as contradições e os dilemas que a classificação produz, permitindo, assim, sua reprodução.

Foi basicamente o que ocorreu com a escola, ao adotar a estrutura de coordenadorias. Conforme o estudo de caso, no CEFET-RS, com o isolamento produzido pela forte classificação entre os cursos e áreas, as coordenadorias construíram um ambiente próprio, quase que autossuficiente, como relata este professor, quando questionado sobre o relacionamento entre os professores da Instituição:

Entre nós? É bom. Aqui [...] é bom, a gente tem uma caixinha, todos os meses a gente... cada um colabora. Sempre tem a janta, agora nós conseguimos uma cozinha com fogão, com geladeira, pia... então a gente faz jantas, churrascos, confraternizações, o ambiente aqui é muito, muito saudável...o ambiente social aqui é muito agradável. (Prof.7).

No entanto, praticamente todos os professores participantes da pesquisa declararam que o contato entre um curso e outro é muito problemático na Escola:

O relacionamento do nosso curso com outros cursos aqui da escola é muito fechado. Não existe muita troca de informações, não. Os cursos são muito isolados. Nas matérias que são comuns aos cursos não se tem nenhuma troca de informações entre os professores dos cursos. Acho que não se tem muito esse intercâmbio não. Os cursos são muito fechados. (Prof.3).

Os professores entrevistados apontaram a estrutura administrativa da escola como causa do problema de isolamento entre os cursos:

O relacionamento com os outros cursos da escola é um pouco distante. Talvez essa forma que a gente adotou de coordenadorias foi o que atrapalhou um pouco. Na época que não tinha coordenadorias, todo mundo ia para a sala dos servidores, então se tinha contato com professores de outros cursos, mas quando se criaram as coordenadorias aí naturalmente houve esse distanciamento. Quando o professor chega à escola ele acaba indo direto para a sua coordenadoria. Isso acaba afetando a comunicação da escola como um todo, porque a única área comum que a gente tem é a sala dos servidores e acaba ficando só no cafezinho. Seria bom se conseguir um meio de se poder integrar mais os professores e facilitar a comunicação entre os cursos. (Prof. 6).

Hargreaves (1998) relata que a organização burocrática da escola, ao criar funções especializadas e estruturas departamentais cubiculares, produziu o que ele denominou de balcanização do ensino, numa referência aos Bálcãs, ou seja, um mosaico de repúblicas independentes. Nessa estrutura balcanizada, os professores tendem a trabalhar em subgrupos que têm baixa permeabilidade, permanência elevada, identificação pessoal – as pessoas ficam fortemente ligadas às subcomunidades onde se inserem – e forte organização política – são também repositórios de interesses próprios. Estrutura essa que, segundo Hargreaves (1998) “[...] separam os professores em subgrupos isolados, muitas vezes adversários um dos outros no interior de uma mesma escola” (p. 240).

Na opinião de Hargreaves (1998) “[...] a balcanização brota não apenas de princípios de diferença, mas também de poder e de divisão” (p.268). O que leva a que exista dificuldade em obter acordos entre os diferentes grupos em muitas áreas (por exemplo, perante ameaças na progressão na carreira,

obtenção de recursos e usufruto de boas condições de trabalho). Assim, o autor considera que as escolas são mundos micropolíticos de conflito e competição, nas quais as diversas áreas acadêmicas ou departamentos disciplinares lutam entre si pelo poder político, constituindo-se fontes importantes de status e de identidade pessoal e profissional.

A organização do trabalho docente no CEFET-RS, na forma de coordenadorias, permanece até hoje, mas, a partir 1995, mudanças importantes começaram a ocorrer.

A REFORMA DO ESTADO, O NOVO GERENCIALISMO E A ESCOLA FLEXÍVEL

No Brasil, a reforma do Estado começou a ser pensada no governo de Fernando Collor de Melo, iniciado em 1989, cujo discurso pela modernização tinha no neoliberalismo a solução para a crise. Collor tinha o Estado como um obstáculo à modernização do país. O discurso de Collor emerge de um cenário marcado pela crise fiscal do Estado e num momento de fortes críticas à máquina estatal, dita como espirante e cujos serviços prestados são de baixa qualidade.

No entanto, a reforma do Estado iniciada com Collor só veio a ser implantada de fato no primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso, em 1995, que, baseada nos postulados neoliberais, se apresentava como uma estratégia de readaptar a estrutura administrativa do país às imposições da nova ordem do capitalismo, em nível mundial, e de garantir o acesso do país ao cenário internacional (ARRUDA, 2005).

Nesse contexto, Fernando Henrique Cardoso cria o Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), cujo titular, o Ministro Luiz Carlos Bresser Pereira, estaria encarregado da reformulação e da reforma do Estado brasileiro. Para o titular do MARE, reformar o estado significava “[...] definir seu papel, deixando para o setor privado e para o setor público não estatal as atividades que não lhe são específicas” (PEREIRA, 1997, p.22).

O modelo gerencial, também conhecido como “nova administração pública”, a ser implantado no plano de reforma do Estado, seguiria os seguintes princípios: orientação da ação do Estado para o cidadão-usuário ou cidadão-cliente; ênfase no controle dos resultados através de contratos de gestão; separação entre os órgãos formuladores de políticas públicas e os órgãos executores dessas mesmas políticas; distinção entre unidades descentralizadas de atividades exclusivas do Estado e os serviços sociais e científicos de caráter competitivo; transferência para o setor privado ou público não estatal dos serviços sociais e científicos competitivos; adoção de controle sobre as unidades descentralizadas envolvendo controle social direto, contrato de gestão com indicadores de desempenho e formação de quase-mercados com competição administrada; terceirização das atividades auxiliares ou de

apoio, que passam a ser licitadas competitivamente no mercado (PEREIRA, 1997).

Para Bresser Pereira, a reforma do Estado é um processo de criação ou de transformação de instituições de forma a aumentar sua governança e governabilidade, envolvendo três aspectos principais: privatização, publicização e terceirização. Privatização é um processo de transformar uma empresa estatal em privada. Publicização é o processo de transformar uma organização estatal em uma organização de direito privado, pública não estatal. Terceirização é o processo de transferir para o setor privado serviços auxiliares ou de apoio (PEREIRA, 1997).

Conforme Bresser Pereira, existe, dentro do Estado, uma série de atividades na área social e científica que não lhe são exclusivas, que não envolvem poder de Estado. Estão incluídas nessa categoria as escolas, as universidades, os centros de pesquisa científica e tecnológica, as creches, os ambulatórios, os hospitais, as entidades de assistência a carentes, menores e a velhos, museus, orquestras, etc. Para Bresser, essas são atividades competitivas que podem ser controladas não apenas pela administração pública gerencial, mas também, principalmente, pelo controle social e pela constituição de quase-mercados. Nestes termos, para Bresser, não há razão para que essas atividades permaneçam dentro do Estado e que sejam monopólio estatal (PEREIRA, 1997).

No CEFET-RS, os primeiros efeitos da Reforma do Estado começaram a ser sentidos com a privatização da maior parte das empresas estatais, as principais empregadoras dos seus egressos. Os salários dos funcionários públicos foram achatados e congelados. As vantagens e os direitos adquiridos pelos funcionários públicos foram suprimidos. Os concursos públicos proibidos. Passa-se a falar em privatização, publicização e terceirização dos serviços públicos. Também se falava em eficiência, qualidade total, descentralização, responsabilização e autogestão. Ao mesmo tempo, passa-se a ouvir o boato que as Escolas Técnicas Federais, por serem dispendiosas e ineficientes, seriam transferidas para o sistema privado.

Os antigos professores que atuavam na Instituição havia anos, com medo de perder o pouco que ainda lhes restava, começaram a se aposentar em massa. Como os concursos públicos estavam proibidos, suas vagas começaram a ser preenchidas com um tipo de professor com condição de trabalho precarizada, o professor substituto.

Conforme Oliveira (2004), também o trabalho docente tem sofrido precarização no aspecto referente às relações de emprego. O aumento dos contratos temporários na educação pública, o arrocho salarial, o desrespeito ao piso salarial nacional, a inadequação e ausência de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias típicas dos planos de reforma do Aparelho de Estado tornam cada vez mais intenso o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público.

Para Miranda (2006), na Escola Pública, a figura do professor efetivo cada vez mais compartilha com outras formas de contratação. A autora destaca três formas predominantes de contratação na rede pública: o professor efetivo, o professor temporário e o professor precarizado. O professor efetivo é o servidor público concursado, estável, estatutário. O professor temporário, ou substituto, é o professor contratado por tempo determinado (dois anos, na rede federal), organizado sob o regime da CLT, como complemento do quadro efetivo. Já o professor precarizado é aquele que realiza a ampliação de carga horária via contrato provisório, tanto pode ser professor efetivo como substituto, sem nenhum direito trabalhista, tal como licença médica, férias, 13º salário, etc.

No CEFET-RS, em 2008, a quantidade de professores efetivos era 7,3% menor se comparado com o ano de 1990, em compensação, a quantidade de professores substitutos aumentou 2.275% (dois mil duzentos e setenta e cinco por cento) em dezoito anos. Revelando uma tendência alarmante de substituição, na Educação Profissional, dos professores concursados e estáveis, por trabalhadores precarizados (CEFET-RS, 2008; ETFPEL, 1990).

Com a quantidade de professores efetivos e com mais tempo de casa diminuindo, estes passaram a ser direcionados prioritariamente para funções estratégicas da Instituição como cargos de gestão, ensino superior, pesquisa e extensão. Os substitutos são direcionados principalmente para o trabalho nos cursos técnicos e nas áreas de cultura geral.

Como o salário pago aos substitutos é muito baixo, isso provocou uma queda na qualidade dos professores que atuam nos cursos técnicos, como conta este professor:

Para professor substituto se exige graduação e formação pedagógica, mas geralmente não aparece no curso pessoal com essa formação, então vai se abrindo concurso novamente, se retirando requisitos. Então a maioria tem o curso técnico apenas e não trabalha na área técnica. O salário para substituto é muito baixo, então quem já tem o seu trabalho, geralmente tem uma remuneração melhor do que a de substituto. (Prof. 3).

Junto com a Reforma do Estado, chega uma nova tecnologia de governo, baseada na descentralização da gestão juntamente com novas formas de responsabilização e de financiamento. Dessa forma, abriram-se possibilidades de parcerias com empresas privadas. Os professores também são incentivados a criar e ministrar cursos pagos pelos alunos ou prestar assessoria a empresas. Esta aproximação com o setor empresarial foi incrementada por meio da criação de uma fundação de direito privado, a FUNCEFET, que passou a organizar a prestação de serviços e a ofertar cursos pagos.

Segundo Peters, Marshall e Fitzsimons (2004), o novo gerencialismo, aplicado à educação, é baseado em novos modelos de gerência empresarial e de gestão do setor privado, acrescidos de novas teorizações sobre a escolha pública e sobre a economia das instituições públicas. Esses novos modelos

provocaram, em muitos países, a reestruturação dos sistemas educacionais, a qual envolveu um afastamento em relação à política e uma aproximação aos modelos de gestão empresarial, tendo, como pano de fundo, a ascensão do neoliberalismo como ideologia dominante no processo de globalização.

A criação da FUNCEFET e o início das parcerias com as empresas também marcou o início de uma nova cultura na Escola. A satisfação do cliente passa a nortear os futuros empreendimentos de parcerias Escola/Empresa realizados pelo CEFET. Os professores passaram a ser responsabilizados pelo sucesso desses convênios ou parcerias. Para isso, foi necessária uma mudança de atitude do professor com relação ao seu trabalho e uma nova maneira de pensar o seu trabalho e sua vida. Em outras palavras, constituir uma nova identidade, como conta este professor:

Na atividade de docência, no nosso curso, mudamos muita coisa em função daquelas parcerias. Tivemos que criar um plano diferente pra lá, pra uma realidade diferente... mas depois a gente percebeu que se poderia trazer muita coisa para cá. Fazer um processo inverso. Se nós criamos uma situação na empresa, para solucionar um problema da empresa, nós poderíamos simular alguma coisa na escola. (Prof. 8).

Com os salários achatados e congelados, os professores não tinham outra saída a não ser trabalhar nos cursos organizados pela FUNCEFET. No entanto, alguns docentes criticaram o trabalho nos convênios, mas também reconheceram que muitos professores foram obrigados a intensificar o seu trabalho, pois estavam endividados:

Eu sou terminantemente contra os cursos da Fundação. Eu tenho verdadeiro horror disso aí. Eu acho que meu salário deve sair daqui da Escola. Os professores estão irritados, ficam irritados porque estão trabalhando dobrado, estão com dívidas. O professor está cheio de dívidas então está pegando tudo que é cursinho para ajeitar a vida dele. Não tiro a razão dele, ele quer melhorar a parte financeira, tudo bem, mas quando chega para dar aula, ele está pirando praticamente. (Prof.5).

Uma das consequências dos processos de racionalização e controle do trabalho docente, segundo Apple (1987), foi a intensificação do trabalho docente. Os principais efeitos da intensificação do trabalho, segundo esse autor, são: falta de tempo para cuidar de si, destruição da sociabilidade e redução do tempo para o lazer e para os estudos. Para o autor, a intensificação do trabalho docente tem como uma das suas causas a crise fiscal do Estado que, ao procurar reduzir custos, tem levado à escassez de pessoal em certas áreas. Assim, uma gama variada de tarefas, que anteriormente era efetuada por outras pessoas dentro da Instituição escolar, passa a ser executada pelo professor, simplesmente pelo fato de não existir pessoal disponível na escola.

Nesse sentido, a falta de pessoal é apontada como um problema sério no CEFET-RS, conforme este professor:

A quantidade de atividades aumentou muito nos últimos anos, mas a quantidade de docentes continua praticamente a mesma. Essa é uma preocupação que se tem, porque até agora o que estamos fazendo: aparecem as coisas e a gente vai pegando.

Isso é uma preocupação. Isso vai se refletir logo, logo... Como é que nós vamos lidar com isso... é complicado. (Prof.2).

A individualização e responsabilização são aspectos centrais do novo gerencialismo. Conforme Vieira (2004), o novo gerencialismo intensifica o poder de vigilância sobre o trabalho educativo, que agora dispensa as formas diretas de coerção. Ao incorporar o controle, os professores mesmo não estando vigiados, pensam que o estão. Para o autor, a responsabilização “é, na verdade, a intensificação e centralização do poder de vigilância sobre o trabalho educativo” (VIEIRA, 2004, p.94).

Nesse depoimento, esses dois aspectos estão presentes, mas o que chama a atenção é o fato de a própria família ser envolvida. No novo gerencialismo, não existe separação entre o espaço público e o privado. O tempo e o espaço se contraem. Tudo é trabalho:

Eu vou trabalhar no convênio e vou fazer o mesmo trabalho que eu faço no aqui, não vou fazer melhor nem pior. Isso me sobrecarrega, claro que sobrecarrega. No mês passado eu dei 24 aulas no curso técnico, 10 aulas em Santana do Livramento, mais cinco em um convênio em Pelotas e mais cinco em Pinheiro Machado na mesma semana. Fora o tempo de viagem. A família reclama, mas o que acontece... tem semana que vou sozinho, tem semana que levo todo mundo, porque é uma forma de estar perto. Eu trabalhei cansado, passei ali me virando... claro que isso cansa, mas agora não posso deixar cair o meu rendimento nem aqui nem lá. Mas isso depende de cada um. Eu tenho que continuar trabalhando bem aqui. Não é porque não tenho a supervisão pedagógica. Não é porque eu não estou ganhando por fora que eu não vou fazer o meu trabalho direito (Prof. 2).

Fora dos muros das instituições, o trabalho é sem medida e sem tempo específico. Torna-se difícil separar o tempo de trabalho e o tempo de não trabalho. A gestão por objetivos reforça o sentimento de responsabilidade e repassa o controle do tempo para os próprios trabalhadores.

Para Ball (2001), a cultura do autointeresse nas Instituições de ensino pode ser vista como uma forma de adaptar os valores educacionais aos interesses do mercado. O autointeresse surge como uma crescente orientação em direção à sobrevivência da Instituição, assentada sobre o bem-estar interno de seus membros. Cultura, esta, em que a sobrevivência no mercado educativo torna-se prioridade e propósito de todos os colaboradores. Nessa nova linguagem organizacional, os funcionários devem se responsabilizar e reconhecer que a segurança de seu posto de trabalho depende da sua contribuição para a competitividade dos bens e dos serviços que produzem.

Mesmo sobrecarregados, os professores acreditam que o trabalho nos convênios é muito importante, tanto para eles quanto para a Instituição:

Eu acho esse tipo de trabalho importante para o professor devido à oportunidade de convivência com o mundo do trabalho. Isso é importante devido a nossa alocação regional muito afastada das indústrias. Isso é uma possibilidade também de qualificação profissional através desse intercâmbio com a indústria, onde ele vai ter um contato direto com uma série de empresas onde você vai conviver com o processo

produtivo. Isso vai te dando uma qualificação e um perfil muito associado à indústria. (Prof.4).

A partir de 1999, com a transformação da Escola Técnica Federal de Pelotas em CEFET, abriu-se a possibilidade de criação de cursos de nível superior como os de tecnologia. No entanto, a estrutura burocrática, em forma de coordenadorias, colocou-se como um obstáculo à criação dos novos cursos. A solução foi a formação de cursos de tecnologia sem um corpo docente próprio. Ou seja, os cursos superiores foram formados com docentes emprestados dos cursos técnicos, como relata este professor:

Não tem corpo docente próprio, nem o coordenador do curso é lotado no curso. Não tem pela ausência desse espaço coletivo, para tu juntar as pessoas... até não sei se é tão necessário assim essa questão da identidade, do *status*...acredito que a gente fornece uma estrutura mais flexível, que pudesse dentro da mesma estrutura trabalhar com o mesmo corpo docente os cursos superiores de graduação, pós-graduação, de engenharias, tecnologias, os cursos técnicos...mas a cultura aqui é muito forte, é difícil de mexer. (Prof. 9).

Segundo Hargreaves (1998), o mundo pós-industrial e pós-moderno caracteriza-se pela mudança acelerada, pela compressão do tempo e do espaço, pela diversidade cultural, pela complexibilidade tecnológica, pela insegurança das instituições e pela incerteza científica. Mundo, este, em que o princípio econômico dominante é o da acumulação flexível, na qual a rentabilidade depende da antecipação e da reação rápida às exigências do mercado, a flexibilidade e a capacidade de respostas reflete-se numa descentralização das decisões. Sendo assim, a metáfora da “caixa de ovos” dos sistemas burocráticos é substituída pela do mosaico fluido dos sistemas flexíveis.

Nesse contexto, conforme Hargreaves (1998), as organizações burocráticas complexas e inábeis arrumadas hierarquicamente e segmentadas em divisões de competências técnicas não têm mais espaço. Assim, muitos especialistas passaram a defender a ideia do *mosaico fluido* no âmbito do sistema escolar. Nesse sentido, as escolas que funcionariam como mosaicos fluidos teriam estruturas mais permeáveis e seus professores pertenceriam a mais do que o departamento, haveria menos permanência e mais lideranças entre os departamentos.

Assim, o modelo de mosaico fluido foi, de certa forma, a solução encontrada para a efetivação dos cursos superiores dentro do CEFET. Como a tradição das coordenadorias dos cursos técnicos era muito forte, optou-se por convidar os professores para participarem dos novos cursos de tecnologia, no entanto, permanecendo na sua lotação original:

Inovações são feitas a partir da motivação de determinado grupo. Alguém acredita que possa fazer alguma coisa diferente... a Instituição pública com a administração não-profissional, na verdade os administradores não são administradores, eles são professores então... tem toda a questão do despreparo para administrar, na Instituição pública a coisa sai a partir da motivação. Motivação essa pode ser em prol da Instituição, em fazer a Instituição melhorar, galgar outros níveis... ou ela pode ser motivação pessoal, a pessoa quer reconhecimento, acha que pode ter vantagens

financeiras... as coisas novas surgem a partir da motivação. Os cursos superiores, os cursos de tecnologia, foram implantados a partir de pequenos grupos, de pessoas das áreas em que eles foram implantados, por motivação. (Prof.9).

O novo gerencialismo constitui-se em um conjunto de práticas e de tecnologias relacionadas com o mercado, que transforma a própria natureza do Estado e sua relação com o setor privado, na exploração de alternativas de financiamento em um meio competitivo. Dessa forma, o novo gerencialismo pode desenvolver por parte das instituições públicas, como as escolas e universidades, uma cultura de desempenho competitivo. A gestão é estabelecida de forma a superar a burocracia pública e as “velhas tecnologias do profissionalismo”. As tecnologias de gestão envolvem a implementação de técnicas para organizar as forças e capacidades dos indivíduos em redes funcionais de poder (BALL, 2001).

Romper com a “cultura dos cursos técnicos” ou com a “velha cultura de escola técnica” parece ser uma constante nas falas dos professores favoráveis às novas formas de gestão do trabalho docente:

Nós vamos ter uma evolução dentro do CEFET que será uma evolução natural que ainda não foi feita porque ainda não deu para fazer mesmo, que é a questão de trabalhar por departamentalização ou áreas, como queira, não dá mais para atuar com um recorte específico para cada curso, mas essa é uma outra cultura que nós vamos ter que vencer, porque a cultura de escola técnica é uma cultura muito forte, mas aquela escola técnica foi morta e sepultada, agora nós temos uma outra Instituição, se ela é melhor ou pior, isso ainda vai dar muita tese. (Prof. 11).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dessa forma, esta pesquisa conclui que o CEFET-RS é uma Instituição flexível, voltada à produção de cursos para o atendimento de clientes - os mais diversos. No entanto, herdou da Escola Técnica uma estrutura burocratizada, conhecida internamente como “coordenadoria de curso”. A saída para possibilitar a criação dos novos cursos superiores e também atender os convênios e parcerias demandadas pela sociedade civil foi a de apelar diretamente aos professores, o que no gerencialismo é chamado de cultura do autointeresse.

Quando se fala em gerencialismo, é importante ressaltar que o CEFET não conta com uma administração profissional nos seus quadros diretivos. Ele é administrado basicamente por professores. Praticamente todos os cargos de direção são ocupados por docentes. Entretanto, algumas posições administrativas são denominadas de “gerências”. Uma terminologia assumida ainda antes de a Escola Técnica ser transformada em CEFET, efeito da “nova administração pública”.

Em síntese, o trabalho docente no CEFET mudou muito em relação à escola técnica do início da década de 90. O trabalho docente foi precarizado, flexibilizado, desespecializado e intensificado. Precarizado no trabalho, com as parcerias e convênios. Flexibilizado na atuação, em diversas formas e níveis de ensino. Desespecializado no trabalho, com disciplinas e conteúdos

diferenciados. Intensificado nas atividades extras, em busca de um rendimento melhor.

Contudo, observou-se que o trabalho docente foi valorizado, principalmente no seu aspecto imaterial. Valorizado como produtor de conhecimento. Conhecimento que pode ser transformado em valor, em capital. Valorizado no seu aspecto relacional, como produtor de novos produtores para o sistema capitalista.

Como resultado de todas essas mudanças no trabalho, a identidade do docente também mudou. Se antes, no tempo da Escola Técnica, o docente tinha uma identidade fixa, ou seja, “sou professor do curso técnico”, agora, no CEFET, ela é móvel, flutuante, flexível. Existem à sua disposição várias identidades possíveis. Pela manhã, professor de curso técnico; à tarde, professor do curso de tecnologia; à noite, professor do curso de pós-graduação. Além desses, ele ainda pode escolher ser docente em um curso à distância, ser docente do curso de engenharia, trabalhar em um programa de formação de jovens e adultos ou ainda atuar em um convênio nos fins de semana. As diversas identidades estão ali para serem experimentadas, assumidas ou descartadas. E, realmente, as pessoas estão fazendo isso.

Todavia, não é possível afirmar que o novo gerencialismo foi implantado totalmente na Instituição, pois ainda persiste a antiga estrutura burocrática. A escola continua dividida como uma “caixa de ovos”. Parece mais que ocorreu um meio termo, uma espécie de “gerencialismo tupiniquim”. Aparentemente, todas as transformações que ocorreram com o trabalho e a identidade docente no CEFET parecem ter sido resultado de escolhas pessoais, de estilos de vida e do autointeresse dos docentes do que de uma imposição gerencial ou estatal. Se a intensificação no trabalho existe para alguns, ela é mais uma autointensificação do que uma imposição administrativa.

Na atualidade, a Instituição está passando por novo período de desorganização, de desarranjo estrutural, provocado pela transformação dos Centros Federais de Educação Tecnológica em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, sendo que o CEFET-RS é agora o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense. O antigo CEFET-RS não existe mais. O que temos hoje é uma escola em busca de uma nova identidade e com ela estão todos os que trabalham no seu interior.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, Fernando Luiz. O impacto do modelo gerencial na administração pública: Um breve estudo sobre a experiência internacional recente. *Cadernos ENAP*, Brasília, n.10, 1997.

APPLE, Michael W. Relações de classe e de gênero e modificações no processo do trabalho docente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.60, p.3-14, fev. 1987

ARRUDA, Ana Lúcia Borba. Adoção do Modelo Gerencial de Gestão no Âmbito da Educação Municipal e Desafios a Construção de uma Sociedade Multicultural. *Anais: V Colóquio Internacional Paulo Freire – Recife*, 19 a 22 de setembro de 2005.

- BALL, Stephen J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. In: *Currículo sem Fronteiras*. V.1, n.2, pp. 99-116, jul./dez. 2001
- BERNSTEIN, Basil. *A Estrutura do Discurso Pedagógico: Classe, Códigos e Controle*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BERNSTEIN, Basil. *Pedagogia, control simbólico e identidade: teoria, investigación e critica*. Madrid: Morata; A Coruña: Paidéia, 1998. CEFET-RS, Relatório de Gestão, 1998.
- ENGUITA, Mariano Fernandez. Educação e Teorias da Resistência. *Educação e Realidade*, Porto Alegre. v.14, p. 3-16, jan./jun. 1989.
- ETFPEL, *Relatório de Gestão*, 1990.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. 17 ed. Petrópolis: Vozes, 1998
- HARGREAVES, Andy. *Os Professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos Professores na idade pós-moderna*. Alfragide, Portugal: MacGraw Hill, 1998.
- HYPOLITO, Álvaro Moreira. Processo de trabalho na escola: Algumas categorias para análise. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n.4, 1991.
- MEIRELES, Ceres Mari da Silva. *Das artes e ofícios à educação tecnológica: 90 anos de história*. Pelotas: Editora UFPEL, 2007.
- MIRANDA, Kênia. O Processo de Trabalho Docente: Interfaces Entre a Produção e a Escola. *Boletim Técnico SENAC*, Rio de Janeiro, V. 32, N. 2, maio/ago., 2006.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade *et al.* Transformações na organização do processo de trabalho docente e suas seqüências para os professores. *Trabalho & Educação*. Belo Horizonte, nº 11, jul./dez. 2002.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: Precarização e flexibilização. *Cedez, Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 89, 2004
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, Andrade Dalila (Org.). *Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p.13-37.
- PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. *A Reforma do estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle*. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997.
- PETERS, Michael; MARSHAL, James; FITZSIMONS, Patrick. Gerencialismo e Política Educacional em um Contexto Global: Foucault, Neoliberalismo e a Doutrina da autoadministração. In: BURBULES, Nicholas e TORRES, Carlos Alberto (Orgs.) *Globalização e Educação/Perspectivas Críticas*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- TEIXEIRA, Lucia Helena G. A Gestão da Escola Básica na Constituição Histórica do Modelo Vigente. In: *V Congresso de Ciências Humanas, Letras e Artes*. 2001. Disponível em: <<http://www.ichs.ufop.br/conifes/anais/EDU/edu2009.htm>> Acessado em ago. 2007.
- VIEIRA, Jarbas Santos. *Um negócio chamado educação: qualidade total, trabalho docente e identidade*. Pelotas: Seiva, 2004.
- WEBER, Max. Os fundamentos da Organização Burocrática: uma construção do tipo ideal. In: CAMPOS, Edmundo (org). *Sociologia da Burocracia*. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1971.