

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ

JANAÍNA ALVES MORE

**DISCURSO GERENCIALISTA COMO PROMOTOR DA NORMALIZAÇÃO DAS
RELAÇÕES DE PODER NA EMPRESA-ESCOLA**

CURITIBA

2022

JANAÍNA ALVES MORE

**DISCURSO GERENCIALISTA COMO PROMOTOR DA
NORMALIZAÇÃO DAS RELAÇÕES DE PODER NA EMPRESA-
ESCOLA**

**MANAGERIAL DISCOURSE AS A PROMOTER OF THE
STANDARDIZATION OF POWER RELATIONS IN THE COMPANY-
SCHOOL**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre em Administração do Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).

Orientador: Prof. Doutor Leonardo Tonon

CURITIBA

2022



[4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

Esta licença permite remixe, adaptação e criação a partir do trabalho, para fins não comerciais, desde que sejam atribuídos créditos ao(s) autor(es). Conteúdos elaborados por terceiros, citados e referenciados nesta obra não são cobertos pela licença.



JANAINA ALVES MORE

DISCURSO GERENCIALISTA COMO PROMOTOR DA NORMALIZAÇÃO DAS RELAÇÕES DE PODER NA EMPRESA-ESCOLA

Trabalho de pesquisa de mestrado apresentado como requisito para obtenção do título de Mestre em Administração da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).
Área de concentração: Organizações E Tecnologia.

Data de aprovação: 21 de Setembro de 2022

Dr. Leonardo Tonon, Doutorado - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Dr. Francis Kanashiro Meneghetti, Doutorado - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Dra. Maria Jose Tonelli, Doutorado - Fundação Getulio Vargas

Documento gerado pelo Sistema Acadêmico da UTFPR a partir dos dados da Ata de Defesa em 29/09/2022.

AGRADECIMENTOS

Há aqueles a quem deixo bem mais do que agradecimentos, deixo registrado o amor fraternal que nos une como família: minha avó Maria; meu pai, Jadiel, que lá do céu ainda está comigo, e minha mãe, Leda, quem sempre me ensinou que a educação era o melhor caminho; meus irmãos, William e Jadiel Jr, e meus sobrinhos, Jade, José, João e Yasmin. De modos distintos, cada um de vocês, ao meu lado, me fez quem sou hoje.

Agradeço aos meus amigos-irmãos, Diego Guiguet e Letícia Kolb, por serem uma base sólida em minha vida pessoal, pessoas unidas a mim unicamente por amor e amizade, que nunca me deixarão sentir que estou sozinha neste mundo, bem como a todos que, de alguma forma, fazem parte da minha vida.

Lembro, ainda, dos meus estimados professores. Desde o início de minha formação, todos, sem distinção, estão de alguma forma aqui defendendo esta pesquisa comigo, especialmente meu orientador, Leonardo Tonon, que neste momento me dá o suporte para avançar mais um importante degrau de minha formação acadêmica. Minha gratidão se estende a todos os professores do PPGA-UTFPR, em especial ao professor Doutor Francis Kanashiro Meneghetti, por aceitar fazer parte desta banca e pela relação de carinho e amizade durante esse período de estudos e pesquisas. Adiciono aqui, no rol de meus reconhecimentos, a professora Doutora Maria José Tonelli, pela contribuição nesta banca e na minha trajetória rumo a uma vida dedicada à pesquisa.

Também agradeço ao PosLA, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, na figura do professor Doutor Lucineudo Machado Irineu, por me receber como aluna na disciplina de Análise Crítica do Discurso, que resgatou em mim a felicidade de estudar linguística, sem a qual esta dissertação não teria a mesma contribuição acadêmica.

Sou grata, ainda, à Fundação CAPES, que fomentou esta pesquisa do início ao fim, aos colegas de turma, representados aqui nas figuras das já mestras Michele Taborda e Mery Brandit, amigas que levarei para a vida, e da queridíssima Lucimara Numata, que aceitou o desafio da ADC junto comigo e foi mais que parceira nessa jornada pelo conhecimento.

Por fim, agradeço à minha esposa, Bianca, que foi a maior motivadora, apoiadora e parceira durante todo o processo desta pesquisa, e ao Luis Augusto, que foi meu cãopanheirinho nesses dois anos de mestrado.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

*O homem-capital-mais-precioso só é homem se
pode funcionar como capital
(GORZ, 2004).*

*A gestão é, definitivamente, um sistema de
organização do poder (GAULEJAC, 2007).*

*Os indivíduos que trabalham em uma
variedade de disciplinas começam a reconhecer
os modos como as mudanças no uso linguístico
estão ligadas a processos sociais e culturais
mais amplos e, conseqüentemente, a considerar
a importância do uso da análise linguística
como um método para estudar a mudança
social
(FAIRCLOUGH, 2003).*

*Não existe neutralidade possível: o intelectual
deve optar entre o compromisso com os
exploradores ou os explorados
(Florestan Fernandes, 1986).*

RESUMO

As transformações do capitalismo impuseram mudanças nas organizações contemporâneas e no trabalho, agora pautadas pela flexibilidade da gestão gerencialista. Nesta perspectiva, tudo é gerenciável, até mesmo a vida particular do sujeito, que é mobilizado à adoção de um estilo de vida favorável ao novo espírito do capitalismo – o qual coloca o trabalho como centro da vida. Essa se torna a condição para a sobrevivência da empresa contemporânea, que, por meio de estratégias discursivas refinadas, engaja seus empregados a favor do lucro de seus negócios – um sofisticado exercício de poder. Assim, é por meio da dominação psicológica que a organização contemporânea introjeta sua ideologia – flexibilidade, competitividade, eficiência, lucratividade –, que passa a ser mantida e reproduzida pelo trabalhador. Sendo esses os ideais das organizações capitalistas, a escola privada coopta os professores e os transforma em engrenagens nesse sistema maquínico, que deixa de lado seu objetivo primordial – o ensino – e enaltece o capital, tornando-se a empresa-escola. A partir do exposto, esta investigação centra-se em entender de que maneira o discurso gerencial propaga a ideologia gerencialista e promove a assimilação do poder do gestor sobre o corpo docente, mobilizando-o ao trabalho em benefício da empresa-escola. Para tanto, busca-se primeiramente compreender como as práticas discursivas dos gestores são usadas para disseminar a ideologia gerencialista nas organizações e quais as implicações dessa disseminação; além disso, investigam-se as estratégias discursivas e simbólicas operacionalizadas para a manutenção do poder gerencial, bem como para perpetuar as assimetrias de poder nas organizações escolares e identificar os discursos típicos dos gestores naturalizados e reproduzidos pelos professores – os mais fracos na relação de poder. Para a coleta de dados, a estratégia de aproximação com o campo foi a entrevista individual em profundidade, visto que é uma técnica flexível que possibilita a aproximação do pesquisador com as singularidades dos professores entrevistados – objetos deste estudo. Assim, a Análise de Discurso Crítica, formulada por Fairclough (2016) e ampliada por Chouliaraki e Fairclough (1999), apresentou-se como metodologia mais coerente para desvelar as assimetrias de poder nas práticas sociais no contexto escolar. A interpretação dos dados aponta que discursos específicos presentes no contexto investigado têm ligações indissociáveis com a ideologia gerencialista, que atravessa o discurso docente e se perpetua modificando suas práticas sociais no ambiente escolar. Dentre as principais formas de propagação do discurso gerencial, verificam-se estratégias de dissimulação ou, ainda, formas dissimuladas de dominação, práticas discursivas nas quais a subjetividade do corpo docente é mobilizada ao consenso como estratégia de unificação discursiva e ideológica, além da estratégia de fragmentação do corpo docente utilizada para individualizar cada trabalhador, que naturaliza e reproduz os discursos típicos dos gestores.

Palavras-chave: Gestão Gerencialista; Poder; Educação básica; Análise Crítica de Discurso.

ABSTRACT

The transformations of capitalism imposed changes on contemporary organizations and work, now guided by the flexibility of managerial management. From this perspective, everything is manageable, even the individual's private life, which is mobilized to adopt a lifestyle favorable to the new spirit of capitalism – in which work becomes the center of someone's life. This is the new condition for the survival of the contemporary company, which, through refined discursive strategies, engages its employees in favor of the profit of its business – a sophisticated exercise of power. Thus, it is through psychological domination that the contemporary organization introjects its ideology – flexibility, competitiveness, efficiency, profitability – which starts to be maintained and reproduced by the worker. These being the ideals of capitalist organizations, the private school co-opts teachers and transforms them into gears in this machinic system, which leaves aside its primary objective – teaching – and extols capital, becoming the school-company. Based on the above, this investigation focuses on understanding how the managerial discourse propagates the managerial ideology and promotes the assimilation of the manager's power over the faculty, mobilizing them to work for the benefit of the school-company. Therefore, we seek to understand how the discursive practices of managers are used to disseminate the managerial ideology in organizations and what are the implications of this dissemination; to investigate the discursive and symbolic strategies operationalized for the maintenance of managerial power, as well as to perpetuate the asymmetries of power in school organizations and identify the typical discourses of naturalized managers and reproduced by teachers – the weakest in the power relationship. For data collection, the strategy for approaching the field was the individual in-depth interview, since it is a flexible technique that allows the researcher to approach the singularities of the interviewed professors – objects of this study. Thus, Critical Discourse Analysis, formulated by Fairclough (2016) and expanded by Chouliaraki and Fairclough (1999), presented itself as a more coherent methodology to reveal the asymmetries of power in social practices in the school context. The interpretation of the data points out that specific discourses present in the investigated context have inseparable links with the managerial ideology that crosses the teaching discourse and are perpetuated in their social practices in the school environment.

Keywords: Managerial Management; Power; Basic education; Critical Discourse Analysis.

PREFÁCIO

Pesquisadora: sujeito multicultural.

Sou natural de Cruzeiro do Oeste (PR), porém curitibana de coração, já que a maior parte de minha vida aconteceu aqui, inclusive, os eventos mais importantes dela. Sempre acreditei no poder transformador da educação e, por isso, me tornei professora. Mesmo antes de me licenciar em Letras, já atuava como professora auxiliar em um grande grupo educacional do país.

Já formada, em 2001, dediquei-me às salas de aulas nos anos subsequentes e às constantes especializações requisitadas pelo mercado das grandes escolas particulares de Curitiba nas quais lecionei. Ressalto que sempre pensei que o esforço que fazia para ser sempre melhor, mais produtiva, mais eficaz e munida de conhecimento era uma escolha somente minha.

De 1998 até 2019, o trabalho foi algo central na minha vida, uma herança paterna: meu pai era apaixonado pelo trabalho. Para mim, não existia tempo livre, pois todo o meu tempo era colonizado por meu amor e minha dedicação incondicional ao trabalho. No trabalho era onde me realizava, onde sentia prazer de estar, onde se localizavam meus planos futuros. Claro que lá também estavam as minhas angústias, mas eu as abafava, tamanha era a minha felicidade em estar em sala de aula, desenvolvendo pessoas, criando projetos, ganhando prêmios por meus alunos, conquistando diferentes cargos e diferentes espaços da escola. Minhas especializações multidisciplinares me abriram muitas portas diferentes: fui professora de gramática, redação, literatura, artes e empreendedorismo. Também fui assessora das áreas de literatura e de artes e coordenadora de um projeto de empreendedorismo.

Quanto ao tal projeto de empreendedorismo, aceitei coordená-lo mesmo sem nenhum conhecimento acadêmico na área de Administração, já que sempre estava disponível para a empresa. Este me rendeu algumas premiações, algum prestígio na escola e fora dela, mas também me levou a dois diferentes MBAs relevantes de mencionar: um em gestão escolar e outro em gestão estratégica. Nesse ínterim, havia sido “picada pelo mosquito do empreendedorismo” e passei a ensinar em favor de uma formação também voltada ao mercado de trabalho. Contudo, considero hoje, à luz de meus mais recentes estudos, que ensinei sem considerar o lado crítico, mobilizando meus alunos para a adesão total ao discurso hegemônico e de meritocracia, mesmo que estivesse lecionando para a elite, ou seja, sem considerar que não é o mérito que fala mais alto, e sim as condições sociais geradoras de maiores oportunidades para determinada classe social em detrimento de outra.

Nesses 19 anos em sala de aula, “colhi muitas flores e continuo colhendo”: ver seus alunos se transformando em cidadãos é um prazer que só sente e só entende quem é professor. Muitos também foram os espinhos: já fui a “professora novinha”, que não podia assumir algum cargo, mesmo com as qualidades exigidas por ele, porque era nova demais; a “professora obesa”, que enfrentava os olhares gordofóbicos de alguns; já fui a “professora lésbica” trabalhando com as famílias mais “tradicionais” da “república de Curitiba” e com alguns professores que, por esse motivo, tentavam fazer do meu local de trabalho um local de segregação ou indiferença. Sempre fui mulher, o que já me colocava em uma situação de desvantagem ao lecionar para o Ensino Médio. E já fui todas elas ao mesmo tempo!

Em 2019, dando aulas e tocando projetos em período integral, manhã, tarde e noite, acabei percebendo que estava impossibilitada de trabalhar: minha mente não parava, então meu corpo se encarregou de me parar – tive um *burnout*. Minha dor era não poder estar no lugar que me levou ao extremo do sofrimento – uma aproximação com o que é a Síndrome de Estocolmo: vivia um estado psicológico de intimidação, uma violência inocente, um abuso consentido, todavia, ao invés de desistir e desligar-me da instituição, meu envolvimento e meu laço emocional com ela me faziam acreditar que minha felicidade só estava ali.

Depois de um tempo longe da instituição, longe de qualquer tipo de atividade que me lembrasse a escola, comecei a estudar bastante sobre o que havia acontecido no “meu mundo do trabalho”. Nesse tempo de afastamento, acabei conhecendo uma ex-aluna do PPGA-UTFPR (hoje, minha esposa), que, ao saber sobre minha trajetória na educação e dos meus (naquele momento) estudos sobre doença no trabalho, convenceu-me a ampliar meus conhecimentos nesta área, já que ela considerava que eu tinha um bom conhecimento técnico para ingressar neste programa de mestrado.

Meu projeto inicial era sobre doenças do trabalho, por isso, cursei várias disciplinas voltadas para essa perspectiva, e confesso que gosto muito da Psicodinâmica do trabalho; no entanto, com a escolha do meu método de análise antes mesmo de delinear totalmente minha pesquisa, eu me inscrevi em uma disciplina de Análise Crítica do Discurso, na Universidade Estadual do Ceará. Já que minha linha de pesquisa em Estudos Organizacionais também era uma linha crítica, pensei que seria o casamento ideal.

Nesse caso, o casamento foi bastante complexo, pois a teoria/método de ADC é um grande desafio: muitas são as vertentes, muitos os autores (e vários deles nada simples, incluindo o que escolhi). Entretanto, é um caminho também muito sedutor, tanto que, depois de estudá-la, acabei alterando meu tema, porquanto passou a fazer mais sentido pesquisar sobre as relações assimétricas de poder difundidas pelo discurso gerencial nas organizações

educacionais – talvez até o nascedouro de todo o bem e o mal que uma gestão pode causar à vida psíquica do trabalhador.

Desse modo, senti-me realizada ao retornar às minhas origens acadêmicas e valorizar o discurso como prática social e poder fazer ciência com uma postura mais crítica e questionadora. E mais, em poder utilizá-lo como agente de uma mudança social. Talvez esteja dando um novo sentido ao que aconteceu comigo, mas não importa. O que importa é que esta pesquisa poderá servir para que outros trabalhadores docentes consigam ver o que eu não via quando estava completamente cooptada pela ideologia das organizações pelas quais passei antes de conseguir obter certa lucidez no que diz respeito ao sentido do trabalho.

O trabalho continua ocupando um papel importante na minha vida, porém, agora como pesquisadora, com um olhar mais crítico. Logo, concluo minha segunda graduação, agora em Administração, para pesquisar com maior autoridade acadêmica nesta área, de modo a contribuir para os estudos sobre o trabalho em uma linha crítica.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Concepção Tridimensional do Discurso	64
Figura 2 - Representação do modelo de ADC	81
Figura 3 - Etapas de análise do problema social	82

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	14
2.	NOVAS CONFIGURAÇÕES DO TRABALHO: DA SOCIEDADE PESADA PARA A SOCIEDADE FLEXÍVEL	18
3.	O PODER NAS ORGANIZAÇÕES	29
3.1.	Assimetria de poder nas relações de trabalho	34
4.	A GESTÃO GERENCIALISTA	41
5.	O TRABALHO DO PROFESSOR NA EMPRESA-ESCOLA	46
6.	METODOLOGIA	55
6.1.	A aplicação da ADC nos estudos da Administração	56
6.2.	Justificativa metodológica	58
6.3.	Modelo Tridimensional do Discurso	61
6.3.1.	Primeira Dimensão: Texto	64
6.3.2.	Segunda Dimensão: Prática Discursiva	65
6.3.3.	Terceira Dimensão: da Prática Social	66
6.4.	O modelo Transdisciplinar do discurso	67
6.5.	Conceitos preliminares para ADC	68
6.6.	Coleta de dados	74
6.6.1.	A entrevista semiestruturada individual em profundidade	75
6.6.2.	Postura do entrevistador.....	76
6.6.3.	O momento da entrevista	77
7.	ANÁLISE DA CONJUNTURA	84
7.1.	Conjuntura da educação básica no Brasil	84
7.2.	Conjuntura da educação básica privada no Brasil (política e social)	87
7.3.	Os discursos que circulam na empresa-escola	89
7.3.1.	O discurso organizacional da “EPC” em sua página oficial	90
7.4.	A EPC e seus colaboradores: dimensão da prática social do trabalhador docente na empresa-escola	94
7.4.1.	O perfil dos professores entrevistados	95
7.4.2.	O discurso dos professores da EPC – uma análise crítica.....	97
7.4.3.	Estratégias discursivas que contribuem para a operação ideológica do Gerencialismo na EPC: As Categorias de Análises do Discurso	147
7.5.	Reflexão crítica sobre a análise: rumo à mudança social	165
8.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	167

REFERÊNCIAS.....	177
APÊNDICE A – Tópico-guia – Roteiro da entrevista (Professor)	185

1. INTRODUÇÃO

Com o advento das recentes transformações do capitalismo, os impactos observados nas organizações - e, conseqüentemente, no mundo do trabalho – causam uma ruptura entre o que se entende por organização burocrática e organização contemporânea, esta agora pautada pela flexibilidade, tendo em vista os novos modelos de gestão adotados, que impactam não apenas o íntimo organizacional, mas também os aspectos da vida fora dela. Esses novos rumos fazem com que os sujeitos busquem adequar suas vidas a um estilo mais favorável ao capital, que, por sua vez, visa à mobilização psíquica desses trabalhadores a seu favor, configurando-se como um novo espírito do capitalismo, como nominado por Boltanski e Chiapello (2009).

Como já havia observado Sennett (2009), esse novo capitalismo também acaba por corroer o caráter do trabalhador, que passa cada vez mais a ser comparado a uma mercadoria, sem apego ao seu tempo e com enorme tolerância à flexibilização e fragmentação de sua vida, tornando sua existência cada vez mais dotada de vínculos temporários e construindo uma identidade fugaz. Neste aspecto, resta ao centro da vida apenas o trabalho, que passa a guiá-la e dar-lhe algum sentido. Este ponto torna-se uma condição necessária para a sobrevivência da empresa contemporânea, que agora não precisa mais recorrer à coerção para adquirir engajamento de seus empregados a favor do lucro de seus negócios, visto que o *ethos* do sujeito já está cristalizado.

Nessa dinâmica, recorrendo a uma construção discursiva de poder, a organização insere no trabalhador, por meio de dominação psicológica, os seus valores – flexibilidade, competitividade, eficiência, lucratividade. Por sua vez, este sujeito incorpora essas ideologias ilusórias e convincentes introjetadas pela empresa, mobilizando o seu corpo e a sua alma em busca da produção eficaz e da geração de lucro. Destarte, o poder organizacional, na gestão contemporânea, revela-se como um sistema sofisticado e refinado, sendo, assim, uma ideologia.

Com isso, a gestão gerencialista, dotada e paramentada de técnicas sutis de gerenciamento, vai além do poder disciplinar encontrado em Foucault (2004), constituindo-se como uma tecnologia versátil de controle de tudo. Dessa maneira, é capaz de propiciar à organização os meios de que ela necessita para, como postula Gaulejac (2017), transformar energia psíquica em força de trabalho, por meio da adesão do trabalhador sem a necessidade de constrangê-lo, já que essa ação é consensual. De todo modo, tem-se uma dominação potencializada do sujeito a serviço do capital, sem necessidade de vigilância de seus corpos, porquanto impera uma autovigilância que impõe intensa e milimetricamente a autogestão e o

envolvimento por completo com os ideais da organização – o gerencialismo não busca o controle dos corpos dos sujeitos, mas a mobilização de seus desejos (GAULEJAC, 2007).

“A repressão é substituída pela sedução, a imposição pela adesão, a obediência pelo reconhecimento” (GAULEJAC, 2007, p. 109). Basicamente, o discurso gerencialista dissemina valores atrativos para os trabalhadores: a ideia de desenvolvimento, o progresso na carreira, a celebração do mérito individual, o desejo de empreender e o culto pelo desempenho. A ideologia gerencialista propaga a ideia de destaque social, superação, rentabilidade e excelência, valores esses que corroboram ambições do indivíduo contemporâneo.

Diante dessas colocações, observa-se que esses ideais da organização capitalista estão presentes em qualquer tipo de organização, o que não seria diferente nas escolas privadas, que passam a ser constituídas como empresas adeptas da gestão gerencialista, ao passo que **os professores – cooptados pelas ideologias presentes no discurso dessas organizações – são as principais engrenagens nesse sistema maquínico**. A empresa-escola, na concepção de Laval (2019), deixa seu objetivo tradicional de distribuir conhecimento para entregar-se à lógica de produtividade e rentabilidade do mundo capitalista. Por conseguinte, pretende-se responder à seguinte pergunta: **de que maneira o discurso gerencial propaga a ideologia gerencialista e promove a assimilação do poder da gestão sobre o corpo docente, mobilizando-o ao trabalho em benefício da empresa-escola?**

Portanto, este estudo tem por **objetivo geral** analisar como os modos de operações da ideologia gerencialista, presentes no discurso dos professores de Ensino Médio de uma escola da rede privada de Curitiba, desvelam assimetrias de poder entre a gestão e os trabalhadores docentes. **Mais especificamente**, compreender como as práticas discursivas dos gestores são usadas para disseminar a ideologia gerencialista nas organizações e quais as implicações dessa disseminação; investigar as estratégias discursivas e simbólicas operacionalizadas para a manutenção do poder gerencial, bem como para perpetuar as assimetrias de poder nas organizações escolares; identificar os discursos típicos dos gestores naturalizados e reproduzidos pelos professores – os mais fracos na relação de poder.

A fim de alcançar esses objetivos, entendemos que o campo da metodologia de pesquisa de Análise do Discurso Crítica, formulada por Fairclough (2016), é a mais adequada na medida em que, para o alcance dos objetivos deste estudo, buscamos desvelar as conexões entre relações de poder e o discurso, objetivo basilar da ADC. Para tanto, a entrevista em profundidade foi a ferramenta escolhida para o levantamento de dados desta investigação, por ser uma técnica flexível que possibilita a aproximação do pesquisador com as singularidades dos entrevistados: os professores da rede privada de ensino da cidade de Curitiba – objetos deste

estudo. Os sujeitos de pesquisa foram escolhidos de maneira indutiva, não-probabilística, considerando que a metodologia assume uma natureza enviesada.

É oportuno apresentar que, a partir de uma busca nos Periódicos da CAPES, a relação entre **gerencialismo** e **educação** apresentou 170 resultados, sendo 71 nos últimos 5 anos. Já partindo de uma busca de **gerencialismo** com **Ensino Médio**, nenhum dado foi encontrado. Quando pesquisado por **gerencialismo** e **ensino básico**, encontramos apenas estudos sobre o Ensino Fundamental. A consulta **capitalismo flexível** e **trabalho** alcançou 51 resultados, sendo 24 para os últimos 5 anos. Contudo, o escopo de “trabalho” apresentou-se bem amplo, incluindo trabalho prisional, trabalho a distância, e perspectiva de gênero.

Desse modo, pensamos ainda em contribuir para as pesquisas nas áreas de educação, ao aprofundarmos um diálogo entre o ensino básico – especialmente, o Ensino Médio do setor privado – e a gestão gerencialista. Ponderamos essa discussão com base na teoria/método de ADC faircloughiana em ascensão e, prioritariamente, buscamos cooperar para a expansão das pesquisas no campo dos Estudos Organizacionais em uma perspectiva crítica, a fim de maximizar a compreensão social acerca dos efeitos das prescrições organizacionais sobre os grupos subordinados ao poder.

Encontramos maior volume de pesquisas mais próximas à nossa quando de temas relacionados a tensionamentos entre a **educação superior e neoliberalismo**, como as de Kock (2014); Basso e Neto (2014); Souza e Vilela (2017); Alves e Gonçalves (2018); Francisco (2022).

De forma crítica e mais próxima aos objetivos desta pesquisa, destacam-se os trabalhos *Precarização, trabalho docente intensificado e saúde de Professores universitários*, de Mazan e Cecilio (2014), e *A (DE)formação humana e o mundo do trabalho: a produção de subjetividades flexíveis em tempos de acumulação flexível do capital*, de Silva (2006). Cabe ressaltar que a procura das palavras **capitalismo flexível** e **professor** apenas mostrou o artigo de Mazan e Cecilio (2014), bem como **capitalismo flexível** e **trabalho docente**. Por último, a procura por **poder** e **organizações flexíveis** não revelou nenhum periódico condizente com nossos estudos, todavia, apresentou resultados sobre Tecnologia da Informação (TI) e Sistemas de Gestão (SIG).

Por fim, estruturamos esta pesquisa da seguinte forma: além desta introdução, no **segundo capítulo**, abordaremos as novas configurações do trabalho. Mais adiante, no **terceiro capítulo**, discutiremos a questão do poder, partindo de suas proposições tradicionais e enfatizando as abordagens contemporâneas em seu contexto nas organizações flexíveis. Logo, no **quarto capítulo**, apresentamos as técnicas de gestão gerencialista neste contexto de

capitalismo flexível. No **quinto capítulo**, situamos o trabalho do professor e apresentamos a escola como uma empresa. O **sexto capítulo** é o espaço destinado à apresentação da metodologia escolhida para a investigação proposta, Análise de Discurso Crítica – ADC, e a técnica de coleta de dados, entrevista semiestruturada individual em profundidade. No **sétimo capítulo** é apresentada a análise da conjuntura, incluindo a conjuntura da educação, os discursos na EPC e a reflexão crítica sobre a análise realizada. Por fim, no **oitavo capítulo**, as considerações finais.

2. NOVAS CONFIGURAÇÕES DO TRABALHO: DA SOCIEDADE PESADA PARA A SOCIEDADE FLEXÍVEL

Compreender as novas configurações do trabalho exige uma breve contextualização sócio-histórica do conceito, visto que os modos de produção estão diretamente ligados aos fundamentos do comportamento humano. Assim, é imprescindível analisar a relação dialética da dupla perspectiva da centralidade do trabalho na formação do sujeito e a noção do valor do trabalho como fenômeno psicossocial (SENNETT, 2009) e cultural, advindo de um percurso histórico que envolve complexas relações de poder, em que interesses ideológicos e pragmáticos estão em constante interação (CASTEL, 2003).

Remontando aos estudos estruturantes sobre a temática, o pensamento marxiano propõe o trabalho como uma dimensão fundante do sujeito social (MARX, 1988). É notável que a produção de Marx não explore apenas o trabalho propriamente dito, mas a reprodução capitalista na qual o trabalho tem um papel fundamental por constituir um espaço de interação social que é também produtor de subjetividade (GUATTARI & ROLNIK, 1996). Isso pois o capitalismo mobiliza o trabalhador para uma autogestão a fim de guiá-lo ao desenvolvimento, mesmo que restrito e deturpado. A ação laboral, nessa seara, consiste na valorização do capital, a fim de atingir seu principal objetivo, que é a maximização da mais-valia, mesmo que isso signifique a diminuição do tempo que o sujeito tenha para si e o aumento do tempo dedicado ao trabalho para o capitalista. De tal modo, o capital aumenta a força produtiva do trabalho “mediante mudanças nos meios ou nos métodos de trabalho ou em ambos” (MARX, 1988, p. 238).

Nesse sentido, as aptidões, os talentos e a força libidinal do indivíduo (GAULEJAC, 2007) são acessados e direcionados ao desenvolvimento, vampirizados até a exaustão (DEJOURS, 2004). Em contrapartida, tudo o que não é desejável para a organização é drasticamente reprimido e acaba por se deteriorar pela não existência de uma oportunidade real de manifestação (BERMAN, 1996). Além disso, um estímulo próprio aos modos de produção impulsiona o investimento por parte do capitalista em novas técnicas de produção e organização do trabalho, o que altera as forças produtivas (MARX, 1988) e submete a ciência-tecnológica a se tornar uma poderosa mola propulsora de exploração por meio do trabalho e, portanto, de ampliação do capital em larga escala (MARX, 1988; BRAVERMAN, 1981).

É indiscutível que as mudanças ocorridas no capitalismo e no mundo do trabalho alteraram a lógica de acumulação capitalista, como aponta Braverman (1981) na sua análise sobre as exigências e consequências para adaptação do trabalhador aos parâmetros de produção

capitalista e as implicações decorrentes de tal situação. Na perspectiva de pesquisa adotada nesse estudo, o autor destaca uma medida impactante para o mundo do trabalho, de extrema relevância – o surgimento da gerência científica –, que, no contexto do capitalismo industrial, passa a preocupar-se não mais com o mero controle, mas com a compreensão e a criação de mecanismos adequados para obter dos trabalhadores um alto desempenho de suas funções específicas.

O que merece atenção, segundo Braverman (1981), é a necessidade de adequação constante dos modos de dominação e exploração da força de trabalho diante do quadro de mudanças dinâmicas da produção capitalista. Há, neste ínterim, um movimento contínuo e sempre reorientado para que as formas de submissão do trabalhador em relação ao capital aconteçam. De tal modo,

A necessidade de ajustar o trabalhador ao trabalho em sua forma capitalista, de superar a resistência natural intensificada pela tecnologia mutável e alternante, relações sociais antagônicas e a sucessão de gerações, não termina com a “organização científica do trabalho”, mas se torna um aspecto permanente da sociedade capitalista (BRAVERMAN, 1981, p. 124).

Em vista disso, ajustar o trabalhador ao trabalho atravessa a premissa do capitalismo, pois a acumulação de capital passa não só a dominar, mas a moldar os processos de trabalho de tal maneira que o capitalista assume a gerência com elevado poder e controle sobre o trabalhador, a ponto de apagar suas necessidades ou vontades em detrimento do capital. O objetivo coativo é o de convencionar o trabalhador às suas tarefas. É este fato que orienta a gerência moderna: o controle das decisões durante a execução do trabalho (BRAVERMAN, 1981). Essa divisão do trabalho permite que o capitalista passe a coordenar o processo de produção e a tomar as decisões estratégicas, apagando o trabalhador da prática que até então estava circunscrita no seu escopo de atividades. Conseqüentemente, insufla seu poder na organização, e essa hierarquia assume forma de dominação por meio do controle e da fiscalização dos trabalhadores.

De forma resumida, reforçamos que a disciplina, a fiscalização e o controle são marcas na história do trabalho e da produção capitalista Taylorista-Fordista, que não se apagam na transição da sociedade moderna para a contemporânea. Como já mencionado, houve enorme aprimoramento das tecnologias de controle, que exigiram organizações mais flexíveis, portanto, mais complexas e com alta capacidade de implementar mudanças advindas da diversidade sociocultural “sustentadas pela expansão do consumo e da comunicação em massa, pelo enfraquecimento das normas disciplinares e pelo hedonismo” (ROCHA, 2019, p. 39). Esta nova configuração da organização não vai moldar apenas a produção do trabalho, contudo, passa a

intervir também nos estilos de vida dos indivíduos, intensificando, dessa forma, o caráter ideológico do controle e a modelação do indivíduo (TONON & GRISCI, 2015).

Sennett (2009) aponta para como os novos arranjos configurados pela flexibilização alteraram o modelo capitalista em relação ao passado, influenciando decisivamente mudanças também nas formas de trabalho. Destarte, voltamos a destacar aqui as grandes alterações no desenho de como se efetuavam a acumulação e o controle da classe trabalhadora, que têm uma relação direta com a formação do que o autor nomeia de caráter do trabalhador, ou, ainda, determinando **a corrosão do caráter** (SENNETT, 2009).

Para Sennett (2009), com a ética capitalista na Modernidade Sólida, como referida por Bauman (2001), foi possível a construção do caráter do indivíduo. Isso se deu porque a condição de estabelecimento de relações em longo prazo era intrínseca aos costumes sociais da época, inclusive no trabalho, dado que as relações humanas estavam fundamentadas sempre na solidez. Com a passagem do Capitalismo Pesado para Capitalismo Flexível, a ética emergente impõe os novos parâmetros da sociedade líquida. Em vista disso, o princípio de longo prazo é suprido pelo princípio de curto prazo. Essa “nova ética do trabalho” (SENNETT, 2009) toma conta da vida humana e se edifica sob o efêmero, sob a instabilidade do novo contexto social. É neste sentido que o novo capitalismo afeta o caráter pessoal dos indivíduos – não possibilitando ao sujeito que suas experiências deem aporte para a construção de um enredo linear de sua vida.

Logo, a corrosão do caráter, para Sennett (2009), dá-se exatamente com a alteração do caráter do trabalhador na emergência do novo capitalismo e dos novos paradigmas organizacionais que dão abertura a novas formas de comportamento psicossocial observáveis no contexto do trabalho, emergindo, assim, um outro caráter. Em síntese, é a impossibilidade de estabelecer laços duradouros nas organizações, segundo o autor, que destrói a probabilidade de que os sujeitos constituam relações de confiança. De tal modo, “o curto prazo corrói o caráter do comportamento rígido, a orientação durável não faz mais sentido para manter as contemporâneas relações sociais, os valores como lealdade, compromisso, propósito” (SENNETT, 2009, p. 31). Nesse contexto, a fluidez modela também esse novo sujeito a uma nova condição de vida, a vida líquida (BAUMAN, 2009), que exige um comportamento flexível, o que, para Sennett, deve:

ser adaptável a circunstâncias variáveis, mas não quebrado por elas. A sociedade hoje busca meios de destruir os males da rotina com a criação de instituições mais flexíveis. As práticas de flexibilidade, porém, concentram-se mais nas forças que dobram as pessoas. [...] A repulsa à rotina burocrática e a busca da flexibilidade produziram novas estruturas de poder e controle, em vez de criarem as condições que nos libertam (SENNETT, 2009, pp. 53–54).

Cabe aqui reforçar que esse movimento-tempo se tornou a questão central para a produtividade nas organizações; a necessidade de precisão para o desenvolvimento das atividades laborais, aliada ao controle também flexível, serviu e serve ao capital. Tal tipo de controle encontrou nas novas técnicas de gestão as ferramentas necessárias para o adestramento do trabalhador. O paradoxal é que esse novo sistema de dominação construído sob a insígnia da liberdade, de forma perspicaz, busca cooptar o indivíduo e extrair dele máximo rendimento em favor da organização – e é aí que reside um dos maiores poderes das organizações contemporâneas sobre a modelação do trabalho e do trabalhador.

Nas últimas décadas, a busca por novas maneiras de se obter lucro fez com que as organizações garantissem a existência, manutenção e expansão do capitalismo por meio da flexibilidade, da reinvenção dos sujeitos e da reorganização das instituições (BRAVERMAN, 1981). Isso fica claro com a concretização dos mercados financeiros, dos lucros cada vez maiores, que propiciam ao capital crescer sem ter de passar, necessariamente, por um investimento em atividades produtivas. Dessa forma, as empresas e, conseqüentemente, o trabalho aliam-se ao capital no que concerne às profundas e constantes mudanças ocorridas.

Um exemplo disso são algumas práticas e alguns direitos tidos pela empresa contemporânea e validados socialmente como obsoletos. Nem mesmo a crise pela qual o mundo passou na última década foi capaz de produzir uma crítica apta a fazer frente ao capitalismo. Ao contrário disso, o que continuamos a testemunhar são movimentos políticos de incentivos fiscais favoráveis para as empresas e estímulos para que haja aumento da flexibilização do trabalho (BOLTANSKI & CHIAPELLO, 2009).

Nesta seara, em “O novo espírito do capitalismo”, Boltanski e Chiapello (2009) abordam as mudanças ideológicas responsáveis pelas recentes transformações do capitalismo como a chave interpretativa para a compreensão do “espírito de nosso tempo”. Para tanto, os autores apresentam uma interpretação das modificações ocorridas nas organizações, suas novas formas de acúmulo de capital e seu impacto no trabalho capitalista, ou, como sugere Sennett (2009), uma compreensão das **novas formas de exercício do poder** organizacional instituído pela flexibilização, que se apresenta por meio de uma oscilação que exige a reinvenção descontínua da instituição. Portanto, tais aspectos constituem uma total ruptura entre a organização contemporânea e a organização burocrática.

Em decorrência dessas e de outras transformações, é possível afirmar que as organizações (e o próprio capitalismo) demonstraram significativa capacidade de reestruturação. Isso é evidente nas mudanças ocorridas nos modelos de gestão adotados pelas grandes empresas, que, em oposição aos modelos tradicionais, caracterizam-se pela

inconstância da contratação temporária, pelo uso de mão de obra terceirizada, pela flexibilidade de horários e pela adesão de novas tecnologias (BOLTANSKI & CHIAPELLO, 2009).

Corroborando com essa ideia, Bauman (2001) aponta que a mobilidade e a agilidade empregadas no mundo do trabalho pelas tecnologias se tornaram as principais ferramentas de poder e dominação na organização contemporânea, uma vez que “o poder pode se mover com a velocidade do sinal eletrônico – e assim o tempo requerido para o movimento dos seus ingredientes essenciais se reduziu à instantaneidade” (BAUMAN, 2001, p. 18). Logo, para o autor, “o poder se tornou verdadeiramente *extraterritorial*, não mais limitado, nem mesmo desacelerado pela resistência do espaço” (BAUMAN, 2001, p. 18).

Explorando o conceito de Sennett (2009), o “capitalismo flexível”, assim por ele entendido, impacta na exterioridade, vai além da organização do trabalho, estendendo-se para os demais aspectos da vida. Consequentemente, a organização “passou por uma evolução cujos efeitos ainda estamos longe de dimensionar. Ela se tornou uma instituição muito mais móvel e frágil, adicionando uma precariedade suplementar àquela do emprego e ao sentimento de insegurança” (BOLTANSKI & CHIAPELLO, 2009, p. 25).

De tal modo, todos os aspectos da vida fora do trabalho são impactados de acordo com os novos rumos que as grandes empresas seguem para evitar a ruína, para manterem a grande “roda” do capitalismo girando. As alterações nas relações entre sujeito e trabalho, na contemporaneidade, que exigem cada vez mais “qualidades relacionadas à flexibilidade, tais como a mudança, a adaptabilidade, a polivalência, a comunicabilidade, a disponibilidade, a criatividade, a intuição visionária, a aceitação de múltiplas experiências, a atração pelo informal, a busca de contatos interpessoais, etc.” (BOLTANSKI & CHIAPELLO, 2009, p.130), levam os sujeitos a uma reorganização, reestruturação, modificação e transformação de seus estilos de vida.

À vista disso, “o aparelho produtivo exige trabalhadores instruídos e capazes de compreender os princípios de sua ação e não de apenas cumprir tarefas rotineiras, capazes de iniciativas, não só aceitando, mas desejando a mudança” (PAGÈS *et al.*, 2008, p. 35). Ademais,

O espírito do capitalismo é justamente o conjunto de crenças associadas à ordem capitalista que contribuem para justificar e sustentar essa ordem, legitimando os modos de ação e as disposições coerentes com ela. Essas justificações, sejam elas gerais ou práticas, locais ou globais, expressas em termos de virtude ou em termos de justiça, dão respaldo ao cumprimento de tarefas mais ou menos penosas e, de modo mais geral, à adesão a um estilo de vida, em sentido favorável à ordem capitalista (BOLTANSKI & CHIAPELLO, 2009, p. 42).

Nessas significativas mudanças organizacionais, tanto na empresa como em outras organizações que com ela se relacionam, um elemento que se destaca é a questão do tempo, porquanto todas as características exigidas pela empresa contemporânea ligam-se, de alguma forma, a uma nova maneira de gerir o tempo. Nesse contexto, “não há mais longo prazo”, tudo é efêmero: é o paradigma da nova gestão empresarial e do “novo capitalismo”. Sendo assim, a gestão constantemente se reinventa para realizar mais com menos, para atender às demandas, para bater as metas, para promover o ideal de eficiência e eficácia. No entanto, esse ideal carrega consigo a obrigatoriedade de mudança constante a fim de atender às expectativas capitalistas, independente das consequências que isso possa vir a produzir na vida dos trabalhadores (BOLTANSKI & CHIAPELLO, 2009).

É importante ressaltar, diante da criticidade com a qual as mudanças referentes ao capitalismo são tratadas, que os capitalistas (detentores de capital) não são, em todos os aspectos, antagonistas aos trabalhadores. Ainda, segundo Boltanski e Chiapello (2009), ambos compartilham o sentimento de que o capitalismo carece de justificações. Portanto, sob essa ótica, o capitalismo necessita recorrer a fontes externas a si para alcançar mobilização ampla. Por mais que se pense que a grande motivação para o capitalismo são recursos materiais, eles não são o suficiente para a participação da maioria das pessoas. Destarte, também não é suficiente a coerção, sobretudo quando se exige uma adesão ativa, uma iniciativa e muitos sacrifícios (BOLTANSKI & CHIAPELLO, 2009).

Deste modo, é indispensável ao capitalismo a mobilização psíquica dos trabalhadores por meio de discursos vigorosos que referenciem os benefícios individuais e coletivos que o sujeito virá a ter caso adira aos preceitos capitalísticos. Conforme Pagès *et al.* (2008, p. 40), “a organização estrutura a psique individual inconsciente, as formas de angústia inconsciente, os tipos de prazer, as racionalizações” dos trabalhadores, o que os leva a se construírem fora de suas regras, agindo, assim, no que os autores chamam de espaço sociomental. Esse discurso, hegemônico e dotado de crenças socialmente construídas, está presente no “espírito do capitalismo”, sendo a ideologia que justifica o engajamento dos trabalhadores e dos capitalistas no processo de acumulação. Trata-se da ideologia dominante, que serve como justificativa ao comprometimento das pessoas para com o capitalismo, visto que ela torna esse compromisso atraente (CHIAPELLO & FAIRCLOUGH, 2002). Os indivíduos precisam de poderosas razões para se engajarem em um sistema aparentemente absurdo. Como propõem Boltanski e Chiapello:

O capitalismo, sob muitos aspectos, é um sistema absurdo: os assalariados perderam a propriedade do resultado de seu trabalho e a possibilidade de levar uma vida fora da subordinação. Quanto aos capitalistas, estão presos a um processo infundável e

insaciável, totalmente abstrato e dissociado da satisfação de necessidades de consumo, mesmo que supérfluas (BOLTANSKI & CHIAPELLO, 2009, p. 38).

A contradição de os trabalhadores não serem os donos do resultado de seu trabalho e, ainda assim, “escolherem” a subordinação em seus empregos, bem como o fato de os donos do capital prenderem-se aos processos intermináveis, que nem sempre os levam à satisfação, é pautada pela ideologia. Para os autores, esta consiste no elemento-chave para a justificação do engajamento, da adesão total, da “entrega de corpo e alma” – é o “espírito do capitalismo” que permite justificar o motivo pelo qual os indivíduos se engajam no processo de acumulação (BOLTANSKI & CHIAPELLO, 2009).

À vista disso, em muitos aspectos, o capitalismo é um sistema incoerente no qual os assalariados perdem a posse dos frutos de seu trabalho, entretanto, desejam levar uma vida sem subordinação. O mesmo ocorre com os capitalistas, que se encontram acorrentados a um processo infundável. Para ambos, a acumulação capitalista exige empenho, embora as chances reais de fazer um lucro substancial sejam ínfimas (CHIAPELLO & FAIRCLOUGH, 2002). Nesse sentido, é preciso que “o espírito do capitalismo”, como o conjunto de representações aptas a guiar as ações e justificações compartilhadas, seja amparado por:

argumentos suficientemente robustos para serem aceitos como pacíficos por um número bastante grande de pessoas, de tal modo que seja possível conter ou superar o desespero ou o niilismo que a ordem capitalista também não para de inspirar (BOLTANSKI & CHIAPELLO, 2009, p. 42).

Destarte, o que propõem os autores é que o “espírito do capitalismo” justifica a mudança dos estilos de vida fora da organização e, assim, a adesão a um padrão de vida em consonância com a ordem capitalista. Por isso o discurso também é adaptado a esse novo espírito e seduz o sujeito a ponto de ele não sentir que tais alterações sejam maléficas. Tal discurso prenuncia benefícios e garantias mesmo para aqueles que jamais obterão lucro no processo de acumulação. Assim sendo, “a justificação do capitalismo, portanto, supõe referência e construtos de outra ordem, da qual derivam exigências completamente diferentes daquelas impostas pela busca do lucro” (BOLTANSKI & CHIAPELLO, 2009, p. 53).

Sennett (2009) compartilha desse pensamento de que o “novo capitalismo” afeta o caráter pessoal dos indivíduos e, entre outros motivos, destaca o fato da falta de condições do sujeito para a construção de uma narrativa linear de vida, sustentada na experiência. O autor utiliza uma metáfora para explicar como o trabalhador fordista, em seu trabalho mecânico e rotineiro, consegue construir uma história cumulativa baseada no uso disciplinado do tempo com expectativas em longo prazo. Já em relação ao trabalhador flexibilizado, é possível

entender que as relações de trabalho e os laços afetivos no ambiente laboral não se processam em longo prazo, em decorrência de uma dinâmica de incertezas e de mudanças constantes, tanto de emprego quanto de moradia.

Nesse contexto, o trabalho se aproxima cada vez mais de uma mercadoria, perdendo uma de suas dimensões, a coletiva (LAVAL, 2019). Isso justifica o questionamento de Sennett (2009, p. 27), diante das mudanças no mundo do trabalho, ao indagar: “como se pode buscar objetivos de longo prazo numa sociedade de curto prazo?”.

Para o referido autor, a flexibilidade do tempo exige também a flexibilização do caráter, que, para ele, caracteriza-se pela ausência de apego temporal em longo prazo e pela tolerância com a fragmentação. Por essa razão, Sennett (2009) sugere que o trabalho flexível seja responsável por guiar os trabalhadores a um processo de degradação, uma vez que a introdução de novas tecnologias organizacionais torna o trabalho fácil, superficial, ilegível e controlado. Ainda segundo o autor, o regime flexível impõe riscos aos trabalhadores pelas próprias incertezas das organizações, que colocam em prova o caráter pessoal.

De tal forma, a ênfase na flexibilidade alterou o próprio significado do trabalho e exigiu outro perfil de indivíduo. O capitalismo flexível anseia por trabalhadores ágeis, abertos a mudanças inesperadas, dispostos a correr riscos e que dependam cada vez menos de leis e de procedimentos formais (SENNETT, 2009). A nova ordem, portanto, concentra-se na capacidade imediata, não leva em conta que a acumulação dá sentido e direito às pessoas; e, daí a preferência do capitalismo pelos mais jovens, por serem mais adaptáveis às formas flexíveis de trabalho.

Igualmente, estagnar-se significa perder a possibilidade de estabelecer contatos lucrativos e de garantir a empregabilidade, considerando que não há a expectativa de carreira no “novo capitalismo”, já que, entre as mudanças culturais e estruturais provocadas pelo capitalismo flexível, estão o declínio do emprego vitalício e a gestão das grandes instituições, como o sistema de previdência e as escolas como se fossem empresas.

Do mesmo modo, na esfera do trabalho, a mudança flexível busca reinventar as instituições para que o presente se torne descontínuo em relação ao passado (SENNETT, 2009). O trabalho contemporâneo possui, cada vez mais, uma natureza efêmera, à medida que os empregos temporários ou intermitentes substituem longas carreiras construídas em uma mesma instituição (SENNETT, 2015). Logo, “a identidade das pessoas hoje segue um ‘padrão’ que pode ser descrito como de múltiplas identidades que se transformam rapidamente, de modo efêmero e fugaz” (CALDAS & TONELLI, 2002, pp. 142 – 143).

Diante disso, podemos afirmar que o trabalho se tornou central na vida da maior parte dos indivíduos (ANTUNES, 2002; DEJOURS, 1987; MORIN, 2002), um guia por meio do qual orientam os sentidos de suas vidas. Tal postura, socialmente assumida na contemporaneidade, é uma condição necessária à sobrevivência da empresa capitalista flexível, que agora precisa conquistar o engajamento dos trabalhadores sem ter que recorrer à coerção, mas atribuindo sentido ao trabalho ou, ainda, reinventando o sentido existente. Daí a possibilidade do surgimento de um “novo espírito do capitalismo”, um corpus de valores, um aparato justificativo pelo qual se tenta conquistar o engajamento e a adesão dos sujeitos no capitalismo flexível. Assim, “independente do que sinta, o homem contemporâneo se vê obrigado a apresentar uma imagem positiva, forte, agressiva, de alguém seguro de si... ele tem que ser performático... não importa seu passado ou seu futuro, ele tem que estar hoje muito bem” (CALDAS & TONELLI, 2002, p. 143).

Nesse sentido, podemos afirmar “que o ideário individual é absorvido pelo ideário comum da organização” (SCHIRATO, 2000, p. 109), pois esta vai, sobretudo, produzir um sistema imaginário, que visa prender o trabalhador nas armadilhas de seus próprios desejos narcísicos, ao mesmo tempo que garantirá a proteção de sua identidade (ENRIQUEZ, 1997). Ou seja, a organização acessará, por meio do sistema imaginário, a subjetividade individual do trabalhador “para modelar a realidade” (ENRIQUEZ, 1997, p. 36).

Portanto, a organização contemporânea trata, consciente e voluntariamente, da construção de sistemas imaginários a fim de modelar os pensamentos, induzir comportamentos indispensáveis à sua dinâmica de funcionamento. Busca converter-se em uma microssociedade para gerar identificação do trabalhador em um nível quase sagrado. Uma vez que consegue imprimir sua marca na psique de seus colaboradores, “poderá gabar-se de ter chegado a integrar seus colaboradores na cultura que ela propõe e impõe” (ENRIQUEZ, 1997, p. 37).

Dessa forma, será graças à interiorização dos valores da organização que o trabalhador poderá viver o sentimento de pertença (ENRIQUEZ, 1997). Em consonância, o novo “espírito do capitalismo” se baseia em uma representação geral do mundo em “rede”, nas quais as estruturas organizacionais “são pouco ou nada hierárquicas, flexíveis e não limitadas por fronteiras traçadas a priori” (BOLTANSKI & CHIAPELLO, 2009, p. 134).

No contexto contemporâneo, esse novo espírito de rede representa a transgressão de fronteiras diante da possibilidade de se estabelecer conexões. Tal paradigma se instaura nas Ciências Sociais e na literatura da gestão empresarial como uma ideologia do “novo capitalismo”. Se para cada crítica proferida contra a organização do trabalho surge, por parte do capitalismo contemporâneo, respostas equivalentes, porém, mais sedutoras e atraentes, nasce

também um novo conjunto ideológico mais mobilizador (BOLTANSKI & CHIAPELLO, 2009), que mascara a realidade (ENRIQUEZ, 1997) e mantém a subsunção do trabalho ao capital.

Se, por um lado, observamos críticas às organizações burocráticas sobre a adoção de hierarquia, disciplina, obediência ou trabalho mecanizado, as respostas a essas críticas aparecem de maneira oposta, sob forma de autogestão, de trabalho em rede, de uma gestão descentralizada. Da mesma maneira, em respostas às críticas referentes à racionalidade instrumental, observamos a promoção da criatividade, da afetividade, das relações sociais e outras formas de mobilização subjetiva. Por conseguinte, a gestão de si e a gestão empresarial obedecem às mesmas leis (ITUASSU & TONELLI, 2014).

Em suma, Boltanski e Chiapello (2009) apresentam como principais defesas do novo espírito do capitalismo: i. o progresso material individual, responsável por estimular um bem-estar social que, embora sirva ao indivíduo, interessa à sociedade, uma vez que interfere no crescimento global do capital (independente de qual seja o beneficiário, o critério visa ao bem comum); ii. eficácia e eficiência na satisfação de necessidades, porquanto se tenha liberdade de empreender, o que propicia o sistema de concorrência e, assim, estimula a busca pela satisfação das necessidades dos clientes com o melhor serviço pelo menor custo; iii. modo de organização social favorável ao exercício das liberdades econômicas e políticas, já que a ideologia propagada por meio do discurso defende os poderes libertadores do capitalismo ao comparar o regime salarial à escravidão. Esta última ideia se fortalece sob o argumento de que regimes anticapitalistas tolheram a liberdade social e política das pessoas.

A contribuição de Boltanski e Chiapello (2009), portanto, subsidia a busca pelo entendimento de uma nova ideologia, a ideologia que defendemos como sendo a grande propulsora do novo capitalismo – a ideologia gerencialista (GAULEJAC, 2007). Esta, ancorada nos preceitos da gestão, coopta o indivíduo dentro e fora da organização, atravessando o sujeito e modelando não só o seu trabalho, mas diversas esferas de sua vida. Esse indivíduo, conforme propõem Ituassu e Tonelli (2014), é parte atuante de uma sociedade que tem seu universo econômico, social e cultural ditado pela empresa.

Esse tipo de gestão, que, diferente dos modelos anteriores, extrapola os limites da empresa, trata-se de um sistema de organização de poder que conduz o indivíduo a um único fim, o capital. **O poder**, neste sentido, expressa-se como universal, materializa-se em regras, procedimentos e dispositivos concretos que contribuem para a organização do trabalho e da vida. Da mesma maneira, para Gaulejac (2007), essa forma de **poder** age no inconsciente,

orientando as tomadas de decisões e fixação de objetivos que são interiorizados pelo sujeito conforme a lógica da organização.

Para Morgan (1996), a organização também pode ser considerada como um sistema político, caracterizado por relações de interesses, conflitos e poder. Nesse sentido, o poder permeia todas as esferas da instituição, local de disputas, interesses e influências (FISCHER, 1989), isso se considerarmos que as organizações sempre basearam seu funcionamento e as relações laborais em estruturas hierárquicas de obediência a regras (HARDY & CLEGG, 2001). Tal proposição dialoga com o pensamento de Foucault, quando o autor afirma que o poder pode circular e funcionar em cadeia (FOUCAULT, 1999) também nas organizações. Dentre os diversos espectros epistemológicos que pautam os estudos sobre o poder, nossa pesquisa se engendra na concepção de que o poder se encontra difundido na organização (PAGÈS *et al.*, 1987; CLEGG *et al.*, 2006). Todavia, antes de adentrarmos nessa perspectiva, faz-se necessária uma digressão histórica referente ao tema.

3. O PODER NAS ORGANIZAÇÕES

Com as expressivas mudanças ocorridas nos modos de produção capitalísticas e, conseqüentemente, com o surgimento de novos tipos de organizações e práticas de gestão pautadas na evolução do debate científico e marcadas pela transdisciplinaridade entre a Administração, a Sociologia, a Antropologia e a Psicologia, as relações de poder dentro das organizações ganham significativo destaque. A temática é complexa, possui inúmeras correntes e uma multiplicidade de conceitos que vêm sendo debatidos desde que houve certas preocupações com a compreensão da ordem social. Em geral, define-se o poder, de acordo com a perspectiva weberiana, como a capacidade de “A” alcançar um objetivo por meio da imposição de uma vontade ou por meio da mobilização psíquica/comportamental de “B” (WEBER, 1999; GALBRAITH, 1989; OUIOMET, 2003).

Hardy e Clegg (2001) traçam um histórico da literatura sobre poder partindo da perspectiva de Marx e Weber, que focam na questão do conflito de interesses e da dominação. Relembra que, nas sociedades antigas, a autoridade, a lealdade e a obediência, além do carisma individual, indicavam aquele que detinha o poder. Então, na Sociedade Moderna ou tradição burocrática, a supremacia do pensamento racional foca a distribuição do poder por meio de estruturas formais das organizações, por leis e normas, reguladoras dos comportamentos (HARDY & CLEGG, 2001).

Essa racionalização das estruturas sociais se traduz no modelo burocrático, na forma de organização social e de dominação característica da nova sociedade industrial (WEBER, 1999). Esse processo de burocratização obteve sucesso sobre as anteriores formas de organização pela exigência de uma superioridade técnica dos trabalhadores aliada aos princípios de meritocracia e da previsibilidade da atividade econômica, tão imprescindíveis para a manutenção e eficiência do sistema capitalista (VIEIRA & CARVALHO, 2003). Para Weber, a organização, elemento deste estudo, “precisa, de alguma forma, da dominação, pois para dirigi-la, é necessário que certos poderes de mando se encontrem nas mãos de alguém” (WEBER, 1999, p. 193).

Já sob a perspectiva foucaultiana, o poder é abordado como uma formação complexa de relações de forças originárias de diversos locais do sistema social e que estão em constante mutação, formando estados de poder, sendo, assim, caracterizado como uma abstração. Para Foucault, não há poder em um indivíduo fora de uma relação social, o poder existe apenas nas relações interpessoais. Quando há uma relação, há poder (FOUCAULT, 2004; 1999). Para Foucault (2004), não há algo único e universal a que se pode nomear de poder, e sim formas

desiguais, que estão em permanentes transformações. Segundo ele, o exercício do poder é uma prática social, estabelecida historicamente e constantemente modificada, sendo assim, impossível detectar particularidades universais e estabelecer um conceito aplicável universalmente. Em contrapartida, o autor não nega a possibilidade de identificação do poder em leis, em pactos sociais, na gestão de empresas, nos saberes e na relação "microfísica" entre seres humanos.

Em *Vigiar e Punir*, ao falar do controle e do poder nas organizações, Foucault (2004) destaca que o controle se dá por meio da habilidade de vigiar e castigar, estabelecendo propósitos, conduzindo e compartilhando punições e recompensas. De acordo com o autor, o poder disciplinar, no período nomeado de genealogia, caracteriza-se pela vigilância, pelo olhar hierárquico, pela sanção normalizadora das regras e das normas, bem como pelo exame que continuamente qualifica ou desqualifica e que produz e reproduz a disciplina. Nessa perspectiva, há interações na trama do poder na sociedade disciplinar em que o panoptismo garante a disciplina e melhora o exercício do poder, tornando-o mais leve, mais eficaz, menos perceptível (FOUCAULT, 2004). Assim,

mediante uma vigilância que é "ao mesmo tempo global e individualizante", onde o "anteparo da escuridão" é substituído por uma "visibilidade isolante", vai-se constituindo então um tipo de poder que se exerce "por transparências", uma dominação que se faz como que por "iluminação" (FOUCAULT, 2004, p. 200).

Logo, os corpos passam a ser percebidos como objetos de poder desde que adestrados, docilizados e dominados. O poder disciplinar prima pela produção de corpos domesticados e preparados para o desempenho de variadas funções, os "corpos dóceis". Neste sentido, conhecimentos gerenciais e discursos organizacionais também exercem influência disciplinar sobre a vida organizacional. O discurso assume, então, um papel edificante dessa realidade, pois é principalmente por meio de textos e de falas que a ideia de poder é construída (PHILLIPS *et al.*, 2004). A organização passa a ser vista como uma construção discursiva de poder, com fins políticos de controle e construção da realidade, em um propósito específico de um conjunto de atores, que organiza e molda a realidade diária dos sujeitos (LECLERCQ-VANDELANNOITTE, 2011).

Todavia, se o poder na sociedade moderna se manifestava por meio de parâmetros psíquicos e comportamentais, arbitrariamente sancionando padrões, a sociedade contemporânea assiste a um poder no qual o controle se torna invisível e muito mais intenso, ao passo que é incorporado pelo sujeito. De tal modo, Hardt e Negri (2001) observam que a sociedade de controle é marcada pela intensificação de dispositivos normativos e disciplinares.

Tais aparelhos “dão vida” a nossas práticas cotidianas. Deleuze (1992) apresenta aspectos distintos da “sociedade disciplinar” de Foucault, na qual grandes lugares de encarceramento eram construídos e os indivíduos passariam neles boa parte de suas vidas sendo vigiados em suas tarefas, sendo este o caso das escolas, dos presídios, das grandes organizações. Ainda segundo o autor, a “sociedade de controle” passa a substituir a noção de “sociedade disciplinar” a partir da Segunda Guerra Mundial, pois o controle passa a ser mediado pela tecnologia.

Isso não significa dizer que a sociedade de controle se sobrepõe à sociedade disciplinar e a sociedade disciplinar à sociedade burocrática. Pelo contrário, elas se complementam e são perceptíveis na sociedade e nas organizações. É nítida a lógica do “e”, da junção de conceitos que levam a uma evolução dos mecanismos de controle organizacionais e institucionais ao longo do curso da história (VIEIRA & CARVALHO, 2003). Com isso, o poder se torna despersonalizado, visto que as tecnologias de informação e de comunicação o tornam cada vez mais diluído, fluido, horizontal e amórfico: “É um poder sem face, sem determinação direta entre pessoas” (VIEIRA & CARVALHO, 2003, p. 89). Essas novas tecnologias, cada vez mais presentes nas organizações, imputam-lhes possibilidades de controle abrangente sobre o indivíduo. Em vista disso, “o que flui pelas ‘infovias’” é uma nova forma de poder, impessoal e horizontal, racional e sem normas inflexíveis; é o poder virtual, distante e instantâneo ao mesmo tempo” (VIEIRA & VIEIRA, 2003, p. 107).

Para Sennett (2009), a flexibilidade contribui para novas formas de poder nas organizações que estão necessariamente ligadas a essa mudança imputada pelo novo capitalismo: **i. a reinvenção descontínua das instituições, ii. a especialização flexível de produção e iii. a concentração de poder sem centralização.** Para esse autor, o que orienta a prática administrativa é a flexibilidade, “a crença em que as redes elásticas são mais abertas à reinvenção decisiva que as hierarquias piramidais, como as que governam a era fordista” (SENNETT, 2009, p. 55). Nesse sentido, Sennett esclarece que o sistema organizacional fragmentado abre espaço para intervenção e que sua própria incoerência é um chamariz para a reinvenção, porquanto a especialização flexível da produção se constitui na “disposição de deixar que as mutantes demandas do mundo externo determinem a estrutura interna das instituições” (SENNETT, 2009, p. 60). Assim, a melhor forma de lidar com a complexidade organizacional da empresa flexível é a desburocratização, já que nas “organizações que praticam a concentração sem centralização, a dominação do alto é ao mesmo tempo forte e uniforme” (SENNETT, 2009, p.65).

Reinventar a organização e flexibilizar a produção são as novas normas do mercado, para o qual o que realmente importa é o retorno em curto prazo – garantindo a satisfação dos

acionistas – e a ágil entrega ao consumidor, peça fundamental nesse jogo capitalista. Em decorrência disso, para se atingir resultado imediato, a exigência de aceleração dos processos produtivos sobre o trabalhador só foi possível por meio de estratégia indispensável – a descentralização do controle, para que funcionários tenham mais domínio sobre suas atividades. Tal controle é concedido sob uma estrita e sutil vigilância operada por meio das novas tecnologias. Esse aprimoramento é o que viabiliza as sofisticadas formas de dominação.

Para Faria (2002), o desenvolvimento das formas, dos mecanismos e dos instrumentos de controle tem acompanhado o desenvolvimento das tecnologias físicas de diversas maneiras, porque há uma relação entre estas e as de gestão. Isto pois o controle tecnológico é capaz de se realizar além do domínio físico, mas também sobre o mental do trabalhador (DEJOURS, 1999). Nesse sentido, a perda do controle seria fatal para a sobrevivência da organização capitalista, pois sua existência depende da produção eficaz e geração de lucro. Sendo assim, a empresa tem a necessidade de reinvenção periódica de seus sistemas de trabalho para sustentar a dominação nas relações de produção, por meio da desqualificação e requalificação do trabalhador (FARIA, 2002).

Ao abordar a temática do poder organizacional, Gaulejac (2007, p. 40) afirma que a “gestão é, definitivamente, um sistema de organização de poder”. Dessa forma, o poder gerencial, por trás de sua aparente neutralidade, apresenta uma sofisticação, um refinamento do exercício de poder a serviço do capital. Para o autor, “a gestão gerencialista é uma ideologia” (GAULEJAC, 2007, p. 40) que traduz as atividades humanas em indicadores de desempenho e constrói a representação do humano como uma peça, uma engrenagem a serviço da empresa (GAULEJAC, 2007; EHRENBERG, 2010). Nessa lógica, o gestor é o que mais interioriza a lógica contraditória do capital. À vista disso, as mais atuais figuras de poder são observáveis nas relações de trabalho nas quais o gestor se utiliza de uma forma de repressão muito mais sutil e velada, entretanto, apoiada em discursos e em injunções paradoxais, tendo em vista que são esses gestores os responsáveis por definir os modos de pensar e agir que servem como normas e regras de funcionamento da organização (BOLTANSKI & CHIAPELLO, 2009; ENRIQUEZ, 1997).

Cada vez mais novas técnicas de administração são elaboradas e utilizadas a fim de mobilizar os indivíduos para que se alinhem aos objetivos organizacionais. Esse tipo de dominação ideológica, como apontam Gaulejac (2007) e Pagès *et al.* (2008), faz com que o indivíduo se aproprie de uma ideologia similar à da empresa e imprescindivelmente não contraditória, em razão de que a ideologia em uma organização é um sistema de crenças e valores criados e que, usualmente, conduz o sujeito a uma realidade ilusória e convincente. Os

autores chegam a comparar a adesão dos trabalhadores ao sistema das empresas capitalistas a uma “nova religião”, capaz de mobilizar os sujeitos a uma dedicação “de corpo e alma” ao trabalho (PAGÈS *et al.*, 2008). Por conseguinte, a organização consome a energia do indivíduo, que se dedica totalmente ao trabalho, sofrendo um aumento da carga psíquica (DEJOURS *et al.*, 1994), pois precisará reafirmar constantemente a sua submissão ao novo “deus” – a organização.

Por meio de estratégias discursivas, a organização introjeta no trabalhador seus valores de flexibilidade, competitividade, eficiência e eficácia. Repete exaustivamente seus diferenciais em relação às demais companhias, exalta sua relação satisfatória com clientes e a qualidade da tratativa com os funcionários. Tais ideologias acabam sendo incorporadas pelos trabalhadores, que estabelecem uma relação de fé com a organização ao ponto de seguirem seus preceitos dogmáticos. O que acontece na organização equivale ao processo de evangelização. Há, nesse sentido, uma dominação mental do trabalhador na qual “a organização influencia as estruturas psíquicas do indivíduo: este adere a ela e a faz funcionar, o que por sua vez leva a modificações psicológicas nos outros indivíduos, e assim por diante...” (PAGÈS *et al.*, 2008, p.171).

A constante busca por eficiência e eficácia na produção e por lucro no mercado imputa poder ao sistema de gestão, dado que é na perspectiva gerencial que se assenta o conceito de eficiência e a busca por técnicas de controle sobre os membros da organização e processos de trabalho que permitam alcançar os objetivos organizacionais. Gaulejac (2007) evidencia no discurso gerencialista aspectos funcionalistas, como o entusiasmo exacerbado com a quantofrenia (fascínio pela medida). Esse fenômeno, analisado criticamente por Gaulejac (2007), consiste em uma ilusão de que a realidade pode ser compreendida e dominada, desde que seja medida.

Nessa seara, o universo organizacional tem um fascínio pelo quantificável a ponto de querer “compreender apenas aquilo que é mensurável” (GAULEJAC, 2007, p. 72) e, por trás de uma racionalidade fria dos números, mascara um projeto “quantofrênico” que objetiva fazer com que o indivíduo perca o senso métrico. Para Tonon (2014, p. 11), “as quantificações e prescrições proporcionam à gestão gerencialista um caráter de falsa neutralidade que dissimula e mascara suas facetas ideológicas”. Do mesmo modo, na contemporaneidade, em que tudo pode ser gerenciável, a ideologia gerencialista invadiu o âmbito escolar e suas estratégias organizacionais, que passam a ser ancoradas nessa racionalidade.

Como resultado, o trabalho dentro das instituições escolares também sofre uma transformação que envolve todos os sujeitos ligados a elas, principalmente o professor, que passa a ter alterações em seu trabalho regidas pela lógica de mercado. Esses sujeitos começam

então a produzirem e reproduzirem novas subjetividades, construídas por meio de processos agenciados por mecanismos maquínicos e de controle social (DELEUZE, 1992).

Com efeito, as organizações escolares, também flexíveis, são marcadas pela intensificação das relações de poder entre os sujeitos, pela resistência a um modelo de poder centralizado e pela assimetria de poder. Assim, o exercício do poder, como já apontou Foucault (1979), é como o exercício de uma microfísica do poder, no qual:

o grande jogo da história será de quem se apoderar das regras, de quem tomar o lugar daqueles que as utilizam, de quem se disfarçar para pervertê-las, utilizá-las ao inverso e voltá-las contra aqueles que as tinham imposto, de quem, se introduzindo no aparelho complexo, o fizer funcionar de tal modo que os dominadores encontrar-se-ão dominados por suas próprias regras (FOUCAULT, 1979, pp. 25 – 26).

Essa questão se revela mais grave nas relações assimétricas de trabalho entre gestores e trabalhadores, na qual estes últimos ostentam notória disparidade de forças, conforme será discutido na sequência.

3.1. Assimetria de poder nas relações de trabalho

Para Carvalho e Vieira (2007), a categoria assimétrica de poder pode ser analisada sob o enfoque da obtenção de controle, por meio da relação de dependência ou ainda pela relação de desigualdade. De acordo com Lukes (1980, p. 828), o poder analisado sob o enfoque da desigualdade envolve “uma noção que focaliza as capacidades diferenciais dos atores dentro de um sistema para assegurar as vantagens e os recursos valiosos, mas escassos”. Diante disso, não se faz necessário que o “assujeitado” na relação de poder seja dependente ou concorde para que o poder se exerça.

A forma de poder assimétrica é aquela que potencializa as relações de dependência entre os atores sociais (CARVALHO & VIEIRA, 2007) ou, como define Lukes (1980), aquela em que “B” aceita a vontade ou os interesses de “A”, não por algum tipo de visível ameaça de “A”, todavia, considerando o tipo de relação entre “A” e “B”. Sendo assim, nesse tipo de poder há o predomínio da vontade de um indivíduo ou de um grupo sobre outros, o que provoca ações conflituosas e de resistência. No entanto, sobre tais reações sempre há a predominância da vontade de quem está na posição de poder, apenas variando “o grau no qual a existência do poder se faz sentir” (CARVALHO & VIEIRA, 2007, p. 9).

Sob essa perspectiva, o poder é entendido como forma de controle social e sua efetividade está diretamente ligada à prevenção ao conflito – quanto menos conflitos, maior o controle (CARVALHO & VIEIRA, 2007). Considerando Lukes (1980), ao evitar o conflito,

economiza-se na imposição coerciva. Motta (1993) aponta que o controle social envolve poder, autoridade, o que, para ele, é a essência das organizações.

Nesse sentido, a análise do poder enquanto controle nas organizações é de extrema relevância para os Estudos Organizacionais, uma vez que, por meio de práticas discursivas, sob formas de regulamentos, normas e comunicação formal, tornam-se elementos-chave da estrutura de poder (VAN DIJK, 2018; FAIRCLOUGH, 2016; GAULEJAC, 2007; CARVALHO & VIEIRA, 2007; VAN LEEUWEN, 1997), já que a maior parte do discurso se sustenta na luta hegemônica em instituições particulares (FAIRCLOUGH, 2016, p. 130).

O entendimento anteriormente mencionado acerca do poder não deixa de fora os aspectos ligados à estrutura organizacional. Nesse sentido, é possível afirmar que as relações de poder nas organizações, via de regra, relacionam-se com a estrutura organizacional. Deste modo, Hall (2004) afirma que é no âmbito estrutural que se encontram as devidas condições para que se estabeleçam relações de poder. É, portanto, na divisão hierárquica do trabalho que se engendram os níveis de autoridade e controle (CARVALHO & VIEIRA, 2007). Com isso, a autoridade conferida aos trabalhadores que ocupam determinados cargos na organização é um elemento indispensável para o estudo das relações de poder que se estabelecem no interior da instituição – a “autoridade é exercida de acordo com os determinantes de poder dos quais ela emana” (CARVALHO & VIEIRA, 2007, p. 12).

Considerando o posicionamento de Pagès *et al.* (2008) sobre a análise do poder nas organizações baseada nos determinantes, concordamos quando o autor aponta que situações de realização de poder nas organizações são dotadas de diversidade e, desse modo, desmentem o caráter invariável e universal de elementos explicativos das relações de poder como os determinantes de poder defendidos por autores como Morgan (1997), Clegg e Dunkerley (1991), Galbraith (1986) e French e Raven (1959).

Sendo o poder um jogo dinâmico, a estrutura organizacional adquire um caráter igualmente vivo, visto que sua mudança representa fonte de informação sobre a alteração do arranjo de poder dentro da organização (MORGAN, 1997; CLEGG, 1981). Nesse contexto, Pagès *et al.* (2008), ao analisarem a relação entre os sujeitos e as organizações, avaliam que estas são estruturas de dominação que se utilizam da estratégia de mediação para gerar contradições nos trabalhadores. Essas contradições representam as oportunidades, os benefícios que a empresa provê ao trabalhador e, ao mesmo tempo, de modo mais velado, representam também as restrições que aprisionam o indivíduo: por um lado, uma máquina de prazer e, por outro, uma imensa máquina de angústia.

Assim, há um constante tensionamento entre a satisfação e a insatisfação do trabalhador, colocando-o sempre em um paradoxo entre benefícios e exigências, em que estes devem estar sempre em um equilíbrio que permita prender o trabalhador e, ao mesmo tempo, manter a empresa lucrativa – “trata-se de um sistema coerente, orientado para a subordinação”, que faz com que o empregado chegue a amar a servidão (PAGÈS *et al.*, 2008, p 31). Com base em Enriquez (1990), por meio do amor, do fascínio, algo próximo a uma hipnose e/ou sedução que está ligada ao jogo de aparências, acontece a identificação total do trabalhador com a organização, a fim de seduzir o trabalhador, até perder-se de si (FARIA & MENEGHETTI, 2007).

Nessa conjuntura, destaca-se o poder do gerente, que coloca seu conhecimento a serviço da ação mediadora para a redução de conflitos (GAULEJAC, 2007). Tal processo de mediação é elaborado por meio de estratégias de produção de contradições com o intuito de unir e evidenciar fortes restrições a grandes vantagens. Ao alterar a lógica da contradição, as estratégias usadas para a mediação possibilitam que a organização preveja e gerencie antecipadamente possíveis conflitos, integrando o trabalhador à organização e aos seus objetivos. A empresa contemporânea visa reger a conduta não só de seus funcionários, mas também dos clientes e de qualquer grupo com o qual a instituição tenha relação (PAGÈS *et al.*, 2008).

De tal modo, a organização contemporânea é caracterizada por um fantástico desenvolvimento em seus processos de mediação. Ela é capaz de, diante das transformações do sistema produtivo, manter o controle e, ao mesmo tempo, modelar os trabalhadores de acordo com seus objetivos e ainda controlá-los. Isso é possível também porque o aparelho produtivo exige um trabalhador instruído e capaz de iniciativas, que deseje a mudança e que coopere com prazer (PAGÈS *et al.*, 2008) – um intraempreendedor.

Nesse âmbito, para os autores, a organização como sistema de mediação apresenta duas características básicas: **a introjeção das contradições** e **a solidificação da ideologia da organização**. Por meio da introjeção, o trabalhador é submetido aos estímulos contraditórios da organização e, por meio da ideologização, um conjunto de técnicas é utilizado para que os princípios da organização sejam fontes de satisfação do indivíduo.

Pagès *et al.* (1986) apresentam quatro tipos de mediação: política, econômica, ideológica e psicológica. Na **mediação política**, as técnicas de administração são empregadas a fim de garantir o respeito às principais regras e normas da organização e de promover a ação individual em favor da empresa. Tal mediação centra-se em equilibrar o desejo de autonomia do sujeito e o respeito à política controladora da instituição. Já a **mediação econômica** se dá a

partir das políticas de bons salários e progressão na carreira. Elas são responsáveis por mediar e por guiar o consentimento do sujeito para o trabalho excessivo e para o alcance dos objetivos de lucro e expansão da empresa – é a aceitação da dominação capitalista.

Para a análise de nossos dados, **as mediações ideológicas e psicológicas** ocupam um lugar de destaque, porquanto são focos de nossa investigação. Para Pagès *et al.* (2008, p. 36), a organização é “um lugar de produção de conceitos e valores” e, por meio da dominação psicológica, leva o sujeito a produzir/reproduzir uma ideologia semelhante à da empresa, necessariamente não contraditória. É por meio da mediação psicológica que os privilégios e as restrições se transformam em prazer-angústia. O prazer se vincula à conquista e dominação e à angústia e onipresença dos controles.

Nesse ínterim, a dominação psicológica da organização sobre os trabalhadores se dá no inconsciente do sujeito e o modela para que sua personalidade se adéque aos requisitos da empresa. Nas palavras dos autores, a empresa “funciona como uma máquina de prazer e angústia” (PAGÈS *et al.*, 2008, p. 36), cuja angústia estimula a busca pelo prazer. Prazer este vinculado aos objetivos capitalistas da empresa, já que, nesse processo de dominação, o indivíduo assume a ideologia da organização e suas regras. Em todos os níveis de mediação, a organização produz, como uma máquina, indivíduos que a reproduzem ao seu modo (PAGÈS *et al.*, 2008).

Dessa forma, o sujeito colabora ativamente com a manutenção do poder nas “mãos da empresa”, já que é subjetivado ao ponto de não conseguir confrontá-la; aí reside o poder da organização: ela é capaz de estruturar a psique do trabalhador no sentido de dosar, equilibrar os tipos prazer e sofrimento, e até sua racionalidade, e impulsionar sua força de trabalho e desejo de colaboração em prol da empresa – isso se dá no que os autores chamam de espaço sociomental, responsável por articular as estruturas econômicas, políticas, ideológicas e psicológicas (PAGÈS *et al.*, 2008).

Desse modo, torna-se possível compreender as formas de conquista e a manutenção das relações de dependência entre o sujeito e o objeto do ato de poder, e, ainda, o porquê de este último se submeter a ele. O tipo de poder exercido nessas organizações só funciona com a cumplicidade do trabalhador, na medida em que “a organização vive graças à ação combinada e ajustada de seus agentes” (AUBERT & GAULEJAC, 2002, p. 14 – tradução nossa). Consequentemente, o trabalhador se submete à empresa, pois esta transforma a necessidade de trabalhar em desejo de carreira.

Nesse sentido, as técnicas de gerenciamento acessam a afetividade do trabalhador, algo intrinsecamente humano, e utiliza-se desse apego que o vincula à empresa para estabelecer uma

relação personificada entre o sujeito dissimétrico, cuja vida é baseada nas ciências humanas, e a organização, que é uma produção social baseada na economia. Essas “ligações e interações entre o sistema da organização e o sistema psíquico do indivíduo podem ser esclarecidas por uma abordagem sistemática” (AUBERT & GAULEJAC, 2002, p. 14 – tradução nossa), que integra estrutura social e mental. Essas estruturas são associadas a fim de que os indivíduos sejam levados a reproduzir o modo de funcionamento da própria organização.

Por mais sutil que seja, a empresa controla ou tenta controlar absolutamente tudo o que a ela se relacione e, podemos frisar, essa sutileza se dá na contradição. Um exemplo disso é a falsa sensação de autonomia que os trabalhadores possuem nas organizações contemporâneas. Uma autonomia controlada por meio de técnicas de administração a distância que, muitas vezes, são imperceptíveis para o trabalhador. É na mediação da contradição autonomia/controle que as organizações fundamentam a dominação (PAGÈS *et al.*, 2008), já que muitas vezes o desejo do trabalhador é incompatível com os objetivos da empresa (GAULEJAC, 2007).

Para Pagès *et al.* (1986, p. 50), esse tipo de mediação é marcado pelo jogo com regras, que acontece nos “momentos articulados entre a concepção, a aplicação e o controle”. Portanto, a concepção dessas regras

corresponde à instauração de um sistema suscetível de integrar o conjunto do processo econômico na trama e suas categorias. As modalidades de aplicação visam adaptar as regras às particularidades, às condições específicas às quais são confrontados os executivos da empresa. Estas particularidades podem levar estes últimos a se contradizerem com os princípios fundamentais que as regras exprimem, um sistema de controle assegura também o seu respeito, operando assim uma síntese entre a concepção e a aplicação (PAGÈS *et al.*, 2008, p. 50).

De todo modo, jogar com as regras é requisitado ao “jogador”, bem como a interpretação dessas normas, que, por não serem controladas, podem levá-lo a uma conduta indesejável. Assim, o “jogo” pode se tornar complexo e solicitar que o sistema de regras cumpra o seu papel de sobrepor estas aos desejos dos indivíduos de modo sutil, imperceptível – tudo é mapeado pelo sistema de regras. Logo, “o exercício do poder não consiste em ordenar, tomar decisões, mas em delimitar o campo, estruturar o espaço no qual são tomadas as decisões” (PAGÈS *et al.*, 2008, p. 51).

Com a mesma relevância, a mediação da despersonalização das relações de poder se apresenta como uma influente ferramenta para a empresa. É por meio dela que o poder se torna impessoal, há uma desterritorialização do poder que não mais está relacionado a uma persona, já que a regra estabelece as diretrizes em um plano abstrato. Em consonância, Aubert e Gaulejac

(2002) apontam que as tecnologias modernas contribuem para essa descentralização do poder, pois causam “um duplo movimento contraditório de descentralização”, que se dá por meio da crescente autonomia dos funcionários, isso “na medida em que o poder está concentrado em torno de ferramentas de tomada de decisão: sistemas de informação e comunicação” (AUBERT & GAULEJAC, 2002, p. 4 – tradução nossa).

A despersonalização das relações de poder causa no trabalhador certa instabilidade e até um desejo de orientação e solicitude à obediência, já que aquele passa a viver certa angústia e certo sentimento de abandono. Isso se dá também em oposição ao antigo sistema organizacional arbitrário, porém, personificado. Tal fato nos remete à ideia de que esse sistema despersonalizado causa frustração no dominado, que se vê abandonado por seu líder, entretanto, há um processo de retomada de segurança mobilizado por meio da estrutura que se interpõe entre o indivíduo e seus superiores que o protegem (PAGÈS *et al.*, 2008).

Em suma, essa nova estrutura despersonalizada das organizações é o caráter simbólico do poder que rege as contradições organizacionais. São as regras que se impõem como modo de dominação e “não há mais quem decide e quem executa (exceto no nível central que subdetermina o sistema), cada um é o sujeito de sua própria submissão” (PAGÈS *et al.*, 1986, p. 71). Com isso, “esta intrusão tecnológica dá origem a uma nova entidade organizacional na encruzilhada do homem e a organização, da qual o gestor é o protótipo” (AUBERT & GAULEJAC, 2002, p. 4 – tradução nossa).

Nesse campo de simbologia é que o domínio ideológico é comparado por Pagès *et al.* (1986) ao domínio que exerce sobre o sujeito a religião, uma vez que seus valores e suas crenças são aceitos como um dogma ao qual o trabalhador não se sente digno de questionar – aí reside um elemento-chave para o exercício do poder da organização e para a alienação do indivíduo: ao assumir a ideologia da empresa como sua, os sujeitos se reconhecem nela e, assim como Deus fez o homem à sua imagem e semelhança, a empresa também remodela o trabalhador à sua imagem, estabelecendo um pacto de fé na empresa ou, como abordam os autores, na “nova igreja” (PAGÈS *et al.*, 2008, p. 75). O domínio agora passa a ser o do imaginário do trabalhador, como mencionam Aubert e Gaulejac (2002).

Pagès *et al.* (2008) estabelecem uma relação entre os ritos religiosos e as estratégias de domínio ideológicas das organizações. Para eles, os vínculos de fé nos valores capitalistas da empresa são constantemente renovados. Assim, sua ideologia de eficiência e competitividade é incorporada e promovida, repetida à exaustão para além dos muros da organização por meio de discursos que comportam o respeito às pessoas: empregados e clientes; a excelência dos

indivíduos e da organização. Essas são práticas ideológicas eficazes, que promovem a internalização dos mandamentos dessa “nova igreja” (PAGÈS *et al.*, 2008, p. 75).

Nesse sentido, a organização se equipara a uma entidade divina, deificada, capaz de levar o trabalhador à autopersuasão e de anular possíveis conflitos por meio da dominação ideológica. Dessa forma, o sujeito, mesmo que apresente objeções, racionaliza justificativas para si, que o leva à satisfação, aceitação e subordinação – “o poder da organização é substituído pelo poder divino” (PAGÈS *et al.*, 1986, p. 79) e, graças à autopersuasão, o indivíduo se sente autônomo mesmo envolvido em uma lógica de dominação (PAGÈS *et al.*, 2008). Dessa maneira, embora aparentemente essas regras promovam a liberdade dos trabalhadores, elas mascaram princípios ideológicos implícitos no sistema gerencial.

Em suma, a ideologia tratada pelos autores envolve nível específico de alienação: “a alienação ideológica se apoia na alienação política, econômica e psicológica, elas os aperfeiçoam e os coroam em qualquer situação, elas os consolidam como a cobertura de um edifício, tocando o indivíduo no que ele possui de mais precioso, seus valores e objetivos” (PAGÈS *et al.*, 1986, p. 96). De certo modo, é possível afirmar, portanto, que essa ideologia está enraizada na vida dos sujeitos.

Em outras palavras, as diretrizes organizacionais defendem a ideia de autonomia e liberdade para o trabalhador, todavia, seu sistema de regras os remete a um conjunto de injunções contraditórias que, exatamente por essa natureza de contradição, levam-no a não as questionar. O poder e as contradições, nesse sentido, não estão propriamente nas regras, senão no movimento que as instituiu e nos modos de sua utilização.

De tal modo, o discurso gerencialista, que exalta a qualidade e a excelência, atua, nesse contexto, como um instrumento de pressão para reforçar a produtividade e a rentabilidade da empresa e, assim, melhorar os resultados financeiros, conquistar novas fatias de mercado, favorecer a flexibilidade, produzir a adesão, desenvolver uma autonomia controlada (GAULEJAC, 2007, p. 92). Dessa maneira, a ideologização funciona como uma ponte para que a organização articule e legitime suas práticas ao mesmo tempo que faz dos trabalhadores agentes de difusão da ideologia construída e mantenedores do poder gerencialista.

4. A GESTÃO GERENCIALISTA

O gerencialismo, com status de ideologia dominante quando se trata de gestão, é visto como uma tecnologia capaz de organizar o poder, subjetivando o indivíduo com base em preceitos positivistas, que tentam traduzir ações humanas em indicadores, operacionalizando-as. Além disso, como toda ideologia, tem incutido em seu âmago um projeto de poder e dominação (GAULEJAC, 2007). A crença de que o controle é fundamental para o sucesso da organização torna legítima a dominação de quem detém o poder. Consequentemente, o gerencialismo está presente em qualquer forma de organização de um processo produtivo, inclusive nas escolas (LAVAL, 2019; NEWMAN & CLARKE, 2012).

O gerenciamento, como elucidada Gaulejac (2007), é uma tecnologia política: pauta-se em regulamentos, procedimentos, arranjos e discursos – elementos portadores de características comuns e similar concepção de ordem social. A gestão gerencialista, para esse sociólogo, é um processo que vai além do poder disciplinar encontrado em Foucault – já que atua na psique – e além também da docilização dos corpos. Definida por Parker (2002), a gestão gerencialista é uma tecnologia de controle para tudo, o que é endossado por Misoczky *et al.* (2017), ao explicar que o gerencialismo funciona como uma matriz teórica e ideológica constituído de racionalidade lógica que pode atuar no mercado ou em qualquer dimensão da vida.

Por seu caráter exploratório das condições sociopsíquicas no qual o indivíduo está inserido, o gerencialismo propicia à empresa a transformação da energia psíquica em força de trabalho (GAULEJAC, 2007). Assim, “mascara-se o poder exterior para se obter adesão do assalariado a um poder invisível, para se conseguir dele autodisciplina, automotivação, autossanção, e para que ele não esconda nada do que faz” (LAVAL, 2019, p. 258). O trabalhador, dessa forma, passa a sentir-se livre e motivado, porquanto se torna responsável pelos seus próprios resultados, e a excitação do seu desejo se torna uma ferramenta utilizada pela empresa – por meio de mobilização da subjetividade – para aumento da produtividade (GAULEJAC, 2007).

Nesse sentido, o gerenciamento supera o velho sistema de medidas e normas hierárquicas e assume uma postura de valorização de projetos e da autonomia dos sujeitos (GAULEJAC, 2007). A partir do sistema de valores da organização, cada trabalhador deve interiorizar e se mobilizar para comportamentos reativos, flexíveis, adaptáveis e consoantes aos projetos da empresa. Os estudos de Pagès *et al.* (1987), Aubert e Gaulejac (2003), Gaulejac (2007) e Enriquez (1997) revelam um movimento das organizações capitalistas de abandono dos modelos de gestão clássicos, em que o poder é verticalizado e há supremacia do

conhecimento técnico em prol da utilização de modelos de gestão estratégicas, regulados de acordo com o que Gaulejac (2007) denominou poder gerencialista.

O poder gerencialista, de modo objetivo, é caracterizado por uma ideologia que legitima a perspectiva utilitarista e positivista ao traduzir atividades humanas em indicadores de desempenho; destarte, o trabalhador é visto como um mero recurso da empresa (GAULEJAC, 2007). O autor ainda pontua que o gerenciamento pela qualidade (*quality management*) é um exemplo das mudanças ocorridas nos modos de dirigir, apreender e avaliar a produção. Nesse ínterim, cabe ressaltar também os efeitos de poder que tais mudanças provocam e a maneira como contribuem para normalizar os comportamentos, inclusive, com o apagamento de discursos que fujam de sua lógica.

De acordo com Ansart (1977), a ideologia tem a função tanto de validar um sistema de poder quanto de invalidá-lo. Dito de outro modo, o discurso ideológico, além de legitimar um tipo de poder particular, promove interpretações que reprovam outras formas de poder. Logo, é pertinente afirmar que a ideologia constrói uma imagem do poder. Em consonância com o exposto, consideramos o gerencialismo como um sistema de organização de poder potencializador da dominação, que intenta conduzir o sujeito, a priori, a um fim voltado para o capital.

Gaulejac (2007) acrescenta que são bases desse poder o gerenciamento e a ideologia gestonária. O primeiro revela-se uma tecnologia de poder operada entre o capital e o trabalho que promove a adesão total dos empregados às exigências da empresa e de seus acionistas, enquanto a segunda evoca a intensificação de um imaginário pragmático, o qual, em nome do desempenho, da qualidade, da eficácia e da competição, justifica reestruturação do capitalismo.

Nessa seara, as ciências da gestão “servem de suporte para o poder gerencialista” (GAULEJAC, 2007, p. 36), principalmente expresso por meio do discurso organizacional – o sucesso das tecnologias do poder gerencialista se deve ao fato de que os indivíduos são subjetivados pela hegemonia das ciências experimentais, que concebem que tudo no mundo pode ser mensurável. Dessa maneira, o discurso gerencial é uma das fontes de disseminação do espírito do capitalismo (BOLTANSKI & CHIAPELLO, 2009), pois é por intermédio dele que preceitos e representações sociais que funcionariam como normativas a serviço do capital são introjetadas nos trabalhadores com um fim único, o favorecimento da adesão do trabalhador e aumento de seu desempenho para o benefício da empresa. Nessa lógica, todos os trabalhadores de uma organização devem incorporar a lógica do progresso.

É em virtude dessa produtividade potencializada que as ferramentas de gestão se apropriam da energia libidinal do empregado para transformá-la em força de trabalho, o que o

torna um recurso a ser explorado. Posto isso, na empresa contemporânea, não há necessidade de uma vigilância física, pois esta desenvolveu “técnicas de administração a distância” (PAGÈS *et al.*, 2008), que permitem aos gerentes manter o controle. Tais afirmações corroboram o pensamento de Faria (2015), ao alertar sobre a substituição de controles explícitos por controles implícitos, além da autonomia, que passa a ser orientada por objetivos de desempenho organizacionais, ou seja, um reconhecimento que se dá por mérito que é relacionado ao seu alto desempenho e ao fato de “ele enxergar a empresa como se fosse um administrador responsável pelo sucesso e sobrevivência da organização” (FARIA, 2015, p. 99).

Portanto, a mobilização psíquica do indivíduo permite que o trabalhador se mantenha em constante autovigilância. O trabalhador passa a se automonitorar, autogerenciar, sendo uma espécie de empresa, a “Eu S/A” (GORZ, 2005, p. 10), um *ethos* que vem se formando e que possibilita pensar o humano como uma forma de capital. Com isso, “há um engajamento total para o sucesso da empresa” (GAULEJAC, 2007, p.114), em que o empregado tem suas potencialidades canalizadas para eliminar as fronteiras temporais – de suas atividades – dentro e fora da empresa: “todo o tempo ‘morto’ pode ser imediatamente preenchido por outra atividade” (p.115).

Dessa forma, ao equipar o empregado com aparatos tecnológicos, sutilmente o empregador “impõe” a ele que permaneça “plugado” em tempo integral, incluindo seu tempo pessoal. Há, então, um sistema de solicitação comportamental ambicionado pela empresa, por meio do poder gerencialista, que promove o agenciamento da autonomia controlada do empregado (GAULEJAC, 2007). Neste contexto, é na mediação da “autonomia/controle” que a empresa “fundamenta seu modo de dominação” (PAGÈS *et al.*, 2008, p. 44). Este poder, quando aplicado para gerar uma identificação do empregado para com a empresa, alcança uma adesão voluntária que torna o trabalho um lugar de realização de si mesmo. Logo, a gestão gerencialista se enraíza em um conjunto de valores que favorece o engajamento individual em busca da meta primeira das organizações: lucro (GAULEJAC, 2007; PAGÈS *et al.*, 2008; NEWMAN & CLARKE, 2012; PELLIZARI & CARVALHO NETO, 2019).

Ademais, os processos de recrutamento e seleção passam a ser usados como ferramentas de captação de empregados, cujos ideais não estejam demasiadamente em ruptura com os da organização, na tentativa de minimizar conflitos (SCHIRATO, 2000). Com isso, “Eles operam um ajuntamento entre a ‘personalidade’ dos indivíduos e as expectativas da organização” (GAULEJAC, 2007, p. 119). O que se quer são indivíduos trabalhadores, aqueles que têm gosto por eficiência, desempenho e obstinação pelo sucesso, que estejam prontos para

serem subjetivados, para atingirem o ideal da empresa (GAULEJAC, 2007), aqueles que serão mais facilmente “submetidos ao reino da medida” (PAGÈS *et al.*, 2008, p. 112).

O gerencialismo, portanto, propõe adesão total e mobilização psíquica intensa por meio de sua ideologia. Com isso, mesmo que o indivíduo tenha consciência de estar preso nesse jogo de poder, os fundamentos da ideologia gerencialista permanecem inconscientes, o que explica o fato de ele não poder escapar disso, porquanto se cria uma consciência alienada no sujeito. Aí reside a perversão engendrada por essa forma de poder, uma vez que a empresa manipula o indivíduo para que seus desejos sejam convergentes. Isso pois, por trás das intenções da empresa, há instrumentos e dispositivos de informação e comunicação ativos que se baseiam em certa visão de mundo e em crenças que constituem sua ideologia (GAULEJAC, 2007; PAGÈS *et al.*, 2008; KLIKAUER, 2013). Desse modo,

A ideologia sempre busca mascarar a uniformidade e uma meta geral baseada em um conjunto de princípios fáceis de digerir, como concorrência, desregulamentação, eficiência, mercados livres e privatização, para citar alguns. São apresentados como verdades inquestionáveis, neutras e naturais (KLIKAUER, 2013, p.4).

Dessa maneira, a canalização da energia do trabalhador em prol das metas da empresa será o elemento central da sua relação com a organização. Esta assegurará que sua potência individual se transforme em força de trabalho e, por meio da modelação ou da incorporação pela qual o sujeito passa, inibirá a possibilidade de revolta contra a exploração. O sujeito se liga à organização não apenas por laços materiais, “mas também por laços psicológicos” (PAGÈS *et al.*, 2008, p. 144). Com isso, a organização promove a ação dos indivíduos em seu benefício sem que, para isso, necessite de um sistema coercitivo ou repressivo. O próprio sujeito trabalha para a empresa “como se esta fosse dele próprio” – o ideal da organização substitui seu próprio ideal. Então, “as exigências da empresa tornam-se uma restrição inconsciente” (PAGÈS *et al.*, 2008, p. 158).

Nesse sentido, a ideologia gerencialista funciona como um aparelho redutor de angústia ao passo que tem a função de instalar um raciocínio paradoxal de validação e invalidação dos sistemas de poder (ANSART, 1977). À vista disso, o gerencialismo, por meio de seu discurso ideológico, legitima um poder específico e evoca a eliminação de outras formas de poder, ou seja, a ideologia *juíza* o poder da organização.

Então, é por meio dessas técnicas sutis de gestão que a organização maquia seus princípios capitalistas e promove a assimilação da ideologia gerencialista pelo empregado, fazendo com que ele assuma um compromisso perpétuo com a empresa e as metas dela (GAULEJAC, 2007). O trabalhador não questiona ou resiste, pois rejeitar o discurso gerencial

significa contestar um poder que opera em sua psique – um comportamento questionador o faria contestar a si próprio (GAULEJAC, 2004). Esta é uma das formas de conservar o novo tipo de poder exercido nas organizações flexíveis.

Por isso, as mudanças sucedidas no capitalismo e seus impactos nas organizações – sobre os modos de trabalho do sujeito e sobre a gestão – que se apresentam nessa nova configuração como ideologia moldam o pensamento e as condutas a partir de técnicas muito sutis de gerenciamento, bem como a constatação da finalidade imperativa do lucro. Tais aspectos influenciam também a administração escolar mediada por políticas neoliberais, que transformam a educação em um produto e, assim, o trabalho docente também é mercantilizado (DARDOT & LAVAL, 2016).

Nesse aspecto, o neoliberalismo também se transformou e assumiu uma postura aparentemente democrática, que se aglutinou para formar o **gerencialismo**, cuja essência consiste em tornar a administração mais eficiente. Para Dardot e Laval (2016), essa racionalidade neoliberal é global, uma vez que não se limita a penetrar a esfera econômica, no entanto, é uma ideologia que interrompe e impõe uma lógica empresarial de mercado para as mais variadas dimensões da vida humana. E é sob essa razão que a educação se tornou “um bem essencialmente privado e cujo valor é, antes de tudo, econômico” (LAVAL, 2019, p. 17). Assim sendo, “a educação é um sítio em que as habilidades e conhecimentos profissionais são subordinados, em parte, às novas lógicas de cálculo organizacional” (NEWMAN & CLARKE, 2012, p. 365), que submete o trabalhador docente a se reinventar e dar continuidade à fantasia neoliberal. Mais discussões acerca desse assunto serão abordadas na sequência.

5. O TRABALHO DO PROFESSOR NA EMPRESA-ESCOLA

Ball (2009), ao traçar alguns elementos importantes para o debate educacional na rede pública de ensino norte-americana, ampara-nos teoricamente ao propor que as reformas neoliberais dos profissionais de ensino e as tecnologias gerencialistas pelas quais passam as organizações educacionais conduzem os sujeitos, professores e professoras, a uma subjetivação promotora de comportamentos de subordinação e aceitação considerados produtivos e, assim, geram melhor desempenho nas políticas educativas para atendimento mercadológico e gerencial (BALL, 2009). A readequação pela qual passa o professor do ensino público acontece ainda com maior velocidade com o profissional da escola particular, dado que as tecnologias gerenciais foram adotadas desde seu surgimento.

Ainda de acordo com aquele autor, a reforma não muda somente o que o profissional faz, mas também aquilo que ele é ou o que poderia vir a ser, ou seja, afeta diretamente a identidade do indivíduo (BALL, 2009). Desse modo,

novos papéis e subjetividades são produzidos à medida que os professores são transformados em produtores/fornecedores, empresários da educação e administradores, e ficam sujeitos à avaliação e análise periódicas e a comparações de desempenho. Novas formas de disciplina são instituídas pela competição, eficiência e produtividade. E novos sistemas éticos são introduzidos, com base no interesse próprio da instituição, no pragmatismo e no valor performativo. Em cada caso, as tecnologias fornecem novas maneiras de descrever aquilo que fazemos e restringem nossas possibilidades de ação (BALL, 2009, p. 75).

Nesse sentido, é notável que o discurso da acumulação flexível no campo da educação exige a formação de profissionais também flexíveis, dispostos a mudar e acompanhar a dinâmica tecnológica e a mudança da produção científico-tecnológica contemporânea – a qualificação fica em segundo plano –, valendo mais a adaptabilidade para a submissão ao novo. O mercado deseja, dessa forma, trabalhadores com subjetividades flexíveis (KUENZER, 2020). De tal modo, na construção desse novo profissional, a gestão “utiliza, com intensidade e amplitude, estratégias de subjetivação que implicam a manipulação incisiva da mente e do corpo por conteúdos ocultos e semiocultos das instâncias intrapsíquicas” (ALVES, 2014, p. 68).

Cabe mencionar que a “gestão não é um mal em si” (GAULEJAC, 2007, p. 144), afinal, “é legítimo organizar o mundo, racionalizar a produção e se preocupar com a rentabilidade” (ITUASSU & TONELLI, 2014, p. 88). Tampouco, o indivíduo será sempre uma vítima da organização. Entretanto, as tecnologias de gestão não foram pensadas para gerenciar vidas humanas. A tecnologia política de subjetivação, que modela o professor de acordo com os ideais da empresa-escola, **corrói o seu caráter** (SENNETT, 2009).

No entanto, é muito sedutora a proposta de ter seu *status* vinculado à ideia de excelência, sua imagem entre os que atingiram o máximo desempenho, seu nome no ranking, entre as primeiras classificações, seu projeto sendo destacado entre os demais e, assim, atingir as metas organizacionais em busca de reconhecimento meritocrático por tudo o que pode ser quantificável em seu trabalho. Em cada tecnologia política usada para a subjetivação, novos valores são introjetados no trabalhador docente, culminando no surgimento de novas identidades (BALL, 2009).

Ao analisar o cenário da educação brasileira, principalmente das escolas particulares e de suas especificidades enquanto organizações, constatamos que **a escola é uma empresa** (LAVAL, 2019), já que a “expansão da educação privada [é] alicerçada pela lógica da competitividade” (BERNARDO, 2020, p. 55). Ou seja, além das preocupações performativas, notamos que também na escola contemporânea, como nas demais corporações, os sistemas de gestão abdicam do controle rígido dos superiores e vêm sendo trocados por aqueles feitos pelos pares, pela própria pessoa ou pelo cliente: “o empregador quer que, em vez de obedecer cegamente às ordens superiores, o assalariado seja capaz de discernir e analisar para impor a si mesmo uma conduta eficiente” (LAVAL, 2019, p. 40), em uma gestão de si – autodisciplinar –, uma espécie de modelo panóptico de poder. Em outras palavras, nas organizações escolares, a subjetividade do indivíduo é controlada por sua própria consciência ou ainda por seus pares que vigiam sua conduta no local de trabalho (FARIA & MENEGHETTI, 2011).

Cabe observar que a gestão gerencialista é uma tecnologia cujo conjunto de princípios e métodos aplicados à prática nas organizações busca assegurar eficiência, produtividade e resultados. É sedutora, pois é construída de modo “desinteressado” e à parte dos conflitos que se manifestam nas organizações. É utilizada como instrumento de harmonização entre os interesses organizacionais, até mesmo aqueles paradoxais, como capital e trabalho (GAULEJAC, 2007). Dessa forma, “é uma série de discursos superpostos que articulam proposições diferentes – até mesmo conflitantes” (NEWMAN & CLARKE, 2012, p. 359).

Além disso, a lógica gerencialista, potencializadora do capitalismo, privilegia o mercado, a máxima eficiência e a produtividade, objetivando o lucro. Dessa maneira, ao adotar a gestão gerencialista como modelo de administração, a escola se aproxima de qualquer organização (LAVAL, 2019). Assim, como qualquer outro empreendimento, administrar uma escola não requer nenhuma consideração especial, pois são seguidas as formas de organização e as estratégias típicas de qualquer instituição essencialmente capitalista. Então, “a razão de ser da instituição escolar não se encontra mais na distribuição mais igual possível do conhecimento,

mas nas lógicas de produtividade e rentabilidade do mundo industrial e mercantilizado” (LAVAL, 2019, p. 68). A escola se tornou, assim, uma empresa, a empresa-escola.

Desse modo, por um lado, o modelo escolar vigente está sujeito à razão utilitária tensionada pela concorrência e pelo papel determinante na qualificação e no conhecimento; por outro, além da produção e da venda de bens e serviços, o sistema escolar se instaura dentro da mesma lógica de competitividade na qual estão imersas quaisquer organizações empresariais. Com isso, os professores “devem dar provas o tempo todo, demonstrar competência e empregabilidade, justificar sua presença, sobretudo por uma lógica comparativa” (LINHART, 2014, p. 51).

O imperativo da retórica gerencialista, relativo à eficiência, à máxima qualidade, à produtividade, vampirizou a administração-escolar, visto que esta adotou modelos de gestão empresarial para formar um “trabalhador flexível”, moldável, obediente, passivo a instruções precisas, que saiba lidar com novas tecnologias e demonstre iniciativa e autonomia. Essa é “a nova subjetividade esperada dos jovens” (LAVAL, 2019, p. 40), também aplicada aos professores, que devem se enquadrar nessa lógica.

Destarte, há um processo em que a empresa-escola subjetiva o professor, que incorpora a lógica mercadológica. Consequentemente, a nova pedagogia se tornou uma gestão mental que impõe uma visão totalizante na qual a instituição escolar faz do professor um gestor de sala de aula. Dessa forma, simbolicamente, a escola se insere em uma lógica gerencial alheia à sua referência cultural e política (LAVAL, 2019).

Dito de outro modo, ao profissional da educação é imposta a prática gerencial. De acordo com Shiroma (2003):

o gerencialismo tende também a modificar a seleção dos vocábulos que os profissionais empregam para discutir a mudança. Eficiência, competência, qualidade total, inovação, cultura organizacional, empreendedorismo, gerência, liderança, entre outros, são termos transplantados do vocabulário da administração de empresas para a educação. Essa absorção de conceitos influencia não só a linguagem, mas, fundamentalmente, a prática. (SHIROMA, 2003, p. 78).

Isso ocorre porque “em tal forma de aprisionamento, o indivíduo passa a colaborar com a doutrina oficial por meio da internalização das lógicas e prescrições ditadas pela organização, tomando para si a responsabilidade de cumpri-las” (TONON & GRISCI, 2015, p. 19). Assim, mais que as cumprir, o professor – instrumento de subjetivação, engrenagem da empresa, feito recurso – mobiliza a psique de seus alunos formando-os para as demandas do mercado, ou seja, entrega ao capitalismo um “produto perfeito”, o que é ancorado no pensamento de Laval, para quem:

O ensino reformulado segundo o desejo dos patrões deve permitir que o trabalhador assimile discursos e os reproduza em condições de interação entre colegas ou na relação com clientes e fornecedores; adote retóricas mobilizadoras; procure e use informações novas; e, assim, seja capaz de corresponder à exigência de autonomia controlada que a organização espera do assalariado (LAVAL, 2019, p. 70).

Corroborando com esse posicionamento, Shiroma (2003) aponta para as modificações sofridas nas práticas dos profissionais docentes. Para ela, as práticas vocabulares desses profissionais se integram ao modelo gerencialista. De tal modo, o léxico desses profissionais passa a ser composto por discursos que são proferidos com escolhas lexicais como eficiência, competência, inovação, empreendedorismo, gerência, liderança, performance. Terminologias estas, naturalizadas no ambiente educacional – a empresa-escola foi invadida por conceitos administrativos.

O que se evidencia é que, como qualquer organização, as empresas-escolas desejam profissionais maleáveis e moldáveis, o que vai ao encontro do que a ideologia gerencialista proporciona, por meio de seus instrumentos que subjetivam o sujeito e “modelam as condutas humanas” (GAULEJAC, 2007, p. 69). Espera-se que o professor, em posição de poder em relação ao discente, desempenhe o papel de modelação, porquanto educar é um exercício de poder nas instituições escolares.

Por conseguinte, centra-se no professor a tarefa de introjeção de práticas discursivas e valores simbólicos, bem como o ofício de pensar as práticas de subjetivação. Esse profissional, por sua vez, também é subjetivado pela ideologia gerencialista. Portanto, em uma releitura de Gaulejac (2007), pode-se considerar que o professor é treinado e disciplinado de forma tão sutil que não é necessariamente governado pelas ordens de um superior, pois toma para si a responsabilidade de cumpri-las de maneira independente. Isso se justifica por uma busca constante pela utilidade, otimização e eficácia, que contribuem para que o professor seja explorado como recurso da empresa-escola.

Então, nesse cenário da educação privada, em que a ideologia gerencialista é hegemônica, a utilização dessa tecnologia de gestão, nos termos de Shiroma e Campos (2006, p. 227), não modifica somente a organização escolar, mas transforma, sobretudo, “a subjetividade dos educadores, por meio da implantação de mecanismos bastante objetivos de controle que afetam a organização, a avaliação e, portanto, a gestão do trabalho docente”. Tal lógica converte o professor em gestor ou empreendedor.

Além de enfrentarem as pressões relativas ao cargo, os professores ainda precisam lidar com a estrutura social que privilegia as leis do mercado, ou seja, suportar cobranças relacionadas aos parâmetros de produtividade e eficiência empresarial, típicas da gestão gerencialista. Para Gaulejac (2007, p. 39), “o poder gerencialista mobiliza a psique sobre os

objetivos de produção. Ele põe em ação um conjunto de técnicas que captam os desejos e as angústias para pô-lo à serviço da empresa”. Dito de outro modo, “esse poder coloca os indivíduos em paradoxos permanentes” (GAULEJAC, 2006, p. 6 – tradução nossa).

Nesse contexto, os professores, como trabalhadores, passaram a preocupar-se não só com suas funções docentes, mas também com questões baseadas no paradigma da civilização industrial, isto é, sua estabilidade e seu salário (UTIYAMA & OLIVEIRA, 2013; CARLOTTO & PALAZZO, 2006). A empresa-escola, espaço este submetido à gestão gerencialista e transformada aos moldes capitalistas, determina o que é bom, o que é válido e o que é legítimo de acordo com a demanda do mercado (SADER, 2003). Diante disso, o professor busca superar metas, acumular responsabilidades, títulos, e desenvolver todo tipo de habilidade para sobreviver neste mundo competitivo. Passa a se autoexplorar considerando que seu esforço é para uma transformação pessoal, quando, na verdade, o que importa é o aumento de sua produtividade em prol da empresa.

Em consequência, faz-se notar que são muitas as atribuições impostas ao professor, à parte de sua responsabilidade primordial – o ensino – e, muitas vezes, de sua carga horária, que não deve ser extrapolada legalmente exatamente por questões que incluem a saúde mental do profissional. Essas intensificações em suas atribuições ocasionam conflitos que se traduzem em estressores capazes de levar ao esgotamento, principalmente quando se observa a não separação entre a profissão e a vida privada: existe um mito de que o professor é professor em qualquer espaço social, diferente de outras profissões (UTIYAMA & OLIVEIRA, 2013; CARLOTTO & PALAZZO, 2006). Dessa forma, seu comportamento institucional deve ser levado também para fora da escola, pois é considerado um modelo a ser seguido. Ou seja, “A vida privada e a vida profissional [estão] mais uma vez entrelaçadas” (GAZZOTTI & VASQUES-MENEZES, 1999, p. 266).

Isso ocorre porquanto o modelo de gestão gerencialista, incutido na cultura organizacional da empresa-escola e valendo-se do uso da tecnologia, é vivenciado pelo professor em todas as esferas de sua vida. Hodiernamente, além de ministrar aulas, o professor deve fazer trabalhos administrativos, planejar, reciclar-se, investigar, orientar alunos e atender aos pais, respeitando ou não sua carga horária – ou seja, suas funções tornaram-se mais complexas. Deve, também, organizar e participar ativamente de projetos extraescolares, de reuniões de coordenação, seminários, conselhos de classe, efetuar processos de recuperação, preencher relatórios e, muitas vezes, cuidar do patrimônio material, recreios e locais de refeições (UTIYAMA & OLIVEIRA, 2013; CARLOTTO & PALAZZO, 2006).

Na escola contemporânea, sob a tutela do novo capitalismo, a intensidade se torna uma condição ao trabalho, já que os trabalhadores docentes são açoitados por uma onda de novas exigências voltadas para o aumento quantitativo e/ou qualitativo dos resultados no mesmo tempo de trabalho (DAL ROSSO, 2008), o que leva ao aumento da exploração dos trabalhadores, bem como dos níveis de sofrimento e estresse dos funcionários, em favor dos interesses organizacionais (HELAL & ROCHA, 2011; ALVES, 2014; LINHART, 2014).

Cabe observar que, com a propagação de características da gestão gerencialista nas escolas, muitas vezes os professores são seduzidos a tomarem para si a responsabilidade de criar projetos, coordená-los e gerenciar sua aplicação, o que dialoga com os resultados da pesquisa de Carlotto e Palazzo:

A carga horária também indica ser um elemento associado à exaustão emocional. A crescente expansão do ensino privado tem gerado um aumento no número de alunos atendendo ao paradigma da empresa-escola (mais clientes, mais lucratividade), bem como às expectativas do cliente financeiro: os pais dos alunos (CARLOTTO & PALAZZO, 2006, p. 1023).

Entretanto, esse mesmo profissional, tão relevante para o sucesso da empresa-escola, e que muitas vezes abdica de seu tempo pessoal, é excluído das decisões institucionais, das reestruturações curriculares, do repensar a escola, sendo concebido como sujeito passivo na tomada de decisão. O docente é visto como “mero executor de propostas e ideias elaboradas por outros”, sendo isso um fator estressor (CARLOTTO & PALAZZO, 2006, p. 1017). Essa questão deixa claro que “a violência na empresa hipermoderna não é repressiva, ainda que subsistam formas de repressão; é principalmente uma doença psíquica, ligada a exigências paradoxais” (GAULEJAC, 2007, p. 117), como, por exemplo, o *burnout*, definido como estresse duradouro e resultado de diversas pressões emocionais no trabalho (CARLOTTO & PALAZZO, 2006).

Desse modo, estabelece-se uma tendência ao trabalho individual, que não permite ao professor confrontar e transformar os aspectos estruturais de seu trabalho. Essa intensa e até exacerbada atividade do fazer docente é, muitas vezes, uma espécie de gatilho para conflitos e síndromes, na medida em que incute no profissional a responsabilidade de arcar com uma sobrecarga que reduz seu tempo disponível para crescimento pessoal e estudos individuais de temas outros que não estejam ligados diretamente ao trabalho ou ainda para a participação em cursos ou outros recursos que possam contribuir para a sua qualificação ou favorecer seu desenvolvimento e sua realização profissional e pessoal (UTIYAMA & OLIVEIRA, 2013; CARLOTTO & PALAZZO, 2006).

Portanto, é evidente que o trabalho exercido pelo professor na contemporaneidade apresenta estressores que, se persistentes, podem levar ao adoecimento (UTIYAMA &

OLIVEIRA, 2013; CARLOTTO & PALAZZO, 2006), o que dialoga diretamente com o pensamento de Gaulejac (2007) sobre a falta de envolvimento e isenção de responsabilidade das organizações com a saúde mental dos colaboradores. Para o estudioso, “o sofrimento gerado [no colaborador] não entra nas preocupações da gestão. Os responsáveis pensam que os assalariados devem adaptar-se à modernização” (GAULEJAC, 2007, pp. 204 – 205).

Diante das questões expostas, os processos flexíveis conferidos ao trabalho docente por meio da gestão gerencialista contribuem para a constituição de uma nova cultura de obediência. Esta, por sua vez, tem na naturalização do discurso da eficiência, da eficácia, da performatividade e da meritocracia um poderoso recurso que permite que os profissionais se automonitorem, deem o máximo de si em prol da empresa-escola. É por meio da propagação desse discurso gerencialista que a organização molda o trabalhador – uma forma de dominação dirigida de dentro para fora. Conforme argumenta Pelbart (2003), as organizações tomam a vida do trabalhador como parte do capital, normalizando, assim, essas práticas e tornando-as hegemônicas.

Nesse sentido, o discurso é reconhecido como significativa arma para o exercício do poder gerencial, pois ele molda as práticas dos professores ao passo que estes internalizam os princípios mercadológicos. Na mesma perspectiva, Boltanski e Chiapello (2009, p. 444) corroboram com o proposto por Pelbart (2003) ao expressarem a ideia de que no capitalismo contemporâneo há uma tendência de “mercantilização de bens que até então haviam ficado de fora da esfera do mercado”, como as características intrínsecas do trabalhador. Tal fato acaba por modificar a configuração do trabalho, que passa a ter uma característica cada vez mais colonizadora.

Ao entendermos a escola como uma empresa, afirmamos o seu pacto capitalista, que torna a ciência, a tecnologia e a inovação meios de produção (LAVAL, 2009). Reafirmamos também que a mercantilização do trabalho imaterial (PELBART, 2003) vem alterando significativamente o trabalho do professor. Para Lazzarato e Negri (1991; 2001), o trabalho imaterial é aquele que, ao passo que é realizado pelo trabalhador, não pode ser dissociado de suas características pessoais. Os autores salientam ainda que esse tipo de trabalho está na interface da nova relação estabelecida entre produção e consumo.

Nesse panorama, o trabalho imaterial é demandado em larga escala nas organizações escolares e exige do professor, além da mobilidade física, amobiliação psicológica. Nesse sentido, a escola, como máquina de produção subjetiva, estabelece com o trabalho imaterial uma aliança de grande valia para a instituição, visto que esta produz informação, conhecimento,

serviços e valores, estando intimamente conectada às características da sociedade (CASTELLS, 1999).

Conforme Lazzarato e Negri (2001), a peculiaridade do produto gerado a partir do trabalho imaterial – o conteúdo informativo e cultural – reside no fato de que ele “não se destrói no ato do consumo, mas alarga, transforma, cria o ambiente ideológico e cultural do consumo. Ela não reproduz a capacidade física da força de trabalho, mas transforma o seu utilizador” (LAZZARATO & NEGRI, 2001, p. 46).

Em face da realidade organizacional das escolas, que adotam cada vez mais as técnicas gestonárias hegemônicas, o professor passa a ser desenvolvido ao modo do novo capitalismo que, além de sua qualificação, exige também do profissional docente performatividade (iniciativa, mobilidade, cooperação, domínio do processo, capacidade de prever e eliminar falhas, capacidade de comunicação e de interação com o próprio trabalho e com os demais trabalhadores), principalmente com os clientes (alunos e responsáveis financeiros).

Uma vez desenvolvidas essas habilidades, o controle hierárquico e vertical cede espaço para o autocontrole e para o controle horizontal realizado entre os pares. Isso pois as características antes centradas na gestão são desenvolvidas em cada um dos trabalhadores, que passam a fazer a gestão de si e dos outros, permitindo a descentralização e despersonalização do poder. Em acréscimo, "A exploração do aspecto intelectual do trabalhador, no capitalismo contemporâneo, é uma afirmação da existência de uma 'subjetividade produtiva', relativamente diferente da 'subjetividade operária'" (LAZZARATO, 1997, p. 104).

Hypolito (2011) elucida que há uma polarização de abordagens que defendem a peculiaridade das organizações educacionais e apontam para a importância em analisá-las sob uma ótica que considere os aspectos intrínsecos da atividade do trabalhador docente. Em oposição, outras perspectivas não veem como relevante a distinção entre a lógica capitalista presente na fábrica e a existente hoje no seio organizacional da escola.

Miller (1991) defende que as organizações educacionais podem ser entendidas como qualquer empresa capitalista, na medida em que a escola é conduzida por um sistema gestonário, que visa ao alcance de metas e que precisa apresentar resultados financeiros satisfatórios a seus acionistas e, por isso, passa por mudanças em seu interior que o pesquisador alega ser uma distorção das funções educacionais primordiais do professor. Isso posto, entendemos que, embora existam particularidades no âmbito educacional, as organizações educacionais, especialmente as privadas, com a adoção de técnicas e discursos gerenciais, suprimem-nas a ponto de não haver dúvidas de que a escola é uma empresa.

Por conseguinte, para compreendermos os tensionamentos explorados nas teorias basilares desta investigação, o percurso científico encaminhado metodologicamente passa a se mostrar necessário para a compreensão de como a empresa-escola se utiliza da ideologia gerencialista como ferramenta discursiva de dominação.

6. METODOLOGIA

Alinhados aos objetivos deste estudo, elegemos a pesquisa qualitativa como mais adequada às especificidades desta investigação. Cabe lembrar que Fairclough (2003) salienta a possibilidade de uma abordagem quantitativa para as pesquisas circunscritas no campo da **Teoria Social do Discurso**. Em todo caso, é pertinente observar que neste estudo a pesquisa qualitativa contribui majoritariamente para a análise das práticas sociais a serem estudadas por meio de observação e interpretação, além de depoimentos, discursos e contextos em que os atores estão inseridos (GODOY, 1995).

Nessa mesma direção, ao adotar um posicionamento intermediário em relação aos métodos de estudos quantitativos e qualitativos, Demo (1995) explica que os embates entre os dois podem ser sanados por meio da crença de que os métodos valeriam para qualquer objeto de estudos. O autor ainda apresenta uma justificativa para o uso de o método qualitativo ser a escolha hegemônica para quem adentra os caminhos das ciências humanas e sociais, já que esse tipo de pesquisa se envereda para o entendimento de fenômenos humanos. Manson (2002, p. 1) destaca ainda que a pesquisa qualitativa nos envolve “em coisas que importam, do modo que importam”.

Em Magalhães *et al.* (2017, p. 30), as autoras apontam a pesquisa qualitativa como apropriada para estudos referentes aos “aspectos do processo social, como o tecido social da vida diária, o significado das experiências e o imaginário dos participantes da pesquisa; a forma como se articulam os processos nas instituições, os discursos e as relações sociais e os significados que produzem”. Já Scwandt (2006) explica que o interesse pelo método qualitativo em uma pesquisa em Análise de Discurso Crítica (ADC) se deve ao fato de buscar a compreensão do funcionamento dos enunciados, suas significações e as práticas sociais, além das estratégicas retóricas dos tipos de discurso.

A ADC é uma teoria/método cujo foco se dá para a análise textual. Uma justificativa para isso, nas palavras de Smith (1990), é a mediação textual entre a vida social contemporânea, a constância de textos em nossas rotinas diárias, que incluem fala, escrita e imagem, mas também o contexto de comunicação virtual mediado pelas novas tecnologias. Dessa forma, “o método desenvolvido pela ADC situa-se na tradição da pesquisa qualitativa, em virtude do foco na análise detalhada de textos e discursos” (MAGALHÃES *et al.*, 2017, p. 33). Vale ressaltar ainda que esse método une estudos textuais à crítica social.

6.1. A aplicação da ADC nos estudos da Administração

Escolhemos iniciar esta seção com uma constatação de Honório e Mattos (2010, p. 23), que elucidam de forma direta e objetiva aquilo que examinamos no percurso de construção da dissertação: “é intrigante verificar, não apenas a pouca influência da recente pesquisa sobre a linguagem nos estudos organizacionais, mas também a redução da palavra, pela teoria administrativa, a aspectos instrumentais a serviço da comunicação”. O fato de não haver um número tão vasto de pesquisas na Administração que envolvam a linguagem sob a ótica da ADC talvez esbarre em um empecilho para os pesquisadores da área de Estudos Organizacionais (EOR). Como apontado no artigo de Silva e Gonçalves (2017), os pesquisadores de EOR, muitas vezes, abrem mão de análises textuais e discursivas detalhadas, o que, para Fairclough (2016), é imprescindível para a realização da ADC.

Nesse sentido, Santos *et al.* (2015) analisam um conjunto de artigos publicados nos anais do EnANPAD 2010, do EnANPAD 2011 e do EnEO 2010, todos na área de EOR, a fim de verificar se os trabalhos, cujos autores utilizaram a Teoria Social do Discurso de Fairclough, faziam o uso das três dimensões faircloughianas. Como resultado, apontam que há uma tendência dos analistas em não utilizarem as três dimensões em seus estudos. Em mais da metade deles, a dimensão não utilizada ou “utilizada timidamente” foi a dimensão textual. É nesse ponto que cabe evidenciarmos que, muitas vezes, há uma escolha errada do método de análise em relação ao objeto de pesquisa. Fairclough propõe mais de uma teoria, e a falta desse entendimento por parte dos pesquisadores de outras áreas pode acabar induzindo a falhas no momento de aplicar a metodologia.

A mesma constatação de que a ADC é um desafio para os EOR pode ser encontrada no trabalho de Alves *et al.* (2006, p. 1), em que os autores ainda fazem um apontamento que enaltece a contribuição da presente pesquisa, ao “mostrar que há pouco desenvolvimento de trabalhos voltados para analisar o discurso como forma de poder, estudando-o como constituinte das relações de poder”. É importante frisar que análises mais detalhadas, realizadas nas três dimensões do discurso, texto – prática discursiva – prática social, constituiriam argumentos mais consistentes para as discussões propostas.

Acrescentamos ainda que muitos pesquisadores utilizam apenas a Teoria Tridimensional do Discurso, sem acompanhar as reformulações propostas por Fairclough para análises discursivas. Assim, a fim de promover aderência de um contingente maior de objetos de estudos e diferentes tipos de investigações, as quais essa teoria não abarca completamente, Chouliaraki e Fairclough (1999) propuseram a Teoria Transformacional do Discurso, que nos

serve de complemento nesta pesquisa. Destacamos, ainda, que nenhuma das teorias é superior a outra. A depender do tipo de investigação, o analista pode verificar a necessidade de utilizar apenas uma delas ou de mesclá-las, como é o nosso caso.

Embora haja críticas referentes à aplicação da metodologia da ADC, por limitações justificáveis, uma vez que este campo é interdisciplinar, e há exigência de um conhecimento específico e complexo como o da linguística, a Teoria Social do Discurso tem contribuído para que as pesquisas em EOR assumam um caráter mais crítico. Assim, possibilita que os pesquisadores invistam seus esforços para que suas investigações revelem aquilo que está naturalizado nas organizações (WODAK, 2004). Nesse sentido, Vieira e Caldas (2006) afirmam que tais estudos estiveram, por muito tempo, orientados por uma hegemonia positivista e funcionalista, ainda predominante nesse campo de estudos.

Desse modo, a Teoria Social do Discurso (TSD) ganha cada vez mais relevância por se apresentar como um meio de romper com essa hegemonia e fomentar a crença de que é impossível mostrar as coisas como elas realmente são, senão a partir da perspectiva de como elas deveriam ser (FAIRCLOUGH, 2016). Cabe ressaltar que a TSD, sob a perspectiva de Fairclough, compreende as organizações como formações ideológico-discursivas e, para o autor, o âmbito organizacional constitui uma fonte fértil para os estudos da linguagem. Além disso, as assimetrias de poder; as relações de dominância; as lutas ideológicas e hegemônicas retificadas nas práticas discursivas dos atores que fazem parte da organização e a perspectiva de alguma mudança social correspondem às bases que dão origem à ADC faircloughiana.

Como será explanado posteriormente, quanto à metodologia, a ADC proposta por Fairclough é flexível, podendo ser aplicada nos mais variados campos de estudos. Chouliaraki e Fairclough (1999) são enfáticos ao condenar a redução da ADC a uma técnica universal de pesquisa, já que a ADC tem por objetivo a investigação crítica na qual a teoria e a metodologia são indissociáveis.

No caso dos EOR, principalmente os estudos críticos, a ADC como método de análise abre espaço para uma reflexão onto-epistemológica para pesquisas que envolvam as mais diferentes práticas experienciadas por atores sociais, que assumem papéis de trabalhadores, gestores, regentes, acionistas e as múltiplas vozes discursivas proeminentes das relações estabelecidas entre eles (FAIRCLOUGH, 2016).

Portanto, cremos que a Análise Crítica do Discurso exerce seu papel ao não separar os discursos de uma área específica, como as corporações que se supõem autônomas, de seu contexto social. Isso abre caminho para que se tenha um olhar crítico para as organizações e suas práticas: uma possibilidade a fim de que abdicuem de saberes reificados sobre a gestão e

possam estabelecer a conexão entre a administração e os problemas sociais da contemporaneidade.

Dito isso, esperamos, com algum conhecimento e muito empenho, aplicar o método faircloughiano, atendendo aos requisitos propostos pelo autor e equilibrando as análises nas três dimensões discursivas da Teoria Social do Discurso de Fairclough, trazendo uma análise também focada na transformação social, conforme a proposta de Chouliaraki & Fairclough (1999). Assim, além da contribuição para os estudos que envolvem assimetria de poder nas organizações, esperamos contribuir para o campo dos EOR no que diz respeito à aplicação do método da ADC, tão caro aos estudos críticos.

6.2. Justificativa metodológica

A assimetria de poder entre o trabalhador e o capitalista, identificadas nas organizações educacionais privadas geridas na lógica gerencialista, abre espaço para estudos críticos na área de Estudos Organizacionais. A escola, por apresentar valor social, político, cultural e econômico, suscita uma diversidade de estudos nas mais variadas áreas, inclusive no campo da Administração. Por ser um espaço de disputas de poder, com variados interesses, posições e articulações, entendemos que a organização escolar é um espaço de “lutas hegemônicas” (FAIRCLOUGH, 2003).

Este estudo parte de uma cadeia intertextual (FAIRCLOUGH, 2001, 2003) e se insere nessas lutas. Apropriando-nos de Bakhtin (2006), podemos dizer que a escola se insere em um contexto em que há uma pluralidade de vozes que se entrecruzam com outras vozes a fim de impor a homogeneidade ou revelar a heterogeneidade de ideologias com a finalidade de beneficiar a parte que detém poder.

Assim, esse espaço organizacional é marcado por relações dialéticas entre discurso e sociedade e por diferentes momentos das práticas sociais. Logo, usufruiremos do referencial da Teoria Social e da Teoria Transformacional do Discurso, já que alguns dos conceitos mais importantes deste estudo se referem às práticas sociais e ao discurso na perspectiva da Análise de Discurso Crítica (ADC), em que a Teoria Transdisciplinar do Discurso de Chouliaraki e Fairclough (1999) entende a linguagem como uma parte da prática social que pode influir na reprodução e transformação da sociedade.

De modo geral, a Análise de Discurso Crítica abandona a ideia de ciência neutra balizada pelo positivismo e pelo funcionalismo. Para Fairclough (2003; 2001) e Chouliaraki e Fairclough (1999), a ADC tem como ponto-chave destacar e discutir as naturalizações que também podem ser entendidas como ideologias, crenças de uma sociedade, a fim de expor

as determinações sociais e os efeitos do discurso utilizados para a manutenção de relações de dominação e poder. Como afirmam Resende e Ramalho (2016 p. 186), “Por meio da investigação das relações entre discurso e prática social, busca-se desnaturalizar crenças que servem de suporte a estruturas de dominação, a fim de favorecer a desarticulação de tais estruturas”.

Quando abordamos o fazer científico nos Estudos Organizacionais, a questão da neutralidade se torna problemática, um ponto de embate entre os cientistas críticos e os positivistas. Este estudo, porém, ancora-se na ideia de que “a ciência também é uma supraestrutura, uma ideologia” (GRAMSCI, 1975, p. 1457) e, assim, “se constrói na direção da classe economicamente dominante” (FARIA & MENEGHETH, 2010, p. 41). Desta forma, analisar nosso objeto – o discurso do professor– à luz da ADC tem como foco analisar problemáticas nas organizações educacionais, explicitá-las e procurar elementos para a mudança social (CHOULIARAKI & FAIRCLOUGH, 1999).

Entendemos que o papel de uma teoria crítica “seria desvelar o modo como a estrutura social coíbe a autonomia dos sujeitos, revelando chaves conceituais que fomentem a emancipação humana” (MENDONÇA, 2013, p. 51). Ação esta com a qual a ADC declara total comprometimento.

Cabe salientar que a ADC é um campo muito vasto, o que causa alguma confusão para aqueles recém-chegados, já que, até 2020, a maior parte das teses e pesquisas envolvendo a teoria/método da ADC eram formuladas sob o prisma da Teoria Social do Discurso, que tem como base a **Teoria Tridimensional de Fairclough, já reformulada para atender novas demandas de pesquisa na área do discurso**. Outro fato que também causa confusão é que a ADC possui mais de um autor central, uma vez que seus estudos são bastante heterogêneos e orientam pesquisa nas mais diversas áreas do conhecimento. Dentre os estudos na área, destacamos como interessantes para os Estudos Organizacionais o trabalho de van Dijk (2018), no qual os discursos racistas são o foco; Ruth Wodak (2004), que estuda migrações, feminismo e discurso nazista; Theo van Leeuwen (1997), que se dedica ao estudo da semiótica, e Calderón (2007), que estuda como se relacionam o poder, a dominação e as desigualdades. Todos eles, contudo, além de questões específicas, tratam de temáticas comuns, como ideologia, poder, hegemonia e dominação.

Nessa seara, delimitaremos esta dissertação como uma contribuição aos estudos das Ciências Sociais, em especial à Administração, analisando discursos do contexto organizacional à luz da **Teoria Tridimensional do Discurso** (FAIRCLOUGH, 2016) e da **Teoria Transdisciplinar do Discurso**, concebida por Chouliaraki e Fairclough (1999).

Consideramos que essa interdisciplinaridade entre ciência social e a linguística, tão defendida por Fairclough, orientar-nos-á uma resposta às perguntas centrais deste estudo em EOR, que enfatiza a ACD como método de análise.

Nesta pesquisa, então, nossa abordagem terá um viés pouco convencional, no qual investigaremos o discurso gerencialista como promotor da naturalização das relações e do exercício de poder na organização educacional, nesta ocasião, chamada de empresa-escola, sob a ótica da ADC. Aqui, o gerencialismo é entendido como ideologia, uma formulação simbólica difundida pela organização e inculcada no trabalhador por meio de técnicas discursivas sutis que viabilizam sua adesão, visto que influenciam suas crenças e seu comportamento, com o objetivo primordial de defender a dissimulação da autoridade daqueles que ocupam o papel de controlar o trabalho.

A gestão gerencialista, por meio da subjetivação do trabalhador, impõe-se para que se estabeleça, no seio da organização contemporânea, a subordinação consentida. Nesse sentido, a falsa neutralidade das ferramentas gestionárias proporciona a incorporação por parte do trabalhador da ideia de ação voluntária, ao mesmo tempo que o subordina ao dever e obediência, todavia, leva-o a interpretar tais fatos de modo que o conflito entre os ideais dos atores que estão no poder e os dos trabalhadores fique velado ou, até mesmo, apagado e, assim, não deixe transparecer para o trabalhador a sensação de estar envolvido em uma prática social efetiva de autoridade (GAULEJAC, 2007).

Diante do comportamento consensual e, podemos até arriscar em dizer, alienado do trabalhador docente, consideramos importante a abordagem crítica das práticas sociais que naturalizam, por meio do discurso gerencial, as relações assimétricas de poder na empresa-escola. Isso pois a linguagem se apresenta como um recurso capaz de estabelecer e amparar relações de dominação, no entanto, também pode ser aliada de um movimento de resistência quando usada para contestar tal imposição de poder (FAIRCLOUGH, 2016).

Nesse sentido, abordamos aqui o discurso como parte da prática social e uma das mais poderosas armas de luta pelo poder, porquanto as categorias discursivas são estratégias sutis que modelam as práticas dos docentes. Não é nossa intenção esgotar essas categorias, seria um trabalho infundável, mas trazer algumas delas para nossa discussão a fim de analisá-las e compreender suas funções no discurso organizacional.

Assim, o suporte científico oferecido pela ADC nos ajudará a desvelar, seguindo o proposto por Thompson (2011), os modos de operação da ideologia gerencialista, capaz de mobilizar a energia libidinal do trabalhador a serviço do capital de modo acrítico, já que o “cerco ideológico”, como postulam Pagès *et al.* (2008), faz com que o trabalhador veja as

estratégias da empresa como justas e dignas de apoio e reprodução. Logo, ao lançarmos luz sobre como se estrutura a “gestão das mentes” nas organizações educacionais, os trabalhadores docentes podem se livrar de algumas amarras, pois as assimetrias de poder são passíveis de mudança e superação (FAIRCLOUGH, 2016).

Isso posto, a teoria/método da Análise de Discurso Crítica proposta por Norman Fairclough é muito apropriada para trazer cientificidade à nossa pesquisa, já que “interessam à ADC investigações que relacionam o uso da linguagem a contextos situados que envolvam o poder, pois a ADC define-se pela motivação de ‘investigar criticamente como a desigualdade social é expressa, sinalizada, construída, legitimada pelo uso do discurso’” (WODAK, 2004, p. 224).

Além disso, como uma ciência crítica, a ADC se preocupa em desvelar os efeitos da inculcação de ideologias que estão a serviço de projetos particulares de dominação e exploração que sustentam assimetrias de poder, como é o caso da ideologia gerencialista nas organizações capitalistas. Segundo Fairclough (2016), a ideologia se faz mais eficaz quanto menor for a percepção de quem está sendo cooptado; em sequência, se o trabalhador se torna consciente da subjetivação à qual está se submetendo, a ideologização pode perder seu potencial e, assim, será possível uma mudança social.

Dessa forma, esta pesquisa se volta para um problema social – as relações assimétricas de poder que envolvem o professor nas escolas particulares de Ensino Médio, sendo que aquele, atualmente, assume um papel de submissão consentida, tanto em relação à gestão escolar quanto ao aluno e à família, em nome do capital. Portanto, nosso objetivo social é apresentar e produzir um conhecimento crítico que capacite o trabalhador docente à emancipação das formas de dominação por meio de autorreflexão (WODAK, 2004).

Outro aspecto que revela a importância do estudo é a pouca produção científica com esse enfoque específico, que relaciona “Capitalismo Flexível”, “O poder nas Organizações educacionais privadas de Ensino Médio”, “Gestão Gerencialista” e “Análise Crítica do Discurso”, o que pode contribuir para a desmistificação do pensamento hegemônico de que o trabalhador docente deve sempre aderir acriticamente às ideologias da empresa-escola.

6.3. Modelo Tridimensional do Discurso

A tríade **texto – prática discursiva – prática social**, proposta por Norman Fairclough, possibilita-nos a compreensão dos discursos sob uma perspectiva tridimensional. A primeira dimensão é o texto, a parte escrita, cuja análise se limita à descrição linguística. Na segunda

dimensão, a prática discursiva, a análise se traduz na interpretação de um evento social, observando as instâncias de produção, distribuição e consumo do discurso. Por sua vez,

Na análise das práticas discursivas, participam as atividades cognitivas de produção, distribuição e consumo do texto. Analisam-se também as categorias força, coerência e intertextualidade. A força dos enunciados refere-se aos tipos de atos de fala desempenhados; a coerência, às conexões e inferências necessárias e seu apoio em pressupostos ideológicos; a análise intertextual refere-se às relações dialógicas entre o texto e outros textos (intertextualidade) e às relações entre ordens de discurso (interdiscursividade) (RESENDE & RAMALHO, 2016 p. 187).

Cabe reforçar que, para Fairclough (2016), a linguagem é uma das práticas sociais, pois considera o discurso um “modo de ação”. Dessa forma, é por meio do discurso que os sujeitos atuam sobre as demais pessoas. Além disso, ele também considera que o discurso é um “modo de representação”, já que produz sentidos diversos a propósito da realidade. Há aí uma relação dialética em que o discurso molda a estrutura social, bem como é moldado por ela – o discurso é socialmente constitutivo e constituinte da realidade –; ele está na formação de todas as dimensões sociais que instituem normas e restringem as instituições sociais (FAIRCLOUGH, 2016, pp. 91 – 92).

Quando tratamos da dimensão do texto no modelo tridimensional faircloughfiano, é importante observar sua base, a Linguística Sistêmico-Funcional de Halliday, que “aborda a linguagem como um sistema linguístico aberto, atentando para uma visão dialética que percebe os textos não só como estruturados no sistema, mas também potencialmente inovadores dele” (RESENDE & RAMALHO, 2016, p. 56). Para Halliday (2004), este sistema é constituído por três tipos de funções diferentes, presentes nas macrofunções da linguagem: ideacional, interpessoal e textual. A primeira remete à representação da realidade construindo ideologias; a segunda trata do estabelecimento das relações sociais e das identidades; a terceira se refere às maneiras como o texto é organizado, a fim de indicar o propósito comunicativo (MELO, 2011).

Fairclough, então, parte da concepção de língua em Halliday, que a compreende como “um recurso para a produção de significados, e significado reside nos padrões sistêmicos de escolha” (HALLIDAY, 2004, p. 23) e operacionaliza a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) em sua iniciativa da Teoria Social do Discurso, que também prioriza as escolhas feitas por quem enuncia a partir do sistema linguístico.

Desse modo, Fairclough (2016) reúne a função interpessoal da Linguística Sistêmico-Funcional em duas funções, Identitária e Relacional, unindo assim a forma como as identidades são construídas no discurso e como as relações sociais são representadas e negociadas. O autor entende, portanto, a existência de outra concepção de discurso, a que enfatiza a “constituição, reprodução, contestação e reprodução de identidades” (RESENDE & RAMALHO, 2016, p.

58). Ela ainda chama a atenção para a ideia de que as identidades ocupam uma posição de destaque nas discussões acerca do discurso, pois é por meio delas que as relações de poder são demarcadas.

Então, na Teoria Social do Discurso, as macrofunções da LSF são operacionalizadas para elaborar o quadro tridimensional do discurso de Fairclough, no nível de análise textual, e assim é possível analisar “textos e eventos em diversas práticas sociais propondo um método para descrever, interpretar e explicar a linguagem no contexto sócio-histórico” (MAGALHÃES, 2005, p. 3).

Sendo assim, a análise do texto não deve se restringir a uma análise meramente linguística, entretanto, deve ser realizada sob um viés interdiscursivo, considerando que os textos, nessa perspectiva, são constituídos de discurso, gênero e estilo que se relacionam entre si – os discursos dão significados à realidade. Ademais, Fairclough organiza a abordagem teórico-metodológica em **Gênero (significado acional), Discursos (significado representacional) e Estilos (significado identificacional)**.

Muito resumidamente, **o significado acional** do discurso centra-se nos gêneros do discurso que, para Fairclough, “são aspectos discursivos específicos de maneiras de agir e interagir no curso de eventos sociais” ou, ainda, “diferentes modos de agir, de produzir a atividade social, do ponto de vista semiótico” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 65).

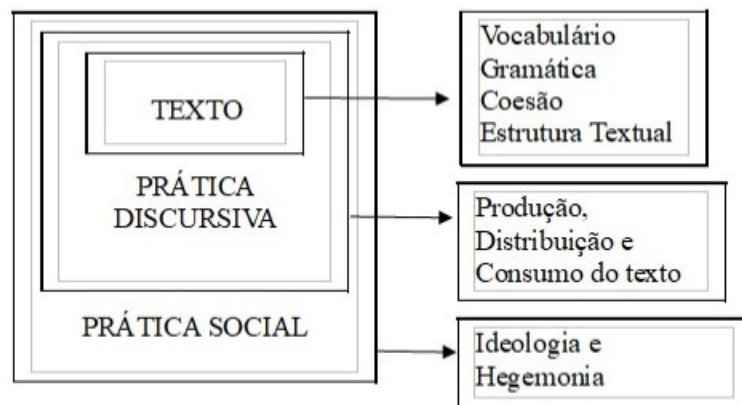
O **significado representacional** está relacionado com a representação dos atores sociais no discurso. Para Fairclough (2003), as representações estão diretamente relacionadas às posições sociais que as pessoas ocupam, ou seja, um mesmo episódio pode produzir vários discursos distintos. Em Fairclough (2016, p. 228), o autor reforça a relevância dessa análise ao afirmar que “os discursos incluem representações de como as coisas são e têm sido, bem como imaginários, entendidos como representações de como as coisas seriam, deveriam ou poderiam ser”. É dessa forma que pretendemos analisar, por meio dos discursos dos professores entrevistados, a reprodução de representações dos atores em papel de gerência nas organizações educacionais e os efeitos desse ato nas escolas gerencialistas.

Quanto ao **significado identificacional**, refere-se às formas como os discursos e as práticas sociais se relacionam e contribuem para a construção da identidade do sujeito. Essa categoria será fundamental para a análise “dos modos de ser” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 226). Para o autor, o discurso é responsável pela constituição de estilos de vida e, como exemplo, ele cita os administradores de negócios e os líderes políticos. Esse processo permite que desnaturalizemos discursos e práticas sociais hegemônicas que parecem inquestionáveis e inalteráveis (RESENDE & RAMALHO, 2016).

Dessa feita, integramos este estudo organizacional no âmbito da primeira concepção apresentada na obra *Discurso e Mudança Social* (FAIRCLOUGH, 2016), corroborando o entendimento de Gomes (2001, p. 121) de que o discurso estabelece “relações entre a linguagem em uso ou a palavra em movimento, a comunicação de crenças e valores e a interação com o contexto social”. Assim como a autora, entendemos a linguagem como produtora e reprodutora das relações sociais de poder e hegemonia por ela projetadas.

Tão logo, apresentamos a Teoria Social do Discurso, proposição defendida na obra *Discurso e Mudança Social*. Nele, Norman Fairclough apresenta seu modelo de análise composto por três dimensões: Texto, Prática Discursiva, Prática Social (Figura 1).

Figura 1 - Concepção Tridimensional do Discurso



Fonte: Adaptado de Fairclough (2016, p. 105)

6.3.1. Primeira Dimensão: Texto

O texto, para essa abordagem, tem uma função de destaque, visto que é a partir dessa concretude textual que a análise se inicia, sendo este, portanto, materializado na prática discursiva. Ao escolher uma análise faircloughiana, investigaremos, inicialmente, como proposto pelo autor, **os significados das palavras nos textos coletados**, além dos **efeitos de sentido** em relação à **prática discursiva** nas organizações educacionais (FAIRCLOUGH, 2016). Para tanto, utilizaremos as categorias elencadas para esse trabalho: **o vocabulário, a gramática, a coesão e a estrutura textual**. Como este trabalho está circunscrito no âmbito dos Estudos Organizacionais, consideramos importante explicar com mais detalhes do que se trata cada categoria.

Dessa forma, fazer a análise inicial do vocabulário significa analisar as palavras individualmente, as escolhas feitas pelo enunciador. Já no nível gramatical, a análise recai sobre a organização dessas palavras em orações. Nesse processo, analisaremos como quem enuncia

pode valorizar determinado assunto em relação a outro, apagar de seu discurso alguém ou algum acontecimento, por exemplo. Na análise da coesão, centraremos nossos esforços para o entendimento de como os elementos de ligação unem as ideias e termos nos enunciados e quais efeitos produzem. Por fim, a análise da estrutura textual se dará no aspecto geral do texto: **como o texto está organizado e quais escolhas foram feitas para que ele fosse enunciado em um contexto específico** (FAIRCLOUGH, 2016, pp. 107 – 108).

6.3.2. Segunda Dimensão: Prática Discursiva

Esta dimensão visa investigar como e em que contextos os discursos são produzidos, distribuídos e consumidos. Diante disso, é necessário levar em consideração na análise discursiva que o discurso que analisaremos neste estudo foi produzido em um contexto organizacional específico, em um evento discursivo específico. Por conseguinte, serão destacadas as forças empenhadas nessas produções discursivas, ou ainda, os efeitos de sentido que elas produzem a partir desse contexto (FAIRCLOUGH, 2016).

Para Magalhães (2001), a prática discursiva “realiza-se enquanto forma linguística, enquanto texto no sentido Hallideano” (2001, p. 17), buscando, através da **concepção de ordens do discurso** empreendida por Foucault (1996), compreender as relações de poder em uma perspectiva assimétrica, tal como defendem Paiva *et al.* (2015).

Resende e Ramalho (2016), ao explorarem o conceito de Prática Discursiva, estabelecem uma relação entre conceito com o ambiente institucional no qual o discurso é realizado. Para as autoras, a mediação da Prática Discursiva se dá entre os sujeitos que enunciam a partir de determinadas posições sociais. A relação entre o professor e o gestor escolar, por exemplo, é alicerçada na hierarquia, e os discursos revelam tal condição. Essa visão das práticas possibilita considerar os movimentos entre estrutura social e agência, que são de grande valor para as pesquisas organizacionais.

Fairclough afirma que toda prática é articulação entre diversos elementos; destaca ainda que essa articulação é instável e que os elementos constituintes dela são diferentes, porém, indissociáveis. Um exemplo disso são as relações sociais, os valores culturais e a consciência, que, para o autor, são elementos semióticos. Isso significa que, para o linguista, não é possível teorizar e pesquisar relações sociais do mesmo modo como são teorizadas e pesquisadas nos estudos da linguagem (FAIRCLOUGH, 2016).

Para Fairclough (2010), o discurso pode ser visto como “parte da atividade social dentro de uma prática”, ou seja, o discurso produzido pelo sujeito está relacionado à sua prática.

Nesse sentido, os atores produzem representações de suas práticas, bem como de práticas de outrem, havendo a possibilidade de **recontextualizá-las e incorporá-las à sua prática**. Além disso, “o discurso integra os modos de ser, a constituição das identidades”, que são em parte semioticamente construídas (FAIRCLOUGH, 2016, p. 222).

6.3.3. Terceira Dimensão: da Prática Social

O conceito de Prática Social proposto por Fairclough (2016) parte dos pressupostos marxistas expostos nas Teses sobre Feuerbach, nas quais este autor afirma que “a vida social é essencialmente prática. Todos os mistérios que seduzem a teoria para o misticismo encontram a sua solução racional na praxe humana e no compreender desta praxe” (MARX, 1845, p. 3). Nesta direção, Fairclough (2016) dialoga Bakhtin (2006) ao entender a prática social sob a ótica da interação social:

a enunciação enquanto tal é puro produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade linguística (BAKHTIN, 2006, p. 116).

Nesse ângulo, a ADC de Fairclough (2016) carrega em seu âmago princípios bakhtinianos como o caráter ideológico da língua, a consciência e o pensamento como atividade mental, “condicionados pela linguagem e modelados pela ideologia” (BAKHTIN, 2006, p. 17). Tal dimensão é ancorada nos conceitos de **ideologia e hegemonia** (FAIRCLOUGH, 2001).

Nessa seara, Magalhães *et al.* (2017) apontam que, na Modernidade Tardia, as relações de dominação constituídas pelas ideologias se dão, principalmente, por meio da mídia. Por conseguinte, as ações são estabelecidas e consolidadas, submetendo à sociedade os ideais dos grupos dominantes. Contudo, faz-se essencial ressaltar que as estruturas sociais, embora com aparência rígida de inalterável, podem sofrer mudanças, sendo o que Fairclough (2016) denomina Mudança Social. Esse tipo de mudança se dá exatamente nas bases sociais e são alteradas quando grande parte das pessoas adquirirem consciência sobre as situações de abuso, opressão ou exploração e decidem mudá-las.

Essas mudanças não ocorrem de modo simples e muito menos rápido. As modificações nos paradigmas da sociedade ocorrem em um longo processo e, de acordo com Fairclough (2016), passam pelos estágios da **consciência de si, do grupo e do mundo; organização, planejamento estratégico e ações políticas; articulação política; e representação na esfera pública**.

Essa dimensão de análise discursiva é de suma importância para atender ao objetivo

geral desta pesquisa, uma vez que buscamos compreender **como os modos de operação da ideologia gerencialista presentes nos discursos dos docentes entrevistados revelam assimetria de poder entre esses trabalhadores e a gestão escolar**. Logo, procuramos avançar para além da Teoria Tridimensional do discurso de Fairclough (2016) a fim de alcançar, na reformulação da Teoria Transdisciplinar do Discurso, de Chouliaraki e Fairclough (1999), um aparato para melhor compreender a relação entre discurso e sociedade.

6.4. O modelo Transdisciplinar do discurso

O modelo teórico ACD que adotamos para a análise de nossos dados de pesquisa é uma abordagem na qual a língua é entendida como elemento integrante do processo social material, composto também por outros processos semióticos (CHOULIARAKI & FAIRCLOUGH, 1999). Assim, além da língua falada ou escrita, estão inclusas todas as formas de construção de sentidos – língua, linguagem, sons, imagens.

Para que seja possível a compreensão da vida social, a transdisciplinaridade em ACD operacionaliza um diálogo mútuo entre diversas teorias sociais e linguísticas (CHOULIARAKI & FAIRCLOUGH, 1999; VANDIJK, 2000; MAGALHÃES, 2004; FAIRCLOUGH, 2006; FAIRCLOUGH, 2008) a fim de proporcionar entendimento por meio de seu suporte teórico-analítico sobre a relação do mundo social e a linguagem. Nesse sentido, a vida social é concebida por redes de práticas sociais e de diversos interligados.

Como assinala Fairclough (2006), a ADC se firma na transdisciplinaridade para analisar mais amplamente a linguagem em um contexto global com enfoque na vida social, esta, interconectada a outros momentos das práticas sociais. Por isso, a importância de reconhecer a natureza relacional, ontológica e epistemológica das mudanças sociais e discursivas, já que há uma associação do discurso a outros elementos da vida social que dialeticamente provocam mudança social. Essas mudanças, nos estudos de Fairclough (2006), podem ocorrer nas relações econômicas, políticas, de trabalho ou em quaisquer outras dimensões da vida social.

Magalhães (2004) acrescenta que, por meio da transdisciplinaridade, a ACD abre um leque de estudos que pode contribuir com as transformações sociais, pois, a partir das análises dos processos sociais, econômicos e culturais, as mudanças ocorridas nos eventos discursivos implicam mudanças nas práticas sociais de modo dialético. Isso se dá em função de essas práticas serem afetadas por ideologias, lutas hegemônicas e relações de poder.

A exemplo disso, Fairclough (2006) considera que o discurso neoliberal tem provocado mudanças socioculturais, porque tenta impor um modelo específico às relações econômicas, afetando as práticas sociais e gerando diferentes formatos para o agenciamento de novas configurações sociais, como é o caso da educação, que vem passando por privatizações em um cenário de mercantilização. Isso é mais evidente no nível superior, todavia, nosso foco de estudo, as escolas particulares de Ensino Médio, vão pelo mesmo caminho, como provam as novas práticas sociais, que corroboram as mudanças discursivas evidenciadas nesse contexto.

Nossa pesquisa mostra como os valores mercadológicos colonizam as subjetividades dos atores sociais que constituem a escola e contribuem para que **a ordem de discursos educacionais seja ressignificada pelos discursos e valores típicos de mercado**. Isso acontece por meio da ideologia gerencialista, que é incorporada pelo trabalhador docente, consumida e reproduzida em suas falas, que evidenciam algumas categorias que naturalizam tais discursos a ponto de se tornarem práticas sociais.

Nesse sentido, ancoramos o momento da análise de modo transdisciplinar, nos conceitos de hegemonia de Gramsci (1995), de discurso de Fairclough (2016), de poder em van Dijk (2018), para explicar as lutas hegemônicas e as relações de poder existentes nas práticas discursivas e de ideologia propostas por Thompson (2011), como forma de compreender **o uso de operações ideológicas e como se dá a implantação e a manutenção de relações de poder** nas organizações educacionais.

Além desses conceitos, também faremos uma breve explicação sobre as categorias de análise que se mostraram mais relevantes no evento discursivo das entrevistas e nas práticas discursivas e sociais identificadas em nosso campo de análise. Evidenciamos que muitas categorias da ADC foram empregadas para a perpetuação do discurso gerencial na escola, dentre elas, as que merecem destaque são **a interdiscursividade, a avaliação, a comodificação e os implícitos**. Algumas outras serão mencionadas no decorrer da análise, todavia, o foco nessas categorias se faz necessário para responder à nossa pergunta de pesquisa: **De que maneira o discurso gerencial propaga a ideologia gerencialista e promove a assimilação do poder da gestão sobre o corpo docente, mobilizando-o ao trabalho em benefício da empresa-escola?** Sob a perspectiva da ADC, nesse diálogo transdisciplinar entre ciências humanas e sociais, buscamos operacionalizar uma abordagem capaz de nos transportar, teórica e metodologicamente, para o cumprimento de nossos objetivos de pesquisa.

6.5. Conceitos preliminares para ADC

Nesta seção, apresentamos resumidamente alguns conceitos preliminares para a ADC.

Para este trabalho, são importantes as definições de “discurso”, “ideologia”, “poder” e “hegemonia”, devido ao diálogo com a noção de linguagem enquanto prática social e instrumento de poder (RAMALHO & RESENDE, 2016). Ao longo das discussões, esses conceitos serão mais explorados.

Discurso

Para nossa abordagem em ADC, entendemos o discurso como atos de instanciações discursivas que nos permitem analisar práticas sociais reproduzidas e naturalizadas pelo posicionamento ideológico dos atores sociais envolvidos nessas práticas em determinado momento histórico. Isso significa que o discurso é um momento da nossa prática social. Nessas práticas, os discursos são produzidos e são eles que nos permitem identificar o mundo e a nós mesmos; permite-nos interagir com outras pessoas e grupos, estabelecer relações sociais e fazer representações das coisas do mundo.

As autoras Ramalho e Resende (2016) destacam uma noção de discurso que nos interessa. Para elas, o discurso “é o momento integrante e irreduzível das práticas sociais que envolvem a semiose/linguagem em articulação com os demais momentos das práticas: fenômeno mental, relações sociais e mundo material” (RAMALHO & RESENDE, 2016, p. 16).

Logo, ao promover as relações humanas, o discurso é a parte da prática social que constitui as relações de poder; é por meio dele que essas relações são mantidas, reproduzidas ou modificadas. Deste modo, por meio da ADC, podemos analisar as mudanças sociais e discursivas – estas possuem uma relação dialética. O interessante nesta proposta é que podemos analisar materialmente as ideologias (FAIRCLOUGH, 2008), já que o discurso não é entendido como imaterial, e também realizar a análise das práticas sociais “a partir de uma visão da linguagem investida de poder e ideologia, capaz de constituir as dimensões sociais” (MAGALHÃES, 2001, p.16).

Assim, o discurso não é entendido apenas como uma ferramenta para a representação do mundo, no entanto, ele é a própria significação dele: o discurso constitui e constrói o mundo (FAIRCLOUGH, 2016). E, para analisá-lo, temos que entender que ele emerge nas formas particulares de interpretação e representação de aspectos do processo social (CHOULIARAKI & FAIRCLOUGH, 1999).

Por ser o discurso revestido de marcas ideológicas e sustentação, reprodução ou transformação das relações de poder, ele é uma poderosa arma para a manutenção dos grupos dominantes e pode manter algumas ideologias em posição hegemônica. Nesta dissertação, tratamos o discurso de modo particular ao nos referirmos ao discurso neoliberal, ao discurso

gerencial e ao discurso docente.

Ideologia

Para esta investigação, outro conceito fundamental para as análises críticas discursivas que proporemos é o de ideologia. Fairclough (2016) parte de Thompson (2011), que expressa que tal conceito “pode ser usado para se referir às maneiras como o sentido (significado) serve, em circunstâncias particulares, para estabelecer e sustentar relações de poder que são sistematicamente assimétricas”. À vista disso, para o autor, a ideologia está a serviço do poder. No mesmo sentido, Resende e Ramalho (2016) postulam que a ideologia tem uma natureza hegemônica, uma vez que estabelece e sustenta as relações de dominação, o que favorece os que estão no poder.

Para Fairclough,

As ideologias são construções/significações da realidade (mundo físico, relações sociais, identidades sociais) que são construídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação (FAIRCLOUGH, 2008, p. 117).

Conseqüentemente, as ideologias se materializam nos textos e constituem os discursos que representam as semioses sociais, estas revestidas de marcas ideológicas que sustentam as relações de poder e dominação. Esse conceito de ideologia foi emprestado por Fairclough da Teoria Social Crítica de Thompson (2011), que concebe que a ideologia está relacionada a mecanismos semióticos por meio dos quais os atores sociais lutam para assumir uma posição hegemônica nas relações de poder.

Conforme Thompson (2011), a ideologia, então, é operacionalizada por formas simbólicas, o que nos dá subsídios para investigar como o sentido é construído e mobilizado por essas formas simbólicas que reforçam que determinadas pessoas e grupos ocupam posições de poder, perpetuando as assimetrias de poder. Para o reconhecimento e a identificação do uso ideológico de formas simbólicas, Thompson (2011) apresenta cinco modos gerais que considera as únicas formas de operacionalização da ideologia: **legitimação, dissimulação, unificação, fragmentação e reificação**.

De modo simples, a **legitimação** se dá quando uma relação de dominação é estabelecida como justa ou digna de apoio, por isso legítima. Ela é pautada pela racionalização (normas da instituição), universalização (de interesses individuais que são apresentados como interesses de todos) e narrativização (as tradições da instituição ou de seus líderes que legitimam as crenças e as identidades) (THOMPSON, 2011).

Já a **dissimulação** é uma estratégia de ocultamento para mascarar ou mesmo

dissimular as relações de dominação institucionais. Essa estratégia pode ser exercida por meio do deslocamento de palavras de um contexto para outro, o que provoca mudanças de sentido. A dissimulação também pode acontecer com a utilização da eufemização, em que ocorre a suavização de atitudes ou situações, conferindo-lhes um caráter positivo ou, ainda, por meio do tropo, ou seja, o uso de figuras de linguagem que amplia o campo de significação e impede a interpretação única de uma situação (THOMPSON, 2011).

No caso da **unificação**, as relações de dominação são construídas de modo a interligar os indivíduos em uma identidade coletiva que apaga as diferenças que possam separar ou dividir os sujeitos. Para se chegar a isso, são utilizadas, de acordo com Thompson (2011), as estratégias de standardização (criação de padrões baseados em individualidades que produzem ideia de coletividade) e pela simbolização da unidade (em que a ideia de unidade é figurada em um símbolo). É então por esse modo de operação ideológica que se constrói o senso de coletividade nas organizações com o intuito de manter as formas de domínio.

Em contrapartida, a **fragmentação** visa a separar os indivíduos ou grupos que possam ameaçar a dominação – a hegemonia de quem está no poder. Para tanto, as estratégias utilizadas para isso são as de diferenciação, que reforçam diferenças entre as pessoas e os grupos e o expurgo do outro, o que acontece quando o outro é apresentado como um inimigo ou um mal e que deve ser combatido (THOMPSON, 2011).

Por último, a **reificação**, que é a “retratação de uma situação transitória, histórica, como se essa situação fosse permanente, natural, atemporal” (THOMPSON, 2011, p. 87). Ela consiste no fato de que alguns processos ou algumas situações se apresentam como naturais, ou seja, naturalizados e, neste processo, há o apagamento ou a ocultação de aspectos sociohistóricos que fariam os sujeitos em desvantagem, na relação de poder, contestá-los.

Nesse modo de operação, a ideologia se materializa por meio da naturalização e da eternalização, ou seja, essas práticas são naturalizadas e tornadas imutáveis. Para que isso ocorra, são empregados diferentes recursos gramaticais e sintáticos, como nominalização – sentenças, ou parte delas, são transformadas em nomes –; e passivização – os verbos são colocados na voz passiva. Essas estratégias, a depender do contexto, podem preservar relações de dominação, quando se oculta ou omite determinados sujeitos ou ações em benefício de determinado grupo dominante.

Desse modo, “a ideologia serve para estabelecer e sustentar relações de dominação e, por isso, serve para reproduzir a ordem social que favorece indivíduos e grupos dominantes” (RESENDE & RAMALHO, 2016, p. 49). Então, a difusão de uma ideologia é fundamental para a legitimação das relações de poder.

Poder

Sob a ótica da ADC, trataremos das relações de poder constituídas por meio do discurso. Embora o poder não derive da linguagem, ela pode ser usada para construí-lo, mantê-lo, reproduzi-lo, desafiá-lo ou subvertê-lo. Sendo assim, buscamos nos estudos de van Dijk (2008) um entendimento de poder relacionado ao discurso, já que abordamos anteriormente, em nosso referencial teórico, outras concepções de poder.

Ao tratar do poder, van Dijk (2008) se refere ao poder social dos grupos ou instituições, o que é bastante pertinente nesta investigação. O autor nomeia a dominação exercida pelas elites de abuso de poder, pois estas controlam a reprodução discursiva da sociedade e a estabilização das desigualdades sociais. Nessa perspectiva, o poder é uma forma de controle social de um grupo sobre outros grupos.

O exercício desse poder, então, está estritamente ligado às práticas sociais e discursivas, dado que se trata do “controle sobre o discurso de outros, uma das maneiras mais óbvias de como o discurso e o poder estão relacionados” (VAN DIJK, 2008, p.18). Em consequência, as pessoas não são livres para escrever ou falar o que desejam: são parciais ou totalmente controladas pelos que ocupam um lugar de poder; assim, suas práticas são modeladas de acordo com os interesses dos poderosos. Logo, o primeiro passo para controlar os discursos é obter o controle sobre os contextos em que são produzidos.

Cabe nesta investigação a análise de como o acesso ao discurso é regulado e também como as próprias estruturas discursivas são controladas. Para van Dijk, o controle da mente, aspecto que estabelece coerência com o tipo de poder do qual tratamos, pois a manipulação – essa forma de controle exercida por um sujeito sobre outros – acontece contra a vontade e os interesses dessas pessoas (VAN DIJK, 2008), ou, até mesmo, a favor de uma “aparente vontade”, ao passo que, por meio da manipulação, os interesses do manipulador sempre serão satisfeitos, salvo os casos de resistência.

Assim, o poder para van Dijk (2008, p. 233), conceituado a partir da “abordagem triangular” que liga discurso, cognição e sociedade, estabelece-se por meio da manipulação psíquica, que possibilita a produção e reprodução das desigualdades, atendendo aos objetivos dos poderosos. Compreendemos, assim, que a manipulação é uma prática social por meio da qual grupos detentores do poder buscam se reproduzir, ampliando e legitimando as relações de poder que são constituídas socialmente.

Hegemonia

A ADC parte da ideia de hegemonia de Gramsci (2001), em que a hegemonia é o domínio exercido pelo poder de uma pessoa ou de um grupo sobre os demais. Essa dominação se dá mais de modo consentido do que coercitivo. No entanto, esse tipo de poder não é contínuo, mas sim instável, já que a hegemonia se dá por meio das “relações de luta pelo poder, possuindo, pois, uma estabilidade relativa nas articulações dos momentos sociais” (DIAS, 2011, p. 230).

Para Fairclough (2016), a hegemonia se localiza amplamente na sociedade civil, na educação, nos sindicatos, nas famílias, nas organizações, e estabelece relações com o discurso, porquanto as lutas hegemônicas assumem a forma de prática discursiva na relação dialética entre discurso e sociedade. Essas práticas podem ser produzidas, reproduzidas, modificadas e contestadas por meio do discurso.

Para Magalhães (2001), a hegemonia é o foco da luta entre as classes dominantes para a construção e sustentação de alianças e relações de dominação e subordinação, tomando formas econômicas, políticas e ideológicas. Nesse contexto, o próprio discurso gerencialista, base das nossas discussões neste trabalho, apresenta-se como uma hegemonia em razão de a dominação de um grupo depender das práticas discursivas para sustentá-lo, por meio da propagação e da naturalização da ideologia gerencial. Em atenção, são os indivíduos que mantêm ou transformam as relações ideológicas e hegemônicas. Eles “são dotados de relativa liberdade para estabelecer relações inovadoras na (inter)ação, exercendo sua criatividade e modificando práticas estabelecidas (RESENDE & RAMALHO, 2016, p. 46).

Em ACD, a hegemonia relaciona-se às formas de poder. Como propõe Fairclough (2016), as estruturas sociais são reproduzidas ou transformadas, dependendo do estado das relações, do equilíbrio de poder, entre os que estão em luta num domínio sustentado particular de prática. O linguista menciona ainda que a relação entre o conceito de intertextualidade e hegemonia é muito importante para entendermos como textos do passado são utilizados para reestruturar convenções. Ele aponta ainda que essa reestruturação é condicionada nas relações de poder.

Os conceitos básicos que apresentamos nos conferem maior posicionamento crítico no que diz respeito ao entendimento do uso da linguagem no contexto educacional da rede privada de Ensino Médio, por meio da análise dos modos como a ideologia gerencialista, recorrendo às relações assimétricas de poder, opera para ajustar, modelar e modificar as práticas docentes no contexto escolar.

Serão esses conceitos fundamentais para que se efetive a análise discursiva de forma crítica. A partir deles, é possível explorar a materialidade discursiva de práticas sociais nessas organizações, uma vez que nos subsidiam na identificação de construções simbólicas

ideológicas, bem como nos permitem investigar a construção do sentido e como ele é mobilizado, a fim de respaldar pessoas e grupos que ocupam posições de poder. Os conceitos foram apresentados de modo separado, entretanto, na análise, eles se associam. O mesmo ocorre com as práticas discursivas e as práticas sociais e, também, com as categorias de análise, que serão apresentadas juntamente à síntese dos resultados desta pesquisa.

6.6. Coleta de dados

Para a coleta dos discursos investigados, adotamos, por uma exigência do tipo de análise, a entrevista em profundidade como método de coleta de dados, que é usada em pesquisa qualitativa, quase sempre realizada face a face, com importância em estudos sociais por conta do poder da língua em “iluminar os significados” (LEGARD *et al.*, 2003, p. 138). Segundo os autores, trata-se de uma conversa com propósito, objetivo e regras de pesquisa que, quando bem-feita, parece natural. Assim, a informação está no entrevistado, cabendo ao entrevistador, com suas habilidades de ouvir, pensar rápido e memorizar, aprofundar-se nas experiências daquele sujeito, como um viajante interpretando as histórias de mundo do entrevistado, conduzindo o assunto por novos *insights*, desenvolvendo, com isso, dados e significados. Há, dessa maneira, uma contribuição entre entrevistado e entrevistador, em que este acessa os significados que aquele atribui para suas experiências, em uma interação simbólica (LEGARD *et al.*, 2003).

Ainda conforme as ideias de Legard *et al.* (2003), a entrevista em profundidade combina estrutura – utilização de um guia, por exemplo –, com flexibilidade, permitindo que a condução da entrevista se adeque ao entrevistado ao mesmo tempo que todas as questões são exploradas. Para alcançar a profundidade das respostas, o entrevistador pode utilizar de outros mecanismos, como exploração de sentimentos, opiniões e crenças, alcançando um nível de sensibilidade na conversa, demonstrando interesse, paciência, respeito e tranquilidade. Em algum ponto, um dos dois, ou ambos, podem conduzir a entrevista por caminhos não explorados antes, ou, até mesmo, o participante pode ser convidado a soluções para problemas levantados. Destarte, “a entrevista é uma experiência intensa para ambos os envolvidos” (LEGARD *et al.*, 2003, p. 142). Assim, apresentamos os aspectos gerais das entrevistas em profundidade, no entanto, com foco na abordagem semiestruturada, que é a técnica de entrevista mais frequente nas análises qualitativas (KALLIO *et al.*, 2016).

6.6.1. A entrevista semiestruturada individual em profundidade

A escolha pela entrevista semiestruturada se deu pelo fato de se adequar à proposta do método de análise – a ADC. Embora, em Chouliaraki e Fairclough (1999), seja recomendada a etnografia como técnica de coleta complementar à Análise de Discurso Crítica, existem alternativas de técnicas, assim como a entrevista semiestruturada, em que o pesquisador pode interpretar os elementos semióticos (ou extratextuais) por meio da observação do comportamento, já que um dos focos da ADC é a interpretação das práticas sociais. Estas podem ser observadas ou compreendidas nos discursos, pois **é a repetição de algumas atividades que fazem delas não um evento discursivo, mas uma prática social** (CHOULIARAKI & FAIRCLOUGH, 1999).

Assim, como entendido a partir de Legard *et al.* (2003), por meio das entrevistas, o pesquisador pode ter acesso àquilo que só pode ser revelado por meio do discurso: sentimentos, intenções e pensamentos, e, no momento de resposta, analisar as expressões, os gestos e as emoções dos entrevistados – foco no comportamento. Dessa forma, é possível compreender a perspectiva do outro, uma vez que ela é significativa para o entendimento das organizações sociais (PATTON, 2002).

De acordo com Gaskell (2003), as entrevistas em profundidade são recomendadas como uma ferramenta importante na descrição detalhada de uma específica prática, ou de meio social, a fim de compreendê-los. Elas – as entrevistas – são muito variadas em suas estruturas e, também, nos modos que podem ser aplicadas (GASKELL, 2003; HERTEL, 2009; MOSLEY, 2013). Nesta pesquisa, optamos pela entrevista semiestruturada individual. De acordo com Legard *et al.* (2003), trata-se de uma conversa, entretanto, com propósito.

Dito isto, a entrevista semiestruturada, como apresenta Gaskell (2003), objetiva o acesso aos diferentes modos de entender a realidade. Para o autor, esse método é uma ferramenta que auxilia o pesquisador a compreender as simbologias, os significados, as crenças e os valores, bem como as práticas sociais, quando objeto de estudos (GASKELL, 2003; LEGARD, 2003; DUARTE, 2005).

Algumas características da entrevista semiestruturada individual apresentadas por Legard *et al.* (2003) nos interessam nesta pesquisa, visto que a técnica eleita para a coleta de dados proporciona uma combinação entre estrutura e flexibilidade, possui uma natureza interativa e possibilita o aprofundamento nas temáticas mais importantes para a pesquisa. Dessa forma, avaliamos ser a entrevista em profundidade semiestruturada uma técnica que promove a coerência ontológica e epistemológica, como propõe Magalhães *et al.* (2017). Conforme assevera Resende (2009, p. 153):

quando se pretende manter a coerência entre ontologia e epistemologia, o planejamento dos passos metodológicos de uma pesquisa não deve ser uma decorrência direta e simples do campo social pesquisado ou dos objetivos da pesquisa. Ao contrário, deve ser fruto da reflexão acerca das perspectivas ontológicas e etimológicas adotadas.

Nesse sentido, a entrevista em profundidade semiestruturada não só se propõe mapear posicionamentos pré-existentes, como, também, a participar da formação de novas opiniões, e até mudança de comportamento, em função de promover uma reflexão do entrevistado sobre suas práticas – para Fairclough (2016), um dos maiores objetivos da ADC. Isso é possível, porquanto o sujeito tem a possibilidade de ser indagado a respeito de temas sobre os quais nunca havia pensado antes (LEGARD *et al.*, 2003). Nestes termos, a entrevista pode desvelar situações de exploração, abuso, injustiças que nem mesmo o entrevistado foi capaz de perceber em suas práticas sociais, em um processo co-constutivo da realidade (GASKELL, 2003).

6.6.2. Postura do entrevistador

Quando falamos de qualquer tipo de interação humana, os comportamentos dos sujeitos da interação influenciam no relacionamento entre eles. Na entrevista não é diferente: o sujeito que assume o papel de entrevistador pode gerar efeitos positivos ou negativos, de acordo com a maneira que explica o processo da entrevista, com o tom de voz que se expressa, e outros aspectos comportamentais que podem afetar as respostas recebidas e, portanto, os dados coletados (LEGARD *et al.*, 2003).

É nesse ponto que temos o que Mosley (2013) chama de variação no *rapport*, um dos problemas referentes ao caráter interativo das entrevistas. De tal modo, optaremos, neste estudo, por seguir as orientações de Legard *et al.* (2003) e utilizar as tecnologias à nossa disposição para registrar o momento da entrevista, bem como para o auxílio da análise das práticas discursivas a serem investigadas. No caso de uma pesquisa em ADC, os elementos textuais, como as escolhas de palavras, os modos de construções das orações e os extratextuais, como as emoções, gestos e expressões, são importantes para a efetividade da aplicação do método.

Dessa forma, a entrevista não é somente uma técnica de coleta. A partir dela, tivemos acesso a um rico material, este, porém, investigado de modo ético, sem citar as identidades dos entrevistados, bem como instituições. Então, a preservação da identidade do entrevistado foi fundamental para que eles tivessem a liberdade de expor, sem correr algum risco, suas atividades, satisfações e insatisfações, porquanto, durante a entrevista, eles expuseram assuntos polêmicos, traumáticos, sigilosos e pessoais.

Em todo caso, no início das gravações das entrevistas reforçamos as intenções da pesquisa, bem como confirmamos a livre vontade de participação do professor ouvido (MONSLEY, 2013). Também lembramos aos professores de que eles poderiam se retirar da pesquisa a qualquer momento, tendo ainda liberdade de desistir da participação, mesmo depois das entrevistas realizadas.

Reforçamos também nossa conduta moral a fim de garantir a construção ética da pesquisa. Para Minayo e Guerriero (2014), os aspectos que podem fazer de uma pesquisa responsável e ética são o comportamento do pesquisador em campo; a forma como o material é analisado; e o relato feito a partir deste material. Assim, nossa postura respeitosa foi levada da entrevista para todas as outras etapas desta investigação e para todos os indivíduos que participaram da pesquisa.

Além disso, a fim de garantir o respeito e a não deturpação das falas dos entrevistados, optamos, mesmo que os trechos tenham uma extensão longa, por replicar falas quase em sua totalidade, evitando apenas as partes que não se relacionavam aos nossos objetivos. A seguir, descreveremos, do modo mais exato possível, nossos processos de pesquisa, a fim de manter a transparência dos resultados aqui apresentados.

Considerando os aspectos de validade e confiabilidade, seguimos para a descrição das etapas de planejamento, seleção dos entrevistados e execução da entrevista. Todos esses passos podem afetar toda a capacidade da pesquisa de contribuir como o esperado (MINAYO, 2012).

6.6.3. O momento da entrevista

Nesta seção, de modo conciso, abordaremos as principais etapas da coleta de dados. De acordo com Gaskell (2003), para a realização das entrevistas, o primeiro aspecto fundamental ao qual nos apegamos foi o de alicerçá-las de acordo com um referencial teórico cujo método de coleta estivesse claro para a pesquisadora. Assim, alinhamos o objeto de estudos à nossa pergunta de pesquisa, que está situada em um debate teórico (MINAYO, 2012). Assim, definido o referencial teórico e metodológico, estudamos a melhor técnica de coleta (GASKELL, 2003).

Logo que decidimos estudar as relações de poder nas organizações escolares, pensamos em técnicas capazes de captar essas relações. Como nossa pesquisa foi constituída em um momento de contato social restrito por ocasião da pandemia da Covid-19, restringimo-nos a algum tipo de coleta capaz de ser mediada por ferramentas tecnológicas e que, ao mesmo tempo, colocasse-nos em um contato um tanto aprofundado com nosso objeto de pesquisa – o professor. Outro ponto importante era ter um tempo relativamente irrestrito para que o professor realmente pudesse se sentir em um bate-papo e não se prender ao fato de estar respondendo a

perguntas que depois seriam avaliadas e analisadas. Por isso mesmo, inserimos algumas perguntas sem relação direta com os objetivos da pesquisa, com o propósito único de minimizar as tensões.

Optamos então pela entrevista semiestruturada individual, na qual **a elaboração do tópico** guia, com questões abertas e “desinteressadas”, possibilitou ótimas conversas, reflexões e muito material para a pesquisa. Gaskell (2003) aponta a importância de esse roteiro ser elaborado de modo lógico, centrado nas questões basilares da pesquisa e nas hipóteses sobre elas. Como os tópicos eram apenas para nossa orientação, durante as entrevistas, não foram utilizados na mesma ordem e nem sempre todas as perguntas foram feitas: muitas vezes, o entrevistado trouxe contribuições mesmo sem ser questionado. Legard *et al.* (2003) aponta para essa flexibilidade na reformulação da estrutura do tópico-guia caso seja necessário. Porém, a prévia elaboração desses tópicos garantiu que todos os pontos relevantes para nossa pesquisa fossem abordados durante as entrevistas.

Depois da elaboração do roteiro de pesquisa, em consonância com o referencial teórico, iniciamos a seleção da população – seleção dos entrevistados. Considerando que a metodologia eleita – a ADC – declara-se enviesada, optamos por não apresentar os embates sobre a seleção de população.

Ao passo que este trabalho assume uma coerência ontológica e epistemológica, optamos pela seleção indutiva ou não probabilística, que é entendida, para entrevistas em profundidade, como algo positivo, visto que uma seleção mais rigorosa em termos teóricos talvez não alcançasse as singularidades dos sujeitos entrevistados. Assim, a seleção foi condicionada pela teoria proposta e pelo potencial de informação que os sujeitos aparentavam agregar à pesquisa (GASKELL, 2003).

Optamos pela seleção de sujeitos por conveniência por meio da técnica bola de neve: escolhemos uma semente (pessoa para iniciarmos as entrevistas) com as características necessárias e ela, após participar da pesquisa, indicou a segunda participante e assim sucessivamente. Neste caso, as características requisitadas e necessárias eram a de professores que lecionavam em escolas da rede privada de Curitiba no Ensino Médio.

Para que executássemos bem o papel de entrevistadores, seguimos os apontamentos de Gaskell (2003), em referência ao tempo de duração. Nossas entrevistas tiveram a duração de cerca de 1 hora e meia, nenhuma ultrapassou esse limite de tempo. Como a entrevista teve como suporte a plataforma da UTFPR, certificamo-nos de que tudo estivesse funcionando bem antes do horário marcado com o professor e enviamos o link de acesso com antecedência.

Dessa maneira, iniciamos as entrevistas seguindo um padrão: com a apresentação ao entrevistado dos objetivos da entrevista, reforçamos o agradecimento à sua prontidão voluntária de participar e frisamos sua liberdade de não participar da entrevista caso mudasse de ideia. Iniciamos com as perguntas menos profundas, nas quais o entrevistado se apresentou e falou de modo bem geral sobre as atribuições de um professor e, gradativamente, avançamos aos tópicos mais importantes para nossa investigação, embora as respostas das perguntas mais periféricas tenham nos ajudado na construção da identidade dos participantes, ponto fundamental para a ADC.

Como as entrevistas foram gravadas, durante a aplicação prática delas, ficamos atentos às respostas para aproveitarmos os momentos de interação, ou possíveis intervenções, quando os respondentes fugiam do tema das perguntas (GASKELL, 2003). Cabe pontuar que não esperávamos apenas respostas que confirmassem nosso referencial teórico, mas também aquelas que contrariassem ou desafiassem a teoria eleita (GERRING, 2017), bem como os pressupostos de pesquisa, uma vez que, para a ADC, é o campo quem determina os rumos da investigação, e não o contrário. Sobre isso, Fairclough (2001a) recomenda atenção especial sobre as pressuposições no momento da coleta, uma vez que “as pressuposições são formas efetivas de manipular pessoas, porque elas são frequentemente difíceis de desafiar” (FAIRCLOUGH, 2001a, p.156).

De acordo com as orientações de Patton (2002), propusemos um tópico que propiciou aos professores falarem sobre seus comportamentos e suas experiências nas organizações educacionais, com o objetivo de analisarmos as ações e as atividades empreendidas por eles, bem como suas experiências no âmbito do trabalho. Em seguida, elaboramos outro tópico que nos possibilitou entender seus valores e suas opiniões, o que nos forneceu um campo interpretativo para a compreensão de suas ideologias. No terceiro tópico, trabalhamos com perguntas que nos direcionaram ao entendimento das emoções, quando abordado o assunto do trabalho, o que nos possibilitou uma análise de inspiração psicológica dos atores. Na sequência, testamos o conhecimento factual a respeito das assimetrias de poder vivenciadas pelos entrevistados no trabalho. O quinto item possibilitou a análise das percepções sensoriais dos entrevistados no ambiente profissional. Por fim, o sexto e último tópico promoveu nosso entendimento sobre o contexto do trabalho no qual estão inseridos. Ressaltamos que a ordem proposta no momento da elaboração factual do roteiro não é fixa e que nem todos os tópicos foram utilizados em todas as entrevistas (APÊNDICE 1).

Após a finalização das entrevistas, com os vídeos em mãos, realizamos uma análise preliminar e, em seguida, iniciamos a transcrição dos dados primários. Essa análise preliminar

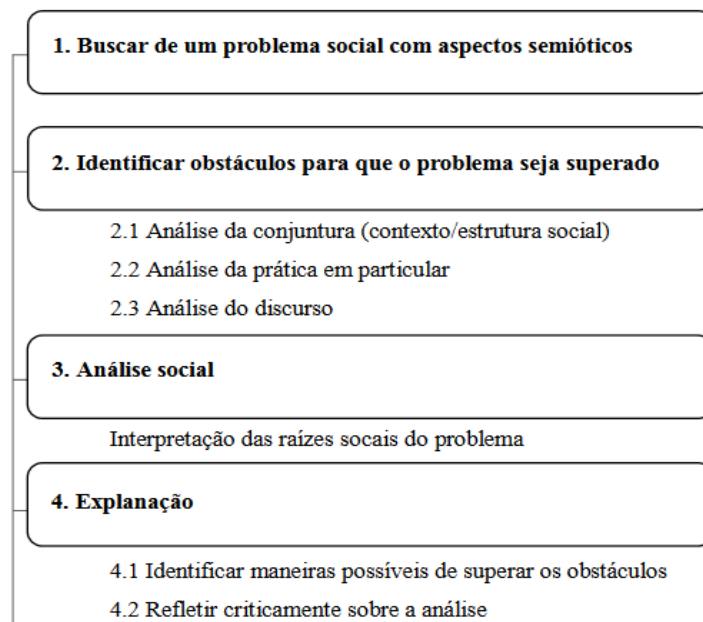
foi muito importante para avaliarmos as expressões e intenções de fala, mesmo que não tenhamos nos reportado diretamente a elas na análise discursiva. Fairclough (2001) aponta que nenhum modelo de análise é completo e que sempre haverá prejuízos de captação do que foi dito na transcrição. Por isso, cabe ao analista compreender a natureza de sua investigação para a escolha do melhor tipo de transcrição.

Assim, optamos por não terceirizar a transcrição das falas devido à importância deste momento para o entendimento das categorias que compõem os discursos. Essa etapa foi tratada com especial atenção, uma vez que não se trata de apenas uma operação mecanizada de decodificação, mas uma tentativa de reprodução do evento discursivo (DIEDRICH, 2017).

Feito isso, realizamos uma leitura flutuante das entrevistas para validarmos as categorias de análise, que pressupomos serem as mais importantes na elaboração do projeto, e fizemos readequações em algumas delas, já que nem todas foram evidenciadas como relevantes e convergentes com os objetivos desta pesquisa. A partir daí, nosso foco passou dos dados coletados para a análise propriamente dita. Com os dados coletados, transcritos e sistematizados, iniciamos as análises discursivas de forma vinculada com nosso referencial teórico e com as categorias da ADC evidenciadas no corpus (GASKELL, 2003).

A partir desse momento, com a pergunta de pesquisa em aberto, iniciamos a avaliação qualitativa do corpus, salientando que a análise não será restrita a uma abordagem gramatical, ao emprego de vocábulos ou palavras, mas de todo o conjunto semiótico que constitui o discurso, com foco nas ideologias, o que exige um maior esforço interpretativo. Para tanto, a seguir, a Figura 02 é uma representação do modelo de ADC proposta por Chouliaraki e Fairclough (1999), que será adotada nesta dissertação para a análise dos dados gerados nas entrevistas com os docentes.

Figura 2 - Representação do modelo de ADC



Fonte: Adaptado de Chouliaraki e Fairclough (1999).

Os passos para a ADC, conforme podemos compreender da figura anterior, partem de um problema social que abarca aspectos semióticos, como é o caso da nossa investigação, que se dispôs a entender como opera a ideologia gerencialista no interior da empresa-escola. Para isso, exploramos as alterações nas práticas do trabalho docente na rede privada de Curitiba, mirando as relações de poder em que o professor estava envolvido.

As identidades aqui analisadas são as dos professores de Ensino Médio da rede privada de Curitiba. De acordo com Hall (2015), essas identidades se constroem por meio do próprio discurso desses sujeitos e nos propiciam entender as intervenções ideológicas sofridas por eles e como elas são absorvidas, consumidas e reproduzidas.

Entendemos que as práticas sociais nas organizações escolares – aulas, reuniões, cursos, avaliações, feedbacks – possam ser os momentos em que o professor exerça práticas discursivas emancipatórias em detrimento de práticas consensuais que reforcem ainda mais as instâncias de poder assimétrico nas quais se encontra.

Dito isso, o segundo passo de nossa análise se centrou na identificação de obstáculos impeditivos da minimização ou solução do problema. Para tanto, realizamos três tipos de análise, que conjuntamente podem trazer luz às formas de resolução do problema social investigado.

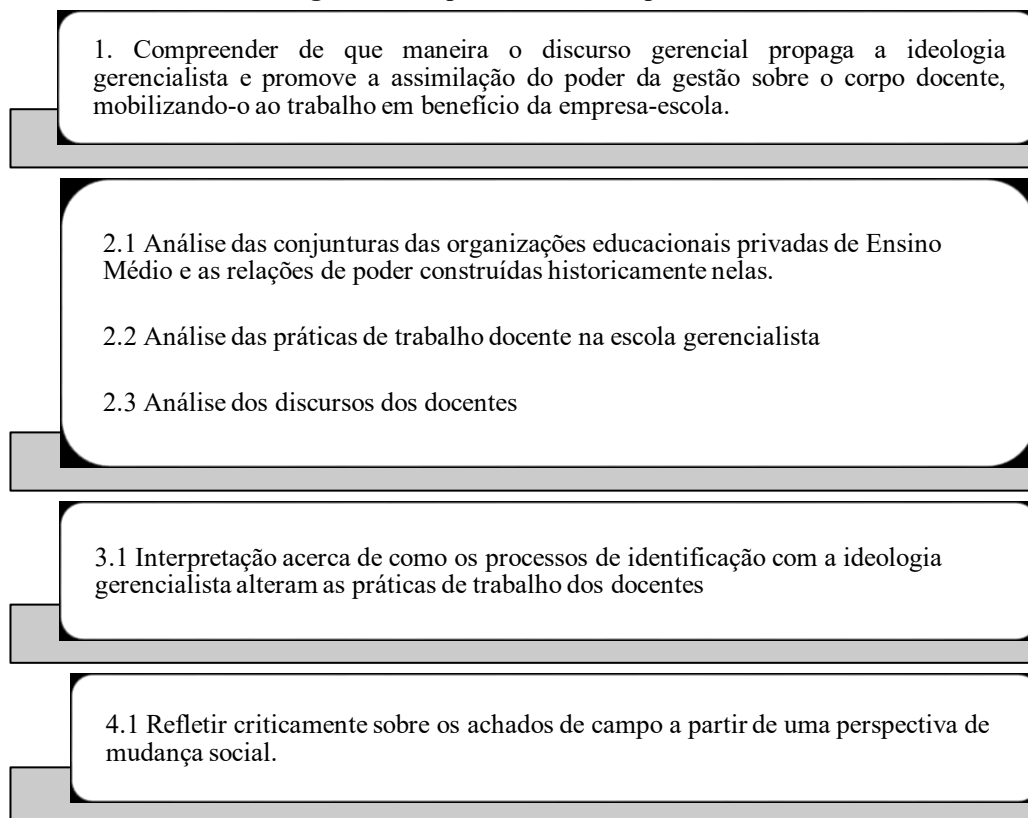
Inicialmente, fizemos um levantamento contextual no qual a organização analisada está inserida, também da própria organização, local onde há uma representação desse problema, onde ele ocorre. Analisamos, então, como se configuram as práticas que geram o discurso dos

professores, ou seja, o contexto do qual o discurso a ser analisado faz parte, as práticas associadas ou das quais ele decorre (RESENDE & RAMALHO, 2016). Neste ponto, analisamos a instituição, sua localidade, tipo de sistema educacional, o contexto socioeconômico dos atores vinculados a ela, contexto político e local correspondente à conjuntura na qual as práticas sociais desses atores acontecem.

Analisamos também as práticas particulares. Especialmente, as práticas de trabalho, com ênfase nas relações de poder difusas nelas e, claro, o discurso, de modo a compreender e explicar os significados que eles podem assumir de acordo com as categorias já mencionadas em nossa abordagem metodológica: acional (modo de agir), representacional (modo de representar) e identificacional (modo de ser) (CHOULIARAKI & FAIRCLOUG, 1999).

Na Figura 03, delineamos, com base em Chouliaraki e Fairclough (1999), as etapas que foram adotadas para análise do problema social desta proposta de pesquisa:

Figura 3 - Etapas de análise do problema social



Fonte: elaborado pela autora.

Considerando a descrição dessas etapas, partimos do problema social identificado no item 1: Compreender de que maneira o discurso gerencial propaga a ideologia gerencialista e promove a assimilação do poder da gestão sobre o corpo docente, mobilizando-o ao trabalho

em benefício da empresa-escola para realizar uma análise do contexto da educação no Brasil, mais especificamente, a conjuntura social das escolas particulares e, nomeadamente, o contexto da EPC.

O delineamento da conjuntura da EPC nos proporcionou a análise das práticas de trabalho docente na escola gerencialista e, subsequentemente, a análise dos discursos dos professores, coletados nas entrevistas, compuseram, de modo imprescindível, nossa análise acerca de como os processos de identificação com a ideologia gerencialista alteram as práticas do trabalho docente. Por fim, todo o processo de análise nos levou às reflexões críticas sobre os achados no campo e nos animou a traçar uma perspectiva rumo à mudança social.

7. ANÁLISE DA CONJUNTURA

Na delimitação do contexto, levamos em consideração os principais acontecimentos recentes nos cenários nacional e local ligados aos temas e que, de alguma forma, podem se relacionar com as práticas docentes.

Para descrevermos a conjuntura social e também a conjuntura particular da EPC, valemo-nos de notícias veiculadas em periódicos nacionais e locais (revistas e jornais), notas publicadas em páginas de órgãos públicos na Internet e dados de pesquisas de institutos renomados e autores acadêmicos, todos necessários para a representação do contexto social e da estrutura da empresa-escola investigada.

Isso pois, para a investigação das práticas docentes dos entrevistados, necessitamos situá-las em uma conjuntura social e política para entendermos o lugar de fala dos docentes participantes. À ADC, importam as mudanças decorrentes do novo capitalismo já abordadas no referencial teórico desta pesquisa. Esse cenário é constituído de inúmeras mudanças sociais e é no contexto que a ideologia se naturaliza, e estabelece a hegemonia em uma constata luta pelo poder (FAIRCLOUGH, 2016).

7.1. Conjuntura da educação básica no Brasil

A educação chegou ao Brasil por meio dos jesuítas em torno de 1549. Com foco catequizador e ligado à Igreja Católica, o ensino era apenas para os homens e seguia um documento curricular – que se tornaria diretriz em 1599 – com clara segregação: de um lado, os indígenas – com destaque para o trabalho de ensino lúdico do pedagogo padre José Anchieta – e de outro, os filhos de portugueses – que recebiam conhecimentos mais aprofundados, principalmente voltados para as letras (AZEVEDO, 2018). Contudo, o programa de estudos adotado (*Ratio Studiorum*) finalizou em 1759, com a expulsão dos jesuítas promovida pelo iluminista Marques de Pombal, colocando um fim nos resquícios medievais considerados como responsáveis pelo atraso de Portugal em relação às outras nações e ainda muito presentes no ensino jesuítico. Esse marco histórico possibilitou o início de uma dominação cultural portuguesa no Brasil (FRANCISCO FILHO, 2014). Assim, a educação brasileira nasce associada à educação europeia, fruto da burguesia mercantil navegante e das reformas religiosas, em um cenário de cobiça econômica pelas “novas” terras e de disputas religiosas (FERREIRA JR, 2010).

Com a vinda da família real portuguesa para o Brasil, em 1808, a quebra do vínculo colonial e a abertura dos portos intensificaram o fluxo cultural no Rio de Janeiro, aumentando a demanda de educação (particular e confessional, em maioria) pela elite branca (escravocrata, palaciana, latifundiária), firmando uma espécie de colonização do saber, que se difundia apenas entre a população rica, branca e masculina: criam-se os primeiros cursos superiores – voltados para a formação de engenheiros e médicos –, os cursos técnicos – ligados à agricultura e à indústria –, as academias das forças armadas, um laboratório de química, a Escola Real de Ciências, Artes e Ofício, o Colégio D. Pedro II (FRANCISCO FILHO, 2014). Tais aspectos deixam claro que a educação brasileira, desde sempre, foi e é, “a um só tempo, elitista e excludente” (FERREIRA JR, 2010, p. 13).

Apenas com a primeira Constituição brasileira, em 1824, que a educação primária foi prevista como gratuita; o ensino, responsabilidade do governo central; os currículos e, programas com obrigatoriedade de inclusão, como o ensino religioso, também previu-se a criação de colégios e universidades para todos (FRANCISCO FILHO, 2014). Todavia, constituindo apenas uma retórica do discurso político, “a instituição pública gratuita para ensinar a ler e a escrever ficou quase esquecida nas linhas mortas da Constituição de 1824” (FRANCISCO FILHO, 2001, pp. 56 – 57), e a população pobre, formada pelos escravos, continuava marginalizada, sem acesso à educação, em uma sociedade que mantinha o modelo colonizador português como matriz socioeconômica de uma educação de elite (FRANCISCO FILHO, 2014; FERREIRA JR, 2010). De forma mais precisa,

O padrão elitista da educação brasileira do século XIX era aquele que se materializava na figura do senhor de terras e de escravos, ou seja, depois da escolaridade primária, seus filhos frequentavam o Colégio D. Pedro II, fundado em 1837, ou realizavam os exames parcelados do bacharelado secundário e, depois, ingressavam no curso de Direito ou de Medicina. Tinham uma formação muito mais bacharelesca, fundada numa retórica de cunho humanístico, que propriamente profissional (FERREIRA JR, 2010, p.18).

Os privilégios de poucos e o esquecimento da população menos favorecida se mantiveram por todo o período denominado de República Velha, mais especificamente entre os anos de 1889 e 1930, impulsionados por ideais positivistas. No entanto, com a instauração da república, o início do século XX foi marcado pela aparição de movimentos (revoltas e greves) descontentes com diversas situações sociais (Tenentismo, Coluna Prestes, Semana de Arte Moderna, fundação do Partido Comunista), sendo que mudanças efetivas acontecem apenas em 1930, com a chegada de Getúlio Vargas à presidência (FRANCISCO FILHO, 2014). Entretanto, cabe destacarmos que os revolucionários de 1930 eram um grupo político diversificado e multifacetário, incluindo a elite anterior que teve alguns de seus interesses contrariados (PAIXÃO, 2011; FRANCISCO FILHO, 2014).

A Revolução de 1930, momento histórico no qual o Brasil contava com dois terços de sua população analfabeta, possibilitou a quebra de diversos paradigmas sociais, mesmo ainda refletindo algumas contradições entre o antigo e o moderno. O papel da educação da sociedade, que passou a ser uma competência do Estado, principalmente com a criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública (MES), comandado por Francisco Campos, possibilitou a construção de uma estrutura nacional de ensino composta por códigos, normas e leis. A partir disso, deu-se origem às diretrizes nos diversos ramos da educação, ou seja, em seus vários níveis de ensino, convergindo para a criação de uma Secretaria de Educação, com tutela sobre todo o ensino, e para o estabelecimento, na Constituição de 1934, da vinculação de recursos de impostos recolhidos à educação. Porém, a Constituição de 1937 não deu a mesma importância e ênfase ao dever do Estado como educador apresentado na Carta Magna anterior de 1930 (MORAES, 1992; FRANCISCO FILHO, 2014; MARTINS, 2011; FERREIRA JR, 2010).

O período histórico conhecido por Estado Novo (1937-1945) ficou marcado pela implementação da reforma educacional, por meio da edição de diversas leis conhecidas como “Leis Orgânicas do Ensino”. Gustavo Capanema, o então Ministro da Educação de Vargas, lançou reformas na estrutura do ensino, mas não foi capaz de diminuir a distância entre ricos e pobres, sendo que o ensino básico continuava elitista, e as escolas acadêmicas cada vez mais restritas àqueles que tinham dinheiro. Paralelo a isso, o processo acelerado de modernização do capitalismo demandava mão de obra especializada de forma urgente e em grande quantidade, impulsionando uma série de reivindicações de uma burguesia industrial ascendente, que exigia uma alternativa para a formação profissional qualificada em curto espaço de tempo: o ensino técnico que, por outro lado, em previsão legal, não preenchia o requisito exigido para o ingresso no ensino superior, sendo mais uma forma de segregação entre ricos e pobres; além de que fortalecia um sistema de ensino calcado na quantidade, em detrimento da qualidade (FERREIRA JR, 2010, TEIXEIRA, 1976).

Desse modo, com a urbanização e a modernização acelerada, as classes mais populares passaram a compor maioria nas escolas públicas, por volta dos anos de 1960 e 1970, momento em que o país, tardiamente, deixa de ser uma sociedade “sem escolas”. Inclusive, foi em 1961 que se editou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e que Paulo Freire – crítico, educador e filósofo – publicou o seu artigo “Escola primária no Brasil”, que, posteriormente, deu bases para a sua “Pedagogia do oprimido”, publicada em 1968. Por outro lado, foi apenas no período ditatorial (1974) que o ensino brasileiro, calcado na quantidade e em detrimento da qualidade, tornou-se obrigatório e gratuito em oito séries apenas nesse período autoritário.

A realidade do ensino público era diferente em relação ao universo de conhecimento cultural entre a classe rica e a classe pobre, o que impulsionou uma grande taxa de evasão escolar dessa classe menos favorecida. Além disso, o estabelecimento da obrigatoriedade de um ensino profissionalizante no Brasil, por meio de leis promulgadas durante o regime militar, distanciou ainda mais o ensino público do privado, visto que aquele não dispunha de nenhuma condição (pessoal, física e material) para promover a preparação exigida, mantendo os mais pobres cada vez mais distantes do conhecimento que os possibilitaria acesso ao ensino superior, mesmo após a revogação da lei que impedia a passagem do ensino profissional para os cursos superiores (FRANCISCO FILHO, 2014; FERREIRA JR, 2010).

Desse modo, resta evidente que, no período entre 1964 e 1985, a educação brasileira, inserida em um contexto de transição social agrária para urbana, seguiu o modelo econômico autoritário em prol do capitalismo daquela época, de modo que nem mesmo a redemocratização do Estado foi capaz de superar direitos antigos e obsoletos que ainda engessavam a sociedade. A Constituição Cidadã, em 1988, definiu a educação como um direito de todos e um dever do Estado, enumerando diversos princípios, dentre eles: a igualdade de condições para acesso e permanência na escola e gratuidade do ensino público. Apesar de poucos avanços práticos, abriu terreno para a atualização da LDB em 1996, impulsionada pelas novas teorias educacionais e pelo processo de globalização (FRANCISCO FILHO, 2014).

Por fim, esse mesmo processo de aceleração mundial acabou por distanciar ainda mais as diferenças entre o ensino público e privado. Francisco Filho (2014) chega a apontar que os baixos vencimentos naquele são o principal motivo de sua decadência, bem como as reestruturações que prejudicam a carreira de seus professores. Ademais, nas observações de Almeida *et al.* (2017), as duas redes de ensino tiveram crescimento entre as décadas de 1990 e 2010, porém, o setor privado cresceu 31% em comparação com apenas 18% do privado.

7.2. Conjuntura da educação básica privada no Brasil (política e social)

As escolas privadas se originaram, na maioria dos países da América Latina, de instituições católicas, sendo que, no Brasil, elas surgiram com os Franciscanos, em 1533, com a ideia de uma educação para todos adaptada para o contexto da colônia: profissional e agrícola. Com estruturas próprias e eficazes, foram de grande contribuição para a história da educação brasileira, apresentando uma proposta humanista, com foco no povo e com valores de dignidade, bem como apresentando diversas iniciativas pedagógicas (ALVES, 2009; DURHAM & SAMPAIO, 1995).

Mesmo com a expulsão dos jesuítas, o ensino particular perdurou de forma ininterrupta ao longo da história do país. Essa origem confessional, entretanto, não interfere em sua atual forma de ensino de caráter laico e, em geral, organizada como uma empresa, ou seja, um negócio com bases na livre iniciativa (ALVES, 2009; DURHAM & SAMPAIO, 1995), mas que, assim como as escolas públicas, na vida social, busca o bem público: a educação (MARTINS, 2006).

A mudança do cenário das escolas particulares em relação às escolas públicas ocorreu na década de 1970, com o avanço educacional das classes menos privilegiadas para o ensino médio público, antes ocupado por uma classe média em ascensão. Assim, o ensino particular, antes ocupado por uma classe tradicional privilegiada, passou a ser uma alternativa para os grupos médios em ascensão, que se incomodaram com a perda da exclusividade que detinham no segmento de ensino médio público (ALMEIDA *et al.*, 2017), aprofundando a segregação de classes naturalizada na sociedade.

Mesmo que a forte expansão da escola pública secundária (nível médio), paralela ao baixo investimento do Estado, tenha contribuído para que o setor público sofresse com a falta de professores e instalações, as matrículas na rede pública continuaram a multiplicar, contrapondo uma queda expressiva nas matrículas de ensino privado, que até o início da década de 1980 contava com uma média de 40% das matrículas, mas que chegou a registrar 10% na década de 2010 (ALMEIDA *et al.*, 2017).

Os estudos de Almeida *et al.* (2017), que englobam dados coletados entre 2007 e 2014, também apontam que, nos três primeiros anos de educação, há predominância de matrícula no ensino público entre famílias com renda per capita de até quatro salários mínimos, demonstrando que os alunos das escolas privadas são, na grande maioria, aqueles oriundos de famílias que possuem nível socioeconômico médio mais alto. O ensino particular predomina entre todas as classes apenas no ensino superior (ALMEIDA *et al.*, 2017).

Para esclarecermos as características do ensino particular, Almeida (2007) apresenta o significado da educação privada brasileira, definindo-a como:

(...) aquela que é oferecida por escolas mantidas por organizações diversas, que podem ser representadas por famílias, congregações religiosas, fundações privadas, entre outros. Essas escolas podem se constituir num único estabelecimento ou fazer parte de um conjunto de escolas distribuídas por várias cidades ou estados da federação. Um exemplo desse último tipo são as escolas mantidas por congregações religiosas, mas há também vários conglomerados de escolas mantidas por organizações laicas e empresas, inclusive, mais recentemente, as de capital aberto (ALMEIDA *et al.*, 2017).

Além dessas características, a escola privada detém autonomia, dentro dos limites da legislação, tanto administrativa, que inclui a contratação de seus gestores e professores, quanto pedagógica, que permite a adoção de estilos pedagógicos diferenciados (ALMEIDA *et al.*,

2017). No entanto, Alves (2009) observa que há um paradoxo entre a relação do Estado e o ensino privado, uma vez que, mesmo em bases liberais de ensino, o governo nunca deixou de legislar sobre o ensino privado, indo além de autorização de funcionamento e avaliação de concessão, mas controlando-o, como ocorre com os demais setores. Por outro lado, é fato que a grande maioria depende de recursos próprios de suas atividades, mantendo suas operações lucrativas por meio de taxas pagas pelos seus alunos (por pais/familiares) (ALMEIDA *et al.*, 2017). Para além dessas competências,

as escolas particulares desenvolvem e detêm tecnologia educacional e competência pedagógica, cujos resultados o poder público já mediu e pode atestar. Além disso, investimentos significativos já realizados pelo ensino privado, inclusive em estrutura física, geraram vagas a custo compatível com os padrões internacionais que poderiam ser mais aproveitadas pelo conjunto da população brasileira (ALVES, 2009, p.77).

Tais diferenciações presentes no ensino privado explicitam a segmentação entre os dois sistemas. Isso pois correspondem também a uma diferenciação curricular, visto que a escola particular tem autonomia para agregar conteúdos para além do mínimo exigido nas diretrizes educacionais, que, por outro lado, muitas vezes, não são cumpridos pela escola pública, em razão da falta de recurso e de investimentos estatais. Essas distinções na escolarização privada acabam por desenvolver competências e capacidades que são vantagens no mercado (de trabalho, matrimonial, etc.), bem como no acesso ao ensino superior público, segmento mais prestigiado de ensino (ALMEIDA *et al.*, 2017).

7.3. Os discursos que circulam na empresa-escola

Seguindo a lógica de nossa investigação, que situa a escola no contexto neoliberal, cuja ideologia gerencial é uma tecnologia que favorece a dominação do trabalhador docente por meio de mecanismos de sedução do capital, é coerente entendermos os discursos que circulam no seio da empresa-escola.

Como ideologia dominante, o liberalismo, o neoliberalismo, ou gerencialismo sustenta um discurso que evoca a lei da oferta e da procura, assim, apresenta ideias de que a eficácia e a eficiência são garantias para as empresas e também para os trabalhadores. Uma vez que esse discurso passa a ser hegemônico, é naturalizado – aceito como única verdade. Logo, tal discurso coloniza organizações que, em princípio, não compartilhavam desse pensamento, como a escola, e altera suas práticas organizacionais e também as práticas sociais daqueles que a constituem: professores, alunos, pais, comunidade.

Desse modo, os princípios sacramentados pela ideologia neoliberal de flexibilidade, eficiência, eficácia, competição, encontram berço na gestão gerencialista, que manobra a escola

e o professor para a formação de um aluno que deve ser rentável para o mercado (DARDOT & LAVAL, 2016). Assim, é notável que, cada vez mais, os currículos escolares estão empenhados em satisfazer as necessidades do capital. Isso fica muito evidente também quando observamos a mudança do papel do aluno nas organizações escolares, hoje, cliente delas.

Diferente da escola pública, que forma uma multidão de profissionais do “chão de fábrica”, capazes de enfrentar a precarização e a flexibilidade, próprias de nosso tempo, a escola particular forma, em sua maioria, sujeitos capazes de gerir uma força de trabalho de elite, aptos a servirem ao capitalismo de qualquer lugar do mundo. Esses sujeitos, mais próximos ou mais distantes do poder, devem aceitar a ideia de que estarão em um processo contínuo de aprendizagem e que esse processo é o que lhes trará alguma segurança no mundo do trabalho.

7.3.1. O discurso organizacional da “EPC” em sua página oficial

Para analisarmos a conjuntura do grupo EPC (Escola Privada de Curitiba), buscamos a história de sua fundação em seu site oficial e também nas redes sociais. Nosso objetivo aqui não é contar a história do grupo, mas analisar o posicionamento ideológico por trás de quem conta a história e dos participantes dela. Como não era nosso intuito inicial fazer um estudo de caso em uma determinada escola (já mencionado na metodologia), não realizamos uma etnografia, isso devido também a outros fatores: a pandemia da Covid-19, que impediu a sociabilização, e o pouco tempo dedicado a uma pesquisa de mestrado em relação à complexidade do método. Porém, não é nosso objetivo explicitar o nome da empresa-escola a qual chamamos de EPC; o que faremos é agregar mais elementos que nos ajudarão a compreender como a ideologia gerencial molda as práticas sociais dos docentes da EPC.

Logo, estamos diante de uma narrativa construída sob a ótica do “conquistador” e entendemos que ela serve como modo de representação de sua “conquista”. Então, buscamos entender a história como texto e construção de sentido, pois “qualquer história é sempre a história de alguém, contada por alguém, a partir de um ponto de vista parcial” (APPLEBY, 1995, p. 11); contudo, neste caso, essa parcialidade nos interessa, já que revela as ideologias da organização – nosso foco de pesquisa.

Para a melhor compreensão da análise da conjuntura específica da EPC, esclarecemos que palavras, expressões, frases ou períodos marcados por aspas são fragmentos retirados das mídias sociais que contam a história da organização. Esse destaque contribui para que a análise da conjuntura fique melhor estruturada e clara para o leitor.

Em “O Feitiço das Organizações”, Schirato (2000) aborda o que chama de “instância mítica” das organizações, que é composta pela história inicial que legitima a origem da empresa

e conta a “saga do fundador” – geralmente um sujeito que corajosamente deu início a um grande engenho e, quase do nada, fundou a empresa. Na EPC não é diferente: em sua página inicial da Internet, lá está a história dos professores que fundaram a instituição.

A EPC foi idealizada por professores “visionários” em busca de “excelência” e os principais valores organizacionais são “o saber”, “a ética”, “o trabalho” e o “progresso”. Em página oficial, classificam a história da organização como uma “história de empreendedorismo, ousadia e liderança”. Hoje, o quadro de “colaboradores é de aproximadamente 5 mil” pessoas que “dedicam o seu talento para a missão de construir um mundo melhor por meio da educação e da tecnologia”. Tais colocações feitas pela EPC convergem com a teoria: “para justificar o presente vivido e o futuro sonhado, os dirigentes da organização enfatizam seu passado – sempre glorioso e até heroico” (SCHIRATO, 2000, p. 33). Além disso, mito é um dos canais pelos quais as ideologias da empresa chegam até os trabalhadores: “a ideologia é o desdobramento do mito inicial que aponta o ideal perseguido” pela organização (SCHIRATO, 2000, p. 36).

Sendo a instância institucional “o lugar da expressão do poder legítimo” (SCHIRATO, 2000, p. 37), a EPC apresenta um diretor executivo, que administra as 12 unidades, e os diretores e coordenadores de cada uma das escolas – os coordenadores são responsáveis pelo gerenciamento das séries (primeiro ano ou segundo ano). Além disso, “os alunos têm todo o conteúdo do Ensino Médio no primeiro e segundo ano” [professor_04], o terceiro ano é cursado em unidades específicas nas quais o aluno terá uma revisão e aprofundamento dos conteúdos trabalhados nos dois anos. Todos os gestores são ex-professores e a maioria não teve uma formação específica para a gestão, todavia, ao serem convidados a assumirem cargos gerenciais, buscaram formação extra por incentivo da empresa.

A EPC apresenta como filosofia “o propósito de impulsionar os alunos para uma aprendizagem efetiva em um espaço aberto para inovação e novas metodologias, a fim de desenvolver uma visão global de empatia e progresso”, que possibilita ao aluno uma “formação integral”, sendo o aluno “o centro do processo de aprendizagem”. Para isso, a EPC busca desenvolver “competências socioemocionais” por meio do método “mão na massa”, a “pesquisa científica” e o “empreendedorismo” para o estímulo da criatividade e “para a resolução de problemas”. Assim, a EPC aposta na “qualificação continuada do indivíduo e na formação de valores” para a vida.

Especialmente no Ensino Médio, foco de nosso estudo, a EPC busca transformar o aluno em “agente de sua própria aprendizagem” e elenca como principais aspectos da formação do aluno: “a leitura”, para “promover criticidade”; “a escrita”, como “essencial para a

aprovação nos vestibulares”; o contato com “temas que movimentam o mundo”, fator importante para o “desenvolvimento do senso crítico”; e “habilidades para tomada de decisão”. A EPC aponta ainda que os alunos do Ensino Médio são “submetidos” a simulados bimestrais externos, além das provas elaboradas pelos docentes. Todas as avaliações “buscam desenvolver algumas habilidades importantes para o vestibular”.

Como mencionado nas entrevistas com os professores, a EPC se prepara para a implementação dos itinerários formativos do “Novo Ensino Médio”. Os itinerários a serem ofertados em 2023 são: “projeto de vida”, “que visa ao desenvolvimento de competências socioemocionais que oportunizem o percurso do aluno em termos acadêmicos, profissionais e emocionais”; preparatórios para “olimpíadas do conhecimento”, que objetivam “estimular o estudo e o protagonismo dos estudantes”; “grupo de estudos”, com atividades “voltadas aos principais vestibulares da região”; e “voluntariado” em lares de idosos e hospitais – todas as atividades ofertadas no contraturno.

Em resumo, a escola vende a ideia de que a instituição desenvolve “habilidades e competências que vão além da sala de aula” e que a formação proporcionada por ela agregará ao “futuro profissional” do aluno e “lapidará” “habilidades de vida e carreira”. Tudo isso é organizado em produtos educacionais que o aluno do Ensino Médio pode escolher de acordo com suas necessidades e desejos: “Regular” (foco em aprovação em vestibulares não especificados), “Supermédio” (foco em aprovação em vestibulares mais concorridos do país – universidades federais), “Bilíngue” (foco em tecnologia e língua inglesa) e “Internacional” (foco em uma certificação dupla para alunos que desejam uma carreira internacional).

Atualmente, o grupo educacional, em Curitiba há mais de 40 anos, está em um momento de expansão e tem unidades educacionais nas maiores cidades do estado do Paraná. De acordo com um dos professores entrevistados, [o professor_04], o tipo de competição por uma fatia do mercado educacional tem mudado o direcionamento; no passado “se tinha essa competição por aluno..., agora a competição é por comprar escolas, que é o que está acontecendo, os grupos grandes estão comprando os pequenos, mesmo que seja para fechar, porque você fecha a concorrência”.

A EPC também divulga ter um programa de formação continuada para os professores e que este é um “processo permanente”. Entende que os ganhos para o trabalhador docente são a “valorização do papel e da responsabilidade formativa como docente” e o “aumento do potencial criativo, colaborativo e crítico”. O projeto também conta com a avaliação e o acompanhamento da “eficácia” do projeto pedagógico e a “avaliação do trabalho do professor”,

que visa a trazer como “ganhos para os professores, conhecer seus alunos e suas hipóteses” e “aprimorar o trabalho de acordo com os dados obtidos” nos *feedbacks*.

Em síntese, a EPC deixa muito claro que forma adolescentes para “o mundo corporativo”, no qual a busca é por “profissionais que aliem competência técnica e responsabilidade” e que esse mercado “tem valorizado mais e mais características tidas como socioemocionais: flexibilidade, resiliência, capacidade de trabalhar em grupo, empatia e proatividade”, bem como “o desenvolvimento de comportamentos empreendedores”. Assim, segundo documentos oficiais da EPC disponíveis em seu site, “o ambiente escolar precisa preparar os jovens para o mundo do trabalho, levando-os a gerenciar de forma efetiva esses diversos aspectos que deles serão exigidos profissionalmente”. Para a EPC, a educação tem o papel de ensinar o aluno a “empreender a própria vida, organizar-se, gerir o próprio tempo, planejar o futuro e estabelecer objetivos a alcançar”.

Observamos que, ao contar sua história e apresentar à comunidade escolar suas práticas educacionais, o grupo de marketing da EPC se utiliza da recontextualização como prática discursiva, que permite à instituição o agenciamento de sentidos que materializam seus traços ideológicos. Estes colocam a organização em uma posição hegemônica ao preservar um modelo econômico representativo para seu público-alvo.

No site da EPC, a estratégia da recontextualização é uma importante ferramenta de marketing, pois os enunciadores se apropriam do discurso publicitário e articulam argumentos que situam a organização escolar na liderança deste mercado. É possível identificar um discurso comodificado, que fica evidente nas lexicalizações – habilidades, competências, flexibilidade, proatividade –, palavras que carregam implicitamente o a ideologia neoliberal, a ideologia gerencialista e outros valores utilizados para o convencimento de um público bem específico – focado no discurso da economia do conhecimento, que é voltado para uma formação para o mercado de trabalho. Com isso,

O discurso educacional comodificado é dominado por um vocabulário de habilidades, incluindo não apenas a palavra ‘habilidade’, e palavras associadas como ‘competência’, mas uma lexicalização completa dos processos de aprendizagem e ensino baseados em conceitos de habilidade, treinamento de habilidade, uso de habilidades, transferência de habilidades e outros (FAIRCLOUGH, 2008, p. 257).

Nesse sentido, a forma como o ensino é oferecido pela EPC submete a educação à lógica do mercado. Fairclough (2008), ao apontar para a comodificação da educação, atenta para um aspecto evidenciado na organização em estudo, “a lexicalização de cursos ou programas de estudo como mercadorias ou produtos que devem ser comercializados aos clientes” (FAIRCLOUGH, 2008, p. 255). Os alunos da EPC podem escolher seus pacotes de Ensino

Médio de acordo com suas necessidades e desejos: “Regular”, “Supermédio”, “Bílingue” e “Internacional”. De tal modo, “as amarras da ciência, como produtora de conhecimento específico enquadrado em procedimentos e formatações possíveis de serem vendidas, fazem dela um processo de produção e não um fim em si mesmo” (FARIA & MENEGHETTI, 2010 p, 07). Estas são facetas da mercantilização identificáveis nas práticas discursivas educacionais que, claramente, estão colonizadas pelos discursos e valores de mercado.

É possível notar que o discurso que emana da EPC, construído por uma linguagem atrativa que demonstra seu imperativo diante da concorrência, é conscientemente articulado para atender às demandas da instituição na conquista por clientes – a empresa sabe exatamente o perfil de aluno que deseja atrair e quais seus sonhos e desejos.

7.4. A EPC e seus colaboradores: dimensão da prática social do trabalhador docente na empresa-escola

Identificar as práticas de consumo, reprodução e naturalização do discurso gerencial, bem como reconhecer as práticas dos professores afetadas pela ideologia gerencialista, requer inicialmente o conhecimento dos atores que participam dos eventos comunicativos, das práticas discursivas e sociais da EPC. Além disso, necessitamos compreender sob qual perspectiva essas práticas são moldadas.

Nesse sentido, analisaremos a prática docente na empresa-escola considerando a maneira como os próprios entrevistados descreveram suas ações, atividades, responsabilidades, participação nas tomadas de decisões pedagógicas e relacionamentos com a instituição, com os professores, com a gestão, com os alunos e com as famílias.

Já tratamos nesta pesquisa das transformações ocorridas no capitalismo e seus impactos na educação até chegarmos ao conceito de empresa-escola aqui tratado. Portanto, neste momento, nos apegaremos a descrever, analisar e criticar as práticas sociais dos professores vinculados à uma organização privada educacional de Ensino Médio – a EPC.

De acordo com Magalhães *et al.* (2017, p. 102), “as práticas são formadas de atividades sociais com relativa estabilidade, formadas de vários elementos, dentre os quais, o discurso” pois, além do discurso, são considerados na análise da prática social os elementos semióticos: os sujeitos, as ações, relações sociais, instrumentos, objetos, tempo, lugar, formas de consciência, valores (FAIRCLOUGH, 2001).

Cabe esclarecer que a separação entre a prática discursiva e a prática social não é uma tarefa fácil nem um exercício pacífico, pois ambos estão imbricados; logo, ancoramo-nos na proposta de Magalhães *et al.* (2017, p. 125) e chamaremos de prática social:

toda atividade potencial, individual ou coletiva, que tem fundamento nas instituições sociais, envolve procedimentos rotineiros e de conhecimento dos participantes e tem implicações para o público em geral ou para um pequeno grupo social, especificamente.

Assim, delimitamos nesta pesquisa as práticas relacionadas ao trabalho e à educação, já que nosso objeto de pesquisa é o professor da EPC. Cabe então situarmos quem são os professores entrevistados. Para tanto, faremos uma breve apresentação de alguns aspectos que podem contribuir para a análise crítica do discurso a que nos propusemos aqui.

7.4.1. O perfil dos professores entrevistados

A primeira entrevistada, Professora_01, é formada em Letras, trabalha na instituição há 16 anos. Nesse período, já foi desligada e recontratada. É professora de Redação e também faz assessoria para os demais professores da disciplina. Tem cerca de 45 anos, seus filhos tiveram formação na mesma escola na qual atua hoje e seu cônjuge também presta serviços na mesma instituição, local onde se conheceram.

Essa professora pertence a uma família de classe média alta; seu filho mais velho hoje estuda em uma universidade italiana e, segundo ela, uma parte significativa dessa “conquista” se deve aos estímulos à competição advinda da metodologia adotada pelo colégio. Ela menciona competições nas áreas acadêmicas, culturais, esportivas e no campo do empreendedorismo.

A Professora_01 foi a única entrevistada escolhida pela pesquisadora, uma vez que já trabalharam juntas nessa organização, sendo que os outros foram indicados pelos entrevistados sucessores, uma vez que a técnica de coleta adotada foi a bola de neve. Ou seja, a Professora_01 indicou uma colega da mesma instituição, a Professora_02, que, na ocasião da entrevista, tinha acabado de ser desligada da organização, mas exercia atividade docente em outra escola com as mesmas características da EPC em análise.

Já a Professora_02 é formada em Letras e em Jornalismo. É especialista em “Recepção e produção de texto” e, atualmente, cursa Psicologia. Ela tem cerca de 30 anos, é solteira, não tem filhos, advém de uma família de classe média e, convém mencionar, possui um perfil ideológico mais reacionário. Mesmo que a Professora_02 não estivesse integrando o quadro da EPC no momento da entrevista, acabou por indicar outro professor de lá.

O Professor_03 tem cerca de 40 anos, sua primeira formação é em Publicidade e Propaganda, mas também é formado em Letras e é especialista em Literatura brasileira. Ele é professor de Literatura na EPC, além de assessorar os demais professores da disciplina nesta organização. Este professor advém de uma família de classe média; sua esposa também exerce atividade laboral no mesmo grupo educacional e seus filhos estudam na EPC desde as séries

iniciais. Assim como a Professora_01 e a professora_02, o Professor_03 também foi colega de trabalho da pesquisadora.

O Professor_03, por sua vez, indicou um gestor, também da mesma instituição, o qual entrevistamos, entretanto, devido aos achados do campo, optamos pela análise do discurso apenas das entrevistas dos professores. Este gestor, por sua vez, indicou o Professor_04.

Formado em Filosofia, especialista e mestre na mesma área, o Professor_04, na ocasião da entrevista, estava vinculado há 03 anos na instituição. De acordo com a apresentação feita por ele em seu currículo, nunca pensou “em trabalhar em uma instituição com viés mercadológico como a que está agora”, uma vez que sempre trabalhou em instituições confessionais. No entanto, segundo ele, recebeu uma proposta para atuar em um campo mais próximo às suas ideologias, no itinerário formativo de Formação Humana a ser implementado em 2023.

Feita a apresentação do nosso objeto de pesquisa, cabe expor quem são os atores sociais que mais se relacionam ao trabalho do professor na EPC. Como abordamos a escola como uma organização capitalista, cabe uma pequena explanação sobre seus idealizadores, porém, de modo mais superficial, já que não desejamos expô-la.

A instituição nasce de um projeto de alguns professores; ao longo do tempo, muda seu posicionamento inicial e, de uma empresa quase que familiar, cresce, ganha status e adere ao modelo de gestão gerencial, aproximando-se cada vez mais da lógica neoliberal.

Com acultura organizacional voltada para a competição desde que foi fundada, a empresa-escola EPC ainda preserva essa tradição. Por isso, seus diretores, gestores e professores apresentam característica semelhante, sempre se posicionando como os melhores. Assim, o serviço educacional ofertado tem como público-alvo alunos, em sua maioria, de classe alta. Estes, por sua vez, são tratados pela EPC como clientes-alunos, já que a escola, imbricada na lógica do capital, tem alterado suas práticas sociais e discursivas ao longo da história para atendê-los. Assim, os alunos-clientes da empresa-escola são parte da elite curitibana, como coloca a Professora_01 ou, ainda, os filhos de *personas* importantes, como expõe o Professor_03.

Nesse cenário, a estrutura física da escola é repleta de aparatos tecnológicos, laboratórios, quadras, piscina, biblioteca, cantina, refeitório e outras áreas de lazer. Todas as unidades do grupo educacional, seja na cidade de Curitiba ou em outras cidades paranaenses, estão dispostas em bairros elitizados. São nesses espaços que diretores, gestores, professores, alunos e demais funcionários interagem no dia a dia.

Nosso recorte aqui se dá na relação entre gestão – professor – aluno (família), pois a direção se encontra em uma posição mais distante do trabalho docente. É nesse ínterim que as relações de poder que nos propusemos a analisar se desenrolam e revelam suas assimetrias. É também nessas relações que se localizam as maiores contradições políticas e ideológicas nas organizações educacionais na contemporaneidade.

Uma das práticas habituais verificada nas organizações privadas educacionais, por meio do discurso dos entrevistados, é a normalização do discurso gerencial. Por meio da interdiscursividade, identificamos um discurso comodificado sendo reproduzido pelos professores, exemplificado no uso de termos emprestados do gerenciamento industrial utilizados pelos docentes ao relatar suas atividades laborais, suas relações interpessoais, seus anseios e suas preocupações. Encontramos uma relexilização que representa a mutação das práticas sociais no campo da educação, bem como sua estabilização, mesmo que temporária, na medida em que essas práticas são ritualizadas e institucionalizadas.

Assim, podemos dizer que o professor, o qual, em outros períodos da história, ocupava um lugar de poder na instituição, hoje se vê em relações subalternas, não se trata da hierarquia tradicional na qual o gerente está acima do empregado: as relações de poder nas organizações hoje são muito mais sofisticadas e complexas. Na empresa-escola, os papéis de poder ocupados por professor e por aluno se inverteram, de modo que essa assimetria de poder é legitimada pela organização.

7.4.2. O discurso dos professores da EPC – uma análise crítica

As escolas de Ensino Médio preparam os alunos para a competição, sob o pretexto de estarem preparando para o “futuro”, muito próximo do que fazem as universidades. Para isso, empenham seus esforços para a subjetivação de gestores e professores a fim de que atendam aos alunos que já nasceram e se constituíram sujeitos sob a ótica hegemônica do neoliberalismo. Esse sujeito neoliberal está sendo delineado na sociedade contemporânea como um todo, mas a escola é uma peça central para o exercício dessa subjetivação. A ideologia gerencial se impõe de modo com que haja “uma unificação sempre cedentes das formas plurais da subjetividade” (DARDOT & LAVAL, 2016, p. 326). Dessa maneira, ao modelar as práticas sociais e discursivas do professor, a escola atrai esse aluno. O professor, assim, acaba sendo o porta-voz da empresa-escola, uma representação material do que o aluno e a família esperam da formação futura para o mercado – desse discurso depende a sobrevivência da empresa-escola.

Neste capítulo, como corpus de pesquisa, apresentamos a análise do discurso de 4 professores da EPC (Escola Particular de Curitiba) realizada sob o enfoque das teorias propostas

por Fairclough (2016) e Chouliaraki e Fairclough (1999) a fim de respondermos: **de que maneira o discurso gerencial propaga a ideologia gerencialista e promove a assimilação do poder da gestão sobre o corpo docente, mobilizando-o ao trabalho em benefício da empresa-escola?**

Para chegarmos a uma resposta, o texto que subsidiou nossa análise crítica foi a entrevista realizada com os professores, no qual analisamos os aspectos que modelam as práticas sociais dos docentes na EPC, atentando para como as relações de poder ideológico produzem ou alteram, modelam e normalizam essas práticas. Dessa maneira, mobilizamos toda a teoria apresentada até aqui, que sustenta e serve como aporte científico para examinarmos o tensionamento existente entre o poder, a ideologia gerencialista e o trabalho do professor contemporâneo. Nisso, iniciamos com a Professora_01 falando sobre sua relação com os gestores e diretores da EPC:

(...) eu tenho uma relação, na verdade, ótima com os diretores, com os gestores, com as pessoas que estão acima de mim, uma relação, claro que obedeço, eu sou a que obedece, mas eu diria que eu tenho bastante liberdade para sugerir, eu tenho pontos em que eu discordo, eu falo, eu não tenho medo de falar, e eles entendem, algumas vezes, eles entendem, mas não tem o que fazer, é isso e pronto, acabou. Então beleza, aí eu também: "obedece quem tem juízo", aí eu sigo fazendo o que tem que fazer, mas eu diria que é uma relação bastante boa, eu tive alguns gestores, vários gestores, ao longo da minha vida que sempre somaram bastante. Hoje eu estou com gestor que é muito maravilhoso, que é o XXXX, (...) uma sumidade intelectual, um cara muito bom e ajuda o trabalho que é uma maravilha, ele sabe falar, ele tem argumentos, então facilita muito trabalho e com a direção, a gente tem menos contato, não falo com os diretores diretamente, não porque eu não posso, mas porque não está ali no dia a dia, mas também tenho uma relação tranquila, uma relação boa, de troca mesmo, como eu te falei: eu sou a pessoa que obedece, mas eu tenho uma relação de troca, posso falar o que eu penso (...) [Professora_01].

Ao discorrer sobre a relação entre professores e gestão, a Professora_01 utiliza um mecanismo de sustentação de seu discurso ao empregar a locução adverbial de afirmação “na verdade” como forma de reforçar o caráter verdadeiro de sua fala, que classifica como ótimo o relacionamento entre ambos (gestão e professora) e deixa claro que entende seu papel social dentro da organização: considera os membros da gestão como superiores, o que fica evidente no trecho em que emprega o advérbio “acima” em “as pessoas que estão acima de mim”. Logo em seguida, utiliza o adjetivo “claro” para criar uma relação lógica entre o ato de obedecer e a posição hierárquica que ele ocupa na organização: “claro que obedeço, eu sou a que obedece”.

Essa mesma perspectiva é evidenciada na fala da Professora_02, quando afirma, de modo mais categórico, que: “Eu acho que dentro de um contexto normal de escola particular, o professor é o coitadinho, o aluno manda, o diretor e coordenador mandam e o professor só obedece”. É possível notar um discurso de resistência às imposições organizacionais na fala da Professora_02. Quando classifica o professor como “coitadinho”, escancara a assimetria de

poder entre os atores envolvidos na prática social no contexto da empresa-escola. Em sua fala, há um tom de revolta, o que se confirma com o uso hiperbólico e restritivo do advérbio de exclusão “só” em “o professor só obedece”, que potencializa o significado do verbo “obedecer”. Poderíamos pensar que há certo exagero, pois a posição do professor nem sempre é subalterna, já que ele detém o conhecimento técnico de sua área e isso, por si só, já lhe confere alguma autoridade. Porém, como apontam Faria e Meneghetti (2010), essa afirmação de que saber é poder é dogmática e não passa de um mito na sociedade.

Isoladamente, o Professor_04 apresenta um discurso que destoa dos demais entrevistados, parecendo até que não se fala da mesma instituição de ensino, mas outra diferente da dos demais professores: “o aluno acha que ele paga, acha que ele pode fazer o que ele quer, então professor eles estão pagando e você tem que aceitar e tal, mas dentro da minha instituição esse é muito coibido, nesse sentido de que tá certo que o aluno tá pagando, mas ele tá pagando para ter aula não para ficar fazendo bagunça”.

Avançando na análise baseada na fala da Professora_01, esta opta por uma oração coordenada sindética adversativa, introduzida pela conjunção “mas”, com valor de justificativa: “mas eu diria que eu tenho bastante liberdade para sugerir, eu tenho pontos em que eu discordo, eu falo, eu não tenho medo de falar” – declara então que obedece e, ao mesmo tempo, tem liberdade de sugerir e discordar sem medo. Fica clara a tentativa de eufemizar a imagem imperiosa da instituição, o que corrobora o pensamento de Gaulejac (2007, p. 127), quando aborda que “a contestação desse poder é particularmente difícil” e ainda aponta para um tipo de alienação, uma vez que o sujeito é “governado” de dentro para fora. Essa ilusão de liberdade, segundo van Dijk (2018), é um artifício de produção de hegemonia ideológica, que estará sempre à serviço da organização.

Outro ponto que não se pode deixar de observar é o que está implícito (o não dito) no discurso dessa professora_01. Ao negar ter medo de se posicionar diante da equipe de gestão, pode-se inferir que, por trás desse discurso, há uma intertextualidade com o senso comum de que o natural seria ter receio de expor sua opinião aos superiores, o que poderia implicar penalidades. Tal posicionamento nos permite inferir que essa trabalhadora incorporou os valores gerenciais da gestão de si, pois se comporta e pensa de um modo ideal, o que implica autodisciplina e autocontrole para alcançar o que Richard Sennett (2009, p. 47) chamou de “nova individualidade idealizada”.

Também podemos refletir neste momento de análise na gestão de si aos moldes foucaultianos, sendo a gestão de si um modo de subjetivação no qual o sujeito assume o papel de administrador de si mesmo, como se uma empresa ele fosse. Esse é o tipo de sujeito

requisitado pelo mercado de trabalho – um trabalhador subjetivado psicologicamente, administrativamente e emocionalmente, tudo ao mesmo tempo. Isso o leva à auto-observação, autoconhecimento e à construção de uma identidade que corresponda aos ideais neoliberais: reflexivo, de ações calculadas, planejadas para minimizar riscos individuais em prol de uma vida produtiva.

Na sequência, há uma retificação que também merece destaque: a entrevistada afirma que seus gestores entendem sua demanda e, logo em seguida, como que acessando sua memória e tornando seu ato de fala mais consciente, retifica a informação ao dizer que “algumas vezes eles entendem” e, mais uma vez, a falante recorre a uma oração com valor adversativo para concluir que nada pode se feito acerca da hierarquia: “é isso e pronto, acabou”. Neste ponto, fica evidente a falsa neutralidade dos instrumentos de gestão, já que é perceptível, nas entrelinhas, que a organização usa desse artifício para tornar certas decisões indiscutíveis (GAULEJAC, 2007).

Há ainda uma ênfase nessa relação de subalternidade assumida pela entrevistada, evidenciada pela repetição do advérbio “ai”, que introduz nova fala na qual ela reitera a necessidade de obediência: “sigo fazendo o que tem que fazer”. Neste trecho, a escolha lexical do verbo “ter” vem carregada de simbologia referente a essa imposição que ela incorporou/absorveu como sendo natural das relações de trabalho. Novamente, a conjunção “mas” aparece e agora introduz a ideia de que a relação é boa. Essa relação de adversidade revela o entendimento de que uma relação entre desiguais (um manda, outro obedece), geralmente, não é entendida como satisfatória para quem ocupa a posição subalterna – como acontece com ela.

O uso do adjetivo “boa” para caracterizar a relação se justifica, na fala seguinte ainda da Professora_01, pelo fato de o atual gestor ser uma “sumidade intelectual”, “ele sabe falar, ele tem argumentos”. Essa sequência lógica sugere que, para essa professora, obedecer àquele que dispõe de habilidades argumentativas é menos doloroso, na medida em que “o novo sistema de poder modifica profundamente a relação com a autoridade, em particular as atitudes inconscientes de dependência, de admiração e amor para com o chefe” (PAGÈS *et al.*, 2008, p. 66). “Hoje eu estou com gestor que é muito maravilhoso, que é o XXXX, (...) uma sumidade intelectual, um cara muito bom e ajuda o trabalho que é uma maravilha” [Professora_01].

A entrevistada conclui seu pensamento referenciando sua relação com a direção da escola. Uma contradição é identificada: após referir-se à ausência de contato com a diretoria, “não está ali no dia a dia”, afirma que a relação entre ambos é “boa, de troca, mesmo”. O uso do advérbio “mesmo” funciona como intensificador desse paradoxo, e o caracterizador “de

troca” deixa evidente que não pode haver troca entre os sujeitos com a ausência da outra parte (a direção). E essa ausência se evidencia na fala do Professor_04, o que justifica nossa interpretação: “Com a direção-geral, dentro dessa instituição, nós não temos muito acesso, a direção-geral nós temos acesso nas reuniões anuais... nos outros anos eles vinham presencialmente fazer a abertura, mas, no dia a dia, com a direção-geral, é muito difícil”.

Considerando ainda a fala da professora_01, notamos a internalização de seu papel subalterno na organização e nas relações de poder entre gestores e professores: ao fim da fala, a professora volta a reiterar que ela é a que obedece. Por último, é relevante salientar que expressões que indicam sua ideia acerca de seu papel submisso apareceram 8 vezes nessa fala, que teve a duração de menos de 1 minuto.

A professora segue, ao longo da entrevista, reafirmando a ideia de possuir liberdade:

Eu tenho liberdade para trabalhar com o que eu quiser, só que eu tenho preguiça de trabalhar com alguns pontos, porque eu sei o que eu vou escutar. Então, eu não sou tolhida (...). Mas eu confesso para você que nos últimos três anos eu ando com preguiça de trazer alguns debates, não pelo colégio, não por isso, mas pelo que eu vou escutar dos alunos... daí eu evito falar, mas por opção mesmo (...)estou com preguiça de alguém falando "não, isso aí é bobagem, isso não serve", tipo, vacina "ah, que ajuda o quê!" Então, aí você precisa estar muito disposta a entrar nesse debate e às vezes eu não tô tão disposta assim, nos últimos três anos eu estou menos disposta a falar de cotas, por exemplo, e daí eu não falo, então eu escolho falar de idoso, falar de saúde mental, essas outras coisas... é que eu vou escutar coisas que eu não quero escutar, então eu não quero escutar, por exemplo, que cotas é uma maneira de discriminar o negro, porque ele se coloca no espaço (...) Aí não dá, entende? Falar do aborto, "ah, mas aborto é uma..." Não dá, e aí eu trabalho com tantos outros temas importantes também, mas eu tenho liberdade para falar desses pontos (...) agora a família começar a falar "hum, esse tema isso não é (...)" E cadê o outro lado? Eu lembro que teve uma ouvidoria uma vez que o pai questionou, o tema da redação era “O SUS, sua importância para a sociedade brasileira”, e o pai ficou muito bravo porque o filho não podia falar sobre o outro lado, e qual é o outro lado do SUS? Então essas coisas que estressam bastante, assim, a sala de aula, o colégio, a gestão, o diretor não têm nenhum problema quanto a isso **[Professora_01]**.

Nessa fala, a Professora_01, ao ponderar sobre sua liberdade no trabalho, apresenta uma inconsistência lógica, introduzida por uma locução com papel de conjunção adversativa, “só que”, trazendo mais uma vez em seu discurso a justificativa de que, embora tenha liberdade, tem “preguiça de trabalhar com alguns pontos” em sala de aula. O substantivo utilizado para tal justificativa, “preguiça”, empregado metaforicamente, expressa-se como um subterfúgio para a evitação da evidência de sua falta de poder na relação com o aluno. Isso fica explícito em “porque eu sei o que eu vou escutar [dos alunos]” e na isenção do colégio sobre esse posicionamento esquivante em relação a temas mais polêmicos, trazendo a responsabilidade do apagamento de conteúdos importantes para a formação do aluno para si: “daí eu evito falar, mas por opção mesmo”.

Ao dizer que é uma opção não falar sobre alguns assuntos, nota-se uma inconsistência em seu discurso, já que a palavra “opção” significa livre escolha, e como se entende, a Professora_01 não pode escolher livremente: há um condicionante para que essa “escolha” aconteça – o posicionamento ideológico dos alunos e pais de alunos frente às temáticas sociais mais polêmicas. Trata-se do que Beck e Beck-Gernsheim (2002, p. 2) chamaram de “liberdade precária”, pois as novas necessidades do cliente e as novas formas de controle passam a induzir os sujeitos a seguir critérios estabelecidos pelo mercado. A instituição apenas deixa de assumir a responsabilidade sobre as mudanças nas práticas docentes, que são deslocadas para o aluno-cliente.

Logo, observamos uma dimensão imperativa: diferente do que a professora argumenta, ela não é livre para escolher, já que a estrutura social está construída sob a ideia de que cada sujeito é responsável por si mesmo e deve se gerenciar sozinho. Esse poder invisível que condiciona sua escolha está oculto na ideologia dominante e no discurso político neoliberal externo/interno à organização, que se impõem e modelam suas práticas profissionais, uma vez que “a linguagem ocupa o centro do modo de produção do capitalismo” (RESENDE & RAMALHO, 2016, p. 23). Neste sentido, o Professor_04 expõe:

O que mais ameaça [o trabalho do professor] são as questões políticas, política mesmo, porque a gente sofre muito com isso, tanto que na ouvidoria os professores recebem muitas críticas, muitas reclamações, né! A gente está vivendo esse momento bastante presente na sociedade, essa polarização, principalmente na área de humanas, na área de humanas têm coisas que você tem que trabalhar e não adianta, o professor tem que encarar, mas como que isso é recebido pelos pais, pelos responsáveis é que é o problema... porque nós temos muitos alunos filhos de políticos dentro da escola, então isso chega na casa deles, mais agora a partir das aulas gravadas e transmitidas, a gente tem tido muito mais cuidado nessas questões, então, isso tem, é isso que eu acho que nesse momento ameaça mais [Professor_04].

A conjuntura política e suas implicações sobre as pautas tratadas em sala de aula foram um assunto abordado por todos os entrevistados como um fator de coação, um aspecto limitante para o profissional da educação, já que muitos temas atuais e também históricos abordam perspectivas distintas das que muitas famílias e, por consequência, os alunos possuem. Notamos que o professor verbaliza que abordar em sala determinadas pautas relacionadas à política – “política mesmo” – é o que mais “ameaça” seu emprego.

Dessa forma, é importante a percepção de que ele utiliza o recurso linguístico da repetição para intensificar um dos sentidos da palavra política, o que está ligado ao governo da nação. E, por necessitar abordar temas afins em sua disciplina, como filosofia, indissociáveis no debate político-filosófico, o professor sente-se intimidado a agir conforme deseja o ator mais forte na relação de poder, nesse caso, o dono do capital – a família do aluno. Há fatores de autocontrole que passam a ser ainda mais fortes por conta dos elementos institucionais: a

ouvidoria ou mesmo o temor de estar sendo vigiado por um “supervisor” (que o trabalhador nem sabe se e quando está supervisionando) por meio de algum aparato tecnológico, é quase um efeito panóptico que leva à autodisciplina.

Cabe ainda enfatizar que o Professor_04 se vale da polifonia para trazer as vozes de outros professores que vivenciam a mesma experiência, “a gente sofre muito com isso”, logo, fala de um lugar de “sofrimento” coletivo com as imposições sobre o trabalho docente. Podemos perceber que esse é um espaço de luta constante, pois ao se lembrar dessas temáticas “proibidas”, diz: “você tem que trabalhar e não adianta, o professor tem que encarar”. Nesse sentido, o uso metafórico da expressão “encarar” nos remete à ideia de que o profissional necessita de uma capacidade individual para solucionar as situações desagradáveis que virão caso ele não se subordine ideologicamente ou simplesmente não permita que seu discurso seja apagado. Sendo assim, embora entendamos que fatores econômicos não são sejam unicamente os determinantes para que o trabalhador adote condutas gestonárias de si mesmo, ficam evidentes as cobranças da organização para que o trabalhador docente administre-se, desenvolva-se e autocontrole-se de forma independente da ação institucional.

Percebemos, com isso, que pautas ligadas à ideologia política, mesmo que trabalhadas de modo respeitoso e democrático, sofrem pressões que as levam ao apagamento, já que vivemos um momento de intensa polarização política, e esse fator tem provocado alterações na forma como a memória social está sendo produzida e reproduzida no país. É de nosso entendimento, em consonância com van Dijk (2018), que a construção dessa memória não se dá por um processo pacífico, já que grupos sociais disputam o direito de impor sua visão de mundo, o que afeta diretamente as organizações, principalmente as organizações educacionais, que são, ou deveriam ser, um espaço democrático de debate.

Todavia, no atual contexto, espaços como a escola têm se tornado um “campo de batalha” extremamente hostil, no qual não se debatem assuntos polêmicos, pois os mais poderosos, neste caso, os clientes, desejam excluir completamente as narrativas ideologicamente divergentes às suas. A interferência da família se caracteriza como tipos de dispositivos de silenciamento da voz do outro (professor, ideologia distinta). Esta, com seu *status*, impõe seu poder, que passa a ser um instrumento de docilização e modela as práticas docentes. Como observamos no comentário do Professor_04: “nós temos muitos alunos filhos de políticos dentro da escola”.

Ao falar dos alunos, neste trecho, notamos uma intertextualidade, um discurso de fidalguia que atravessa a colocação do professor, sendo o aluno filho de “alguém importante”, esse indivíduo pode ter foros, privilégios, poderes com os quais talvez os professores não

tenham forças para lutar sem o apoio da instituição, já que o que se pretende, por parte do cliente contrariado, é a eliminação das ideias e talvez dos próprios corpos adversários, o que na empresa-escola seria a demissão de quem promove o pensamento crítico. Podemos dizer que a representação social da elite econômica pela família do aluno condiciona as práticas docentes e até administrativas sem imposição direta, por meio da mobilização psíquica e uma docilização imperativa sobre os corpos e as ações dos subalternos (professores) que são análogas à exclusão do pensamento contra-hegemônico e à submissão estrutural.

Por ser o domínio discursivo uma forma eficiente de poder nas relações sociais é que ele se torna um objeto de disputa pelos atores sociais. Consoante ao pensamento foucaultiano, “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar” (FOUCAULT, 2012, p.10). Assim, no contexto organizacional, ao qual essa pesquisa se limita a abordar, o discurso se torna um privilégio de determinadas classes sociais – as dominantes, a “elite econômica”, como aponta a professora_01.

Na concepção de van Dijk (2008), as elites simbólicas não só controlam a produção e reprodução do discurso organizacional e educacional, bem como influenciam a reprodução da ideologia dominante. Ou seja, exercem controle sobre a reprodução discursiva de quem está abaixo na hierarquia de poder. Essa elite tem um papel efetivo na sustentação do aparato ideológico. Para o autor, o poder da elite simbólica está diretamente ligado ao capital simbólico, e ela detém o controle sobre os tópicos, por isso é importante analisarmos seu papel estratégico.

No caso em análise, o discurso pode ser entendido como um lugar de luta, pois identificamos, na fala do Professor_04, conflitos ideológicos e materiais dos atores envolvidos. Porém, além de um lócus, neste caso, ele é o próprio foco da luta. Como aponta Fairclough (2016), a prática discursiva é também ideológica e política e articula relações de poder que produzem efeitos práticos na realidade social. Nesse sentido, o discurso de quem detém o capital pode direcionar as ações dos atores em suas práticas sociais na organização escolar.

Nesse cenário, o professor é reduzido a um técnico que não pode se reportar aos noticiários ou abordar temas em desacordo com os valores dos alunos, sob risco de ser considerado um doutrinador, alguém que defenda determinados interesses políticos. O conhecimento, então, passa a ser o produto da empresa-escola e, como produto, deve ser modelado ao gosto do cliente, que, por meio de mecanismos de vigilância e controle, como a ouvidoria, mencionada pela Professora_01 e pelo Professor_04, determina as pautas em sala de aula, “sutilmente e por meio da ideologia, a ciência se constrói na direção dos interesses da classe economicamente dominante” (FARIA & MENEGHETTI, 2010, p. 04).

Cabe ainda salientar que chama a atenção na fala do Professor_04 sua inquietação acerca das novas formas de controle social relacionadas à tecnologia, aceleradas pela pandemia, entretanto, uma realidade vivenciada na escola contemporânea. Sobre isso, Castells (2019) afirma que o poder do discurso tem forte ligação com a possibilidade de acesso virtual a quase qualquer atividade, pois, a partir dele, pode-se persuadir, manipular e moldar as práticas sociais. Na empresa-escola, tais práticas originam novos fenômenos de disputas discursivas que reduzem ainda mais o poder do professor na organização. Como sugere Mathiensen (1997), passamos de um modelo no qual um vigiava muitos – o panóptico de Bentham (1785) – para um modelo no qual muitos vigiam poucos, do tipo sinóptico, em que não só a força do patrão impera sobre o professor, como também toda e qualquer força externa (BAUMAN, 1999).

Na empresa-escola, a vigilância e o controle são exercidos de "formas ultrarrápidas de controle ao ar livre, que substituem as antigas disciplinas que operavam na duração de um sistema fechado", conforme esclarece Deleuze (1992, p. 221). A midiaticização das aulas pressupõe um olhar ainda mais vigilante sobre o professor; ela opera de modo sofisticado nas aulas desse profissional, por meios da transmissão delas em tempo real ou mesmo gravadas. Ao menor sinal de transgressão às regras imposta pela organização ou por seus clientes, o professor está suscetível a sanções. Grisci (2008), por sua vez, aborda o sinóptico como uma forma de controle rizomático, aprofundando-se na teoria de Deleuze e Guattari (2000) para enfatizar a maneira pela qual os recursos tecnológicos potencializam o controle, este que então repercutirá na subjetividade do controlado.

Dessa maneira, por mais que a Professora_01 isente a organização de tolher sua liberdade de discutir determinados temas em aula: "...o colégio, a gestão, o diretor não tem nenhum problema quanto a isso", as aulas gravadas e a ouvidoria funcionam como uma ferramenta gerencial que serve aos interesses capitalistas da organização ao passo que permite a visibilidade dos interesses dos clientes-alunos e dos clientes-pais. Assim, propicia ajustes e negociações muitas vezes impostas de modo velado ao professor que, inserido em um jogo de forças que segue a lógica binária do "admitir ou demitir-se" (PAGÈS *et al.*, 2008, p. 58), é perpassado pelas relações de poder hegemônico (naturalizadas) e se sente responsável por se adequar àquilo que garanta a integridade da empresa.

Esse jogo de poder, que leva o professor a negociar as pautas que podem ou não ser discutidas na escola particular, fica mais evidente na fala da Professora_02:

(...) eu já fui chamada, por exemplo, para tirar uma questão da prova, porque era uma questão polêmica que falava da Dilma e do Bolsonaro, era um artigo de opinião que falava mal dos dois e a pessoa de orientação de prova me chamou, ela não me chamou para tirar a questão, ela disse "se você quiser manter, a gente segura com você, a gente vai, mas saiba que pode dar

problema”. E eu falei: ah, eu não quero problema nem para mim nem para vocês, eu troco essa questão, não tem problema [Professora_02].

Com uma postura oposta, a Professora_02 apresenta um discurso que reafirma nossa interpretação das falas da Professora_01. Ao mencionar que já foi chamada pela gestão para modificar um conteúdo em sua prova, deixa claro que o episódio que narra é apenas um “exemplo”, ou seja, um dos casos análogos ao ocorrido de que ela se recorda no momento de fala. Assim, os abusos praticados pela empresa-escola, como a desvalorização do conhecimento técnico do professor, a imposição de pautas a serem discutidas em sala de aula, a interferência em avaliações, assédio moral¹, entre outras, são naturalizados e se tornam um círculo vicioso que se retroalimenta.

É relevante atentarmos ao interdiscurso que representa a fala do gestor: ele ou ela, aparentemente, com o emprego da partícula “se” como conjunção condicional, isto é, uma condição para que tal coisa aconteça, deixa a professora decidir “se você quiser manter” e até coloca os membros da gestão como aliados caso essa escolha aconteça – “a gente segura com você, a gente vai”. Porém, em contradição à oração condicional, ao iniciar a próxima oração com a conjunção adversativa “mas”, que também prevê um acréscimo à fala, o conteúdo conflitante é ameaçador, pois coloca em risco a tranquilidade da professora em escolher manter a sua posição, que antes parecia ter apoio da gestão da empresa: “mas saiba que pode dar problema”.

Gaulejac já alertava que, nas organizações hierárquicas, as decisões seriam tomadas pelo chefe, ao passo que nas organizações contemporâneas, chamadas também de reticulares, cabe a cada um decidir diante dos dilemas. Nessa passagem apontada pela professora_02, a falta de certeza em relação ao dilema introduzido na colocação do “mas” pelo gestor encontra alerta nos ensinamentos também de Gaulejac (2007, p. 214) ao mencionar que:

(...) as violências inocentes são violências cuja fonte é confundida por um sistema opaco. Elas se dissimulam por trás do para-vento de orientações estratégicas, de decisões que, de início, parecem abstratas, pois suas consequências concretas estão distantes.

Isso corrobora ainda a ideia defendida por Dardot e Laval (2016) quando apontam que essa ideologia prepara o trabalhador em um processo de autorrealização ao qual ele se adapta subjetivamente às condições “cada vez mais duras que eles mesmos produziram já que esses mesmos sujeitos reproduzem essa lógica, (DARDOT & LAVAL, 2016, p. 329), como observado ao longo do estudo das falas dos professores.

¹ Todos os exemplos citados aqui foram retirados das falas dos entrevistados selecionadas para análise.

Nesse caso em análise, a orientação estratégica do “se você quiser manter, a gente segura com você” esbarra na consequência concreta distante da abstração em “pode dar problema”. Primeiro, o “pode dar”, aqui, em uma colocação impessoal, sugere mais uma abstração em relação a quem sofrerá as sanções de um eventual problema. Segundo, o substantivo “problema”, nesse contexto, significa algo de difícil solução, que exige esforço e determinação para ser solucionado, algo que pode sair do controle e causar transtornos, sendo imprevisível.

Logo, o discurso utilizado pela voz gerencial, também como uma espécie de violência inocente, ao mesmo tempo que concede um poder (de escolha) ao professor, limita-o em razão da insegurança gerada pela possibilidade de enfrentamento de um problema. Fica evidente, desse modo, que “o exercício do poder não consiste em ordenar, tomar decisões, mas em delimitar o campo, estruturar o espaço no qual são tomadas as decisões” (PAGÈS *et al.*, 2008, p. 51). E ainda, como postula van Dijk (2018), a legitimação de determinado discurso pela organização é um processo de dominação e gera desequilíbrios na estrutura social.

Neste mesmo sentido, o Professor_04 relata um fato semelhante de interferência, uma espécie de controle e “abuso de poder”, muito caro à Análise de Discurso Crítica – por reconhecer diferentes centros de poder – e que, de acordo com van Dijk (2018), acontece quando a organização favorece os interesses do grupo dominante, neste caso o cliente (alunos e família), em detrimento dos interesses do grupo não dominante – os professores –, chegando a impor até mesmo as discussões que devem ser articuladas em sala de aula:

(...) teve até um caso de um colega professor de história eles indicaram uma obra no passado e um dos pais era advogado, o pai fez um tratado falando da obra, criticando a obra, então o professor tem convivido com isso ultimamente (...) [Professor_04].

O exemplo mencionado pelo Professor_04 é uma demonstração da relação entre o discurso e o poder, isto é, o controle de um grupo sobre outro grupo (VAN DIJK, 2018). Claramente, o cliente tenta impor sua forma de ver o mundo, ou seja, sua ideologia, sobre o conteúdo histórico citado na fala em análise. Nesta direção, van Dijk esclarece que:

Se esse controle se dá também no interesse daqueles que exercem tal poder, e contra os interesses daqueles que são controlados, podemos falar de abuso de poder. Se as ações envolvidas são ações comunicativas, isto é, o discurso, então podemos, de forma mais específica, tratar do controle sobre o discurso de outros, que é uma das maneiras óbvias de como o discurso e poder estão relacionados (2018, pp. 17 – 18).

Isso significa que os atores sociais empregados na empresa-escola não possuem liberdade para falar ou escrever sobre o que consideram relevante para a formação do aluno, com base em seu conhecimento acadêmico, pois são totalmente ou parcialmente controlados pelos poderosos (dentro da empresa, a gestão e a alta direção; fora dela, família, mídia,

governo). Com isso, os docentes atendem às demandas dos clientes, porquanto, consoante ao pensamento de van Dijk, a atividade docente é um tipo de trabalho no qual as pessoas são “obrigadas a reproduzir tipos específicos de fala e de escrita” (VAN DIJK, 2018, p. 18). Dessa maneira,

O controle se aplica não só ao discurso como prática social, mas também às mentes daqueles que estão sendo controlados, isto é, aos seus conhecimentos, opiniões, atividades, ideologias, como também às outras representações pessoais ou sociais. Em geral, o controle da mente é indireto, mas intencional, mas apenas possível ou provável consequência do discurso (...). O controle da mente também significa o controle indireto da ação. Essa ação controlada pode de novo ser discursiva, de modo que o discurso poderoso possa, indiretamente, influenciar outros discursos que sejam compatíveis com o interesse daqueles que detém o poder (VAN DIJK, 2018, p. 18).

Assim, o discurso controla as mentes e as mentes controlam as ações, ou seja, no caso analisado, o discurso do pai, nominado de “tratado” pelo professor, representa o controle que o cliente tem no contexto da empresa-escola, já que esta organização se curva ao pedido de um único pai, mesmo possuindo uma quantidade expressiva de alunos. Isso, como comenta o Professor_03, deve-se ao fato de que, quando um aluno decide sair da instituição, leva com ele outros tantos: “se você perde um que pode levar à perda de mais 10, 20 e 30 e daqui a pouco é uma turma toda que está se fechando, por exemplo, a escola não espera isso” (Professor_03). De tal modo, “o poder de um indivíduo ou de um grupo está intimamente ligado ao controle de um orçamento” (PAGÈS *et al.*, 2008, p. 62).

Dessa forma, o discurso gestor é construído por meio de estratégias simbólicas operacionalizadas para a manutenção do poder gerencial. Nesse tipo de dominação, existe maior facilidade em se obter consenso para a reprodução da ordem social dominante – neste caso, a necessidade da empresa verbalizada pelo gestor daquilo que o cliente deseja. A eficácia desse tipo de poder está atrelada a uma subordinação consciente, como na fala da professora_02: “eu troco essa questão, não tem problema”. A professora sabe que não está no poder e acata aquela ordem disfarçada de escolha, pois, “com esse tipo de representação, o sistema de dominação é legitimado por suas próprias vítimas” (PAGÈS *et al.*, 2008, p. 65). Isso fica claro quando, ao falar sobre a hierarquia de poder na empresa-escola, essa mesma professora corrobora a ideia apresentada por outros entrevistados: “Então eu acho que a hierarquia seria... a coordenação, o aluno e o coitadinho do professor”.

Notadamente, a Professora_02 inclui o aluno na estrutura de poder e o posiciona acima do professor, próximo à gestão (o que aparece em outras falas de entrevistados nas análises posteriores). Ao adjetivar o professor de “coitadinho”, faz um uso menos comum do diminutivo, já que, nessa frase, intensifica a ideia de que o professor tem pouco poder na instituição, de que é alvo de infortúnios ou sofrimento, que está abaixo de todos. Mas que também encontra

maneiras de resistir na organização e de aprender a jogar com as armas que lhe sobram para permanecer empregado, como no caso relatado pela Professora_02:

(...) eu entendi que eles [as escolas] não querem um professor bom, o professor não precisa ser bom, porque a professora mais horrível que eu já trabalhei na vida, (...) toda vez que eu entrava na sala dela tinha coisa escrita errada no quadro, e ela está lá ainda. Ela está lá naquela escola que me mandou embora. Ela está lá há 10 ou 12 anos. Por quê? Porque ela não dá trabalho, ela passa quase toda a prova no quadro para os alunos de revisão, daí eles vão todos bem, não tem porque reclamar(...) ela deixa o aluno fazer o que quiser, porque ele não vai reclamar em casa, daí os pais não reclamam com a direção, a direção não reclama com professor. Eu acho que as escolas querem é um professor que não dê trabalho, não precisa ser bom, precisa só não dar trabalho (...) [Professora_02].

A narrativa da Professora_02 nos leva a entender que quando o professor da escola particular não aceita as regras impostas de modo velado pela empresa-escola, ou seja, é um professor que “dá trabalho”, ele não permanece no quadro de funcionários, independentemente de ser bom ou não, o que também aparece na fala da Professora 01: “quando não está dentro do perfil, eu acho que ele acaba sendo desligado”. Com isso, por conta das especificidades de cada tipo de trabalho, de organização e dos sujeitos envolvidos, a realidade do trabalho é muito complexa. Não há um manual com regras para todas as situações, e há uma infinidade de possibilidades de tomadas de decisão pelos trabalhadores, que podem nem ser percebidas pela gestão, ou, ainda, quando conveniente, ignoradas. Quem está no ajuste da engenharia do trabalho é o trabalhador, que julga se deve ou não seguir as regras para se alcançar os resultados esperados (DEJOURS, 1994). Isso justifica o entendimento da entrevistada quando diz que: “acho que as escolas querem é um professor que não dê trabalho, não precisa ser bom”.

No exemplo dado, a Professora_02 menciona, ainda, que a docente que escreve errado no quadro e antecipa questões da prova em sua revisão permanece há anos na instituição da qual a entrevistada foi demitida, por não exigir tempo da gestão na escuta de reclamações sobre seu trabalho – por não “dar trabalho”. Neste caso, o não-dito sobre o aluno e a família é o que mais nos interessa. Mesmo que a professora não tenha se referido diretamente ao poder que a família e o aluno exercem sobre a instituição escolar, isso fica muito evidente quando analisamos o ciclo: o aluno faz o que quiser – o aluno não reclama –, não vem reclamação sobre a professora.

De acordo com o relato da Professora 02, alguns profissionais da educação, ao perceberem que são mais fracos na relação de poder dentro da escola, deixam de exercer o papel de educador e passam a criar estratégias que satisfaçam o ego de seus alunos a fim de evitarem algum tipo de advertência ou, até mesmo, a demissão, porquanto estará afastado de reclamações do cliente junto à gestão. Isso também fica evidente na fala do Professor_03:

(...) você não tem aquela necessidade talvez às vezes até de passar o conteúdo da melhor maneira possível, mas sim o seu aluno sair rindo da aula, você não tem aquela obrigação de manter a turma quieta, chamando atenção, puxar a orelha aqui porque está conversando e tudo mais, mas tem obrigação de fazer a sua turma se sentir bem, como se ela tivesse assistindo alguma coisa bacana e não uma aula, e a gente sabe que uma aula, às vezes, passa por altos e baixos, tem problemas às vezes também... e o maior medo, opa, perai, se eu lidar com o cliente, se eu mexer com a pessoa errada do jeito errado na hora errada, aí quem sabe pode ser que meu emprego esteja em risco [Professor_03].

O Professor_03 possui um discurso muito mais enraizado na lógica mercadológica e não hesita em nomear o aluno pelo substantivo “cliente”, já que, em suas práticas sociais, o aluno não é mais representado como ator “sem luz”, pelo contrário, por mais que o professor seja consumido como o provedor de um espetáculo, os holofotes estão mirados na direção do aluno-cliente. As práticas sociais em sala de aula não condizem mais com a ideia do senso comum de que o aluno está na escola para aprender, “você não tem aquela necessidade talvez às vezes até de passar o conteúdo da melhor maneira possível, mas sim o seu aluno sair rindo da aula...”. Por meio de orações adversativas coordenadas pela conjunção “mas”, o professor traça um paralelo entre o que está no imaginário do senso comum em relação às funções de um professor e o que realmente tem se tornado o cerne de seu trabalho.

Sobre isso, Fairclough argumenta que:

(...) as instituições estão fazendo mudanças organizacionais importantes que estão de acordo com um modo mercadológico de operação, tais como a introdução de mercado ‘interno’ ao tornar os departamentos financeiramente mais autônomos, o uso de abordagens ‘gerenciais’ em, por exemplo, avaliação e treinamento de pessoal, a introdução de planejamento institucional, e a maior atenção que é dada ao mercado. Tem havido também pressão para os acadêmicos verem os alunos como ‘clientes’ e dedicarem mais energias ao ensino e ao desenvolvimento de métodos de ensino centrados no aprendiz (FAIRCLOUGH, 2001, p. 48).

Assim, ao tratar o aluno como cliente, o professor não mais precisa de excelência em sua área de atuação, porém precisa garantir entretenimento a seu aluno; não precisa mais manter a ordem em sala de aula, precisa fazer com que seu cliente se sintam bem. Estamos diante de um tipo de atuação na qual se destaca sobremaneira uma espécie de “comercialização de sentimentos humanos”. O professor acaba criando estratégias que o mantêm na instituição, que asseguram seu emprego, conforme relatado na fala anterior da professora_02.

De acordo com Laval (2019, p. 293), a escola, nessa configuração, torna-se uma espécie de “self-service em que o aluno apresenta uma ‘demanda’ pessoal e o professor responde com uma oferta personalizada”. Em função disso, se o cliente deseja entretenimento, é entretenimento que o professor promoverá: “como se ela [a turma] tivesse assistindo alguma coisa bacana e não uma aula”, já que seu maior medo é lidar com o cliente de forma errada,

pois “aí, quem sabe, pode ser que meu emprego esteja em risco”. Como cliente, o aluno passa a desenvolver o poder de escolher qual “produto” consumir e qual descartar.

Isso situa o professor em uma posição de servidão emocional do cliente, porque seu trabalho não se relaciona tanto com o seu prazer de ensinar quanto com o dever de proporcionar prazer ao aluno. Nesse sentido, o prazer se transforma em mercadoria, e para que seja entregue ao aluno-cliente, o professor precisa realizar um esforço descomunal, dado que:

O prazer do cliente é o consumo de um trabalho realizado sobre sua própria pessoa privada. Este consumo é imediato e direto, não passa pela mediação de nenhum produto. Por causa dessa imediatez, o prazer proporcionado pelo trabalho servil difere do prazer proporcionado pelo chefe de cozinha aos consumidores de seu “prato sublime” (GORZ, 2003, p. 145).

O aluno tem o poder do capital. Essa mesma evidência de poder – o do aluno sobre a organização – fica clara também na fala da professora 02, que não hesita em falar sobre a sua falta de liberdade para trabalhar determinadas pautas em sala de aula, diante de reclamação de alunos com relação aos temas, e apresenta um discurso que podemos classificar de contra-hegemônico ou discurso de resistência, visto que vai de encontro com a ordem predominante e compreende como se constituem as relações de poder dentro da empresa-escola:

Eu acho que veio muito nos últimos anos dessa coisa de escola sem partido, dessa coisa bolsonarista podre de achar que a gente é doutrinador. Eu não estou doutrinando ninguém. Eu tenho uma aluna, hoje ela é minha aluna na terceira série, que reclamou, reclama sempre, não para mim, óbvio, porque ela não tem coragem, ela reclama para o outro professor, que eu só falo de política nas aulas (...) Como é que eu vou discutir questão indígena que está atual, questão de alimentação, de segurança alimentar, como é que eu vou discutir meio ambiente se todas essas questões que podem aparecer na redação do Enem, no vestibular da Federal, no vestibular das particulares, nas questões de interpretação de texto, sem falar de política? É quase impossível [Professora_02].

Em seu relato, a Professora_02 apresenta um fato que tem se tornado mais corriqueiro nos últimos anos: a dificuldade em debater temas mais polêmicos, principalmente, ligados ao cenário político. Segundo ela, desde a ascensão do presidente Jair Bolsonaro ao poder, o discurso disseminado pelo movimento Escola Sem Partido, que atribui ao professor o papel social de doutrinador, tem cooptado várias famílias e os alunos no contexto social das escolas particulares, ou seja, sujeitos da classe dominante, e instigado uma resistência ao debate acerca de problemas sociais negligenciados pelas autoridades políticas atualmente no poder, como em: “coisa bolsonarista podre”.

Ao rememorar as queixas de determinada aluna, “que reclamou, reclama sempre”, a professora complementa que a aluna não faz a reclamação diretamente a ela, “óbvio, porque ela não tem coragem”. Nessa passagem, o adjetivo “óbvio” é utilizado para indicar a ausência de dúvida da professora de que a aluna não faria a crítica diretamente a ela. O fato de afirmar

categoricamente que a aluna não teria “coragem” deixa implícito que a professora, em uma situação como a relatada, não omitiria suas opiniões sobre a importância do debate em sala de aula, seja de assuntos políticos ou não, aliás, como ela afirma, é “quase impossível” falar sobre qualquer assunto atual que não envolva política. Por ser “óbvio” que a aluna não reclama diretamente para a professora, subentende-se que a postura desta em relação à opinião dos seus alunos-clientes é uma tentativa de resistência. Nesse sentido, o Professor_03 também identifica como nocivo o tratamento dispensado ao aluno em tempo integral na instituição: “tenho também a ideia de que você tentar 100% do tempo agradar o aluno como um cliente é uma pressão muito grande”.

Cabe salientarmos que, de modo oposto à Professora 02, a Professora 01 possui uma forte identificação com as ideias da empresa-escola, assim, seu discurso assume um tom mais consensual e, quanto mais ela se identifica com a empresa, mais fácil de se perceber sua perda da própria autonomia, em um movimento de autopersuasão que contribui ainda mais para sua própria submissão. Isso é o que Pagès *et al.* (2008, p. 87) chamam de “cerco ideológico”, processo no qual o sujeito “colabora para sua própria doutrinação (...), sempre com a impressão de pensar livremente”. Isso fica muito explícito na fala do Professor_03, quando aponta uma adequação do seu trabalho ao que acredita ser uma necessidade da instituição, bem como uma busca por harmonia entre seus anseios e os da instituição:

(...) a gente cria uma imagem que é uma imagem muitas vezes que pode ser até utópica daquela instituição, daquilo que você acredita que deveria ser o trabalho ou a adequação do seu trabalho àquilo que essa instituição utópica, digamos assim, esperaria de você e você rema naquela direção. Eu acho que há uma situação assim (...) por isso até, na verdade, os seus valores precisam bater tão forte [com os da instituição], porque você sabe que, de alguma maneira, atendendo aos seus anseios, aos seus valores, pelo menos parcialmente, você está atendendo à instituição, então sem ter essa certeza, clara e lógica, você está trabalhando em prol daquilo que você julga ser o ideal, daquilo que você delimitou, digamos, como norte para aquela instituição e aí você acaba por satisfazer (...) esses seus valores, você rema nessa direção, eu acho que é mais ou menos isso [Professor_03].

O imaginário do sujeito, como podemos entender a partir da fala do Professor_03, remete o trabalhador a representações que ele mesmo cria a partir de seus desejos e é esse imaginário quem determina o nível de envolvimento emocional do docente com a empresa-escola. Nesse sentido, “trata-se agora de governar um ser cuja subjetividade deve estar inteiramente envolvida na atividade que se exige que ele cumpra. Para isso, deve-se reconhecer nele a parte irredutível do desejo que o constitui” (DARDOT & LAVAL, 2016, p. 327).

É possível notar que o professor possui consciência de que essa imagem é “utópica da instituição” – do grego “ou+topos” que significa “lugar que não existe” –, mas cria uma fantasia de que ele está ali por um motivo grandioso, como se tivesse uma missão, e mesmo sem um

direcionamento de que missão seja essa, por parte da gestão, “rema naquela direção” imaginada como ideal e, com isso, o trabalhador “colabora ideologicamente [com a empresa], aderindo à doutrina oficial, mais que isso, porém, produzindo ele mesmo uma doutrina de compromisso” (PAGÈS *et al.*, 2008, p. 89), em que os seus desejos e valores andam juntos com os da organização, pois “o desejo com todos os nomes que se queira dar a ele é o alvo do novo poder (DARDOT & LAVAL, 2016, p. 327). Fica clara, então, a estratégia que manobra o professor a intensificar seu esforço “como se essa conduta viesse dele próprio, como se esta lhe fosse comandada de dentro por uma ordem imperiosa de seu próprio desejo, à qual ele não pode resistir” (DARDOT & LAVAL, 2016, p. 327).

Além disso, a presença metafórica do verbo “remar”, que aparece duas vezes no mencionado trecho, revela que os objetivos estão sempre distantes e que é necessário esforço para alcançá-los, o que o professor faz com afinco, afinal, “atendendo aos seus anseios, aos seus valores, pelo menos parcialmente, você está atendendo à instituição”. É relevante notar como a organização consegue ocupar a psique do docente e substituir o imaginário desse trabalhador pelo seu. Ela consegue emaranhar os valores da instituição aos do professor a ponto de ele acreditar que os objetivos dela sejam também os seus, aproveita-se de sentimentos narcísicos do sujeito. Logo, este atende aos “seus valores” para, na verdade, atender às demandas da empresa em busca de reconhecimento ou de cumprir uma missão: “você está trabalhando em prol daquilo que você julga ser o ideal” – parece que o docente constrói uma organização imaginária e esta possui suas características reais e algumas que pertencem às suas fantasias e que proporcionam sua identificação com a empresa-escola.

Como expõe Gaulejac:

(...) o empregado projeta sobre a empresa seu próprio ideal de onipotência e de excelência e, ao mesmo tempo, introjeta o ideal de expansão e de conquista, proposto pela empresa. Ele acredita que esta irá satisfazer seus próprios fantasmas, particularmente a megalomania de ser o mais forte, o maior, o mais poderoso. Mas o exercício do poder tem seu reverso: a angústia da perda de objeto. Angústia arcaica, que revela o medo de perder o amor do ser amado. Daí uma tensão permanente para continuar à altura das exigências (GAULEJAC, 2007. p. 217).

Conforme aponta Gaulejac, a organização gerencialista encontra como grande aliado o imaginário do logro, que se aproveita do desejo narcísico do trabalhador e possibilita que as organizações ocupem a totalidade do espaço psíquico de suas mentes, aprisionam o trabalhador nas armadilhas de seus desejos narcísicos, de anseios por onipotência ou, ainda na carência de amor (GAULEJAC, 2007). Como aponta van Dijk (2018), uma das estratégias que a instituição utiliza para disfarçar seu poder é justamente convencer o professor de que ele pratica as ações

desejadas por ela em nome de seus interesses: “atendendo aos seus anseios, aos seus valores, pelo menos parcialmente, você está atendendo à instituição” [Professor_03].

Ainda, ao abordar o tipo de poder que o aluno tem na instituição, a Professora_01 levanta a questão da posição do aluno perante a instituição, afirmando ter dúvidas se ele seria realmente o cliente final ou a família, mas, pensando melhor, conclui ser o aluno de fato o cliente final:

(...) eu fico na dúvida de quem é o cliente final, se é o aluno ou a família, eu tenho essa dúvida. No Ensino Médio é mais o aluno mesmo, mas ele, eu não acho que ele determine as pautas, mas ele é escutado, ele tem voz, então ele é o cliente final (...)
[Professora_01].

Nessa passagem, a contradição de ideias se revela quando relacionamos com o trecho anterior, no qual a professora é categórica em afirmar que possui liberdade de escolha das pautas, porém, como já analisado, esquiva-se do embate acerca de temas polêmicos por conta do posicionamento dos alunos. Na sequência, diz que o aluno não determina as pautas. Mais uma vez, a Professora_01 se utiliza do recurso da adversativa “mas” para criar uma contradição a fim de minimizar a sensação de sua falta de liberdade e ausência de poder – “mas ele é escutado, ele tem voz”. Contudo, avançando em sua linha de raciocínio, explicita: “Eu diria que vem todo mundo [na hierarquia] e lá para baixo, para baixo, para baixo, vem o professor, está lá no pé do negócio (...)”.

Ao se colocar em um espaço de poder na organização, a professora 01 utiliza a metáfora “pé do negócio” para expressar que, hierarquicamente, considera-se abaixo da diretoria, da gestão e dos alunos. Isso fica muito evidente ao empregar a figura retórica de repetição (epizeuxe) para marcar ênfase, promover contraste – “lá pra baixo, para baixo, para baixo” – e fazer uma exortação referente às posições de poder ocupadas na empresa-escola pelos sujeitos comparados: o último na hierarquia é o professor.

O Professor_03 é ainda mais enfático em relação ao lugar que ocupa o aluno e, conseqüentemente, à sua importância e o seu poder: “o aluno está acima de todo mundo”. Segundo seu modo de ver:

Eu diria que o aluno está acima de todo mundo, eu acho que para a gente resumir bem, assim né, o aluno é tratado como um cliente, na verdade, a gente costuma dizer isso... em conversas informais "ah não, porque aqui é uma instituição particular, então o aluno é o cliente". O aluno cada vez mais parece se revestir dessa ideia, né, de que eu mando aqui, eu tenho a razão... o aluno tem um poder muito grande, eu diria até na escolha de temas, de atividades extracurriculares que são oferecidas para os alunos pela minha instituição...por exemplo, nós vamos começar o novo ensino médio obrigatório a partir ano que vem, com a nova base curricular e aí vai ter que se oferecer os itinerários formativos, e para fazer o levantamento do que valeria a pena ser colocado como itinerário formativo, a escola pouco ouviu os professores, ela foi ouvir mais os alunos, ela fez uma pesquisa, por exemplo, com os alunos, aquilo que foi

campeão no levantamento com os alunos foi o que verticalmente acabou sendo imposto para os professores, o que os professores vão ter que fazer, então acho que esse é um exemplo que me ocorre recente da minha instituição, de que realmente o aluno tem o poder de decidir o que ele vai estudar, embora quem tem a formação e embora eventualmente poderia oferecer coisas mais interessantes seriam os professores (...) [Professor_03].

Conforme as falas expostas, o fato de o aluno ter se tornado o cliente nas escolas particulares já está naturalizado pelos professores do Ensino Médio, inclusive, o docente revela que nas conversas informais com demais colegas de trabalho, esse é um assunto comentado. Tal naturalização acontece por meio do modo de operação ideológico denominado reificação, no qual uma situação transitória é representada como permanente, neste caso, a tratativa do aluno como cliente (RESENDE & RAMALHO, 2016).

Interessa-nos, neste trabalho, investigar que tipo de poder esse aluno tem dentro da organização educacional, uma vez que investigamos aqui o poder gerencialista, ou, ainda, como esse poder é utilizado pela gestão para controlar, vigiar e moldar o trabalho do professor. É notável que a instituição se utiliza da posição de cliente do aluno para exercer seu poder sem coerção, mas mobilizando a psique do trabalhador por meio de suas práticas discursivas, como na passagem “porque aqui é uma instituição particular, então o aluno é o cliente”.

Ao hierarquizar os atores sociais ativos na empresa-escola, o professor afirma que “o aluno está acima de todo mundo” e que ele “tem um poder muito grande”, o que já foi discutido e nas análises das falas anteriores dos demais entrevistados. Nesta fala do Professor_03, destacamos o fato de que mais do que ter a consciência do poder do aluno, o professor aborda que o aluno tem “cada vez mais dessa ideia de que manda” na organização. Ora, se não manda de forma explícita e indiscutível, é ouvido, dita as pautas em sala (como visto em falas anteriores) e até escolhe o “itinerário formativo”.

Sobre isso, “escola pouco ouviu os professores, ela foi ouvir mais os alunos... realmente o aluno tem o poder de decidir o que ele vai estudar, embora quem tem a formação e embora, eventualmente, poderia oferecer coisas mais interessantes seriam os professores”. Dessa forma, entendemos que na escola particular contemporânea, sob a égide da gestão gerencialista, o aluno-cliente escolhe os novos produtos educacionais de acordo com seus desejos. Cabe destacar que não estamos falando aqui de conteúdos determinados pelo MEC, mas daqueles mais subjetivos e flexíveis quanto às normas e leis. É o desejo do cliente que alicerça as estratégias gerenciais e se torna regra na empresa-escola: “aquilo que foi campeão no levantamento com os alunos foi o que verticalmente acabou sendo imposto para os professores” [Professor_03]. Essa prática social, abordada por Gaulejac (2007, p. 54), revela que a gestão dos recursos humanos se dobra à gestão financeira.

A gestão gerencialista preocupa-se antes de tudo em “canalizar as necessidades dos clientes” sobre os produtos da empresa e de transformar os trabalhadores em agentes sociais de desempenho. O trabalhador é considerado se for rentável. O cliente é rei se for solvível. Em função disso, “a partir do momento em que a lógica financeira assume o comando sobre a lógica da produção [do conhecimento], as relações de poder no seio da empresa se modificam” (GAULEJAC, 2007, p. 45). O poder financeiro, representado pelo aluno-cliente, difunde-se na empresa escola e pode ser ameaçador a ponto de fazer a Professora_02 criar estratégias para evitar uma avaliação oficial que possa gerar alguma advertência não prevista por ela ou, ainda, utilizar dessa estratégia para se antever e alterar aquilo que desagrada aos alunos-clientes:

Eu fazia, até o ano passado, uma avaliação minha, eu dava uma folha e falava para os alunos escreverem, avaliarem minha aula com críticas e estava aberta qualquer coisa, inclusive, que... não precisa colocar nome: “eu não vou ler nada agora eu vou misturar tudo depois, eu não vou nem saber de que turma é”. E eu fiz isso durante 3 anos, ano passado foi o quarto, esse é o quinto... conseguiam fazer críticas construtivas, eram coisas que eu absorvia para levar para o ano seguinte (...) [Professora_02].

É interessante perceber que a professora se apropria da estratégia gerencial das empresas de avaliação do trabalhador para ela mesma melhorar seu desempenho, para se autogerenciar e, como exposto em fala anterior, “não dar trabalho” para a organização. Este é um ótimo exemplo para entendermos como os discursos alteram as práticas sociais. Ou, de forma mais direta, como acontecem os processos de inculcação, capazes de “mudar o sujeito” ou suas práticas sociais (GRAMSCI, 1971). Para elucidar de modo mais claro o termo cunhado por Gramsci, inculcar é o ato de fazer com que outros sujeitos assumam discursos, posicionando-se dentro deles: pensando, falando, agindo de acordo com novos discursos.

Esses novos discursos também podem ser assumidos pelo sujeito como novos modos de ser, como acontece com a professora_02, no exemplo acima. Ao adotar uma prática que é uma estratégia da gestão de avaliação do desempenho dos trabalhadores como sua, ela altera seu modo de ser. Isso mostra a efetividade dos discursos no processo de mudança social e como as entidades sociais são, em certo sentido, efeitos de discursos.

Avançando no pensamento, a Professora_01 continua:

(...) mas existe lá [na hierarquia] o aluno, toda a questão dos donos do colégio, existe a gestão, existem vários interesses deles, mercantilistas, que têm às vezes até uma contradição entre a busca pelo dinheiro e a busca pelo conhecimento. A gente sempre tenta equacionar, então aquilo que é bom para o aluno em termos de desenvolvimento pessoal e aquilo que é bom para o colégio, porque ele precisa ter aqueles alunos para se manter. Então, eu diria que tem, meio que junto e misturado, [o] aluno, os gestores, os gestores – no sentido de gestão da instituição mesmo, porque os gestores dos colégios, eles também têm algumas regras a cumprir. Então, eu diria que tá tudo ali, cada um tentando puxar para o seu [lado] e o professor tenta entender onde está nesse jogo [Professora_01].

É interessante notar que a professora se vê em um paradoxo entre o capitalismo e o conhecimento: ao “tentar equacionar” o desenvolvimento do aluno e a necessidade organizacional de manter esse aluno, posiciona-se como mediadora entre os interesses econômicos da organização e a construção do conhecimento. Essa adesão a um universo paradoxal, segundo Gaulejac (2007), é uma das características da gestão gerencialista: “o universo da empresa é cada vez mais contraditório” (GAULEJAC, 2007, p. 121).

Nesse sentido, na passagem anterior, ao utilizar a locução pronominal “a gente” para se referir aos professores, a docente retira esses sujeitos de uma posição de poder, separando-os em “eles” e “a gente”. Assim, completa: “o professor tenta entender onde está nesse jogo”. Gaulejac (2007) postula, ainda, que é conveniente para a organização “zigzaguear” entre lógicas funcionais para o bem da empresa. Ou seja, a empresa-escola se utiliza deste artifício para equilibrar seu universo paradoxal e conseguir de seus colaboradores que eles se submetam às suas ordens com toda a liberdade. Por meio do “contrato narcísico” estabelecido entre o trabalhador e a empresa, o docente busca “na organização um meio de satisfazer seus desejos de onipotência e de canalizar suas angústias” (GAULEJAC, 2007, p. 126).

Outro ponto que merece atenção é a intertextualidade empregada pela Professora_01 em defesa da organização. É possível reconhecer a voz gerencial, que sempre visa aos objetivos capitalistas da empresa, em seu discurso, quando revela compreender “o que é bom para o colégio”, uma vez que se mostra claro para ela que “ele precisa ter aqueles alunos para se manter”. Essa incorporação do discurso gerencial ocorre porque, nas organizações contemporâneas, o controle tende a se deslocar do físico para o mental, e, desta maneira, “o imaginário do indivíduo [que] torna-se o objeto principal do gerenciamento” (GAULEJAC, 2007, p. 125). Assim, a mobilização, um dos mecanismos de poder evidenciados aqui, na reprodução do “álibi da guerra econômica” (GAULEJAC, 2007, p. 143), fica mais uma vez explícita, já que o sujeito incorporou e reproduziu a ideia de que a empresa é vulnerável e sua sobrevivência depende disto ou daquilo. Assim, há de se realizar sacrifícios para salvá-la.

Ainda discorrendo sobre essa fala, a inclusão do aluno como quem dita as regras do “jogo” merece atenção especial. Gaulejac (2007) já apontava para o fato de a “gestão gerencialista preocupar-se antes de tudo em canalizar as necessidades do cliente” (GAULEJAC, 2007, p. 54) quando este é rentável. Entretanto, o fenômeno que nos aparece aqui vai além de considerar o aluno como cliente (o aluno-cliente em si). Na visão de todos os professores entrevistados, o aluno possui um poder na hierarquia da instituição que se aproxima muito da gestão, sendo às vezes até superior a ela (“o aluno está acima de todo mundo”, para o Professor_03).

Nas palavras dos professores:

Não, não é o gestor que avalia [os professores], são os alunos que avaliam, o gestor não avalia, são os alunos... eles [gestores] não nos dão notas, quem dá nota é o aluno mesmo... basicamente é [avaliado]: controle de turma, domínio de conteúdo, criatividade nas aulas, relação entre professor-aluno, basicamente é isso, eles (alunos) te dão nota de 0 a 10 (...) eu acho que ela [avaliação] é importante para o professor, eu acho que para mim ela é importante, para saber que aqui eu posso estar melhor, ali eu posso estar melhor e tal [Professora_01].

(...) os alunos fazem uma avaliação nossa... a direção chama a gente para dar uma devolutiva no final do ano (...) inclusive tem nota (...) é de 0 a 10 [Professora_02].

(...) o processo de avaliação sempre passa pelo aluno... é interessante saber que dos alunos a gente recebe também um resultado quantitativo, uma nota realmente (...) [Professor_03].

(...) essa semana eles estão nessa fase da avaliação feita pelos alunos, os alunos sempre fazem avaliação no final do ano... são cinco competências que os alunos avaliam de cada professor...depois tudo isso é colocado no pacote para dar no *feedback* lá em dezembro. (...) quando [a avaliação] chega no gestor, já tem a visão de tudo, do aluno, de tudo que acontece na escola, então eu acho que o gestor quando dá o *feedback* é o mais importante. E é legal porque daí o *feedback* é pessoal, então esse *feedback* as vezes dura 1 hora, 2 horas (...) eu também não sei como que é feito o cálculo dessa nota, aparece lá [na avaliação] (...) então é feita a média, mas eu acho que na cabeça da direção-geral eu acho que deve ficar [o resultado final], porque com certeza eles não devem olhar professor por professor na direção-geral [Professor_04].

Embora a Professora_01 repita enfaticamente, por meio da repetição de ideias, que não é a gestão quem a avalia, sabe-se, de modo empírico, que é a gestão quem cria a avaliação, quem escolhe os itens a serem avaliados pelos alunos e, também, quem tabula as notas recebidas pelo profissional de ensino e faz uma devolutiva de seu desempenho, como apontam os Professores_02/04. Este, inclusive, dá mais detalhes com relação ao processo de avaliação, isso talvez se deva ao fato de que ele se caracteriza como próximo à direção-geral: “dia a dia com a direção geral é muito difícil. Eu, agora por causa da auditoria, eu tenho um contato mais próximo” [Professor_04].

Segundo esse professor, após a avaliação do aluno, o gestor recebe tudo, quantifica, faz uma devolutiva sobre a nota média da avaliação e encaminha a nota final à direção-geral: “com certeza, eles não devem olhar professor por professor na direção geral, são uns mil e poucos professores, mas eu acho que para eles isso é muito claro” [Professor_04]. Neste sentido, o que tem mais peso para a empresa-escola é o resultado traduzido em linguagem matemática, “sobre a crença de que a objetividade consiste em traduzir a realidade em termos matemáticos” (GAULEJAC, 2007, p. 101).

A empresa, por meio dessas avaliações, instiga no sujeito o desejo de superação, a ideia de que ele sempre pode fazer mais e “oferece a possibilidade” de o professor ser reconhecido e amado, caso melhore em um aspecto ou outro e, assim, possa vencer (SENNETT,

2015). Por esse motivo, a Professora_01 vê a avaliação como uma oportunidade de aperfeiçoamento às regras e às necessidades da organização, quando afirma, em fala semelhante à dos Professores_02/03, que: “para mim ela [avaliação] é importante, para saber que aqui eu posso estar melhor, ali eu posso estar melhor”.

Neste aspecto, Simbü (2009, p. 2) sugere que o poder gerencialista invoca uma “paixão pela medida”. Para a autora, toda paixão é sofrimento e nos obriga a curvar-nos diante dela. Nesse sentido, Gori e Del Volgo (2009) nominam a contemporaneidade como a era da “paixão avaliativa”, da “ideologia da avaliação”. Esta se instala como uma ferramenta aparentemente democrática e transparente em relação aos *feedbacks*, porém, como postula Gaulejac (2007), essa é uma falsa neutralidade, pois as avaliações são um dispositivo que converge para a servidão voluntária do trabalhador para com a empresa. Como podemos observar no excerto em análise, há um apagamento, mas fica subentendido que, ao receber a avaliação, os professores entendem quais aspectos de suas práticas em sala que devem ser alteradas para suprir os desejos dos alunos – o que se vê é o professor se curvando diante dos índices da avaliação feita pelos alunos.

Voltando a fala da Professora_01, verificamos a sensação, por parte da entrevistada, de uma falta de poder do gestor, sendo essa mais uma das estratégias gerenciais empregadas no discurso da empresa-escola, visto que o poder é deslocado na gestão gerencialista. A ausência de uma figura de autoridade explícita e enérgica, de alguém que tenha o poder de decisão, é uma tática para que a autoridade fique camuflada e haja implicitamente no campo da subjetividade. Essa limitação de autoridade gerencial é percebida pela Professora_01 como falta de poder, já que não pode ser encontrado na autoridade hierárquica. Todavia, é exatamente essa desterritorialização, em que a instituição se coloca à sombra do aluno, que reforça o poder, pois este não está mais em um lugar preciso, e sim difuso na organização, de tal forma que ele “encobrirá o espaço em sua totalidade” (PAGÈS *et al.*, 2008, p. 66).

A fala do Professor_03 é ainda mais específica quanto ao que entende sobre o papel ocupado hoje pelo aluno na escola particular:

(...) o aluno, se a gente fosse fazer uma hierarquia, o aluno estaria nas primeiras posições eu acho, que naquele sentimento de que eu tenho pessoas um degrau, dois degraus, três degraus acima de mim, quem sabe o aluno estaria 2 ou 3 degraus acima de mim. Então, eu sinto quase realmente como se o aluno fosse no mesmo nível do gestor, uma ordem de um aluno, que nunca, nem sempre vai vir no formato de ordem mesmo, mas um pedido do aluno, uma situação envolvendo o aluno, teria quase o peso, teria quase o valor do que um gestor ou um diretor mandaria para nós, isso com toda certeza [Professor_03].

Cabe destacar que não estamos tratando aqui das relações de poder entre aluno e professor apenas dentro da sala de aula, ou apenas referentes a questões disciplinares, tema mais comum quando se trata da escola. A relação de poder que analisamos tem mais a ver com uma espécie de direito concedido a ele de deliberar, como explícito na fala do professor: “como se o aluno fosse no mesmo nível do gestor... uma ordem de um aluno...”. Neste sentido, o poder está na capacidade que foi dada ao aluno de produzir efeitos discursivos que determinam o comportamento institucional, não apenas do professor, mas interfere nas normas e decisões organizacionais. Assim, o poder, de acordo com van Dijk (2018), pode ser distribuído ou restrito a um domínio específico dentro das organizações, resultando em diferentes centros de poder e grupos que podem controlá-los. Nisso, o poder aqui é ação, é metafísico, e, por meio de práticas sociais naturalizadas e reproduzidas, difunde-se e se exerce de modo quase imperceptível por meio das ideologias compartilhadas e (re)produzidas no cotidiano do trabalho.

Notemos que, nesse caso, o poder do aluno é uma riqueza estratégica da empresa-escola em que ele gera eficácia produtiva para ela. Isso fica evidente quando o Professor_03 diz: “uma ordem do aluno”. É notório que a lógica neoliberal empodera esse aluno a partir do capitalismo; essas pequenas alterações vêm se instaurando no cotidiano das escolas e são responsáveis por mudanças nas relações de poder. Mesmo em uma organização gerencialista, na qual as ferramentas de exercício de poder são muito sutis e sofisticadas, o poder quase sempre é exercido de maneira vertical – de quem manda para quem obedece. Cabe aqui uma reflexão sobre as escolhas lexicais do professor ao mencionar que o ponto de vista do aluno foi acolhido pela empresa-escola “verticalmente” e foi “imposto” aos professores – “aquilo que foi campeão no levantamento com os alunos foi o que verticalmente acabou sendo imposto para os professores” [Professor_03].

Nesse trecho, é possível compreender a violência no exercício de poder, não do aluno, mas no da gestão, já que as decisões foram tomadas de cima para baixo em um esquema hierárquico, de modo obrigatório e sem oportunidade de ouvir o professor, ou seja, de forma indiscutível, mesmo que, no caso exposto, o professor tivesse mais condições técnicas para realizar a escolha, como ele mesmo afirma: “embora quem tem a formação e embora eventualmente poderia oferecer coisas mais interessantes seriam os professores” [Professor_03]. No jogo de forças entre capital e conhecimento, prevalece o capital. Como reforça o Professor_03:

(...) [a escola] vê o aluno realmente como cliente, você ter uma quantidade maior de alunos significa você, claro, por um lado bom para nós, que é ter uma quantidade maior de turmas e ter mais aulas para todo mundo, todo mundo recebe melhor, no final das contas está todo mundo sorrindo, beleza, mas o grande fato é que em muitas situações que você poderia e, até deveria, exigir mais do aluno, você acaba pondo o

pé no freio, exatamente para não se opor a esse cliente, para eventualmente não perder o cliente lá na frente, se você perde um que pode levar à perda de mais 10, 20 e 30, daqui a pouco é uma turma toda que está se fechando, por exemplo, a escola não espera isso [Professor_03].

Nesse sentido, a lógica imperiosa do capital e sua ideologia totalizante fazem com que a empresa-escola se veja “obrigada a passar do reino dos valores culturais à lógica do valor econômico” (LAVAL, 2019, p. 288). Isso fica claro no discurso comodificado do professor, quando afirma que a escola realmente vê o aluno como cliente, e, sendo assim, o conhecimento é menos valioso que o capital, uma vez que, para não perder o cliente, o professor opta por não explorar o potencial do aluno ao máximo, já que de tal forma, a empresa-escola pode perder esse aluno-cliente. Como apresentam Faria e Meneghetti (2010 p.14), as contradições apresentadas pela sociedade capitalista possibilitam ao sujeito viver sem saber e com poder, “pois no capitalismo, o que confere poder nem sempre é o domínio do saber”.

É interessante notar que quem fala aqui ocupa a posição social de professor, mas que essas mesmas palavras poderiam ser proferidas pela gestão ou pela alta direção, visto que esse é o objetivo-fim da organização: ter clientes e manter/expandir seu negócio. Compreendemos que os treinamentos gerenciais que transmitem as “competências gerenciais” para os professores acabam por criar uma economia da educação (GORZ, 2005), cujo valor gerado é apropriado pelo capital. Na empresa-escola o discurso é unificado e pronunciado aos moldes do gerencialismo, conforme Laval (2019, p. 68):

A instituição escolar, como as outras instituições, mas com uma intensidade fora do comum, passou por uma verdadeira “transferência terminológica” que preparou as reformas de inspiração liberal. Supostamente, o léxico que acompanha o “pensamento-gestão” pode ser aplicado à ação educativa em todas as suas dimensões.

Isso porque na empresa-escola todos adotam o discurso do patrão, que é alimentado e reproduzido na interação com os gestores, com os demais professores e com o aluno-cliente, havendo, assim, uma legitimação construída na universalização do discurso gerencial, que, segundo Resende e Ramalho (2016), caracteriza-se na relação de dominação mantida pelo professor por ser considerada legítima ou justa. Assim, o discurso gerencialista se torna sólido e uma justificativa para a aplicação de terminologias mercadológicas que moldam a escola e não deixam mais dúvidas quanto ao seu posicionamento empresarial. Notemos que tal discurso é ancorado em uma ideologia superior, dominante, que se torna hegemônica na empresa-escola, pois à medida que o discurso gerencialista se dissemina no campo da educação, são silenciadas as características genuínas desse campo que estão historicamente associadas à formação de conhecimento.

Desse modo, com base nos estudos de Fairclough (2003), entendemos que, no contexto das práticas discursivas em análise, a intertextualidade é utilizada como um modo de operação da ideologia gerencialista e sua incorporação pelo trabalhador, já que este normaliza as diferenças de poder ou as suprime, consensualmente. Para o autor, os textos envolvem pressuposições, ou seja, aquilo que é dito sempre está relacionado àquilo que foi exposto precedentemente por outro (FAIRCLOUGH, 2003): “daqui a pouco é uma turma toda que está se fechando, por exemplo, a escola não espera isso”.

Retornando ao discurso da Professora_01, percebemos que ele é todo transpassado por pela ideologia gerencialista, e isso fica mais nítido quando ela confirma que a escola é uma empresa, e, para amenizar o peso de se chamar uma instituição de ensino de empresa, seu discurso assume um tom generalizador, tornando o conceito de empresa o mais geral possível e esquivando-se de construir um argumento fatídico quando questionada se a escola seria ou não uma empresa:

(...) eu acho que uma família é uma empresa, a casa é uma empresa, eu acho que tudo é uma empresa, existe todo um gerenciamento em torno disso (...) todos somos pequenas empresas [Professora_01].

A hegemonia do discurso gerencialista é percebida em sua fala quando esse discurso sai do âmbito organizacional e essa ideologia é levada para o cerne da vida humana. Com isso, ao expor que a família é uma empresa, é notável a rentabilização do humano e de suas relações, porque “a própria família está impregnada pelo modelo gerencial” (GAULEJAC, 2007, p. 180), sendo ela também a geradora de indivíduos produtivos e dispostos em uma hierarquia. Na fala da professora, é possível identificar como funciona a “fábrica do sujeito neoliberal” (DARDOT & LAVAL, 2016, p. 321), uma “concepção que vê a sociedade como uma empresa constituída de empresas”.

Essa nova norma subjetiva necessita de um sujeito que reproduza esse discurso gerencial, e é esse atravessamento ideológico presente na fala da Professora_01 que caracteriza uma das principais formas de poder da organização: “controlar as mentes das pessoas” (VAN DIJK, 2018, p. 121) e, assim, “reproduzir a dominação e a hegemonia” (idem). Podemos dizer que o que é enunciado pela professora contribui para a manutenção de uma visão dominante de mundo na qual tudo é passível de gerenciamento. É ainda relevante apontar, no imaginário dessa trabalhadora, como revela Schirato (2000), uma perceptível relação de dependência com a instituição para a qual presta seus serviços, o que pode justificar a sua posição sempre de defensora da empresa.

A ideologia da empresa encontra-se, portanto, difusa em seu discurso:

(...) o colégio que eu estou hoje me trouxe tudo, ele me trouxe a minha independência financeira, ele me trouxe meu marido, teve a formação dos meus filhos, meu filho ganhou uma bolsa em outro país, integral, na Europa, por conta da instituição que eu tô trabalhando hoje. Então eu me sinto muito privilegiada de estar lá [...] eu me sinto muito bem, eu me sinto muito reconhecida, eu sou muito reconhecida pelo meu trabalho, pelas coisas que eu escrevo, eu consigo postar artigos em vários jornais do país por conta da instituição que eu estou [Professora_01].

É perceptível que a Professora_01 não só reproduz um discurso de gratidão, favorável à instituição, como amplia sua magnitude: “o colégio que eu estou hoje me trouxe tudo”. Esse “tudo”, por mais que seja um pronome indefinido por natureza, aqui tem um significado bem preciso: todas as esferas de sua vida. Além disso, a gratidão à empresa, imbricada em seu ato de fala, apaga seu mérito profissional e pessoal ao colocar a escola como responsável por “todas” as suas conquistas: “trouxe meu marido”, “teve a formação dos meus filhos”, “eu consigo postar artigos em vários jornais do país por conta da instituição que eu estou”. A responsabilização por seu sucesso chega a ser desproporcional: a Professora_01 credita seu êxito à instituição, minimizando seu próprio trabalho e potencial, como se toda a sua trajetória de conhecimento e vida não tivessem relevância alguma para seu sucesso.

Esse mesmo apagamento acontece quando a professora cita o sucesso do filho, que estudou na instituição na qual ela leciona. Isso fica também evidente na utilização repetitivamente de expressões de gratidão pela empresa, bem como a colocação de “eu me sinto muito” diversas vezes no trecho como discurso de autoafirmação, já que “se sentir reconhecida” é diferente de ser reconhecida. Há, na referida fala, uma subentendida incerteza quanto a esse reconhecimento – esse é o modo como ela se percebe na instituição, ou ainda, o modo como a empresa deseja que ela se veja. Aqui, o domínio ideológico obtido pela empresa fica explícito, já que as práticas ideológicas da gestão têm por objetivo inculcar uma imagem positiva da organização, de modo que o indivíduo passe a reproduzir e ampliar sua grandeza (PAGÈS *et al.*, 2008), bem como seus discursos e crenças, em uma espécie de devoção.

No imaginário do trabalhador, a empresa é que lhe confere o status social ao qual sozinho ele, com toda certeza que foi projetada nele, jamais conseguiria alcançar. Em sua imaginação, a empresa funciona como um suporte, um sobrenome – agora ele é o professor de tal instituição de ensino, ele pertencente a esse grupo (PAGÈS *et al.*, 2008). Assim,

Pertencer não significa apenas um vínculo formal de trabalho, mas uma identidade de empréstimo. Em uma época em que se celebra a glorificação do indivíduo autônomo, não é desprezível a hipótese de que este mesmo indivíduo continue sob regimes tutelares. Neste caso, um regime tutelar simbólico, passar por uma empresa – e dependendo da sua *logomarca* – possibilita tomar para si parte do *status* desta (GAULEJAC, 2007, p. 21).

Ele não é um “órfão” e sua “certidão de nascimento” tem registrado o nome da empresa, sua “tutora”. Nessa conjuntura, em busca de reconhecimento, o profissional está condenado a vencer, a construir uma carreira, o que, para ele, é uma “garantia” de permanência no mundo do trabalho. Porém, para a empresa-escola, tal mobilização tem, antes de tudo, a função de assegurar a transformação de sua energia em força de trabalho.

É interessante notar que em nenhum momento a Professora_01 fala sobre questões econômicas: o sucesso é colocado em primeiro lugar. Como apontam Pagès *et al.* (2008), a exigência passa do nível econômico para o psicológico e, do mesmo modo, da organização para o próprio indivíduo – o indivíduo é a questão principal; ao satisfazer o trabalhador com sua própria carreira, a empresa atinge seus objetivos capitalistas. Neste caso, é a empresa-escola que “permite” que ela alcance sucesso: “eu me sinto muito privilegiada de estar lá”. A empresa, através de mecanismos de gestão, modela o imaginário do trabalhador para que ele acredite que sem ela, sem o seu poder, ele não teria o mesmo *status* – “eu consigo postar artigos em vários jornais do país por conta da instituição que eu estou”.

Sintaticamente, essa interpretação se justifica pelo uso de uma oração subordinada adverbial causal na qual a professora atribui, em uma ideia de causa e efeito, suas publicações ao fato de estar vinculada à escola em que trabalha. A mesma construção sintática é utilizada para maximizar a importância da empresa-escola na conquista de seu filho, aluno da instituição: “meu filho ganhou uma bolsa em outro país, integral, na Europa, por conta da instituição que eu tô trabalhando hoje”. Tal mobilização psicológica se evidencia ainda mais ao passo que seu discurso de gratidão à instituição de ensino continua:

(...) Então, eu me sinto muito bem, eu sei que nesse ramo sou privilegiada, porque eu sei que não é todo mundo que consegue estar num lugar em que a gente seja tratada como uma pessoa, um profissional, alguém que merece espaço, então eu sou muito agradecida mesmo de estar lá, sou muito privilegiada, mas eu também trabalho bem, eu faço bastante coisa, então tem os dois lados da história, eles reconhecem, mas eu também faço bastante (...) [Professora_01].

Cabe aqui a análise do adjetivo com o qual a Professora_01 se caracteriza por trabalhar na escola: “privilegiada”. A escolha dessa palavra indica que ela usufrui de privilégio, direito, vantagem ou prerrogativa em relação aos demais profissionais do mesmo ramo. Nesse caso, os demais seriam aqueles professores que não trabalham nessa organização educacional na qual as pessoas são tratadas de forma humanizada – “não é todo mundo que consegue estar num lugar em que a gente seja tratada como uma pessoa”.

O discurso que atravessa o emprego desse adjetivo é o discurso dominante, hegemônico do neoliberalismo, que ressalta a diferença e a supremacia de uma instituição sobre outras. Este discurso – o neoliberal – determina o governo da humanidade pelo princípio

universal da concorrência, logo está profundamente imbricado nas políticas institucionais e nos estilos gerenciais (DARDOT & LAVAL, 2016). Tal prerrogativa está tanto no interior da organização, quanto fora dela, como já mencionado neste trabalho. Revisitando Gaulejac (2007), o gerencialismo, “braço direito” do neoliberalismo, estende-se hoje para todos os aspectos da vida humana.

A visão da Professora_01 de que em outras instituições de ensino o profissional da educação não é tratado de forma humanizada está ancorada na degradação do trabalho docente e na precarização das relações trabalhistas adotadas por grande parte das empresas-escolas. Porém, sua ex-colega de escola, a professora_02, revela ter vivido uma situação que diverge da experiência de ser “tratada como uma pessoa, um profissional”, quando revela:

(...) a gente já trabalhou em algumas instituições que falta humanidade. Nessa instituição que a gente trabalhou também, era assédio moral a torto e a direito, então, por isso que inclusive eu falei: ah meu Deus a primeira oportunidade que surgiu eu agarrei o barquinho e fui embora (...) [Professora_02].

Esse discurso dominante, em que se afirma serem as outras instituições sempre piores, funciona também como um instrumento de manipulação do professorado, que, ao se imaginar em uma organização diferente desta, que “lhe trouxe tudo”, “é humana”, que “lhe confere liberdade”, que “lhe trata como profissional”, faz qualquer coisa para pertencer a esse grupo. Conforme Pagès *et al.* (2008, p. 144):

O indivíduo está ligado à organização hipermoderna não apenas pelos laços materiais e morais, vantagens econômicas e satisfações ideológicas que ela lhe proporcione, mas também por laços psicológicos. A estrutura inconsciente de seus impulsos e de seu sistema de defesa é ao mesmo tempo modelada pela organização e se enxerta nele, de tal forma que o indivíduo reproduz a organização, não mais pelos motivos racionais, mas por **razões mais profundas, que escapam à sua consciência**. A organização tende a se tornar fonte de sua angústia e de seu prazer (GRIFO NOSSO).

Claramente, a Professora_01 não comentou sobre o medo que sente de não mais fazer parte desta instituição, sua angústia. Contudo, ao se referir como privilegiada por ocupar o papel de professora nessa empresa, reproduz o discurso gerencial de que “aquela é a melhor organização para se trabalhar”. O sentimento de pertencimento produzido intencionalmente pela gestão gerencialista faz com que o sujeito acredite que o privilégio é dele em prestar seus serviços para a organização: “privilegiada, porque eu sei que não é todo mundo que consegue estar num lugar em que a gente seja tratada como uma pessoa, um profissional, alguém que merece espaço”. Notamos que a profissional se sente privilegiada por receber o mínimo que qualquer organização deveria oferecer aos seus colaboradores, tamanha é a subjetivação a que foi submetida, porquanto o gerencialismo tem interesse em explorar não somente a mão-de-obra do trabalhador, mas sua psique e “sua alma”. É ingênuo acreditar que, em outras

organizações educacionais, o professor não seja tratado com o mesmo respeito e também com o mesmo desrespeito (quando acontece), tanto que o relato vivenciado pela Professora_02 deixa claro que até mesmo na organização onde a Professora_01 trabalha é passível de atitudes desrespeitosas.

Eis aí a difusão desse poder gerencial, que põe em ação uma série de técnicas que cooptam o indivíduo para a adesão da ideologia pretendida. A ideologia gerencialista se manifesta por meio de uma “metalinguagem” que influencia fortemente todo o contingente humano da empresa (GAULEJAC, 2007): a empresa é um organismo composto de pessoas. Sendo essas pessoas partes da instituição, são levadas a pensar como se donas fossem, “vestindo a camisa” e defendendo os interesses da empresa, reproduzindo a cultura do alto desempenho como modelo de eficiência (GAULEJAC, 2007), mesmo que isso signifique perder um pouco de humanidade e empatia com seus colegas de trabalho:

(...) eu até estou numa fase agora, de estar muito irritada com esse apoio do colégio com alguns professores que faltam que é uma loucura, que toda semana tem uma doença psicológica de alguma coisa e o colégio está bastante paciente com essas pessoas. Então eu diria que eu tô irritada, pelo contrário, pela paciência e pela ajuda que eles estão dando para alguns profissionais que estão se afastando direto, que estão com vários problemas, e aí, como eu acabo substituindo muitos professores ou a minha equipe acaba substituindo, acabo ficando um pouco irritada com tudo isso, porque faz uns dois anos que a gente está numa pegada de vários professores estarem ou doentes ou com questões de saúde mental e então eu diria que o colégio está sendo bastante paciente (...) [Professora_01].

A professora_01, nessa passagem, nem mesmo questiona os motivos de tantos professores estarem afastados com alguma doença psicológica, mas pensa apenas neles como faltantes que levam algum prejuízo para ela ou para a instituição. Isso está relacionado ao fato de que as atuais técnicas gerenciais desestruturam o coletivo de trabalho (GAULEJAC, 2007), já que “na fragmentação, relações de dominação podem ser sustentadas por meio da segmentação de indivíduos e grupos que, se unidos, poderiam constituir obstáculo à manutenção do poder” (RESENDE & RAMALHO, 2016, p. 51).

Com isso, nessa fala da professora 01, é notável que o poder do capital se mantém por meio da indiferença da trabalhadora com o problema do outro: “eu até estou numa fase agora, de estar muito irritada com esse apoio do colégio com alguns professores que faltam que é uma loucura, que toda semana tem uma doença psicológica”. As estratégias de gestão das empresas contemporâneas são desenvolvidas para que os trabalhadores agreguem à sua subjetividade valores e crenças que os façam se comprometer com o lucro. Esse processo visa a contribuir com o cerco ideológico do trabalhador ao subtrair seu senso crítico diante dos paradoxos típicos

das organizações capitalistas (PAGÈS *et al.*, 2008). Nas palavras de Gaulejac (2007, pp. 162 – 163):

A produção de sentido se torna uma questão pessoal, enquadrada pelas regras propostas pela empresa, modelos que substituem os referentes provindos da sociedade. Essa substituição não se faz sem consequências. Sobre o plano ideológico, ela exalta o individualismo, ela contribui para a desvalorização das virtudes públicas. Ela valoriza o interesse contra o desinteresse, o indivíduo em detrimento do coletivo.

Assim, a degradação dos coletivos e o sentimento narcísico instigado no trabalhador, ao ponto até de a Professora_01 achar que o “colégio está sendo bastante paciente”, contribuem para que o sujeito ignore princípios morais e éticos da vida em sociedade, envolvendo-se demasiadamente com seus desejos individuais e, não raras vezes, ignorando a dimensão ética inserida no contexto de trabalho (DEJOURS, 2004): “e aí como eu acabo substituindo muitos professores ou a minha equipe acaba substituindo, acabo ficando um pouco irritada com tudo isso”. Tal deterioração do sentimento de coletividade fica claro com o uso do pronome reto “eu” e do possessivo “minha”, que marcam a centralização do falante e de suas necessidades em detrimento das do outro.

O que a Professora_01 deixa implícito é que a instituição sobrecarrega alguns de seus professores por conta de faltas e afastamentos relacionados às doenças psicológicas de outros docentes, o que revela a má gestão de pessoas, que não é percebida pela profissional, que introjetou aspectos ideológicos que a fazem, antes de ver os problemas da organização, romper com a solidariedade com os pares. Cabe deixar claro que essa cisão do coletivo é impelida pela própria gestão gerencialista – que mantém seu poder explorando paradoxos (GAULEJAC, 2007) e impedindo a resistência do coletivo: o coletivo na empresa-escola “não representa mais um elemento central de solidariedade e de proteção” (GAULEJAC, 2007, p. 155).

Nesse sentido, é notável que o sujeito incorpora a organização, visto que se posiciona em função dela e, em alguns momentos, como se ela fosse: “a unificação é o *modus operandi* da ideologia pelo qual relações de dominação podem ser estabelecidas ou sustentadas pela construção simbólica da unidade” (RESENDE & RAMALHO, 2016, p. 51), sendo que, neste caso, a unificação se dá por meio da simbolização, ou seja, por meio da construção de um símbolo de identificação coletiva. É possível reconhecer os ideais da empresa no trabalhador – um processo de despersonalização –, e o discurso de fidelidade e entrega total revela certa abdicação de si – “uma representação da qual se servem os detentores do poder para mascarar e ocultar a realidade” (PAGÈS *et al.*, 2008, p. 74). De tal modo, por meio da captura ideológica, a organização pode manter um domínio profundo sobre seus membros.

Isso posto, as organizações são cada vez mais importantes para os sujeitos: o trabalho, ao mesmo tempo em que angustia, é uma fonte de realização e autoestima. Nelas, o prazer da conquista move emocionalmente os trabalhadores, laços afetivos são construídos, sonhos podem ser realizados e o sujeito pode exercer poder e ser reconhecido, prestigiado. Assim, “os sujeitos ligam-se às organizações por laços materiais e também por laços afetivos, imaginários e psicológicos” (FREITAS, 2002, p. 44).

Nesse sentido, o Professor_03 conduz sua fala:

Eu me sinto realizado, porque é uma das maiores instituições da cidade, é uma das maiores instituições hoje já nem mais da cidade, é do Estado, é uma marca conhecida nacionalmente, então é claro que isso acaba impactando no seu currículo, dá satisfação pessoal trabalhar num lugar como esse. Sempre fui muito competitivo, né e, principalmente, muito competitivo comigo mesmo, né, eu costumo dizer que nunca vou ganhar, porque tô competindo comigo mesmo e como sou muito exigente eu vou perder sempre para mim mesmo né, mas nesse quesito, é uma massagem no ego na verdade, você trabalhar numa instituição como essa, porque você pensa ser eu estou num lugar que tem essa qualidade, tem esse nome, essa instituição me mantém, ela renova seus votos em mim, significa que, opa, algum valor eu deva ter, e aí de alguma maneira, você se sente massageado por conta disso. Por outro lado, é uma instituição que paga relativamente bem, pelo que a gente sabe que em relação ao mercado, então pelo menos quem é da minha época, sei que houve algumas mudanças aí de política de remuneração na minha instituição, mas quem é da minha época ganha relativamente bem, então isso acaba sendo um impulso, um incentivo a mais, você precisa, lógico, do reconhecimento, claro, pessoal e da moral, mas o reconhecimento financeiro também, e acho que isso a instituição permite e também as várias oportunidades de crescimento, porque desde que eu entrei na instituição, eu era um mero professor de algumas turmas e as possibilidades de crescimento que ela me deu, de pegar mais turmas, de assumir um cargo de chefia, de dali ir para outra parte, né, da instituição, de pegar mais aulas em outra cidade, tudo isso foram novidades que foram aparecendo, novos produtos que surgiram e que eu fui lembrado, né, como alguém apto a oferecer aquele produto aos alunos. Então eu me sinto valorizado, prestigiado (...) [Professor_03]

O Professor_03 comprova em sua fala o que Pagès *et al.* (2008) aborda, ao expor que a organização, por meio de sua realidade econômica, “é uma das maiores instituições, hoje, já nem mais da cidade, é do Estado” e política “é uma marca conhecida nacionalmente” permite aos sujeitos vinculados a ela a projeção de uma imagem de força e poder. “Neste nível, é o poder da organização que age por si próprio, sem que para isso seja necessário apelar para o desejo consciente dos dirigentes e influenciar os indivíduos” (PAGÈS *et al.*, 2008, p. 163). É essa imagem de onipotência da instituição, promovida conscientemente por ela para evidenciar seu poder e um modelo a ser seguido, que mantém o “culto” a ela: “então, é claro que isso acaba impactando no seu currículo, da satisfação pessoal trabalhar num lugar como esse” [Professor_03]. É interessante notar nessa fala que o tipo de prazer proporcionado pela EPC é voltado para a excitação e dirigido ao indivíduo, não ao grupo. É nesse nível ideológico que a

organização articula e legitima sua ideologia por meio das práticas sociais e discursivas, tendo a ideologia a função de garantir a adesão dos docentes.

Assim, a empresa oferece múltiplas satisfações que fascinam o trabalhador – salário, trabalho, carreira, ascensão de classe, reconhecimento: “é uma instituição que paga relativamente bem... a instituição permite também as várias oportunidades de crescimento”. Logo, a organização se apresenta como “uma máquina de dar prazer ao indivíduo e adquire, dessa maneira, um imenso poder sobre ele” (PAGÈS *et al.*, 2008, p. 164). O maior poder que a organização possui é o de exercitar o seu poder sobre o trabalhador: “dar prazer com a condição de que ele satisfaça suas exigências, e o poder de retirá-lo se isso não a satisfaz”: “... essa instituição me mantém, ela renova seus votos em mim significa que, opa, algum valor eu deva ter...” [Professor_03]. Cabe lembrar que esse prazer é gerenciado por um rigoroso sistema de sanções que coíbe outras formas de prazer do trabalhador que não interessam aos objetivos da empresa. Para explicar, podemos voltar ao exemplo da Professora_01, quando fala que o aluno não quer saber sobre Machado de Assis porque isso não lhe trará nenhum benefício financeiro, “ora se não pode ser este o prazer de um professor de literatura: falar sobre o maior escritor brasileiro de todos os tempos”. Porém, o interesse primordial da empresa é suprir o desejo do cliente e não proporcionar prazer ao trabalhador, dessa forma, mesmo que veladamente, a organização vai restringindo esse tipo de prazer do trabalhador docente, sem que este se oponha. De acordo com Pagès *et al.* (2008),

Os prazeres propostos pela organização são do tipo sadomasoquista. É o prazer de identificar-se com o poder da organização, de dominar os outros e de vencer continuamente a si próprio... É o tipo de prazer totalmente voltado para a excitação. É como um orgasmo indefinidamente adiado (PAGÈS *et al.*, 2008, p. 164).

O sujeito que busca obstinadamente o sucesso, representado pelas práticas mencionadas pelo Professor_03, tem seus impulsos difundidos de forma harmoniosa pela organização. Ele tem foco no sucesso, na carreira, na afirmação de si, na autossuperação, afinal, essa é a imagem que a organização faz de si, entretanto, adotá-la requer submissão às regras (PAGÈS *et al.*, 2008). Mais que isso, leva a uma mobilização psíquica e adesão total dos ideais da empresa, uma incorporação – o sujeito não mais separa o que o agrada daquilo que agrada a empresa-escola.

Assim, por ser seu laço com a empresa quase matrimonial: “ela renova seus votos em mim” [Professor_03], é sempre preciso ser mais produtivo, mais eficaz para sobreviver nas organizações, aceitar mais trabalho, ser útil, mesmo que o cenário não seja o desejável por parte do trabalhador, afinal, embora de forma implícita, a organização incita a competição, ela se alimenta da competição interna: “o indivíduo submetido à gestão deve adaptar-se ao “tempo de

trabalho”, às necessidades [da empresa]” (GAULEJAC, 2007, p. 82), e sempre fazer o que estiver ao seu alcance para conseguir renovar seus votos com a empresa, ou seja, manter-se no quadro de funcionários e *evitar a dor da separação*.

O indivíduo passa não só a competir com seus colegas, mas, principalmente, com ele mesmo, como analisado na fala do Professor_03 “sempre fui muito competitivo... comigo mesmo... nunca vou ganhar, porque tô competindo comigo mesmo... vou perder sempre...”. Isso acontece porque “a gestão gerencialista apresenta-se como ultradesempenhadora no plano econômico, liberal no plano político, favorecendo a realização de si mesmo no plano individual” (GAULEJAC, 2007, p. 147). O gerencialismo faz da organização um local no qual a competição é generalizada e cada trabalhador deve batalhar sozinho para alcançar o sucesso, mesmo sem saber ao certo quais as regras do jogo:

(...) com certeza não [são claras as metas da instituição], porque elas mudam constantemente, quando a gente tem a percepção de que há metas, porque muitas vezes a gente tem até a percepção de que não há metas, não há exatamente um objetivo, muitas vezes já se ouviu falar que a meta era aumentar o número de alunos, por exemplo (...) [Professor_03].

Desse modo, de acordo com Gaulejac (2007), ao introjetar a ideologia da empresa, o trabalhador é estimulado ao narcisismo e à competição individual, o que contribui para a sua “alienação”, pois, na miragem da realização de si, o trabalhador faz apenas aquilo que a empresa quer que ele faça. “Ele crê conquistar poder e autonomia, ao passo que se torna servidor zeloso de empresas que podem despi-lo a qualquer momento” (GAULEJAC, 2007, p. 163). Ainda conforme o autor, “Homens e mulheres se põem a serviço de um poder que eles acreditam possuir, ao passo que é ele quem os possui” (GAULEJAC, 2007, p. 179).

Logo, o trabalho do professor na empresa-escola está cada vez menos relacionado a uma atividade concreta: “ele se perde em um sistema complexo, abstrato, desterritorializado, que não permite mais ao agente circunscrever concretamente os frutos de sua atividade” (GAULEJAC, 2007, p. 155). Ademais, a organização se torna cada vez mais um campo onde impera a virtualidade das relações: “ninguém sabe mais muito bem quem faz o que, quem é quem e onde está quem... um mundo de reorganização permanente, em que a flexibilidade se torna a norma dominante” (GAULEJAC, 2007, p. 155). Como aponta Gaulejac (2007), o trabalhador é um “agente sem bússola”, que não sabe mais onde localizar as metas ou as regras da empresa: “muitas vezes a gente tem até a percepção de que não há metas, não há exatamente um objetivo” [Professor_03].

O culto ao desempenho expõe o trabalhador à concorrência constante com ele mesmo, quando tenta se superar, “melhorar aqui e ali”, ou superar o desempenho de outros. De uma maneira muito sutil, isso acontece no seio da organização:

De uma certa maneira, sim [tem competição], porque você tem ali a enquete, por exemplo, você tem uma nota, os alunos te dão nota e aí os professores, eu, sinceramente não vejo muito isso, do tipo "ah, estou melhor do que você", mas sim, tem ali um professor que vai muito bem, uma professora que quer agradar: ele é melhor que você, então ali na sala dos professores sempre tem aquele papo de "ah, você tem problema com essa turma? Nossa, eu não tenho problema nenhum com ela, ela é maravilhosa comigo."Então, isso é uma certa forma de "ah eu sou melhor que você e tal", [...] No nosso grupo é mais uma percepção que você tem do outro e acaba que não tem um salário pelo seu desempenho, isso não tem [Professora_01].

Ao ser questionada sobre o tema “competição interna entre os colegas de trabalho”, mais uma vez a Professora_01 inicia o seu discurso eufemizando o fato de que na organização para qual presta serviço existe algo que possa ser visto como negativo – a competição entre os docentes. Isto pois a dissimulação, um dos modos de operação da ideologia, que estabelece e sustenta as relações de dominação, está presente quando a professora tenta ofuscar pontos negativos a respeito da instituição. Tal recurso discursivo serve para o apagamento de relações conflituosas com os ideais da organização (RAMALHO & RESENDE, 2016).

Além disso, a expressão “de certa maneira” foi utilizada a fim de modalizar o discurso para que o que foi dito não pareça tão categórico. Ela ainda usa o modalizador “sinceramente” para enfatizar o seu comprometimento com a verdade – “eu, sinceramente” –, e esse comprometimento se evidencia com o uso da primeira pessoa do singular (eu), uma vez que aquilo que foi enunciado, ganha um tom de evidência, uma inferência pessoal.

Dessa forma, fica evidente um discurso disperso que é construído por algumas contradições para responder sobre a existência de competição interna, como em “não vejo muito isso, do tipo: ‘ah, estou melhor do que você’” e, na sequência da fala, “Então, isso é uma certa forma de: ‘ah eu sou melhor que você e tal’”. Essa escolha do falante sugere que o dito está sujeito a um movimento de sentido. Ao contrapormos pares de contradições, uma das afirmações sempre é imperativa, neste caso, a sequência discursiva comprova que sim, há competição entre os professores na instituição. Mesmo assim, ao retificar a informação, a Professora_01 ameniza mais uma vez a afirmação ao dizer que o que ocorre na sala dos professores é uma “certa forma” de competição.

Partindo do que foi enunciado e da maneira como ele foi construído, entendemos, ancorados em Pagès *et al.* (2008, p. 144), que o poder da organização, o “seu domínio, está na sua capacidade de influenciar o inconsciente [do trabalhador], de ligá-lo a ela de forma indissolúvel”. Essa competição apontada pela Professora_01 é algo desejado nas organizações

contemporâneas. É a partir dessas falas, aparentemente inocentes, dos colaboradores que as pessoas podem se comparar umas com as outras e aumentarem sua autoexigência para permanecerem na empresa.

Dessa maneira, é possível presumir, em concordância com Gaulejac (2007), Pagès *et al.* (2008) e Linhart (2014), que o sujeito é levado a se autogerir por uma necessidade que ele pensa ser individual – permanecer empregado –, entretanto, é mais que isso. É mobilizado a sempre dar mais de si, antes pelo bem da empresa, já que tal esforço não está apenas ligado a sua ascensão profissional ou gratificações que possa receber – “não tem um salário pelo seu desempenho” –, mas a manutenção do seu emprego: ser o melhor entre os melhores e proporcionar que a empresa continue, também, sendo a melhor entre as melhores, para sempre atrair mais alunos-clientes. Logo, a competição, neste caso da empresa-escola, é acentuada pela avaliação dos alunos – como já dito antes – elaborada, conduzida e divulgada pela gestão.

(...) essa avaliação [dos alunos], esses comentários [do gestor na devolutiva da avaliação do aluno], eles serviram para eu cada vez me ater a coisas que não estavam tão bem e ter percepção do que estava dando certo, então acho que até contribuiu (...)
[Professora_01].

Não é nosso objetivo aqui analisar o poder do aluno nas organizações educativas, no entanto, o campo novamente desvela a grande influência que a avaliação do aluno tem no trabalho e no comportamento dos profissionais de ensino. Certo é que há uma desterritorialização do poder (PAGÈS *et al.*, 2008) articulada pela gestão escolar para que esse poder gerencial seja difundido e camuflado. Ou seja, o aluno funciona como um “braço da gestão”, um instrumento gestor. Ele está atrelado às formas de vigilância e avaliação do docente, bem como à mobilização para a entrega total do docente ao trabalho. Além disso, é considerado na hierarquia institucional, como já se viu em falas anteriores da professora_01, ou seja, no nível da gestão da empresa-escola.

Nesse aspecto, o que foi apresentado se alinha à perspectiva de Gaulejac (2007) quanto ao nocivo ambiente competitivo e individualista das organizações. É possível confirmar, por meio da interpretação das falas, que os instrumentos de gestão possuem uma falsa neutralidade e “são construídos sobre pressupostos raramente explicitados, lógicas implícitas que se impõem por meio de regras e procedimentos” (GAULEJAC, 2007, p. 104), geralmente indicadores quantitativos, como no caso em análise “os alunos te dão nota”, que se aplicam sem que haja a possibilidade de discussão com os professores sobre sua pertinência.

Esses instrumentos avaliativos entendidos como racionais são usados para legitimar as decisões tomadas a partir desses resultados mensuráveis e torná-los aceitos e indiscutíveis (GAULEJAC, 2007) por parte do corpo docente: “eu acho que até contribuiu”. Neste caso, a

professora, ao fazer a escolha lexical do operador discursivo “até”, que introduz a oração subordinada, funciona como um intensificador discursivo, por ser livre (o operador pode ser retirado da oração sem que haja prejuízo de interpretação). Sendo assim, serve como um operador argumentativo marcador de contra-expectativa (BAIOÃO & ARRUDA, 1996), já que a falante faz uma concessão diante da argumentação. Para ela, a avaliação feita pelo aluno não necessariamente contribui com a melhoria de sua atividade laboral. Ela acha que “até” contribui, apesar da possibilidade de existirem opiniões contrárias às dela.

Há de se abrir um parêntese para rememorar que estamos falando aqui dos professores que continuam empregados, das visões dessas pessoas enquanto vinculadas à instituição, pessoas cooptadas, que reafirmam as ideologias do ambiente organizacional, neste caso, notadamente, a ideologia gerencialista, manipuladora da psique do trabalhador e apoiada no racionalismo para conseguir a dominação e o controle do sujeito, visando ao lucro (GAULEJAC, 2007).

Sendo assim, mesmo que o aluno esteja na escola para aprender o que o profissional, especialista em determinado assunto, tem a ensinar, o professor aceita que ele faça não só uma avaliação relacionada à empatia, mas a seu conhecimento técnico:

(...) é um questionamento que todo mundo faz o tempo todo "Ah, mas ele [o aluno] tem essa capacidade [de avaliar]?" Eu acho que tem, acho que é ele que tá tendo aula, acho que talvez ele não saiba avaliar assim: "Ah, ela tem domínio de conteúdo", mas para eles, eles pensam assim: eu entendo o que ela fala? (...) eu não acho que as crianças e os adolescentes não tenham condições de falar o que eles sentem com relação à aula que eles estão tendo, acho que eles têm condições, sim, de falar (...) Deve ter falhas, eu entendo, eu não conheço, eu não sei de acordo com os outros professores, eu vou falar no meu caso especificamente, sempre foi salutar, sempre foi no sentido de tá tudo certo, olha isso aqui os alunos falaram, mas não pode se influenciar por isso aqui, porque isso que teve aquela questão e tal. Então talvez nessa caminhada toda eu sempre tive pessoas que contribuíram para o meu trabalho a partir desse *feedback*, mas eu já vi pessoas falando que: poxa, que sacanagem, olha o que aconteceu. (...) [a avaliação] basicamente é: controle de turma, domínio de conteúdo, criatividade nas aulas, relação entre professor-aluno, basicamente é isso, eles (alunos) te dão nota de 0 a 10 [**Professora_01**].

Conforme se lê, a Professora_01 concorda, em partes, com o método de avaliação ao qual é submetida pela empresa-escola, embora haja novamente uma incoerência em sua fala, em relação ao aluno ter a capacidade de avaliar: “acho que talvez ele não saiba avaliar assim: "Ah, ela tem domínio de conteúdo?". Porém, ela julga que os alunos interpretam o domínio de conteúdo conforme entendam ou não o que o professor explica: “eles pensam assim: eu entendo o que ela fala?”. A docente se vale da interdiscursividade para retratar suposta interpretação do aluno sobre o critério de avaliação, uma tentativa de busca por esses sujeitos a partir de sua visão sobre o modo como o aluno realiza a avaliação dos professores o que, conforme Resende

e Ramalho (2016), é uma estratégia de sustentação da sua representação particular do entendimento do aluno sobre a avaliação.

A docente ainda articula outros discursos. Sua fala é perpassada por várias outras vozes, mas duas merecem destaque. A primeira é a voz do docente, quando se refere à sala de aula, ao compromisso com a formação do aluno ou mesmo em relação à falta de poder na instituição; a segunda é a voz gerencial, quando precisa construir um ego à imagem da finalidade capitalista da instituição – esse ego, mesmo que o indivíduo seja consciente de que está preso a um processo de cooptação, está fundamentado no inconsciente do trabalhador, o que explica o porquê de ser difícil escapar (PAGÈS *et al.*, 2008).

Assim, quando a Professora_01 imagina o tipo ideal de profissional para ocupar uma cadeira na instituição para a qual presta serviços, topicaliza em seu discurso características mercadológicas, como perfil de liderança, capacidade técnica e competitividade:

(...) [o professor] teria que ter um espírito de liderança, tem que ser o adulto na relação, o professor é mais vaidoso e essa vaidade acaba auxiliando na sala de aula, porque ele se projeta, o conhecimento acerca da matéria, dos passos, ficar antenado em competições nacionais e internacionais... quando não está dentro do perfil, eu acho que ele acaba sendo desligado (...) [**Professora_01**].

Não muito distante das ideias da Professora_01, o Professor_03 traça um perfil bastante mercadológico das características do que seria um professor ideal para a instituição na qual presta serviço:

Eu acho que tem que ser alguém assim, que seja mais do que só o professor, eu acho que não basta mais só ser o professor, e para falar bem a verdade eu acho até também [que tem que ser] alguém de menos idade – alguém de idade mais avançada... não se daria bem numa instituição como essa. Eu acho que quanto mais novo... alguém que esteja na casa dos 30 anos... alguém que esteja muito ligado em novas mídias e novas tecnologias, alguém que tenha, de certo modo, uma certa aproximação com o interesse dos alunos, então não adianta você ser um cara super conhecedor da sua área, você ter conteúdo invejável e não saber como transmitir isso aos alunos, e a gente sabe que cada vez mais aulas expositivas têm um valor menor para os alunos. Então o cara que consegue transformar a aula quase numa atração, num show, o cara que vai conseguir, usando os recursos tecnológicos... se aproximar dos alunos, acho que alguém que tem que ter uma linguagem acessível em relação aos alunos e tem que ter um conhecimento de mundo, mas não do mundo como um todo, do mundo em que o adolescente está inserido, ... que jogo de videogame que ele está jogando, que personagens ele gosta... porque com essas pontes eu acho que é mais fácil de você conquistar o aluno. Então, assim, alguém jovem, de perfil jovem, de bastante conhecimento tecnológico e inovador, que tope assim as novidades que surgem do nada, de repente surge um software novo, que você vai ter que usar toda aula... enfim, que a cada semana tem uma surpresa diferente, e que saiba lidar com essas surpresas (...) [**Professor_03**].

Como observamos, a fala do Professor_03 chama atenção por construir uma figura do professor ideal fortemente ligada a imagens de lazer e consumo, que tende a ser mais instável e sujeita a mudanças, um simbologismo agregado ao paradigma cultural da sociedade

contemporânea, caracterizada pela inovação tecnológica, ênfase no consumismo, culto à juventude (KELLNER, 2001), logo, um professor que tem um curto tempo de carreira antes que se torne obsoleto. As escolhas lexicais do professor para caracterizar o profissional de ensino ideal justificam nossa interpretação “alguém jovem, de perfil jovem, de bastante conhecimento tecnológico e inovador, que tope assim as novidades que surgem do nada.”

As escolhas dos caracterizadores do profissional de ensino descritos pelo Professor_03 estão totalmente em consonância com o que Sennet (2009, p. 13) chamou de *cultura do novo capitalismo*, para a qual “só um certo tipo de ser humano é capaz de prosperar em condições sociais instáveis e fragmentárias”: o sujeito flexível. Ao professor flexível, parafraseando Sennett (2009), cabe saber passar de uma escola para outra, adaptando-se à nova cultura organizacional e também aos diferentes tipos de alunos e pais-clientes para manter sua empregabilidade, atingir metas, e sempre estar pronto para as próximas definições e imposições no seu modo de trabalhar, deve ter prontidão não somente para aprender a utilizar novas tecnologias, mas, principalmente, estar sempre atualizado em relação aos gostos particulares do aluno-cliente – tudo para “conquistar o aluno” – dominá-lo com as “armas” que possui.

Analisando o emprego do verbo “conquistar”, percebemos que a expressão é uma metáfora que representa a relação de poder entre aluno e professor, uma relação desigual que requer do professor esforço constantemente para suprir as necessidades de seu aluno-cliente. Ao posicionar o aluno como um ator que tem que ser “conquistado”, ou seja, para onde o professor deve dispensar toda a sua atenção, sinaliza uma relação de poder assimétrica, pois o processo de conquista envolve uma parte que move seus esforços pelo reconhecimento da outra parte – a que assume a posição de poder.

Dessa forma, a representação do contexto organizacional da empresa-escola expressa pelo Professor_03 reproduz uma realidade marcada pela desigualdade de poderes que privilegia o representante do capital. Evidenciamos anteriormente, nas falas de todos os professores entrevistados, o aluno-cliente possui um poder que vai além do poder do cliente das organizações convencionais. Tal poder que está muito mais próximo ao poder gestor, e uma prova disso é sua capacidade, mesmo quando inconsciente, de modelar o fazer docente, em conjunto com a gestão, para que este atenda aos princípios do mercado econômico. Logo, o professor que entende tal poder se reinventa e transforma sua aula em um espetáculo, “numa atração, num show” para satisfazer o aluno-cliente que deseja entretenimento:

(...) eu acredito que toda aula minha precisa ser um show, eu penso nisso, então eu entro na sala de aula não para dar aula, eu entro para dar um show, ...eu me considero um artista, o aluno está ali para ver um show, ele não está ali para ver uma aula (...)
[Professor_03].

Essas transformações nas relações de poder dentro das organizações escolares, implementadas pelas tecnologias gerenciais de poder, sujeitam os trabalhadores docentes a buscarem soluções para o enfrentamento da falta de interesse dos alunos por conteúdos formativos. Assim, na contemporaneidade, o tablado do professor se transforma no palco no qual ele maneja sua força libidinal para a busca incansável do novo. Na sociedade do espetáculo, o ambiente organizacional da empresa-escola abre espaço para a teatralização da experiência humana como recurso para seduzir o aluno-cliente. Afinal, “o aluno está ali para ver um show, ele não está ali para ver uma aula”. Com isso, o professor transforma sua aula em uma produção espetacular, pois se considera um artista. Em seu discurso, evidenciamos nas estruturas mais profundas aquilo que está implícito: uma exaltação narcísica própria da ideologia gerencialista.

Logo, o conhecimento ocupa um lugar secundário – o professor e a aula por ele ministrada são comparados com show, pois os sujeitos vivem na sociedade do espetáculo, em que o status é mais importante que o conhecimento, o financeiro é mais relevante que o intelectual. Nas palavras da Professora_01:

Eu trabalho com uma elite, eu trabalho com uma elite financeira. No colégio onde eu dou aula, e eu acho que a elite financeira não coincide com a elite intelectual, a gente tem essa discrepância hoje. Então a gente tem alunos ali, muitos que nunca vão fazer nada e sempre vão ter tudo e eles sabem disso. Então de que adianta eu ficar falando de Machado de Assis para eles, eles não querem saber, eles não estão nem aí, eles não precisam disso e aí, nesse ponto, o conhecimento para eles não é algo que vai acrescentar, não vai trazer nada para eles e isso é um problema... a primeira coisa, ele busca um status ali onde eu trabalho, então existe essa questão, essa aura do lugar onde eu trabalho de a elite passar por ali... então, essa interação social para eles acaba se sobrepondo à questão do desenvolvimento, do conteúdo, do conhecimento (...)
[Professora_01].

Analisando as falas dos professores, entendemos a explicação de Kellner (2001), quando situa a identidade do sujeito moderno imbricada com a profissão, e a do sujeito contemporâneo muito mais ligada ao “lazer e centrada na aparência, na imagem e no consumo”. Corroborando essa ideia, Tonon (2014, p. 18) aponta que “a intensificação do consumo atinge outras esferas, para além dos produtos físicos, ganhando dimensões que criam, reproduzem e sustentam mercados de ideias, prescrições, ou mesmo estilos de vida”: é a “aura do lugar” onde a Professora_01 trabalha, na qual a elite passa “por ali”, mas que “não é algo que vai acrescentar, não vai trazer nada para eles”, apenas o status, na aparência, no consumo: o mercado de ideias que sustenta o estilo de vida dessa elite financeira não intelectual.

Quando a Professora_01 diz que trabalha com uma “elite financeira”, ou seja, com o que há de melhor em termos financeiros em Curitiba, aproxima-se do que van Dijk (2018) define como elite do poder, que utiliza manobras de controle para atender seus próprios anseios, inclusive “a produção material e simbólica da escrita e da fala e, assim, parte dos processos

cognitivos que subjazem à administração cognitiva e à fabricação de consenso entre os menos poderosos” (VAN DIJK, 2018, p. 57). E, nesse sentido, quando a Professora_01 aponta que essa elite “não coincide com a elite intelectual”, podemos observar o emprego de um discurso hegemônico que legitima a ideia de que o suposto poder da elite intelectual é reduzido diante do poder capital. Isso justifica as escolhas que o professor precisa fazer para, utilizando o léxico próprio do discurso de guerra empregado pelo Professor_03, “conquistar” o aluno-cliente, o aluno que não necessita aprender algo que não lhe trará benefícios financeiros futuros, “que nunca vão fazer nada e sempre vão ter tudo”.

Quando a Professora_01 afirma que os alunos não precisam aprender sobre Machado de Assis, fica claro que o “poder, conferido por determinados conhecimentos, ganha força e importância de acordo com os interesses defendidos ou o grupo dominante” (FARIA & MENEGHETTI, 2010, p. 14). Entendemos este exemplo como um arquétipo genérico que poderia ser substituído por qualquer outra temática que não acrescente financeiramente na vida desse aluno (que tem tudo), um discurso comodificado que, de acordo (FAIRCLOUGH, 2016, p. 266), trata-se da “transferência metafórica do vocabulário de mercadorias e mercados para a ordem do discurso educacional”, o que observamos nas falas de todos os entrevistados. Embora Fairclough (2016) não entenda um comoditização como um fenômeno recente, é visível que se trata de uma evidência de mudança discursiva fortemente marcada no discurso docente, e isso nos permite reafirmar o consenso social de que a educação, na rede privada, é tratada como mercadoria não só pelos capitalistas que investem e educação, mas que essa ideia já está naturalizada pelos docentes.

As práticas discursivas empreendidas pelo poder gestor das organizações educacionais e naturalizadas, logo reproduzidas por professores, pais e alunos, legitimam as práticas sociais que fazem da escola um espaço de disputa de forças antagônicas: conhecimento e capital, uma luta desproporcional, já que para o aluno-cliente fala mais alto o entretenimento, o lazer: “[a] interação social para eles acaba se sobrepondo à questão do desenvolvimento, do conteúdo, do conhecimento” [Professora_01]. Assim, o poder do aluno-cliente sobre o trabalho docente é uma ferramenta indispensável para os interesses econômicos da instituição, que, por meio de estratégias sofisticadas e polissêmicas, potencializa seu poder e monitora seus desejos para continuar vendendo seus produtos educacionais.

Desse modo, o poder do aluno nasce da maquinaria do capitalismo, um poder concedido pelo sistema capitalista, e, portanto, um poder consentido pela gestão. É o poder do capital: da escolha do professor-produto que será consumido, das pautas em sala de aula, do itinerário formativo da grade curricular e, até mesmo, de como será avaliado seu conhecimento.

Entretanto, o poder nem sempre tem titularidade, está em todas as instâncias da organização e, com as mudanças impostas pelo capitalismo às organizações educacionais, o poder do professor vem sofrendo alterações. Hoje, está muito mais ligado às questões disciplinares disfarçadas, como manter os alunos em sala de aula e garantir a ordem e o respeito a partir das estratégias de entretenimento, sendo que sua autoridade técnica-científica é constantemente questionada por pais e alunos e subjugada pela gestão em prol do capital. Assim, o poder do professor é concedido e subtraído estrategicamente a favor das regras ditadas pelo mercado, visto que este tenta exercê-lo, mas é desautorizado pela empresa-escola.

Por outro lado, a relação cliente-aluno e empresa-escola se materializa por meio de trocas, de forma mais simétrica, ao invés de subordinação direta, como acontece com o professor-produto, que está inserido em uma relação mais assimétrica com a empresa-escola e com o aluno-cliente. Desse modo, o aluno-cliente dá poder monetário à organização e, em contrapartida, esta lhe garante o poder de receber um produto formatado nos moldes de seus desejos, o que lhe permite, claramente, interferir na pauta e no tema propostos pelo professor produto, afinal, “o cliente tem sempre a razão”.

Não há dúvidas de que o foco central da escola está direcionado ao aluno, pois este é um discurso hegemônico que atravessa décadas e converge para os fins da escola como instituição. Porém, os motivos que colocam esse ator social no centro da educação, conforme as reflexões até aqui traçadas, vêm sendo alterados de acordo com as mudanças do novo capitalismo e, conseqüentemente, as ideologias que lhe servem de combustível. Dessa maneira, na organização educacional contemporânea, mesmo que o aluno esteja ainda em formação, cada vez mais ele assume uma posição de poder em relação ao professor e, mais que isso, torna-se, juntamente com a família, um agente modelador do fazer docente e, até mesmo, mais um dos olhos do dono na instituição que conduz o trabalho do professor de acordo com seus interesses capitais.

Podemos dizer que a empresa-escola assemelha-se, portanto, a um espaço sinóptico (MATHIENSEN, 1997; BAUMAN, 1999) e que as estratégias da gestão aparecem no dito pelos professores e também nas entrelinhas de seus discursos. Implícitas nesses discursos verificamos algumas estratégias de modelação da subjetividade do professor, já que por trás de sua fala está a voz organizacional, ou seja, a ideologia da organização é reproduzida através dele. Esse engajamento psíquico só é possível, pois o discurso institucional é um mecanismo poderoso para o exercício do poder gerencial, que não gerencia somente os corpos do trabalhador, mas gerencia sua mente (GAULEJAC, 2007, PAGÈS *et al.*, 2008, VAN DIJK 2018).

Os “gerentes da mente” (VAN DIJK, 2018, p. 24) utilizam-se do que Gaulejac (2008, p. 95) chama de “não prescrição” normalizadora, que corresponde à operação de estratégias que em nada se parecem com modos de controle ou manipulação, mas que logo intensificam o autocontrole por parte do trabalhador, uma vez que se baseiam na adesão e aceitação voluntária mediante a consolidação de uma ideia livre e desacompanhada de ameaças e constrangimentos. Na fala do Professor_04 podemos entender com mais clareza do que isto se trata:

(...) a instituição criou a plataforma chamada Progrida² ano passado, nessa plataforma tem muitos cursos e muitos desses cursos têm como viés essa questão da ética... pelos cursos que eles têm colocado na plataforma, que os professores têm que fazer, eles têm se preocupado não só com a parte técnica, mas com a ética também. Então tem cursos para falar de corrupção, tem cursos que falam de comunicação não violenta, tem curso que fala de gestão de tempo, então eu acho que eles estão indo um pouco para esse campo mais assim da formação do caráter ético... cada professor tem um plano de desenvolvimento atrelado à plataforma e você vai colocando o que você fez, o que você não fez, e tem algumas questões assim que você, o quanto que você evoluiu, se você parou, porque nesse ponto a minha instituição também se preocupa muito com formação pessoal, digamos assim, a autonomia do professor no sentido de procurar evoluir na sua área... são por etapas então, é uma etapa que dura o ano inteiro, então você se propõe já no início do ano você se propõe, o que você se propõe a fazer no ano de 2021, daí tem lá a parte pessoal, a parte técnica, profissional, o que você se propõe, então depois no final do ano você refaz essa avaliação, o que você fez, o que você não fez e a plataforma é muito interativa, porque ela te coloca um percentual do que ficou pendente, por exemplo, eu estava fazendo uma pós-graduação, estou fazendo uma pós-graduação em neuropsicologia e era para ter concluído agora, mas por causa da pandemia se adiou ou então lá no início do ano eu coloquei que seria concluído, então vai ficar pendente para o ano que vem, porque não se concluiu, daí tudo isso é conversado com o gestor... por exemplo, ano passado, quando começou a pandemia, nos dois, três meses depois, o primeiro curso de formação que o grupo fez com os professores foi sobre abuso sexual. A gente sabe o porquê, por causa que houve um caso em redes sociais, o professor e o aluno, a gente sabia porquê, só que a gente não sabia o porquê, para quem que era o recado (...) [Professor_04].

Na fala do Professor_04, a utilização de ferramentas tecnológicas de controle da produtividade e do desenvolvimento dos professores da instituição, neste caso, uma plataforma de gestão de si, é revelada: a *Progrida*. Anteriormente apagada (omitida) no discurso dos professores 01, 02 e 03, é explicada como sendo um ambiente virtual interativo no qual “cada professor tem um plano de desenvolvimento atrelado à plataforma” e “os professores têm que fazer” um plano de desenvolvimento anual, que é acompanhado pela gestão durante o ano. A colocação “têm que”, de forma imperativa, expõe que os docentes possuem o dever, e não a escolha, de alimentar o sistema “colocando o que você fez, o que você não fez”, inclusive, de forma mais profunda, “a parte pessoal, a parte técnica, profissional”. Ou seja, estimula-se no trabalhador a ideia de gestão de si, inclusive de seu tempo livre, o tempo que não foi prescrito

² Nome ficcional. Alterado para a preservação da identidade da organização.

para exercer atividades laborais. O que se percebe é que, também no contexto da empresa-escola:

pouco a pouco o espaço privado é invadido pela atividade. As novas tecnologias permitem instalar seu escritório em seu domicílio. Temos assim uma colonização do espaço e do tempo pessoal. O que resta do ‘tempo livre’ é progressivamente dominado por preocupações de rentabilidade [da empresa-escola] (GAULEJAC, 2007, p. 184).

O fato é que, por meio do discurso gerencialista, essa preocupação capitalista da empresa se camufla na ideia de que “minha instituição também se preocupa muito com formação pessoal, digamos assim, a autonomia do professor no sentido de procurar evoluir na sua área...”, quando, na verdade, a instituição promove o desenvolvimento em prol do próprio capital, e não do empregado propriamente. A gestão tenta controlar todos os domínios da vida do trabalhador, e há grande interesse da empresa-escola nisso, pois as esferas das vidas privadas de seus colaboradores possuem potencial de serem aproveitados como recursos em nome de seus interesses. Além disso, os aparatos tecnológicos impõem novas formas de controle, ou seja:

Nós não saímos da ‘jaula de aço’ da economia capitalista a que se referia Weber. Em certos aspectos, seria melhor dizer que cada indivíduo é obrigado a construir, por conta própria, sua ‘jaula de aço’ individual (DARDOT & LAVAL, 2016, p. 330).

Avançando na análise da fala do Professor_04, a repetição de “você se propõe”, inclusive, demonstra uma necessidade do falante em autoafirmar uma possível crença de possuir autonomia em sua evolução, porém, trata-se mais de “canalizar seus desejos para transformá-los em ‘forças proativas’” (GAULEJAC, 2007, p. 190) Isso demonstra também outra característica requisitada pelo gerencialista: a disponibilidade do trabalhador, que se coloca sempre à disposição da empresa. Um exemplo disso é a informação de que “a plataforma é muito interativa, porque ela te coloca um percentual do que ficou pendente (...) daí tudo isso é conversado com o gestor”, ou seja, o trabalhador tem sua vida quantificada e avaliada, de forma geral, pela instituição, porquanto “cada indivíduo deve apresentar a prova de sua rentabilidade” como exigência para se ter um lugar na empresa (GAULEJAC, 2007, p. 190). O Professor_04 ainda naturaliza a interferência da gestão em sua vida, em uma relação de poder explícita, que se solidifica por meio do controle por intermédio de ferramentas tecnológicas – a plataforma. Essa ingerência fica ainda mais nítida quando, em sua fala, ele comenta sobre um curso iniciado na plataforma *Progrida* que não foi finalizado; como não cumpriu sua meta, teve que “conversar com o gestor” após o término do prazo: “era para ter concluído agora, (...) lá no início do ano eu coloquei que seria concluído, então vai ficar pendente para o ano que vem, porque não se concluiu, daí tudo isso é conversado com o gestor...”. Destacamos a escolha da palavra “conversado”, que apaga a ideia de imposição e evidencia a de participação do

trabalhador, de responsabilização de si, afinal, é o “professor que se propõe a fazer”, e não a empresa que o força. Esse atravessamento ideológico gerencialista também fica evidente quando o professor diz que a plataforma indica um percentual das atividades que ficaram pendentes.

Isso indica uma inclinação exagerada pela racionalidade numérica e um apego quantofrênico para medir o nível de envolvimento do trabalhador com a empresa. Claramente, ao aceitar a prescrição da empresa-escola, o professor colabora com modos de medição, validação e calibração dos procedimentos de avaliação interna. Sendo assim, a adesão à plataforma é mais um meio de normalizar os comportamentos e protocolá-los para que a organização possa medi-los, compará-los e classificá-los, ratificando a noção empresarial da gestão gerencialista.

Ademais, até mesmo o nome da plataforma, *Progrida*³, pelo seu modo verbal no imperativo positivo, que exige uma conjugação no presente do subjuntivo, isto é, relacionado a uma ação presente ou futura, expressa uma exigência de ação mediante uma ordem, súplica, conselho. É dessa maneira que van Dijk (2008, p. 23) alerta: “não há necessidade de coerção, se se pode persuadir, seduzir, doutrinar ou manipular as pessoas”, fazendo com que elas acreditem que a instituição se preocupa com elas.

Podemos dizer que o nome escolhido para a plataforma, por si só, encoraja a participação dos trabalhadores, já que sugere a constante atualização do profissional – Evolua. Como aponta Gaulejac (2007, p. 97), esse tipo de dispositivo não exige uma obediência cega, ou seja, “o governo por meio de ordens é substituído por um ‘guia prático de autoavaliação’”, uma vez que a combinação entre competição e medida leva o trabalhador a buscar resultados sempre mais ambiciosos (GAULEJAC, 2007).

Como o dispositivo é apresentado sob uma aparência de que é aceito voluntariamente, em uma interface amistosa – cujo nome foi inclusive escolhido pelos trabalhadores, que fizeram sugestões anteriores à sua implantação⁴ recompensadas por premiação –, a adesão é mais facilmente conseguida, porque os funcionários são convidados a contribuir.

Além disso, a empresa necessita da colaboração do funcionário para que ele preencha a plataforma com seus dados (o planejamento pessoal e profissional) a fim de que ela funcione e tabule seus índices de aproveitamento anual. Com essa “camuflagem”, há uma ruptura com qualquer relação autoritária entre a organização e os seus empregados, uma característica

³ A análise cabe para o nome original.

⁴ Pesquisa realizada na plataforma digital da EPC; não há referência para não comprometer o sigilo sobre a organização.

própria da gestão gerencialista, que tem como preceito basilar a adesão voluntária do trabalhador para exercer seu poder sobre ele. Como lembra Gaulejac, ao parafrasear La Boétie (1576), “o poder é muito mais intenso quanto mais assumido por aqueles que o suportam” (GAULEJAC, 2007, p. 97).

Conforme salientam Dardot e Laval (2016), a autoavaliação é somente mais uma forma de responsabilizar o sujeito pelo seu desempenho e tornar a relação de poder entre gestão e professor menos aparente, pois a avaliação desses resultados será feita por superiores hierárquicos. Assim, o trabalhador é “educado para reconhecer de antemão a competência do avaliador e a validade das ferramentas [avaliativas]” (DARDOT & LAVAL, 2016, p. 351).

Isso posto, não é difícil perceber, ainda, que os cursos ofertados na plataforma possuem temáticas consideradas mais importantes para manter o equilíbrio organizacional do que para munir o professor de conhecimento que será utilizado tecnicamente em suas respectivas disciplinas em sala de aula, como aponta o professor: “eles têm se preocupado não só com a parte técnica, mas com a ética também”. O Professor_04, no decorrer de sua fala, aborda um caso ocorrido na organização e relaciona um dos cursos ofertados diretamente a este caso: “o primeiro curso de formação que o grupo fez com os professores foi sobre abuso sexual... A gente sabe o porquê”. Cabe ainda frisar que o professor menciona saber o motivo pelo qual toda a equipe de professores foi submetida a realizar um curso sobre abuso sexual: recentemente um caso envolvendo um professor e uma aluna gerou comoção nas redes sociais, porém, como modo de proteção à instituição, o professor não fala diretamente, opta pelo implícito para não se comprometer com o que diz. Os outros exemplos mencionados pelo Professor_04 também vão nessa direção; “gestão do tempo”: quem será o maior beneficiário se o trabalhador utilizar seu tempo com eficiência?

Não estamos propondo aqui que essa formação não seja importante e que suas intenções sejam negativas. A intenção de manter o professor atualizado e informado sobre as questões éticas é louvável. Os promotores da plataforma, gestores e RH⁵ acreditam em sua função de mobilização de todas as partes da empresa a fim de melhorá-las, bem como a valorização dos recursos humanos e a introdução da avaliação com certa ética. Porém, o que poderia ser apenas construtivo pode mascarar a necessidade de “traduzir sistematicamente os fenômenos sociais e humanos em linguagem matemática” (GAULEJAC, 2007, p. 98), já que a plataforma gera números, e a direção-geral, como já mencionado anteriormente pelo mesmo

⁵ Conteúdo da página da EPC.

professor, apega-se a eles. “Os ‘calculocrátas’ preferem a ilusão de garantia, em vez de uma realidade cheia de incertezas” (GAULEJAC, 2007, p. 101).

Aqui, percebemos que o caráter ideológico por trás dos instrumentos e procedimentos de informação e de comunicação da plataforma, bem como de outras ferramentas de gestão, encontram-se ajustados à determinada visão do mundo e a um sistema de crenças e valores que são partilhados com os professores. Esse sistema, que se apresenta como racional, mantém uma ilusão e dissimula um projeto de dominação e modelação.

Nesse aspecto, a palavra “autonomia” trazida pelo professor ao se referir que a empresa procura propiciar uma maneira para que cada professor se desenvolva individualmente por meio da plataforma *Progrida* demonstra uma das formas de exercício do poder gerencial que é pautada na insignificância da linguagem aliada à quantofrenia por ela praticada (GAULEJAC, 2007). Nesse sentido, a organização se beneficia com o emprego de um discurso ambíguo para estabelecer seu poder, que:

reside na defasagem entre as intenções anunciadas de autonomia, de inovação, de criatividade, de desabrochamento no trabalho, e a aplicação de dispositivos organizacionais, produtores de prescrição, de normalização, de objetivação, de instrumentalização, de dependência (GAULEJAC, 2007, p. 104).

Assim, inferimos que a lógica do poder é contrária à lógica da liberdade e, que esta, nas organizações, é uma ilusão “vendida” pela empresa e “comprada” por seus funcionários. E mais, nenhum dispositivo é implementado pela gestão de modo isento, ao contrário, sempre corresponderá a uma ideologia que está de alguma forma a serviço da empresa. Os meios para que isso ocorra nem sempre ficam explícitos para quem não pensa estrategicamente a organização, já que são poderosos os mecanismos de conformação dos sujeitos envolvidos nas práticas sociais táticas e operacionais da empresa.

A falsa neutralidade dos instrumentos avaliativos impede os conflitos interpessoais entre os gestores e professores, já que não suscitam crítica frontal e, exatamente por isso, pode gerar algum tipo de angústia, e até esta consegue se camuflar para que o trabalhador, mesmo sentindo-a, não a associe ao trabalho. Isso fica evidente na fala do Professor_03, que, durante a maior parte da entrevista, manteve-se com uma postura defensora da instituição e da gestão. No último momento, quando estava livre para falar o que quisesse, talvez, em um tipo de reflexão sobre tudo o que havia dito até o momento, de certo modo, altera seu posicionamento, quase desabafando:

Olha, eu vou dizer que – sei lá se você pode colocar uma coisa como essa, por exemplo, no seu trabalho – mas a grande verdade é que, assim, a maior parte dos gestores são uns vendidos, digamos assim, eles vão para o outro lado na verdade. Quando o gestor é em essência um professor, ele trabalhou na sala de aula, ele deu aula para o aluno, ele sabe como é o trato no dia a dia com um aluno, mas parece que

basta entrar para aquela salinha, que ele vai ter a mesa dele, que ele esquece disso. Então, parece, de alguma maneira, que o gestor é um pouco corruptado por isso, pelo sistema como um todo daquela instituição. É claro que eu estou falando por conta da minha instituição, mas pensando também nas outras instituições onde eu trabalhei, por muito menos tempo, mas vendo uma realidade muito próxima, muito similar a essa, parece que rapidinho você se bandeia para o lado do cliente, porque talvez o gestor, sim, tenha esse medo, tenha uma meta talvez mais estabelecida, mais clara do que ele precisa, de quantos alunos ele precisa angariar, meta de fazer novas matrículas, de aumentar turmas e tudo mais e que ele, tratando mal ou não, dando razão para aquele aluno, ficando do lado do professor, ele acaba colocando em risco essa quantidade de alunos, essas metas dele. Então, aí talvez esteja o grande problema, eu acho que o gestor, como um todo, parece querer dar uma atenção maior para o professor e ele quer ser próximo do professor, mas nem sempre ele consegue ser, nem sempre o sistema permite que ele seja próximo do professor, então o professor acaba ficando, muitas vezes, desamparado no sentido de que, eu acho que deveria ser assim, eu queria ter esse cara do meu lado, ele me falou para eu fazer isso, mas semana passada ele me disse para fazer isso e agora ele está se desdizendo, talvez por uma questão exatamente de estar do lado de lá, de entender um pouco do que os pais pressionam, do que os pais pedem, o que a direção pede em conjunto, então eu acredito que também não é fácil o trabalho do gestor, porque eu sempre também digo numa forma de brincadeira até, mas o gestor é que nem Jesus Cristo, ele dá as duas faces, ele vai apanhar de tudo que é lado, ele apanha do pai, apanha do aluno, apanha da direção e apanha do professor, também porque o professor, logicamente, não vai ficar satisfeito com esse afastamento do gestor, poxa, mas até no passado a gente era colega de sala de aula, agora que você virou gestor você está diferente, então fica esse sentimento de que se vendeu para os paraguaios, se bandeou para o lado de lá. Há um sentimento maior da parte dos professores, pelo menos que eu conheço, em relação a isso quando o cara assume um cargo de gestão, cargo de chefia qualquer, mas um cargo de gestão ainda mais... talvez eu seja muito tradicionalista nesse aspecto, mas de que o professor é quem deveria ter sempre razão, a gente fala que o cliente tem razão e quando a gente transforma o aluno num cliente infelizmente a gente está dando essa total razão para ele, mas o professor é que está ali para ensinar, professor é quem está ali pensando no bem de alguém que talvez não tenha toda a sua maturidade ainda completa, concluída, e que dói muito para o professor ver que muitas vezes o gestor ou gostaria de estar do seu lado ou sequer cogita estar ao seu lado, vá ficar do lado de lá, defenda algumas situações de alunos, algumas situações de pais, algumas situações que, muitas vezes, não estão de acordo com aquilo que você julga ser o ideal para educação... E, [gostaria] também que a escola fosse um pouco menos um negócio, eu sei que nós estamos num “muro de Pisa”, (...) eu sei que é escola um negócio, lógico que eu sei que a escola precisa se sustentar, que há um número mínimo de alunos para abrir uma turma, para fechar turma e tudo mais, que é um negócio e, como tal, tem que ser tocado, mas que dói muito ver o quanto a educação vira comercial (...) e parece cada vez mais que a gente vê se perder essa relação, parece que dinheiro, número de alunos, número de matrículas é mais importante, infelizmente, do que a formação dos alunos em questão ali. Enfim, é quase um desabafo, na verdade, querer que a escola fosse mais a nossa cara e menos a cara dos donos, dos empresários, dos grandes donos das *holdings* que costumam coordenar, geralmente, essas empresas que estão pensando acima de tudo no lucro, no dinheiro [Professor_03].

Optamos por deixar esta última fala quase integral, mesmo que seja bastante longa, pois ela exemplifica bem o quão contraditórias são as práticas sociais dentro da empresa-escola, com destaque para as práticas discursivas, principal objeto de nossa análise. Outros professores também aproveitaram esse último momento para uma espécie de desabafo, porém, optamos em

analisar a fala do Professor_03, pois reuniu aspectos comentados pelos outros professores e ainda com acréscimos.

Evidenciamos nas falas dos entrevistados que, em geral, muitas são as pressões ocorridas na empresa-escola. Para Gaulejac (2007), essas pressões sofridas no ambiente de trabalho levam os trabalhadores ao adoecimento. Muitas vezes, diante das injunções paradoxais que encontram pelo caminho, um tipo de resistência mais comum é a clivagem entre dois *ethos*: um guiado pelo “eu organizacional” e outro guiado pelo “eu verdadeiro”, um que está incondicionalmente a serviço da empresa e outro que se revela fora dela. O eu organizacional manifesta seu entusiasmo, sua competitividade, sua autonomia, celebra sua liberdade dentro da organização, já o eu privado aponta suas reticências, faz suas críticas – essa clivagem é mais comum para aqueles que deixam o domínio da empresa. Talvez, as perguntas ao longo da entrevista, que durou cerca de 1h30, tenham exercido alguma influência no comportamento do Professor_03, que dias depois entrou em contato com a pesquisadora solicitando a referência de uma das obras contempladas nesta pesquisa durante a conversa informal que não foi gravada.

Nesse sentido, notamos que uma parte do “eu” aceita a instrumentalização, sendo um executor dócil das atividades geridas conforme as necessidades capitalistas da empresa-escola, isso para ser bem visto, bem avaliado e assim manter seu emprego. De acordo com Gaulejac (2007, p. 109):

Ele preserva, desse modo, suas próprias exigências narcísicas por meio da necessidade de reconhecimento. Ele sabe que é preciso passar por isso para “ter sucesso”, aceitando ser um executor zeloso das diretivas que lhe são “aconselhadas”. Mas é preciso que ele preserve sua autoestima, resista à alienação, não se deixe submeter totalmente.

Isso porque existe a outra parte do “eu”, que contesta toda essa instrumentalização, essa obediência, e é essa parte que mantém sua integridade, que protege sua capacidade de pensar fora das amarras da organização, que o protege de uma alienação total. Quando isso ocorre, o professor melhor compreende sobre a natureza daqueles que editam o poder, logo, pode começar a perceber que os artifícios da gestão são todos voltados para a produtividade e rentabilidade da empresa (GAULEJAC, 2007).

Nesse entremeio vive o gestor, como bem colocou o Professor_03; de um lado possui uma forte identificação com os interesses da empresa: “uma interiorização lógica do lucro, uma adesão às normas e aos valores do sistema capitalista” (GAULEJAC, 2007, p.43), que faz com que o gestor, mesmo que tenha sido um professor antes de assumir o cargo de gestor, “rapidinho se bandeie para o lado do cliente”, como afirma o Professor_03, que se utiliza da expressão de guerra “que se vendeu para os paraguaios, se bandeou para o lado de lá”. Aqui, “a imagem da

guerra se impõe como uma volta à barbárie e à insensatez” (GUALEJAC, 2007, p. 30), em que a colocação de uma metáfora faz alusão à ideia de traição daquele que um dia foi professor, mas que esqueceu o que é ser professor e assumiu a máscara fiel de quem está do “lado de lá”, do lado da gestão.

Pelo “outro lado”, como explica Gaulejac (2007, p. 30), esse gestor vive a tensão entre responder às exigências do negócio da empresa-escola e manter um compromisso junto aos professores, que, nessa “luta dos lugares”, apontada no depoimento do professor, parece não ocorrer: “poxa, mas até no passado a gente era colega de sala de aula, agora que você virou gestor você está diferente”. A própria utilização de recurso da linguagem afetiva pelo professor, quando se vale da palavra “poxa” como interjeição, ou seja, como marcador de sentimento, transparece o descontentamento, a insatisfação, a consternação que se segmenta com a seguinte colocação: “Enfim, é quase um desabafo, na verdade, querer que a escola fosse mais a nossa cara e menos a cara dos donos”.

Desse modo, é perceptível a frustração do professor em relação às ações e aos posicionamentos do gestor, na medida em que este, por já ter sido docente, parece apagar de sua mente “aquilo que você julga ser o ideal para educação”, porquanto fica ao lado de pais e alunos, que não são os atores sociais competentes para a definição técnica do percurso educacional ideal, mas que são clientes desse grande negócio empresarial. E é nesse contexto que o professor se sente desamparado ou sente a mudança “de lado” do gestor, que parece ir contra a essência do compromisso de ser professor: “dói muito para o professor ver que, muitas vezes, o gestor ou gostaria de estar do seu lado ou sequer cogita estar ao seu lado, vá ficar do lado de lá, defenda algumas situações de alunos, algumas situações de pais”.

Essas colocações deixam clara a visão que o professor tem da existência de uma segmentação dentro da empresa-escola: de um lado, de modo geral, está a gestão, e de outro, os professores. Para “o lado de lá”, o aluno toma a forma de “o cliente é rei” (GAULEJAC, 2007, p. 44) e, por ser solvível, tem suas necessidades canalizadas pelo gestor, que, conseqüentemente, em meio à preocupação de manter seu cliente satisfeito e fidelizado, afasta-se do professor: “o professor é quem deveria ter sempre razão, a gente fala que o cliente tem razão e quando a gente transforma o aluno num cliente, infelizmente, a gente está dando essa total razão para ele” [Professor_03]. No entanto, cabe destacarmos que o professor, em seu discurso, por meio do emprego do pronome “a gente”, também se coloca como responsável pela construção e manutenção do aluno como o cliente, que tem sempre a razão.

Quando o Professor_03 afirma que “o gestor, como um todo, parece querer dar uma atenção maior para o professor (...) [mas] nem sempre o sistema permite que ele seja próximo

do professor”, temos um exemplo das “regras do jogo que cada *manager* deve integrar” (GAULEJAC, 2007, p. 29), na qual cabe ao gestor, para se manter ou ascender, saber se colocar ou como ser humano ou fazendo jus às suas responsabilidades quando diante de escolhas difíceis, visto que “entre a lógica do lucro e o respeito pelas pessoas, as armas não são iguais” (idem). Isso acaba por impossibilitar o equilíbrio entre as relações dos gestores com os demais atores, até porque resta claro para o Professor_03 que “ficando do lado do professor, ele (o gestor) acaba colocando em risco essa quantidade de alunos, essas metas dele”.

E é nesse movimento de adaptação do gestor em seus vários papéis que o Professor_03 indica, utilizando a repetição como estratégia de intensificação da ideia apresentada, que aquele “vai apanhar de tudo que é lado”. O termo “apanhar”, na forma como é colocado pelo interlocutor, reforça a sua afirmação de que “também não é fácil o trabalho do gestor”, na medida em que este suporta uma violência em prol do sistema. A repetição do verbo “apanha” enfatiza a questão levantada por Gaulejac de que cada indivíduo pode ser tanto produto quanto produtor no sistema e, com isso, pode fazê-lo funcionar ou suportá-lo (GAULEJAC, 2007). Na próxima seção, relacionamos as categorias de análise de textos identificadas nos discursos que circulam na EPC e que contribuem para que a ideologia gerencialista se torne hegemônica na organização: a interdiscursividade, a suposição, a avaliação e a comodificação já apresentadas no percurso metodológico, com as falas dos professores para que estas fiquem mais evidentes.

7.4.3. Estratégias discursivas que contribuem para a operação ideológica do Gerencialismo na EPC: As Categorias de Análises do Discurso

No decorrer da análise realizada, nos deparamos com achados que nos levam a compreender alguns dos mecanismos linguísticos que cooperam para a operação da ideologia gerencialista nas organizações educacionais, bem como a sua naturalização. Depois de introjetada pelo trabalhador, a ideologia gerencial modela e modifica as práticas dos docentes levando-os a “corrosão de seu caráter” em prol do capital.

Quatro foram as categorias linguísticas que se destacaram nas práticas de produção, disseminação e consumo do discurso gerencialista na EPC – **Interdiscursividade/Intertextualidade, Avaliação, Suposição/Implícito (pressuposto e subentendido) e Comodificação:**

1. Interdiscursividade/Intertextualidade

A **interdiscursividade** foi uma categoria muito recorrente nas falas dos professores entrevistados, servindo de grande valia para a análise realizada neste estudo, uma vez que está relacionada com a “constituição heterogênea de textos” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 114) produzidos pelos entrevistados. Assim, observamos a importância de analisar a composição do discurso dos professores, já que são constituídos “por meio de uma combinação de elementos de ordens de discurso” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 152) que salientam posicionamentos ideológicos próprios de atores que ocupam lugares de poder hierárquico superiores aos seus na EPC. O discurso docente é “atravessado” por posicionamentos que, muitas vezes, não trazem benefício para sua categoria, pelo contrário: antes de defenderem seus próprios interesses, defendem a ideologia gerencial que é aplicada com objetivo principal de lucro – aí é que encontramos uma voz outra, dominante, sendo produzida e reproduzida mesmo por quem não se beneficia dela.

Esse conceito usado por Fairclough (2001a, 2003, 2012) tem origem nos estudos bakitínianos sobre **intertextualidade** e nas postulações filosóficas de Foucault sobre interdiscurso e se refere ao fato de que um discurso sempre é atravessado por outros discursos. Ou seja, não existe um discurso totalmente inédito, todos eles são compostos por ideias, crenças, conceitos e interpretações que fazemos de outros discursos anteriores. Esse conteúdo simbólico é acessado pelos sujeitos pela mediação da linguagem.

Fairclough também bebeu na fonte de estudiosos da linguagem como Pêcheux (1990) e Maingueneau (2001, 2015) para formular seu conceito de interdiscursividade, que aborda questões dialógicas entre discurso (entendidas por ele como ações e por ele nomeadas de “gêneros”) e representações (os “discursos” e identificações, chamadas de “estilos”).

De acordo com Vieira e Resende (2017), a maior parte dos estudos em ADC que se preocupam com uma abordagem interdiscursiva foca em compreender como se dão as representações discursivas, pois ela é fundamentada por posicionamentos que o sujeito constrói ao longo de sua vida. Diante disso, cada discurso é recheado de representações discursivas, o que torna cada discurso um emaranhado de discursos. Nossa pesquisa tende para o estudo das representações com mais veemência, já que desejamos entender como a ideologia gerencialista é incorporada pelo trabalhador docente e modela ou modifica suas práticas sociais – alterando então seu comportamento, seu modo de lecionar e até de escolher as pautas para discussão em sala de aula.

Desse modo, o estudo da interdiscursividade nos ajuda a entender os modos de operação da ideologia gerencialista, que orienta o trabalhador ao consenso, precisamente na identificação de que representações discursivas são empregadas para a articulação dos textos

produzidos dentro da escola pela gestão. Muitas vezes, as categorias de intertextualidade e interdiscursividade são tomadas uma pelas outras, apenas para efeito de análise. Apenas quando necessário fizemos distinção, já que, por meio da **intertextualidade**, pudemos observar as vozes articuladas e as vozes silenciadas nos discursos (FAIRCLOUGH, 2003; RESENDE & RAMALHO, 2016; VIEIRA & RESENDE, 2016).

Para esse momento da pesquisa, pautamo-nos em Fairclough (2003) a fim de entendermos um dos principais temas representados nos discursos analisados e sob qual ótica ou perspectiva esses temas são abordados e identificarmos quais ideologias são mais representativas no discurso docente. Nessa análise, buscamos marcas textuais, especialmente nas escolhas lexicais, nas relações semânticas e nos aspectos implícitos nas falas.

Observamos representações distintas que nomeiam, lexicalizam ou relexicalizam o contexto das organizações educacionais. Nas relações semânticas, “novos sentidos” são identificados nas estruturas oracionais e possibilitam interpretar o que está implícito nas falas. Fairclough (2003) afirma que o significado das palavras faz parte de disputas interiorizadas em outras disputas hegemônicas. Isso ocorre uma vez que “as palavras têm tipicamente vários significados, e estes são ‘lexicalizados’ tipicamente de várias maneiras” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 230). De acordo com Resende e Ramalho (2016), a variação semântica derivada da lexilização, em decorrência da escolha de palavras feitas pelo sujeito no ato de fala\escrita, é tomada como um fator ideológico, visto que se pode investir política e ideologicamente nos significados pretendidos no discurso.

Dito de modo menos técnico, as escolhas das palavras, da posição que elas ocupam nas orações, das palavras que aparecem várias vezes próximas de outras (repetição da mesma estrutura), do uso de antônimos, entre outras, não são feitas ao acaso, elas significam. Essas escolhas podem apontar os atores que estão no poder, quais estratégias empregam para a manutenção dele, quais as ideologias compõem a subjetividade dos atores, como os atores sociais se identificam, entre outras.

Fairclough (2001) desenvolveu estudo semelhante ao analisar documentos oficiais de universidades britânicas e identificar o que chamou de mercantilização ou comoditização do ensino superior público em meados dos anos 90. Tal categoria analítica se firmou pela presença de hibridizações encontradas nos textos e pelas práticas discursivas nas quais ele colocou em evidência as práticas tradicionais de ensino e as práticas atuais (naquele contexto). Também comparou as diferenças nas representações discursivas que apontavam para o novo jeito de entender a universidade, como um negócio.

Dessa maneira, a **interdiscursividade/intertextualidade**, sob a perspectiva faircloughiana, é identificada nas formações discursivas da EPC, seguindo a linha foucaultiana. Fairclough (2001, pp. 64-65) explica que “sistemas de regras tornam possível a ocorrência de certos enunciados, e não outros, em determinados tempos, lugares e localizações institucionais”. Todavia, essas regras são constituídas por elementos semióticos (discursivos e não-discursivos), que, articulados, se cristalizam em práticas sociais, ou seja, produção, distribuição e consumo de textos.

Dito isso, Fairclough, ao teorizar sobre as formações discursivas, utiliza a terminologia “ordem do discurso” e é então, no conjunto de práticas, que Costa (2006, p. 153) afirma que podemos analisar “as relações entre as formações, o modo como são geradas, transformadas e limitadas permanentemente”. Dito de outra forma, as formações discursivas não têm limites, já as ordens discursivas, sim. Sendo assim, na base da formação discursiva da EPC identificamos processos de **intertextualidade**, que formam as práticas de linguagem na organização a partir de outras práticas e definem o modo como são criadas, transformadas e limitadas por meio da **interdiscursividade**, identificada na forma como os textos constituídos pelos professores retomam outros textos produzidos e reproduzidos na organização.

Nesse sentido, apontaremos como a interdiscursividade opera em favor da naturalização da ideologia gerencialista. A seguir, visualizamos, nas representações discursivas dos professores, visões particulares da classe dominante, neste trabalho representada pelos capitalistas, acionistas da empresa-escola e a gestão (classe estratégica que intermedeia os interesses da empresa com os trabalhadores), estabelecendo-se e se tornando práticas consensuais pela classe dominada, aqui representada pelos professores.

Para tanto, apresentaremos os principais temas evidenciados nas falas dos professores e sob quais perspectivas tais temáticas são abordadas. Trazemos como exemplo algumas das principais falas – ideias – dos entrevistados (primeira coluna) que, de certa forma, apareceram em todas as entrevistas, entrecruzando-as com as perspectivas ideológicas do gerencialismo (segunda coluna). Para este momento, descartamos ideias discrepantes e focamos nas ideias comuns dos entrevistados e que se relacionam com o que foi postulado por Gaulejac (2007), principal teórico utilizado como base para esta pesquisa.

DADOS DAS ENTREVISTAS	PERSPECTIVAS GERENCIAIS
<i>os alunos fazem uma avaliação nossa, escrita, todo final do ano e a direção chama a gente para dar uma devolutiva no final do ano também, inclusive tem nota, eles dão notas, sabe, é de 0 a 10. [Professor_02]</i>	<i>A gestão gerencialista caracteriza-se por meio de objetividade, racionalização e pragmatismo, e dissemina na sociedade “uma ideologia que traduz as atividades humanas em indicadores de desempenho, e esses desempenhos em</i>
<i>até aqui isso contribuiu bastante para o meu trabalho, essa nossa, essa avaliação, esses comentários, eles</i>	

serviram para eu cada vez me ater a coisas não estavam tão bem. [Professor_01]

custos ou benefícios” (GAULEJAC, 2007, p. 37).

Então o cara que consegue transformar a aula quase numa atração, num show, o cara que vai conseguir, usando os recursos tecnológicos, mas não só com os recursos tecnológicos, se aproximar dos alunos. [Professor_03]

O poder gerencialista preocupa-se em transformar a energia libidinal em força de trabalho. Passa-se do controle minucioso dos corpos para a mobilização psíquica a serviço da empresa (GAULEJAC, 2007).

eles não divulgam os nossos dados, o que a gente tem são reuniões semestrais em que eles nos colocam ali os nossos resultados, "olha os alunos falaram disso, falaram disso, falaram daquilo", mas eu por exemplo não sei dos outros professores, ... mas a gente não tem acesso a esse ranking. [Professor_01]

Vigilância - Ela incide de preferência sobre os resultados do trabalho do que sobre suas modalidades (GAULEJAC, 2007).

eu já fui chamada, por exemplo, para tirar uma questão da prova, porque era uma questão polêmica... ela não me chamou para tirar a questão, ela disse "se você quiser manter, a gente segura com você, a gente vai", mas saiba que pode dar problema... eu acho que é uma sede por reconhecimento da chefia, de mostrar que é foda e que faz coisa para caralho e que dá certo e tal. [Professor_02].

A repressão é substituída pela sedução, a imposição pela adesão, a obediência pelo reconhecimento (GAULEJAC, 2007).

DADOS DAS ENTREVISTAS	PERSPECTIVAS GERENCIAIS
<p><i>Eu me sinto realizado, porque é uma das maiores instituições da cidade, é uma das maiores instituições hoje já nem mais da cidade, é do Estado, é uma marca conhecida nacionalmente, então é claro que isso acaba impactando no seu currículo, da satisfação pessoal trabalhar num lugar como esse, sempre fui muito competitivo né, e principalmente muito competitivo comigo mesmo [Professor_03].</i></p>	<p><i>O desejo é solicitado permanentemente: desejo de sucesso, gosto pelo desafio, necessidade de reconhecimento, recompensa pelo mérito pessoal. Na empresa gerencial, o desejo é exaltado por um Ideal do Ego, exigente e gratificante. Ela se torna o lugar da realização de si mesmo (GAULEJAC, 2007).</i></p>
<p><i>Eu acho que a maior pressão é de que você esteja bem sempre, a todo momento, eu acho que seja numa condição de trabalho, por exemplo, remoto, seja de atender o pedido do gestor ou do superior em determinado momento, eu acho que isso é a maior pressão... [Professor_03]</i></p>	<p><i>“Estar acessível não importa onde, não importa em que momento, é a liberdade de estar ligado!” Não se trata mais de uma disponibilidade obrigatória durante as horas de trabalho, mas de uma disponibilidade permanente e livre (GAULEJAC, 2007).</i></p>
<p><i>cada professor tem um plano de desenvolvimento atrelado à plataforma e você vai colocando o que você fez, o que você não fez, e tem algumas questões assim que você, o quanto que você evoluiu, se você parou [Professor_04].</i></p>	<p><i>Passamos de um governo por meio de ordens para um gerenciamento por meio da realização de projetos, de uma vigilância hierárquica para o agenciamento de uma autonomia controlada. O objeto do controle tende a se deslocar da atividade física para a atividade mental (GAULEJAC, 2007).</i></p>
<p><i>...a gente sempre tenta equacionar então aquilo que é bom para o aluno em termos de desenvolvimento pessoal e aquilo que é bom para o colégio porque ele precisa ter aqueles alunos para se manter [Professor_01].</i></p>	<p><i>Cada serviço é um centro de custo e um centro de lucro. O conjunto das atividades é avaliado em função de sua rentabilidade financeira (GAULEJAC, 2007).</i></p>
<p><i>...então foi ali que deu start de pensar, agora já dá para ir de frente com que eu acredito quanto educação, por isso que eu vim, hoje eu vejo que esse viés com os meus valores já estão mais conectado com eles [Professor_04].</i></p>	<p><i>A empresa propõe um ideal comum que deve tornar-se o ideal dos empregados. Essa captação do Ideal do Ego de cada indivíduo não se realiza mecanicamente. Convém de início que os valores individuais não estejam demasiadamente em ruptura com os da organização (GAULEJAC, 2007).</i></p>
<p><i>...minha instituição também se preocupa muito com formação pessoal, digamos assim, a autonomia do professor no sentido de procurar evoluir na sua área, então eu acho que isso também é levado em conta... cada professor conversa com seu gestor e é apresentado esse plano de desenvolvimento e se conversa e aí tem um feedback mais extenso [Professor_04].</i></p>	<p><i>Os cursos de formação internos, os dispositivos de avaliação e os procedimentos de promoção levam em conta resultados obtidos, mas igualmente e talvez principalmente “motivações”, ou seja, a aptidão e a vontade de se mobilizar para preencher os objetivos e aderir aos projetos da empresa (GAULEJAC, 2007).</i></p>

DADOS DAS ENTREVISTAS	PERSPECTIVAS GERENCIAIS
<p>...nessa plataforma tem muitos cursos e muitos desses cursos têm como viés essa questão da ética... [Professor_04].</p>	<p><i>O recorrente apelo à ética é a expressão do desejo de reconstituir a coerência e o simbólico em um universo incoerente e caótico (GAULEJAC, 2007).</i></p>
<p>Então vamos falar com a coordenadora geral, vamos ver o quê que dá para fazer, foi assim desde o ano que eu entrei lá, eu tenho uma autonomia enorme para trabalhar do jeito que eu quiser, meus métodos nunca foram questionados [Professor_02].</p>	<p><i>Cada um é incitado a tomar iniciativas, a demonstrar criatividade e autonomia no sentido das orientações e das convicções da empresa. Trata-se de aderir livremente, espontaneamente e com entusiasmo ao projeto da empresa (GAULEJAC, 2007).</i></p>
<p>Hoje eu estou com gestor que é muito maravilhoso...uma sumidade intelectual, um cara muito bom e ajuda o trabalho que é uma maravilha, ele sabe falar, ele tem argumentos então facilita muito trabalho [Professor_01].</p> <p>eu acredito que também não é fácil o trabalho do gestor, porque eu sempre também digo numa forma de brincadeira até, mas o gestor é que nem Jesus Cristo, ele dá as duas faces, ele vai apanhar sentido que é lado, ele apanha do pai, apanha do aluno, apanha da direção e apanha do professor... [Professor_03].</p> <p>eu acho que o trabalho do gestor é mais estressante[2].</p>	<p><i>O manager precisa suportar um universo paradoxal sem, no entanto, afundar na loucura. O menor dos paradoxos é que pedem que ele seja autônomo em um mundo hipercoercitivo, criativo em um mundo hiper-racional e que consiga de seus colaboradores que eles se submetam com toda a liberdade a essa ordem (GAULEJAC, 2007).</i></p>
<p>...teve vezes da gente ficar duas, três horas no whatsapp choramingando e triste assim, desabafando um com o outro... [Professor_02].</p> <p>eu trabalhei uma vez um livro "O Quarto de Despejo",... os pais ficaram indignados, claro, só gente rica, aí vem eu com livro de uma favelada que fala em passar fome, que o Brasil só vai ser um país bom, quando tiver um presidente que passou fome..., é claro que ia dar problema e a escola me fez tirar o livro no ano seguinte... [Professor_02].</p>	<p><i>A violência na empresa hipermoderna não é repressiva, ainda que subsistam formas de repressão; é principalmente uma violência psíquica, ligada a exigências paradoxais (GAULEJAC, 2007).</i></p>
<p>...ah, mas prova é terrível, mas a gente não encontrou ainda uma outra maneira de ver como é que você tá... E a competição, eu percebo que ela estimula os alunos em várias frentes, a competição no esporte, a competição nas olimpíadas acadêmicas, a competição no colégio, ela te dá uma vontade de sair da cama, de fazer melhor, de jogar, então não sei se ela é salutar ou não, eu entendo mais como salutar [Professor_01].</p>	<p><i>A ideologia gerencialista tende a naturalizar seus mecanismos, para efetivar seu poder e perpetuar-se (GAULEJAC, 2007).</i></p>

Notamos, durante todo o processo da entrevista, certa postura ideológica dos professores muito alinhada aos preceitos do gerencialismo. Conforme exposto acima, há significativa interdiscursividade que prova que essa ideologia se reproduz, mesmo pelos que ocupam as posições subalternas, aqueles que sofrem as imposições assimétricas de poder na instituição,

isso pois, como já discutido, a modelação psíquica do trabalhador leva-o à naturalização dessa ideologia, ou seja, de seu consumo e sua (re)produção.

Nesse aspecto, nosso trabalho reforça os achados de Fairclough, porém, no contexto do ensino básico brasileiro. Por meio de modalizações, nominalizações, relexificações, pressupostos, encontramos traços indiscutíveis do discurso administrativo que trata a educação como um bem de consumo, o professor como uma engrenagem da empresa-escola e o aluno como cliente.

Em síntese, identificamos que a articulação interdiscursiva opera na EPC por meio da colonização de um discurso por outro. A voz administrativa, representada pela ideologia gerencial, está enraizada de tal modo que faz parte da identidade institucional, e, como tal, da identidade dos atores que dela fazem parte. Um exemplo disso é a relação professor-aluno, ou seja, a relação entre a autoridade acadêmica e o poder capital, que passa a ser cada vez mais uma relação mercadológica, na qual o ensino é um produto e deve ser entregue segundo os desejos de consumo do aluno-cliente impostos pela gestão gerencialista, que tenta sempre balancear as decisões administrativas em favor do lucro.

Nesse sentido, esta categoria analítica é relevante nesta pesquisa especialmente na análise dos significados atribuídos ao trabalho docente e a forma como eles são construídos no interior da organização. Cabe ressaltar que os significados não são construídos pelas práticas discursivas, mas se articulam com outras práticas, na medida em que são construções históricas (FAIRCLOUGH, 2001).

Por fim, em vários momentos da entrevista, foi possível a identificação de valores dos envolvidos no evento comunicativo em análise. Assim, a interdiscursividade trabalha favorecendo à ideologia subjacente e aos significados que esse discurso foi assumido historicamente, legitimando-a e conservando-a. O discurso do professor de Ensino Médio é constituído por meio de uma reconfiguração ou apropriação, algumas vezes explícita, como observamos no quadro, outras vezes implícitas, como observaremos a seguir, de valores neoliberais, capitalistas e gerencialistas.

2. Implícito e Suposição

Todo texto é constituído de sentidos explícitos e implícitos (VAN DIJK, 2008b) e, para a interpretação, o analista se apega ao que está claramente expresso no texto e, também, àquilo que está nas entrelinhas – os “não ditos”. Os conteúdos não expressos diretamente no texto podem ser inferidos pelo interpretante. Eles estão velados nos textos como pressuposições ou subentendidos.

Recorremos aos estudos de Fiorin (2015) para estabelecer as diferenças entre as categorias. Para ele, os pressupostos apresentam marcas textuais que podem ser identificadas por elementos linguísticos, e estes, por sua vez, revelam aquilo que está implícito. Os pressupostos estão mais ligados às questões contextuais e podem ser percebidos em alusões, insinuações, sugestões. Ou seja, os pressupostos são usados para que o enunciador não se comprometa com o que está expressando, pois não são afirmações diretas sobre algo.

Os subentendidos, por outro lado, só podem ser restaurados por meio da situação de uso linguístico, ou seja, de adjetivos, verbos, advérbios e conjunções cujo uso pressupõe ações anteriores ou posteriores de um determinado sujeito. Fiorin (2015) destaca a importância dos implícitos para as análises textuais, que são importantes ferramentas produtoras de sentidos.

Em Fairclough (2003), essas categorias aparecem como “suposição” ou “implícito” e servem para representar a noção de não dito. Ele faz uma distinção entre três tipos de suposições: existenciais – relacionadas ao que existe; proporcionais – relacionadas ao que é, ao que pode ser e ao o que será; avaliativas – referentes a suposições do que é bom ou desejável.

Sob a perspectiva da ADC, o que muda em relação aos “não ditos” é que eles são relacionados às ideologias, que possuem um importante papel para a naturalização de pontos de vistas particulares entre grupos sociais. Para se construir um pensamento hegemônico, é necessário universalizar os sentidos para se manter uma dominação, ou seja, esse é um trabalho ideológico (FAIRCLOUGH, 2003).

Nesse sentido, a categoria **Suposição/Implícito** aparece e situa o falante em uma posição intermediária, entre a determinação estrutural e a agência consciente. Isso configura também “uma forma de hegemonia, ou seja, uma forma de dominação que é exercida não apenas pelo exercício bruto do poder, pela pura força, mas também pelo estabelecimento de mediações e pela formação de consensos ideológicos” (ALMEIDA, 2018, p. 58).

As relações assimétricas de poder na EPC muitas vezes aparecem veladas em construções linguísticas que necessitam do emprego de um esforço interpretativo maior para a compreensão dos subentendidos e pressupostos situados naquilo que não foi dito, em uma estrutura textual mais profunda. Analisemos algumas das falas em que essa categoria (Suposição/Implícito) se mostra relevante para a interpretação das relações assimétricas na organização:

DADOS DAS ENTREVISTAS	PRESSUPOSTO	SUBENTENDIDO
<i>...desde o ano passado eles assistem por causa da gravação, então eles acabam ali vendo a gente dar aula [Professor_01].</i>	<i>Os gestores assistem às aulas.</i>	
<i>...os alunos te dão nota [Professor_01].</i>	<i>Os alunos são responsáveis pela avaliação do professor.</i>	
<i>...eu sou a que obedece (...) obedece quem tem juízo... [Professor_01].</i>	<i>A professora ocupa um lugar de obediência na organização.</i>	
<i>Os alunos fazem uma avaliação nossa, escrita, todo final do ano e a direção chama a gente para dar uma devolutiva [Professor_02].</i>	<i>Os alunos são responsáveis pela avaliação do professor.</i>	
<i>...eu tirei um aluno de sala e falei "ah, sai daqui", e a coordenação mandava o aluno de volta antes da minha aula acabar [Professor_02].</i>	<i>A professora não possui autonomia disciplinar em sala de aula.</i>	<i>Controle da gestão</i>
<i>...o professor que naquele caso estava puxando a orelha do aluno, com toda razão, e acaba sendo também, por exemplo, coibido pela escola, disciplinado pela escola... [Professor_03].</i>	<i>O professor não possui autonomia disciplinar em sala de aula.</i>	
<i>...cada professor tem um plano de desenvolvimento atrelado à plataforma e você vai colocando o que você fez, o que você não fez, (...) o quanto que você evoluiu, se você parou... [Professor_04].</i>	<i>A gestão utiliza plataforma para acompanhar o desenvolvimento/ desempenho do professor.</i>	
<i>...o gestor, então, ele está sempre atento ao que está acontecendo, e agora, com as aulas sendo transmitidas, gravadas, eles são muito mais [Professor_04].</i>	<i>Os gestores assistem às aulas.</i>	
<i>Claro que há sempre a possibilidade por se tratar de uma empresa privada, uma pisada fora da linha realmente pode ser fatal. [Professor_03].</i>	<i>O professor sabe que é controlado e que se não realizar seu trabalho de acordo com o que é esperado pela empresa será demitido.</i>	

DADOS DAS ENTREVISTAS	PRESSUPOSTO	SUBENTENDIDO
<i>...eu tenho preguiça de trabalhar com alguns pontos, porque eu sei o que eu vou escutar [Professor_01].</i>	<i>A professora deixa de trabalhar alguns conteúdos.</i>	
<i>...ele [aluno] é escutado, ele tem voz, então ele é o cliente final [Professor_01].</i>	<i>O aluno é o cliente.</i>	
<i>O estresse vem das famílias, quando as famílias começam a se meter [Professor_01].</i>	<i>A família exerce poder sobre a gestão.</i>	
<i>...eu não quero problema nem para mim nem para vocês, eu troco essa questão [Professor_02].</i>	<i>A professora deixa de trabalhar alguns conteúdos.</i>	
<i>...eu tive que ouvir, sei lá, da direção, que o aluno tinha que estar feliz em sala de aula, que esse era o objetivo [Professor_02].</i>	<i>O aluno é o cliente.</i>	
<i>[a gestão perguntou] "porque ele [o aluno] está sem nota?", por que ele não entregou o trabalho, "mas a mãe dele ligou dizendo que ela inclusive fez o trabalho com ele" [Professor_02].</i>	<i>A família exerce poder sobre a gestão.</i>	
<i>...alguns alunos gravaram as minhas aulas em áudio e iam reclamar para a coordenação [Professor_02].</i>	<i>O aluno é o cliente.</i>	<i>Relações assimétricas de Poder</i>
<i>...a escola parece, muitas vezes, se posicionar mais ao lado do aluno do que ao lado dos professores [Professor_03].</i>	<i>O aluno é o cliente.</i>	
<i>...realmente o aluno tem o poder de decidir o que ele vai estudar [Professor_03].</i>	<i>A professora deixa de trabalhar alguns conteúdos para realizar o desejo do aluno.</i>	
<i>...a gestão tende a ficar, parece, mais do lado do aluno do que do lado do professor [Professor_03].</i>	<i>O aluno é o cliente.</i>	
<i>...já fiquei sabendo de situações de acareação com pais, por exemplo, de você chamar o pai e o professor na mesma sala, por exemplo, para resolver um problema [Professor_03].</i>	<i>A família exerce poder sobre a gestão.</i>	
<i>...o professor tem que encarar [as questões políticas], mas o quanto que isso é recebido pelos pais, pelos responsáveis é que é o problema [Professor_04].</i>	<i>A família exerce poder sobre a gestão.</i>	

Não foi por acaso que os professores entrevistados realizaram construções discursivas nas quais os implícitos tiveram destaque, pois as suposições, para Fairclough (2003), são indissociáveis de discursos ideológicos, já repletos de instâncias persuasivas que reproduzem as ideologias sem afirmá-las claramente, contudo, identificáveis nas posturas de quem as assume. As categorias mais destacadas em nossa análise apontam para a mercantilização do discurso educacional, como salientado no estudo de Fairclough (2001b) sobre as universidades britânicas. Notamos uma reconstrução da ordem do discurso que evidencia a comodificação do discurso docente da EPC.

Como podemos observar nos discursos que atravessam as falas dos professores, em uma perspectiva **mercadológica**, o aluno deixa de ser um ator submisso, que apenas recebia o conhecimento de uma autoridade intelectual – o professor –, e passa a assumir uma posição de destaque, com a superioridade daquele que financia o negócio. Nessa relação, há certa **assimetria** entre o poder aluno-professor, uma vez que os acionistas empoderam a figura do aluno-cliente e subtraem o poder de decisão e autonomia do professor. Além disso, as estratégias utilizadas pela gestão **dissimulam** o poder do gestor, para que este pareça mais próximo do professor, servindo, assim, como um mecanismo de manipulação afetiva. Como resultado dessa manipulação do professor, a mercadorização do humano o transforma em um produto ou em uma engrenagem do **empreendedorismo**.

A seguir, apresentamos alguns exemplos de falas dos entrevistados em que comoditam a educação. Destacamos as escolhas lexicais que recontextualizam as representações dos atores e de suas práticas sociais na EPC.

3. Comodificação

Fairclough (2001a) assinala que passamos por um processo de colonização do discurso educacional pela economia. Não se trata de um fenômeno novo, visto que em Marx o autor já encontrou explicação para o fato de instituições sociais que não possuem objetivo de produzir mercadorias no sentido econômico serem organizadas e definidas como as empresas cujo fim seja a distribuição e o consumo de mercadorias – a esse processo ele dá o nome de comoditização.

Entre outros exemplos de setores culturais usados por Fairclough para ilustrar esse assunto estão as instituições educacionais, mais precisamente, a escola. As organizações escolares passam, então, pelo processo de comodificação do discurso, ou seja, há uma colonização das ordens de discursos institucionais e societárias comumente praticadas nas escolas por discursos associados à produção de mercadoria, próprios das grandes empresas.

Esses últimos vêm se tomando hegemônicos também no ambiente escolar, e isso fica evidente no domínio vocabular de expressões mercantilistas que compõem o discurso dos docentes entrevistados.

Assim como Gaulejac (2007), que afirma que a própria vida tem se tornado um produto, Fairclough (2001a) apresenta a ideia de comoditização discursiva, que aponta para a mercantilização de toda atividade humana. Com isso, as instituições educacionais “vêm cada vez mais operando [...] como se fossem negócios comuns competindo para vender seus bens de consumo aos consumidores” (FAIRCLOUGH, 2001b, p. 47).

Esse discurso fundamentado no mercado fica claro por meio das lexilizações que geram “uma transferência metafórica do vocabulário de mercadorias e mercados para a ordem do discurso educacional” (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 266). Assim, o discurso comodificado é dominado por um vocabulário específico de habilidades e competências que ajudam nesse processo. Fairclough ainda aponta os gêneros discursivos como um fator importante para a comodificação da educação, apresentando argumentos de como os gêneros publicitários mesclam a educação com os estilos de vida que o aluno deseja ter no futuro.

Os aspectos da comoditização encontrados em nosso campo nos levam a compreender que, nas organizações escolares, a ciência vem perdendo cada vez mais espaço para o capital, ao mesmo tempo que o professor não é mais tido como autoridade intelectual capaz de definir pautas e currículos. Na nova ordem do discurso, o professor também tem suas práticas definidas pelo mercado, definidas pelo aluno-cliente, que não deseja mais construir conhecimentos, busca por algo mais genérico, a informação, o que requer novas práticas sociais e discursivas no âmbito escolar.

Essa comodificação é uma importante ferramenta para a operacionalização da ideologia gerencial, pois, ao passo que a escola é uma organização como qualquer outra e o aluno o cliente, esse cliente “sempre tem razão”. A naturalização da nova identidade do aluno como cliente traz, de modo implícito, que os desejos desse cliente-aluno devem ser atendidos. Dessa forma, como podemos observar a seguir nas falas dos professores, a comodificação é um mecanismo que vela as assimetrias de poder nas práticas sociais no contexto escolar.

DADOS DAS ENTREVISTAS	COMODIFICAÇÃO
<p>...eu fico na dúvida de quem é o cliente final, se é o aluno ou a família, eu tenho essa dúvida. [Professor_01]</p>	<p>A professora escolhe nominar o aluno de cliente devido à influência do discurso mercadológico que define a escola como uma empresa, os professores como prestadores de serviço e os alunos como clientes.</p>
<p>...trabalho com uma elite, eu trabalho com uma elite financeira no colégio onde eu dou aula e eu acho que a elite financeira não coincide com a elite intelectual, a gente tem essa discrepância hoje... [Professor_01]</p>	<p>Os alunos da EPC são denominados em seu conjunto não por corpo discente, mas por "elite financeira".</p>
<p>...o professor de escola particular é um pouco mais ativo e proativo... [Professor_02]</p>	<p>Na linguagem empresarial, o trabalhador proativo é aquele que realiza as tarefas sem precisar de ordens diretas para isso, aquele que gere a si próprio.</p>
<p>...é uma empresa, a gente não pode fugir disso, é uma empresa particular que precisa de dinheiro... [Professor_02]</p>	<p>A escola agora é uma empresa constituída para explorar um ramo de negócio – o educacional –, e oferecer ao mercado seus serviços.</p>
<p>...a empresa vende o nosso serviço... [Professor_03]</p>	<p>O professor passa a ser o prestador de serviços de um negócio, faz seu serviço para atender a uma demanda.</p>
<p>...novos produtos que surgiram e que eu fui lembrado né... [Professor_03]</p>	<p>O professor nomeia as modalidades de Ensino Médio ofertadas pela escola de produto, ou seja, aquilo que é resultado da produção e é vendido no mercado.</p>
<p>...você de uma hora para outra pode ser mandado embora, eu acho que é uma empresa né... [Professor_04]</p>	<p>A dispensa dos serviços dos trabalhadores do quadro de funcionários da empresa-escola, a qualquer momento, está naturalizada pelo professor.</p>
<p>...os estilos de liderança para mim influenciam muito, apesar de todos saberem que têm a mesma competência, eles têm que chegar no mesmo resultado... [Professor_04]</p>	<p>O líder é a ponte entre <i>empresa</i> e colaborador; este precisa ter um conjunto de conhecimentos, habilidades e qualidades que levem os trabalhadores a um resultado positivo para a empresa, ou seja, à lucratividade.</p>

A comodificação apareceu nos discursos dos professores de modo bastante alinhado às vozes externas utilizadas para a construção discursiva. Ou seja, o próprio recurso da interdiscursividade dá conta de nos indicar o atravessamento e a colonização da linguagem pedagógica pela linguagem econômica na EPC. Isso ocorre por meio das escolhas lexicais dos professores para tratar de temas do ambiente escolar ou mesmo quando estes falam sobre suas práticas em sala de aula e dos produtos educacionais que a empresa-escola oferece aos alunos-clientes.

Neste sentido, podemos observar nas falas dos entrevistados essa naturalização da retórica mercadológica na escola por meio das práticas discursivas institucionais, que colocam a lucratividade acima do conhecimento. Observamos que os professores adaptam suas práticas educacionais aos moldes do mercado, tratando a educação como um produto que será consumido por um cliente e que, como qualquer produto que precisa ser vendido, deve atender às necessidades e aos desejos dos clientes-alunos.

4. Avaliação

A categoria “avaliação” é utilizada para a identificação dos valores envolvidos nas práticas discursivas (FAIRCLOUGH, 2001a, 2003; VIEIRA & RESENDE, 2016), uma vez que as interações linguísticas, segundo os estudiosos, são carregadas de crenças e apreciações axiológicas, ou seja, as crenças predominantes em uma sociedade. Desse modo, como já comentamos sobre o estudo da interdiscursividade, as escolhas lexicais são muito importantes para nossa análise, porque as avaliações podem ser tanto explícitas quanto implícitas.

Essa categoria analítica, de acordo com Fairclough (2016), permite-nos interpretar as **afirmações avaliativas**, que apresentam o exame sobre o mundo do ponto de vista do enunciador – bom/ruim; **as afirmações com modalidades deônticas**, que apresentam apreciações com indicação de obrigatoriedade, quando o enunciador acredita que se deve agir de determinado modo, alinhado a valores preexistentes; **as afirmações com verbos de processos mentais**, que aparecem em afirmações emotivas, de caráter pessoal; **presunções valorativas**, as avaliações implícitas, que se encontram mais profundas no texto, valores que podem ser presumidos por quem realiza a interpretação das relações semânticas.

Deste modo, Fairclough (2003) elucida que as afirmações avaliativas podem exprimir o que é desejável, o que é conveniente ou o que é indesejável, inconveniente; também podem comunicar que algo é bom ou ruim. De outro modo, as pressuposições valorativas são menos evidentes no discurso, são avaliações menos explícitas, portanto dependem da pressuposição, ou seja, de uma familiaridade do interlocutor com os sistemas de valores implícitos e compartilhados no evento comunicativo.

Para a busca dos objetivos desta pesquisa, analisaremos as afirmações com juízos de valor e as pressuposições valorativas. Para tanto, nos ateremos às escolhas de palavras com valor avaliativo – substantivos, adjetivos, verbos e advérbios – e, também, às construções maiores com mesmo valor – frases, orações e períodos que proferiam valoração dos atores entrevistados. Entendemos que as apreciações desses atores refletem posições avaliativas do grupo social ao qual pertencem os entrevistados, neste caso, aos professores da EPC.

Assim, essa categoria nos permite verificar os valores mobilizados pelos docentes da EPC durante os eventos discursivos ou práticas discursivas das quais participam. Além disso, ela reitera nosso entendimento de que o professor adere aos valores da empresa, advindos da ideologia dominante – inúmeras são as passagens em que os professores normalizam as relações assimétricas de poder entre a gestão e o professor. Aceitam a ideia de que o aluno “é o rei”, acatam a condição de que, não só a escola, mas tudo é uma empresa, tudo pode ser gerenciável – adotam a postura neoliberal de mercadorização da educação.

Esse professor não assume essa postura empresarial sozinho; como vimos, seu discurso é colonizado e as marcas de seus antigos valores enquanto educadores ainda permanecem em suas falas. Mesmo que timidamente, quando avaliam alguma situação que eles acabaram de tratar como natural, parece haver uma voz reflexiva que aponta para uma contradição. Assim, percebemos que os valores ora assumidos por eles se impuseram por meio de uma “violência inocente” (GAULEJAC, 2007).

Logo, para a explicitação dos pontos do discurso que constroem representações favoráveis à ideologia gerencialista ou desfavoráveis, apresentamos a tabela a seguir. Importa observar que não trouxemos todas as avaliações positivas, já que eram muitas e as tratamos em outros momentos da análise. Cabe também salientar que denominamos de (des)favorável, como empreendido por Fairclough (2003), “(un)desirable”.

AVALIAÇÃO FAVORÁVEL	AVALIAÇÃO DESFAVORÁVEL
<i>a competição no colégio, ela te dá uma vontade de sair da cama, de fazer melhor, de jogar, então não sei se ela é salutar ou não, eu entendo mais como salutar. [Professor_01]</i>	<i>existem vários interesses mercantilistas que tem às vezes até uma contradição entre a busca pelo dinheiro e a busca pelo conhecimento. [Professor_01]</i>
<i>eu acho que ela [a avaliação] é importante para o professor, eu acho que para mim ela é importante, para saber que aqui eu posso estar melhor, ali eu posso estar melhor e tal. [Professor_01]</i>	<i>era uma pressão que vinha deles, de assédio moral, de eu falar uma coisa e a coordenadora falar outra, eu falar uma coisa e ela ir lá e defender outra para os pais. [Professor_02]</i>
<i>eu acho que um professor comprometido, que é normal, é que todo mundo deve querer em qualquer trabalho, alguém que esteja ali, que se comprometa em fazer o melhor e um professor que não dê trabalho, sabe. [Professor_02]</i>	<i>É um serviço que a gente faz, a empresa vende o nosso serviço e então eles deviam valorizar mais o nosso serviço e acreditar mais no nosso serviço. [Professor_02]</i>

AVALIAÇÃO FAVORÁVEL	AVALIAÇÃO DESFAVORÁVEL
<p><i>o aluno tem uma relação de poderem relação ao professor, como muitas vezes, em relação à gestão, em relação à própria instituição.</i> [Professor_03]</p>	<p><i>eles são os clientes, eles estão pagando, então eles podem fazer o que eles quiserem e não devia ser assim, cara, a escola não deveria funcionar assim.</i> [Professor_02]</p>
<p><i>a gestão tende a ficar, parece, mais do lado do aluno do que do lado do professor.</i> [Professor_03]</p>	<p><i>...há uma perda de poder perante o aluno.</i> [Professor_03]</p>
<p><i>[a respeito da competição] eu sigo e eu acho que cada vez até mais forte, com essa impressão, com essa ideia de que se é o que a escola se propõe ou pelo menos se propunha no passado a fazer, que a gente siga fazendo.</i> [Professor_03]</p>	<p><i>[a meta] não é compartilhada conosco ou pelo menos muda a cada ano também, né!Então não é claro, não dá para dizer que há metas claras, não.</i> [Professor_03]</p>
<p><i>[em] uma eventual rebelião de uma turma contra um professor, então a presença do gestor eu acho que é fundamental, a presença física da gestão.</i> [Professor_03]</p>	<p><i>situações de acareação com pais, por exemplo, de você chamar o pai e o professor na mesma sala, por exemplo, para resolver um problema, o que eu nem de longe considero que é algo ideal.</i> [Professor_03]</p>
<p><i>...nem sempre foi assim (...) hoje eu vejo que esse viés com os meus valores já estão mais conectados com eles [empresa]...</i> [Professor_04]</p>	<p><i>principalmente na rede privada a gente percebe toda hora, tem essa condição muito grande ainda que eu acho, que o aluno acha que ele paga, acha que ele pode fazer o que ele quer: “então professor eles estão pagando e você tem que aceitar e tal”(...) nesse sentido de que tá certo que o aluno tá pagando, mas ele tá pagando para ter aula não para ficar fazendo bagunça.</i> [Professor_04]</p>
<p><i>E a gente tem percebido que esses professores que não têm se encaixado, têm a competência técnica muito grande, mas que não têm assim se encaixado, é feito um trabalho específico com eles.</i>[Professor_04]</p>	
<p><i>... eu acho que a grande corrida é não é mais pela competição de alunos, é uma competição agora o mercado,acho que agora é comprar escolas mesmo, porque eu acho que você não tem mais aluno para disputar...</i> [Professor_04]</p>	
<p><i>O cliente final é sempre os pais, o aluno.</i> [Professor_04]</p>	

Aqui, os excertos das avaliações favoráveis naturalizam os valores mercadológicos disseminados pela ideologia gerencialista e se alinham a outros momentos de nossa análise. Logo, a coluna à esquerda contém as apreciações que confirmam que as práticas sociais dos professores são alteradas e modeladas de modo consentido, uma espécie de “adesão voluntária” aos valores capitalistas da empresa-escola. Nesse lado do quadro, são tratados positivamente: a competição, o controle gerencial, o comprometimento do trabalhador com os interesses da

empresa-escola, a gestão de si, o poder do aluno-cliente e a modelação das práticas do professor aos preceitos da organização.

Ao avaliarmos suas crenças e axiologias gerencialistas, mesmo sem afirmá-las diretamente, os professores assumem-nas, principalmente em suas práticas sociais no âmbito escolar, como comprovamos ao longo desta pesquisa. Porém, por meio da avaliação, conseguimos identificar discursos contra-hegemônicos tímidos, mas ainda fazendo parte da identidade de professor, discursos que precisaram ser “colhidos” com maior minúcia, visto terem aparecido nos momentos finais da entrevista. Depois que os entrevistados puderam se ouvir falando, puderam pensar e repensar sobre as perguntas e respostas, puderam também refletir sobre suas práticas e sobre as relações de poder no âmbito escolar. Ao mesmo tempo que o professor sofre uma determinação inconsciente, ele trabalha sobre as estruturas, a fim de modificá-las conscientemente. É como se a estrutura estivesse em constante risco material em função de práticas cotidianas de agentes conscientes.

Assim, as avaliações desfavoráveis, à direita da tabela, trazem uma possibilidade de mudança social, uma vez que, ao tomarem consciência de seus atos de fala, os professores também tecem críticas ao modelo gerencial que mercantiliza a educação, colocando-o em xeque. Apareceram nas avaliações negativas críticas aos interesses mercantilistas que colonizam a educação: interesses capitais acima de interesses educacionais, a assimetria nas relações de poder entre professor e gestor, a desvalorização do trabalho docente e a soberania do aluno-cliente na organização. Não buscamos uma mudança radical nas relações de poder e nas práticas docentes, mas alguma resistência mobilizada pela lucidez.

O grande estudioso sobre o poder, Foucault (1985), ao falar sobre as relações de poder, explica que este é organizado de modo com que os sujeitos subordinados a ele participam como alvos que consentem ao mesmo tempo que são elementos de articulação nas relações de poder. Entretanto, conforme Fairclough (2001a), não há relações de poder sem resistência e, por isso, ao estudá-lo, é preciso considerar o poder em sua dialética: local de poder e afirmação de poder. É nessa dialética que a ADC mostra seu desígnio reflexivo, pois a "teoria é ela própria uma prática" (CHOULIARAKI & FAIRCLUGH, 1999).

Fairclough (2019) frisa que o princípio basilar da Análise Crítica de Discurso (ACD) é promover um estudo metucioso dos discursos que operam na manutenção de relações assimétricas de poder, com o objetivo de disseminar conhecimentos sobre as estruturas discursivas, sobre as intenções veladas em certas práticas discursivas e, assim, agenciar rupturas em ideias hegemônicas, culminando em mudanças na estrutura social.

Como comprovamos com o material coletado para esta pesquisa, que não tem a pretensão de esgotar as possibilidades de análise do corpus apresentado, vários são os mecanismos linguístico, textuais e discursivos que atuam no encobrimento de assimetrias sociais e na dissimulação do poder nas organizações educacionais. Essas assimetrias colocam o professor quase sempre em uma posição subalterna, seja nas relações com a gestão, com a diretoria ou com o aluno. Este último vem assumindo, ao longo a história da educação, um papel social de cliente, e não mais de um indivíduo “sem luz”, como na raiz etimológica da palavra. Pelo contrário, na contemporaneidade, todos os holofotes da empresa-escola estão voltados para fazer brilhar aquele sem o qual a organização deixa de ser lucrativa – o aluno-cliente.

Nossa proposta de abordar o fenômeno da ideologia gerencialista, que se estabelece hegemônica também nas escolas, como um problema sociodiscursivo das práticas do campo educacional, pauta-se nos preceitos da ADC, teoria/método que existe com o ímpeto de ser capaz de desvelar a dispersão dessas práticas discursivas na sociedade e os processos de naturalização e incorporação de tais práticas. Ao tratarmos das relações assimétricas de poder que subjagam o trabalho docente, procuramos provocar reflexões neste trabalhador sobre a possibilidade de práticas emancipatórias que orientem essa classe trabalhadora a compreender e a resistir às estruturas cristalizadas, rumo a uma mudança social.

7.5. Reflexão crítica sobre a análise: rumo à mudança social

Conforme já apontado nesta pesquisa, as organizações comungam de uma das principais características da contemporaneidade: a constante instabilidade, que agencia frequentes mudanças e transformações sociais, econômicas e políticas (ROCHA, 2019). Neste processo de mudança, destacamos o que, na visão de Foucault (1995), é um elemento intrínseco das relações de poder: a resistência, porquanto toda e qualquer prática social que vise à manutenção de poder gera outras que visam desestabilizar o que foi estabelecido, combatendo-o.

Nesse sentido, em qualquer outro evento social, os atores podem reiterar as relações hegemônicas de poder ou resistir a elas e contribuir para que haja uma transformação nessas relações – neste caso, o ator social transgride as normas sociais estabelecidas. Deste modo:

Se alguém se conscientizar de que um aspecto particular do senso comum é sustentar as desigualdades de poder às suas próprias custas, deixa de ser senso comum e pode deixar de ter a capacidade de sustentar as desigualdades de poder, ou seja, de funcionar ideologicamente (FAIRCLOUGH, 2016, p. 85).

A mudança social, para Fairclough (2016), tem uma natureza discursiva. Isso significa que uma mudança de discurso pode levar a uma mudança social. Essas duas mudanças possuem uma relação dialética na qual a mudança discursiva deixa marcas nos textos produzidos em um evento discursivo que podem ser analisados e interpretados em análises textuais e discursivas (FAIRCLOUGH, 2016). É neste ponto que pretendemos, com esta pesquisa, atuar como agentes que relevam as relações subalternas de poder na empresa-escola, livres das imposições sociais (FAIRCLOUGH, 2003), para promover alguma mudança.

Em vista do que expusemos, muitos professores poderão refletir sobre a reprodução de discursos que podem atuar tanto na manutenção nas relações desiguais de poder na escola quanto preservar, valorizar e reproduzir discursos de resistência, discursos que eles realmente queiram que impliquem em suas práticas, estando cientes de que o discurso tem esse poder de provocar mudanças em suas práticas de trabalho. Ou seja, a consciência dos atores sociais a respeito do uso da linguagem pode ser um grande passo para o início de uma luta contra-hegemônica (MAGALHÃES *et al.*, 2017).

A adoção dessa perspectiva dialético-relacional da ADC coincide com nosso objetivo de mudança em relação às assimetrias de poder presentes nas organizações escolares, principalmente na relação professor – gestão – aluno. Assim sendo, em razão de nossos objetivos emancipatórios, a ADC nos ofereceu esse aporte científico para esta pesquisa, que investigou o papel do discurso nas relações de dominação, bem como nos deu subsídios para a compreensão de meios de minimização desse problema social, agindo em sentido oposto ao de uma ideologia, por desvelar aquilo que está sendo camuflado por esta.

Ademais, o caráter crítico da ADC conduz os sujeitos à reflexividade para a reconstrução dos papéis sociais (MELO, 2018). Por isso, procuramos, por meio de nosso roteiro de entrevista, não somente obter respostas para uma pesquisa acadêmica, sobretudo, criar um evento discursivo que provocasse reflexão nos docentes entrevistados sobre suas práticas sociais dentro da organização escolar. Esse momento foi o início da mudança esperada por nós!

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos, nesta dissertação, compreender como a ideologia gerencialista é naturalizada na empresa-escola. Para isso, partimos da pergunta de pesquisa, que nos levou a investigar **como a ideologia gerencialista é propagada na empresa-escola a fim de promover a naturalização das relações de poder entre a gestão e o corpo docente e mobilizá-lo à realização do trabalho aos moldes e em benefício da empresa-escola.** Entendemos que o exercício do poder gerencial se dá efetivamente com base em uma ideologia desenvolvida para essa finalidade. Para tanto, propusemos objetivos específicos que retomaremos neste diálogo com os achados no campo de pesquisa, que apresentaremos individualmente para melhor esclarecê-los e também para estabelecermos uma coerência metodológica.

Em nosso primeiro objetivo específico, perseguimos **identificar práticas dos gestores da EPC usadas para disseminar a ideologia gerencialista nas organizações e quais as implicações dessa disseminação.** Em outras palavras, procuramos saber quais são os eventos discursivos ou ainda as práticas discursivas nas quais as subjetividades do corpo docente são mobilizadas ao consenso e quais estratégias discursivas colaboram para a aderência dos profissionais do ensino a essa ideologia.

O primeiro ponto a destacar é que as **mudanças nas práticas sociais e discursivas são dialéticas**, ou seja, acontecem em um processo de retroalimentação. Não defendemos a existência de um processo que se sobreponha ao outro. Ao analisarmos o discurso dos professores da EPC, verificamos que este é bastante homogêneo: poucas foram as discrepâncias encontradas. Mesmo que em certos momentos algum dos professores tentassem eufemizar alguma informação em defesa da empresa, as contradições em seus discursos nos levaram a pontos comuns. Assim, não encontramos significativa multiplicidade discursiva – os trabalhadores expuseram suas práticas sociais dentro da instituição quase que em uníssono – algo esperado de uma organização gerida sob a égide do gerencialismo, na qual “todos devem proferir um discurso unificado”.

Na EPC, assim como na maioria das organizações educacionais, o que ocorre quanto às relações de poder é que há uma hierarquia bem definida: o subordinado obedece ao gestor/gerente, que, por sua vez, obedece às exigências dos diretores e estes agem sob o comando dos acionistas (donos), fazendo com que o poder permaneça com os proprietários e a ideologia da empresa esteja delineada nas ações de todos os atores vinculados

a ela. A organização se utiliza de uma força simbólica como estratégia de operação ideológica baseada na **unificação**, uma conformidade moral que se instaura a todo discurso dentro da EPC.

Todos os professores relataram uma proximidade grande com os gestores, inclusive, os docentes não percebem o gestor como sendo de outra classe. Embora os classifiquem como gestores, notamos diferenças análogas ao que ocorre em relação ao aluno ou à diretoria – ambos percebidos como realmente poderosos. Essa estratégia, identificada na EPC para a aproximação entre a gestão e o professor, cumpre bem o seu papel, porquanto todos os gestores são ex-professores, e não especialistas em gestão. O professor confia no fato de que o (agora) gestor compreende seu trabalho em sala de aula, mesmo que isso seja uma estratégia de **dissimulação** do poder gestor.

Por meio dos discursos dos docentes, verificamos que os interesses dos gestores são difusos: eles precisam equilibrar os desejos dos acionistas e as necessidades dos trabalhadores docentes visando ao atendimento dos interesses da empresa. Por essa razão, o gestor aproxima-se tanto dos acionistas quanto dos professores, o que garante o estabelecimento da mediação, principal artifício para a sedimentação da ideologia gerencialista, que sugere a homogeneização do pensamento para torná-lo hegemônico. A estratégia de **unificação** (THOMPSON, 2011), neste caso, é possível por meio do discurso gerencial que dissemina as ideias de flexibilidade, de eficiência, de eficácia e de efetividade.

Essas tecnologias discursivas produtivistas e racionalizadoras que modelam as práticas docentes puderam ser verificadas por meio do **interdiscurso**, ou seja, pelo atravessamento do discurso gerencial em suas falas, conforme verificamos nas entrevistas, quando os professores sinalizam para a gestão de si, para a autoconcorrência, para o consenso e para o processo de formação “eterno” ao qual se submetem em prol do sucesso da empresa-escola.

A principal prática discursiva entre a gestão e o professor é o *feedback*. Na empresa-escola, ele acontece de duas formas, conforme identificamos: a mais estruturada e estabelecida é a resposta do gestor sobre as avaliações institucionais, naturalizadas pelos docentes como um diálogo que visa ao desenvolvimento profissional.

Na EPC, os alunos realizam uma avaliação do desempenho do professor de modo semestral na qual dão notas de 0 a 10 para os itens: “controle de turma, domínio de conteúdo, criatividade nas aulas, relação entre professor-aluno” [professora_01]. É no momento do *feedback*, esse momento que “às vezes dura 1 hora, 2 horas” [Professor_04], que o gestor aponta o que pode ser melhorado nas práticas sociais do professor em sala de aula e também na sua relação interpessoal com os alunos.

Nesse momento, o gestor também faz uma avaliação do ponto de vista da gestão, na qual verifica se o professor faz suas entregas com qualidade e dentro dos prazos, como elaboração de avaliações, lançamentos de notas, devolutiva das atividades para os alunos. Analisa também seu desenvolvimento na plataforma *Progrida*, na qual o professor inseriu metas de formação continuada no início do ano e até metas para sua vida pessoal.

O controle do gestor sobre as práticas do corpo docente é realizado de modo explícito: o professor tem ciência da vigilância ao qual é submetido e esse controle é consentido. Não só a gestão tem a permissão do professor para tal prática, como tem a colaboração docente sob o pretexto de que esse modelo avaliativo e sua devolutiva contribuirão para que o professor evolua enquanto profissional.

Um aspecto que chama a atenção é que a aparente desterritorialização do poder gerencial – já que o gestor apenas “intermedeia” as relações entre professor e direção e entre professor e aluno – é que o aluno possui um poder naturalizado pelo professor, inclusive, um poder maior do que o da gestão, de acordo com o discurso docente. Isso ocorre pois o discurso do gestor dissimula que é o aluno quem o avalia e que seu papel é apenas o de orientador do trabalho docente a partir daquilo que o aluno aponta como “falha” no desempenho do professor. O gestor se isenta da responsabilidade de julgar o trabalho do professor, embora o faça. Isso o aproxima do trabalhador docente e coloca-o em um lugar de busca constante.

Tal material de análise nos deu subsídios para **compreender as estratégias discursivas e simbólicas operacionalizadas pela EPC com finalidade de manutenção do poder gerencial, bem como para perpetuar as assimetrias de poder na organização**, nosso segundo objetivo específico.

Nesse sentido, o discurso gerencial tem como aliado o **subentendido**. Esse discurso não é explícito e leva o professor a **pressupor** que o gestor não o avalia, apenas dá o *feedback* dessa avaliação. Isso fica muito claro quando a empresa-escola recebe uma ouvidoria, por exemplo, e o gestor faz o papel de intermediar a relação entre professor-aluno ou professor-família e, ao chamar o professor para a conversa, explica que aquele é o papel dele: “[o gestor tem a] obrigação de passar todas as ouvidorias” [professora_01], de transmitir a reclamação, ou seja, o gestor chama a atenção do professor por determinada postura com um discurso no qual **dissimula o exercício do poder** sobre o trabalhador, manipulando-o.

De tal modo, a relação entre a gestão e o professor é uma das práticas que vem sendo alterada nas organizações educacionais privadas, dado que, aparentemente, o gestor está apenas a mediar qualquer conflito entre as práticas docentes e os desejos do aluno, enquanto o professor não vê na gestão uma imagem impositiva: as relações são mais emocionais. Esta é uma clara

estratégia gerencialista, que modela o comportamento do docente por meio do aprofundamento de laços emocionais, na medida em que a racionalidade gerencialista tem forjado uma cultura emocional intensa no local de trabalho (ILLOUZ, 2007), graças às estratégias discursivas, como o **subentendido** e o **pressuposto**, que, por meio da ocultação, da eufemização, da metaforização, entre outras técnicas de encobrimento, levam as relações de poder a um nível simbólico, no qual o exercício do poder se torna natural para o subalterno.

Dito de outro modo, o fato de o professor não perceber o poder do gestor sobre o corpo docente não quer dizer que esse poder tenha desaparecido. Por meio da operação da **dissimulação**, mascara-se a autoridade direta, mas o exercício do poder permanece. De acordo com a avaliação dos professores, a gestão exerce um poder limitado que lhe é cedido pelo corpo diretivo da organização para mantê-la funcionando e que, a qualquer momento, pode lhe ser tirado. Como outros trabalhadores, os gestores também correm riscos e são cobrados por suas ações.

Isso não acontece com outro grupo que exerce poder sobre o professor. Como já mencionamos neste estudo, não era nosso interesse falar acerca da relação professor-aluno; nossa pesquisa centrou-se em abordar as relações de poder entre o trabalhador e a gestão. Todavia, um dos achados dessa pesquisa foi a identificação de que essa relação na empresa-escola é atravessada pelos interesses dos alunos-clientes, capazes de modificar constantemente as práticas sociais na organização educacional de acordo com suas necessidades e desejos. Não são apenas as práticas relacionadas à parte administrativa da escola que sofrem a interferência do aluno, mas, e, principalmente, as práticas docentes em si.

Essa relação de poder, aluno-professor, é mais assimétrica na percepção dos docentes: conforme a avaliação dos entrevistados, o aluno tem um papel de destaque nas relações de poder exercidas na EPC. Este, embora fora do quadro estratégico da empresa-escola, é participante assíduo nas tomadas de decisões organizacionais. Até mesmo, conforme avaliam os professores, o aluno ocupa um lugar de destaque no quadro hierárquico da instituição, ora ao lado da gestão, ora acima dela. Todos os professores entendem que não possuem escolhas quando o alunado impõe sua força capitalística sobre a organização para que esta lhe atenda a um desejo.

Como já dito, há claramente a desterritorialização do poder gestor para um “local” no qual o trabalhador não tem “permissão” para discordar, porque as tratativas entre alunos em professores são mediadas pela gestão. Assim, a gestão, para atender às metas dos dirigentes que investem seu capital, precisa atender aos desejos dos alunos-clientes e isso é um discurso claro para todos que trabalham na empresa-escola. É a naturalização desse tipo de discurso que leva

o professor a alterar suas práticas sociais: seu método de ensino, as temáticas trabalhadas em aula, a maneira como elabora sua aula, a busca por estratégias que possam agradar os adolescentes.

Para manter seu emprego, o professor se entrega de corpo e alma à instituição, para que seja modelado de acordo com os desejos do aluno-cliente, e, por vezes, abre mão de suas crenças para aderir à ideologia da empresa. Ao se entregar, ele acredita estar fazendo o melhor e sua felicidade é verdadeira, pois passa a acreditar naquilo que a empresa quer que ele acredite. Não significa que o docente é completamente alienado, visto que expusemos avaliações desfavoráveis ao gerencialismo empreendidas pelos docentes, mas ele entra nesse jogo e se deixa cooptar também pelo seu próprio bem econômico.

As relações de poder na empresa-escola são predominantemente assimétricas, principalmente quando o professor está envolvido no jogo de poder – diante da direção, da gestão ou do aluno (família), o professor ocupa, na maior parte das vezes, uma posição subalterna. Ele é aquele que sempre estará tentando fazer mais e melhor o seu trabalho, já que reside em um lugar de instabilidade, um lugar que pode lhe ser retirado, com maior facilidade, caso não seja mais útil.

Por mais que não haja um poder coercitivo advindo da gestão, a permanência de um sistema hierárquico no qual a autoridade é distribuída também é uma estratégia para que haja uma “permanente corrida” em direção aos objetivos da organização pelos trabalhadores. Assim, é um modo de encontrar um caminho com um degrau por meio do qual se pode “subir”, conquistar um novo *status*, um novo poder que depende da posição que se ocupa, ou seja, “a **reificação** da responsabilidade e do poder alcança o grau máximo na medida em que é o cargo, e não seu ocupante, que possui qualidades determinadas” (CHAUÍ, 1981, p. 9). Para Thompson,

As estratégias de construções simbólicas são os instrumentos com os quais as formas simbólicas, capazes de criar e sustentar relações de dominação, podem ser produzidas. Essas estratégias são instrumentos simbólicos, por assim dizer, que facilitam a mobilização do sentido (THOMPSON, 2011, p. 89).

Ainda segundo Thompson (2011), a ideologia sempre esteve associada a uma narrativa propulsora de uma visão transformadora do progresso humano. Para ele, essas formas simbólicas se constroem baseadas na ideia de que a sociedade está sempre aquém do desejado. Esse processo tem como consequência a identificação garantidora do reconhecimento que se naturaliza no seio da organização das posições dos atores em papéis superiores e subalternos e a ideia de que sempre se pode fazer mais e melhor.

Assim, **a dominação permanece dissimulada** pela racionalidade de que as relações de poder se sustentam por meio dos cargos e funções de cada ator social dentro da organização.

Isso porque o poder exercido pelos gestores, na perspectiva da ideologia gerencialista, é focado na manipulação da subjetividade a fim de potencializar a adesão às decisões. O gestor não regula o trabalho do professor como um vigia, o que faz com que o trabalhador docente se sinta livre, mas trabalha para que as contradições nas práticas educacionais não sejam tão aparentes ao ponto de desviarem o professor dos objetivos da empresa-escola. Em suma, tem-se a aparência de que o poder emana da racionalidade organizacional.

Essas contradições estão principalmente centradas na relação entre o aluno e a escola – entre o capital e a empresa. Contudo, sendo o professor o responsável pela entrega do “produto educacional” em sala de aula ao aluno, responde pela insatisfação do cliente – este em uma posição privilegiada. O aluno-cliente possui um poder estrutural, que não é concedido e nem pode ser retirado, sendo este o poder de manter a organização: é por ele que ela existe. O cliente-aluno é vital para a instituição, e o professor sabe disso!

Como já mencionado em nosso referencial teórico, salientamos o que Sennett (2009) alerta ao mencionar que uma das mudanças significativas no modelo de gestão é o desaparecimento das relações autoritárias e hierárquicas, porém, atenta para a preservação da alta direção, responsável por levar a própria equipe a pressionar o desempenho dos trabalhadores para o alcance dos objetivos da empresa.

Neste sentido, a autoridade permanece oculta e se estabelece o controle de todos sobre todos – os professores avaliam a gestão e a gestão avalia os professores, e ambos são avaliados pelos alunos. Esses dados são obtidos pela alta direção, que pensa estrategicamente os rumos da organização. De tal maneira, o tipo de controle que percebemos na organização está centrado nos corpos, nas mentes e nos comportamentos do trabalhador, que são manipulados pelo discurso organizacional. Seu aspecto fundamental é a conservação da prontidão do professor em assumir mais uma responsabilidade e a disposição para sempre mudar de percurso, adaptar-se e aderir a novas práticas sociais e até novas maneiras de se relacionar dentro da empresa-escola – o gerencialismo, enquanto ideologia, opera de forma sagaz também na modelação e regulação das relações sociais ao disseminar o discurso da eficácia e da eficiência.

Como já mencionamos em nosso referencial teórico, a característica difusa do gerencialismo, agora percebida em todos os momentos das entrevistas, que faz essa ideologia presente dentro e fora da organização, por meio do discurso gerencial, transforma-a em senso comum, naturalizando esse modo de exercer o comando em qualquer processo de trabalho. Conforme pudemos verificar, os professores (representando aqui a sociedade) são orientados para a racionalidade instrumental utilitária, naturalizam a ideologia gerencialista, levando-a, inclusive para suas vidas pessoais, tabulando e quantificando até suas acepções para o futuro.

Outra faceta do modo como o gerencialismo é operado e identificado na EPC é a estratégia da **fragmentação** do corpo docente: cada professor está preocupado apenas com o seu fazer docente, com suas metas, com o seu número de aulas, com as suas avaliações, não há um sentimento de equipe. Pelo contrário, cada professor funciona como uma peça da engrenagem que toma conta das suas tarefas, sem atentar para o trabalho conjunto. Há um tipo de departamentalização na empresa-escola que segmenta as relações interpessoais e faz com que cada trabalhador, antes de se preocupar com as demandas de seus colegas, preocupe-se com a empresa.

Apenas a competição interna entre os docentes faz com que se voltem a mirar o trabalho dos colegas, contudo, no sentido de se autogerenciar, autorregular e autoavaliar para fazer sempre melhor. Assim, a ideologia gerencialista dissemina o individualismo e a competitividade: cada professor se concentra em seus projetos, pois o sucesso é uma obsessão que requer do trabalhador docente que esteja sempre alerta para as mudanças que ocorrem constantemente na empresa-escola e exige rápida adaptação.

Em termos gerais, verificamos um cenário que se repete nas práticas dos docentes: a competição mercadológica, o foco no aluno enquanto cliente, em suma, a mercadorização da educação. Esse fenômeno faz com que as práticas educacionais estejam em constante adaptação e movimento e que os profissionais que atuam na escola privada precisem trair suas convicções ou mudá-las assim que requisitado pela empresa-escola para a manutenção de seu lugar, caso contrário, são desligados dela – esse é um dos principais argumentos utilizados para a assimilação das ideias que circulam na empresa-escola, todavia, esse discurso está nas entranhas textuais. Em outras palavras, essa concepção se dissemina sutilmente no nível do **implícito**.

Nesse ínterim, ressaltamos que os docentes tomam decisões que repercutem favoravelmente à empresa-escola em suas escolhas formativas, principalmente nas práticas de extensão, que, na maioria dos casos, ocorrem “sem que haja uma imposição da empresa”. Um exemplo é o fato de eles mesmos custearem algumas atividades culturais, cursos de aperfeiçoamento, aquisição de outras línguas, ou seja, especializações em áreas convergentes às necessidades de seu cliente, afinal, o aluno da EPC pertence à elite econômica e conhece diversos países, fala outras línguas e “consome” diferentes produtos culturais (mesmo que por *status*) – o professor tenta estar à altura do aluno.

Assim sendo, aproximamo-nos do nosso **terceiro objetivo**, que, em partes, já foi mencionado nesta conclusão, uma vez que é extremamente difícil a separação entre as práticas sociais e discursivas. Entretanto, para efeito de clareza metodológica, optamos por apresentar especificamente **os discursos típicos dos gestores, naturalizados e reproduzidos pelos**

professores da EPC. Essa naturalização é a principal promotora das mudanças das práticas docentes em sala de aula, pois é o discurso organizacional emanado pela voz gerencial um dos principais artifícios de modelação da subjetividade do professor em favor da ideologia gerencialista.

O discurso dos professores se reflete em suas práticas sociais, ou vice-versa. Conforme já esclarecido nesta pesquisa, as práticas sociais e discursivas possuem uma relação dialética e, dessa forma, uma reflete a outra. Consequentemente, o discurso dos professores é muito alinhado com suas práticas. Apontamos como maiores evidências as escolhas lexicais e a relexilização, que fazem com que o professor apresente um discurso comodificado, ou seja, há consenso por parte do corpo docente de que a escola é uma empresa e que o aluno é o cliente.

Entendemos que a estabilização dessas ideias aconteceu mediada por uma linguagem específica que consolidou a educação baseada no mercado. A partir da estabilização de um discurso dominante, disseminado por meio de várias estratégias linguísticas, como, por exemplo, a metaforização, as práticas dos professores foram assumindo perspectivas mercadológicas. Por conseguinte, as marcas do discurso empresarial, que atravessam o discurso docente, estabeleceram-se como hegemônicas no ensino básico privado, o que fica evidente na produção linguística colonizada pelos discursos e nos valores mercadológicos analisados nesta investigação científica.

Sendo assim, no que confere às ideologias da EPC, observamos uma simetria entre o mundo corporativo e o mundo educacional que altera o caminho político e social do discurso docente na educação básica privada. Esse discurso, ao se tornar hegemônico na instituição, estabiliza práticas mercadológicas que se naturalizam. De tal modo, prática discursiva e prática social se retroalimentam e criam um pensamento hegemônico defensor do capital acima de tudo. A aderência a esses valores faz com que o professor aceite agir e se pronunciar de acordo com as necessidades capitais da empresa-escola. Ou seja, o discurso do professor compactua com as assimetrias de poder instauradas pela empresa tanto no sistema hierárquico de sua organização quanto no empoderamento do aluno-cliente.

A escola no contexto neoliberal conta com uma imensa e poderosa variedade linguística advinda do campo econômico que colonizou a educação (FAIRCLOUGH, 2016). Deste modo, as práticas sociais na educação básica privada, como é o caso da EPC, estão voltadas para ranqueamentos, competições, empreendedorismo, formação profissional, preparação para o futuro, busca por talentos, gerenciamento.

Como aponta Fairclough (2016), o neoliberalismo produziu sua própria indústria de produção, distribuição e consumo de textos e discursos que se justificam na sua própria lógica.

Como notamos na EPC, os discursos são produzidos dentro e fora da organização, já que a ideologia neoliberal coloniza a gestão com as técnicas de gerenciamento, que se dão a partir da disseminação da ideologia gerencialista nas práticas sociais e discursivas evidenciadas no contexto organizacional. Logo, todos os atores que integram a empresa-escola consomem e reproduzem essas práticas, tornando-as hegemônicas.

Não nos restam dúvidas de que a educação e o trabalho do professor foram atravessados pelas mudanças do novo capitalismo, contribuindo assim para a manifestação de práticas e discursos imbricados nos ideais gerencialistas, que operam como um ponto essencial à hegemonização do neoliberalismo nas relações interpessoais e institucionais, já que esse discurso, inicialmente institucional, abarca agora outras esferas da vida privada. Não obstante, a naturalização desse discurso e dessas práticas impostas dissimuladamente nas organizações educacionais é grande aliada à gestão gerencialista, cujos valores são disseminados pelos gestores, que intermedeiam as relações de poder (embora participem delas) na empresa-escola.

Cabe, por fim, apontarmos para algumas limitações a serem consideradas a partir do trabalho e da pesquisa aqui empreendidas. Apesar da profundidade e do volume de dados obtidos, o número reduzido de entrevistas pode ter limitado as possibilidades de inferências quanto à temática aqui proposta. Além disso, o fato de passarmos por uma pandemia limitou nosso contato com os entrevistados, impossibilitando uma postura analítica semiótica mais simétrica à análise linguística. Outro aspecto limitador foi o corporativismo durante as indicações de professores para esta pesquisa, o que nos propiciou apenas a análise de discurso de professores da EPC. Isso posto, as próprias limitações temporais e o recorte teórico proposto podem ter nos levado a deixar de fora referenciais afins que contribuíssem para a análise empreendida.

Entretanto, a pesquisa não teve a pretensão de exaurir as possibilidades advindas do campo de estudos, muito pelo contrário, é apenas uma amostra que pode ser tomada como parte do desenvolvimento das reflexões sobre as relações assimétricas de poder no âmbito educacional que posicionam o professor quase sempre como subalterno e impossibilitado de reagir frente às pressões gerenciais/capitais. A elaboração deste texto nos levou, entretanto, ao despertar de possibilidades futuras com vistas ao aprofundamento do tema.

Destaca-se a necessidade de se investigar outros atores sociais que compõem as organizações educacionais privadas de Ensino Médio: os diretores, gestores, alunos e pais, para então verificarmos a hipótese de outras categorias, que possam agregar às identificadas neste estudo, utilizadas como estratégia para a operação da ideologia gerencialista e sua disseminação na estrutura social da escola.

O campo de estudos tem muito espaço para o exame de outras práticas discursivas relacionadas às mídias dessas instituições a fim de verificar outras tendências que impactam na mudança discursiva e que afetam a ordem do discurso societal. Como já mencionado neste estudo, as escolas privadas de ensino básico são pouco investigadas; quando nos referimos especificamente às escolas de Ensino Médio, as pesquisas são ainda mais escassas.

Nosso corpus ainda apresenta um bom material para o estudo dos temas: “Trabalho docente durante/pós-pandemia” e “Adoecimento do professor de ensino básico privado”, assuntos que preferimos não aprofundar por distanciarem-se de nossos objetivos de pesquisa. Porém, são temáticas muito relevantes que nos apontam para uma lacuna investigativa, já que, cada vez mais, a forma como o Ensino Médio é oferecido ao aluno-cliente e seu poder na organização se aproximam da lógica das universidades privadas.

Dessa maneira, destacamos a relevância de novos estudos que investiguem o ensino básico privado. Parece que estamos gradativamente seguindo para um modelo educacional unificado pela ideologia gerencialista. Tal ideologia está colonizando o ensino de cima para baixo e ocupando todos os níveis de educação, e esse processo tem contado com o consentimento do trabalhador docente, que aceita que seus valores sejam corrompidos, seu poder seja dissolvido e suas práticas sejam modeladas em prol da sobrevivência financeira da empresa-escola e da manutenção de seu emprego.

Por fim, esperamos que este trabalho de análise chegue a um grande número de professores e que estes possam ativar suas consciências e deixarem-se conduzir à reflexividade sobre como a vida humana tem se tornado um recurso a serviço do capital. Que o professor possa rever suas práticas de trabalho e práticas discursivas concessivas. Que possa se impor com a autoridade intelectual que tem para majorar sua importância no processo de ensino/aprendizagem. E, principalmente, que não se deixe colonizar pelo caráter gerencial em sua vida privada, já que o gerencialismo se fixa significativamente no estilo de vida e legitima práticas acríticas de quantificações e prescrições facilmente capturadas pelo novo espírito do capitalismo (BOLTANSKI & CHIAPELLO, 2009).

REFERÊNCIAS

ALVES, Estefanni M.; GONÇALVES, Ruth M. de P. Educação como mercadoria: desafios da educação superior em meio ao capitalismo em crise. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 5, p. e019025, 2019. DOI: 10.20396/riesup.v5i0.8653651. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8653651>. Acesso em: 15 out. 2022.

ALVES, Giovanni. *A disputa pelo intangível: estratégias gerenciais do capital na era da globalização*. In: ANTUNES, R. (org.). Riqueza e miséria do trabalho no Brasil III. São Paulo: Boitempo, 2014.

ALVES, Manoel. *A história da contribuição do ensino privado no Brasil*. Educação, Porto Alegre, v. 32, n. 1, pp.71-78, jan./abr. 2009.

ALVES, Mário A.; GOMES, Marcos V. P.; SOUZA, Caio M. L. Análise do discurso no Brasil: será ela crítica? In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 30., 2006, Salvador. *Anais...* Salvador: Anpad, pp. 1-17, 2006.

ALMEIDA, Ana Maria F.; GIOVINE, Manuel Alejandro; ALVES, Maria Teresa G.; ZIEGLER, Sandra. A educação privada na Argentina e no Brasil. **Educação e Pesquisa [online]**. 2017, v. 43, n. 4, pp. 939 – 956. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022017101177284>. Acesso em: 30/07/2022.

ANSART, P. *Idéologies, conflits et pouvoir*. Paris: PUF, 1977.

ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. 6 ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.

AUBERT, Nicole; GAULEJAC, Vicent. *Le coût de l'excellence. Nouvelle Édition*. Paris: Éditions du Seuil, 2002.

AZEVEDO, Rodrigo. A história da Educação no Brasil: uma longa jornada rumo à universalização. **Site Gazeta do Povo**, Curitiba, PR, 11 mar. 2018. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/a-historia-da-educacao-no-brasil-uma-longa-jornada-rumo-a-universalizacao-84npcihya8yzs2j8nnqn8d91/>. Acesso em: 06/07/2022.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2006.

BALL, Stephen J. *The Education debate*. Bristol : The Policy Press, 2009.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

_____. *Vida Líquida*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

_____. *Globalização: as consequências humanas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

BECK, Ulrich; BECK-GERNSHEIM, Elisabeth. *Individualization*. London: Sage, 2002.

BERNARDO, Kelen A. da Silva. *Flexibilização contratual no setor público: condições e relações de trabalho dos professores temporários nas universidades estaduais do Paraná*. Tese (Doutorado em Sociologia). Universidade Federal do Paraná (UFPR). Curitiba, 2020.

BERMAN, Marshall. *Tudo que é sólido se desmancha no ar*. São Paulo: Cia das Letras, 1996.

BRAVERMAN, Harry. *Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX*. 3.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BOLTANSKI, Luc.; CHIAPELLO, Ève. *O novo espírito do capitalismo*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

CALDAS, Miguel Pinto; TONELLI, Maria José. O homem-camaleão e modismos gerenciais: uma discussão sociopsicanalítica do comportamento modal das organizações. In: MOTTA, Fernando C. Prestes; FREITAS, Maria Ester de (Org). *Vida psíquica e organização*. 2. ed. Rio de Janeiro: editora FGV, 2002, pp. 131 – 147.

CARLOTTO, Mary S.; PALAZZO, Lilian dos S. Síndrome de burnout e fatores associados: um estudo epidemiológico com professores. *Caderno Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 5, pp. 1017–1026, mai. 2006.

CARVALHO, C. A.; VIEIRA, M. M. F. *O Poder nas Organizações*. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

CASTEL, Robert. *Metamorfoses da questão social: uma crônica do salário*. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede: a era da informação: economia, sociedade e cultura*. v. 1. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CHIAPELLO, Ève; FAIRCLOUGH, Norman. Understanding the New Management Ideology: a Transdisciplinary Contribution from Critical Discourse Analysis and New Sociology of Capitalism. *Discourse & Society*, v. 13, n. 2, pp. 185 – 208, 2002.

CLEGG, S.; DUNKERLEY, D. *Organizations, class and control*. 2. ed. Londres: Routledge, 1991.

CLEGG, Stewart R.; HARDY, Cynthia.; LAWRENCE, Thomas B.; NORD, Walter. *The Sage Handbook of Organization Studies*. 2. ed. London: Sage, 2006.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo/SP: Editora Boitempo, 2016.

DEJOURS, Christophe. *A loucura no trabalho: estudos em psicopatologia do trabalho*. São Paulo: Cortez, 1987.

DEJOURS, Christophe. A carga psíquica do trabalho. In C. DEJOURS, Christophe; ABDOUCHELI, Elizabeth; JAYET, Christian (Orgs.). *Psicodinâmica do trabalho: contribuições da escola dejouriana à análise da relação de prazer, sofrimento e trabalho*. São Paulo: Atlas. pp. 21 – 32, 1994.

DEJOURS, Christophe. *Da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho*. Rio de Janeiro: Fiocruz, Brasília: Paralelo 15, 2004.

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

- DELEUZE, Giles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs, Capitalismo e Esquizofrenia*. v. 1. São Paulo. Editora 34, 2000.
- DEMO, Pedro. Metodologia científica em Ciências Sociais. 3. ed. São Paulo: Atlas S.A., 1995.
- DIAS, Juliana de F. Analistas de discurso e sua prática teórica e metodológica. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, v. 12, n. 2, 2011.
- DIEDRICH, M. S. Os registros da experiência da criança na linguagem: o ato enunciativo de transcrição. *Revista de Estudos da Linguagem*, v. 25, n. 2, p. 711, 6 mar. 2017.
- DURHAM, E. R.; SAMPAIO, H. O Ensino Privado no Brasil. Documentos de Trabalho NUPES, São Paulo, v. 3, p. 18. 1995.
- EHRENBERG, Alain. *Culto da performance: da aventura empreendedora à depressão nervosa*. Aparecida/ SP: Ideias e Letras, 2010.
- ENRIQUEZ, Eugène. *A organização em análise*. Rio de Janeiro. Editora Vozes, 1997.
- _____. *Dahorda ao Estado: psicanálise do vínculo social*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.
- FAIRCLOUGH, Norman. A Análise Crítica do Discurso e a Mercantilização do Discurso Público: as universidades. In: MAGALHÃES, Célia. M. *Reflexões sobre a Análise Crítica do Discurso*. pp. 31-81. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2001a.
- FAIRCLOUGH, Norman. *Analysing discourse: textual analysis for social research*. London, New York: Routledge, 2003.
- FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e Mudança Social*. 2ª ed. Brasília: UNB, 2016.
- FAIRCLOUGH, Norman. Peripheralvision:discourseanalysis in organizationstudies: the case for criticalrealism. *Organization Studies*, v. 26, n. 6, pp. 915 – 939, 2005.
- FAIRCLOUGH, Norman. A dialética do discurso. *Revista Teias*, v. 11, n. 22, pp. 225 – 234, mai-ago, 2010. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24124>. Acesso em: 25 jul. 2019.
- FARIA, José H. *Economia política do poder*. Curitiba: Juruá, 2015.
- FARIA, José H. Economia política do poder: uma proposta teórico-metodológica para o estudo e a análise das organizações. In: ENCONTRO DE ESTUDOS ORGANIZACIONAIS, 2., 2002, Recife. *Anais...* Recife: Observatório da Realidade Organizacional: PROPAD/UFPE : ANPAD, 2002.
- FARIA, José H.; MENEGUETTI, Francis K. *Dissimulações discursivas e violência no trabalho*. Curitiba: Editora Juruá, 2011.
- FARIA, José H. de; MENEGHETTI, Francis K. O Sequestro da Subjetividade. In: FARIA, José H. (org.). *Análise Crítica das teorias e práticas organizacionais*. São Paulo: Atlas, 2007.
- FERREIRA Jr., Amarílio. História da Educação brasileira: da colônia ao século XX. São Carlos: EdUFSCar, 2010.
- FISCHER, Rosa Maria. O círculo do poder: as práticas invisíveis de sujeição nas organizações complexas. In: FLEURY, M. T. L.; FISCHER, R. M. (Coords.) *Cultura e poder nas organizações*. São Paulo: Atlas, pp. 65 – 87, 1989.

- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramalhete. 29ª Edição. Petrópolis: Vozes, 2004.
- _____. *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Editora Martins Fontes. 1999.
- _____. *A microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- FRANCISCO FILHO, Geraldo. *A educação brasileira no contexto histórico*. 2ª ed. Campinas, SP, Alínea, 2001.
- FRANCISCO FILHO, Geraldo. *A educação brasileira no contexto histórico*. 3ª ed. Campinas, SP, Alínea, 2014.
- FRANCISCO, João Felipe. N. . As políticas neoliberais para a educação superior no Brasil na perspectiva dos planos de governo brasileiro (1994-2018). **Revista de Políticas Públicas e Gestão Educacional (POLIGES)**, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 127-148, 2022. DOI: 10.22481/poliges.v2i3.9909. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/poliges/article/view/9909>. Acesso em: 14 out. 2022.
- FRENCH JR, J. R. P.; RAVEN, B. H. The bases of social power. In: CARTWRIGHT, D. (Ed.). *Studies in social power*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1959, pp. 150 – 167.
- GALBRAITH, John K. *Anatomia do poder*. São Paulo: Pioneira, 1989.
- GASKELL, George. Entrevistas Individuais e Grupais. In: M. W. Bauer; G. Gaskell (org.), *Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: um manual prático*. Petrópolis, Editora Vozes. 2003.
- GAULEJAC, Vicent. *Gestão como doença social: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social*. Aparecida-SP: Ideias e Letras. 2007.
- _____. *La part maudite du management : l'ideologie gestionnaire*. ERES. *Empan*. v. 1, n. 61, pp. 30 – 35, 2006.
- _____. *Le sujet manque. L'individu face aux contradictions de l'hypermodernité*. In. N. AUBERT (Org.). *L'individu hypermoderne*. pp. 129 – 143, Sociologie Clinique. Toulouse: Érès, 2004.
- GAZZOTTI, Andrea A.; VASQUES-MENEZES, Ione. Suporte afetivo e o sofrimento psíquico em burnout. In: CODO, Wanderley (Org.). *Educação: Carinho e trabalho*. Rio de Janeiro: Vozes. pp. 261 – 266, 1999.
- GERRING, John. Qualitative Methods. *Annual Review of Political Science*. v. 20, n. 2. 2017.
- GODOY, Arilda S. A pesquisa qualitativa e sua utilização em administração de empresas. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 35, n. 4, pp. 65 – 71, jul/ago. 1995.
- GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. COUTINHO, C. N. (Trad.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.
- _____. *The formation of intellectuals*. London: Lawrence and Wishart, 1975.
- GORZ, André. *Metamorfose do trabalho: crises da razão econômica*. São Paulo: Annablume, 2003.

_____. *Misérias do presente, riqueza do possível*. São Paulo: Annablume, 2004.

_____. *O imaterial : conhecimento, valor e capital*. São Paulo: Anablume. 2005.

HALLIDAY, Michael A. K. *Introduction to functional grammar*. 3ª ed. Londres: Hodder Arnold, 2004.

HARDY, C.; CLEGG, S. Alguns ousam chamá-lo de poder. In: CLEGG, S. R.; HARDY, C.; NORD, W.R. (Orgs.) *Handbook de Estudos Organizacionais: reflexões e novas direções*. São Paulo: Atlas, 2001, v. 2, pp. 260 – 289.

HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. *Império*. Rio de Janeiro: Record. 2001.

HELAL, Diogo H.; ROCHA, Maíra. O discurso da empregabilidade: o que pensam a academia e o mundo empresarial. *Cadernos EBAPE.BR*, v. 9, n. 1, pp. 139 – 154, Rio de Janeiro, 2011.

HERTEL, Shareen; SINGER, Mathew M.; LEE VAN COTT, Donna. *Field Research*. In: *Developing Countries: Hitting the Road Running, PS: Political Science and Politics*, v. 42, n. 2, pp. 305 – 309. 2009.

HONÓRIO, José B.; MATTOS, Pedro L. C. L. Papéis organizacionais: o que a pragmática da linguagem nos leva a pensar. *Revista Alcance*, v. 17, n. 1, pp. 22 – 33, 2010.

ITUASSU, Cristiana. T.; TONELLI, Maria. J. Sucesso, mídia de negócios e a cultura do *management* no Brasil. *Cadernos EBAPE*, v. 12, n. 1, pp. 86 – 111, 2014.

KALLIO, Hanna, PIETILÄ, Anna-Maija; JOHNSON, Martin; KANGASNIEMI. Systematic methodological review: developing a framework for a qualitative semi-structured interview guide. *Journal of advanced nursing*. v. 72, n. 12, pp. 2954 – 2965. 2016.

KLIKAUER, Thomas. *What Is Managerialism?* SAGE, pp. 1–17. 2013.

KUENZER, Acácia Zeneida. Sistema educacional e a formação de trabalhadores: a desqualificação do Ensino Médio Flexível. *Ciência e Saúde Coletiva*. v. 25, n. 1. 2020.

LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Boitempo. 1 ed. São Paulo, 2019.

LAZZARATO, Maurizio e NEGRI, Antonio. *Trabalho imaterial: formas de vida e produção de subjetividade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LECLERCQ-VANDELANNOITTE, Aurélie. Organizations as discursive constructions: a Foucauldian approach. *SAGE Journals: Organizations Studies*. v. 32, n. 9, pp. 1.247 – 1.271, 2011.

LEGARD, Robin; KEEGAN, Jill; WARD, Kit. In-depth Interviews. In: RICHIE, J.; LEWIS, J. (org.). *Qualitative Research Practice: A Guide for Social Science Students and Researchers*. SAGE Publications, London, 2003.

MAGALHÃES, Izabel; MARTINS, André. R.; RESENDE, Viviane. M. *Análise de Discurso Crítica: um método de pesquisa qualitativa*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2017.

MANSON, Michael. *História dos Brinquedos e dos Jogos: brincar através dos tempos*. Lisboa, Portugal: Teorema, 2002.

MARTINS, Paulo de S. O financiamento da educação básica como política pública. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, [S. l.], v. 26, n. 3, 2011. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/index.php/rbpaec/article/view/19795>. Acesso em: 19/07/2022.

MARTINS, Vicente. As escolas privadas na Constituição Federal de 1988 e na Lei 9.394/96. *DireitoNet*. 2006. Disponível em: <https://www.direitonet.com.br/artigos/exibir/3048/As-escolas-privadas-na-Constituicao-Federal-de-1988-e-na-Lei-9394-96>. Acesso em: 30/07/2022.

MARX, Karl. *Livro I – O processo de produção do capital*. In: O Capital – crítica da economia política. v. I. 12. ed. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1988.

_____. *Teses sobre Feuerbach*. 1845. Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/marx/1845/tesfeuer.htm>. Acesso em: mar. 2021.

MAZAN, Briana ; CECILIO, Sálua. Precarização, trabalho docente intensificado e saúde de Professores universitários. *Trabalho & Educação*. Belo Horizonte. v. 23, n. 2, pp. 109 – 128. Mai./ago. 2014.

MENDONÇA, Ricardo F. Teoria Crítica e democracia deliberativa: diálogos instáveis. *Opinião Pública*, v. 19, n. 1, pp. 49 – 64, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade, *Ciência e Saúde Coletiva*, v. 17, n. 3, pp. 621 – 626. 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; GUERRIERO, Iara Coelho Zito. Reflexividade como Éthos da Pesquisa Qualitativa. *Ciência e Saúde Coletiva*, v. 19, n. 4, pp. 1103 – 1112. 2014.

MISOCZKY, Maria Ceci; ABDALA, Paulo Ricardo Zilio; DAMBORIARENA, Luiza. A trajetória ininterrupta da reforma do aparelho de Estado no Brasil: continuidades nos marcos do neoliberalismo e do gerencialismo. *Administração Pública e Gestão Social*, v.9, n.3, pp. 184 – 193, jul./set. 2017.

MORGAN, Gareth. *Imagens da organização*. São Paulo: Atlas, 1996.

MORIN, Estelle. M. Os sentidos do trabalho. *RAE: Revista de Administração de Empresas*. São Paulo, v. 14, n. 3, pp. 8 –19, jul./set., 2001.

MOSLEY, Layna. *Interview Research in Political Science*. Cornell Univ. Press: Ithaca. 2013.

NEWMAN, John; CLARKE, Janet. Gerencialismo. *Educação & Realidade*, v. 37, n. 2, pp. 353 – 381, Porto Alegre, 2012.

OUIMET, Gérard. Estratégias de poder e atores desprovidos de recursos. *Revista de Administração de Empresas*, v. 43, n. 1, 2003.

PAGÈS, Max; BONETTI, Michel; GAULEJAC, Vincent de; DESCENDRE, Daniel. *O poder das organizações*. São Paulo: Atlas, 2008.

PAIVA, Geórgia M. Feitosa; MOREIRA, Hiran N.; OLIVEIRA Francisca Poliane L. Análise crítica do discurso negro em forma de grafite: questionando sentidos dominantes através do discurso multimodal. Linguagem em foco. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE – Volume Temático: Linguagem e Subjetividade*. v. 7, n. 2, 2015.

PAIXÃO, Cristiano. Direito, política, autoritarismo e democracia no Brasil: da Revolução de 30 à promulgação da Constituição da República de 1988. Araucária. *Revista Iberoamericana de Filosofia, Política y Humanidades*, v. 13, n. 26, 2011, pp.146 – 169. Universidad de Sevilla. Sevilla, España.

PARKER, Martin. *Against management*. Cambridge: Polity Press, 2002.

PATTON, Michael Quinn. *Qualitative Research and Evaluation Methods*. Thousand Oaks, SagePublications: USA. 2002.

PELBART, Peter P. *Vida capital: ensaios de biopolítica*. São Paulo: Ilumimuras, 2003.

PELLIZARI, Kelly; CARVALHO NETO, Antônio. O Fator Econômico e as Relações de Força e Poder no Discurso Gerencialista: Mulheres em Foco. *Farol – Revista de Estudos Organizacionais e Sociedade*, v. 6, n. 15, pp. 292 – 324. 2019.

PHILLIPS, Nelson; LAWRENCE, Thomas B.; HARDY, Cynthia. Discourse and institutions. *Academy of Management Review*, v. 29, n. 4, pp. 635 – 652. 2004.

RESENDE, Viviane. de M.; RAMALHO, Viviane. *Análise de discurso crítica*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

ROCHA, Bianca Gomes Lima. *Entre o sofrimento e o (in)cansável movimento: as tensões vivenciadas por concursados-concurseiros à luz da contemporaneidade e da gestão gerencialista*. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

SADER, Emir. *A vingança da história*. São Paulo: Boitempo. 2003.

SANTOS, Elisabeth C. dos Santos; BISPO, Danielle de A.; DOURADO, Débora P. A Utilização da Teoria Social do Discurso de Fairclough nos Estudos Organizacionais. *Revista interdisciplinar de gestão social – RIGS*, Bahia, v.4, n.1, pp. 55 – 73, jan./mar. 2015.

SENNETT, Richard. *Juntos: Os rituais, os prazeres e a política da cooperação*. Rio de Janeiro/RJ: Record, 2015.

_____. *A corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Rio de Janeiro: Record, 2009.

SHIRATO, Maria Aparecida Rhein. *O feitiço das organizações: Sistemas Imaginários*. São Paulo. Editora Atlas, 2000.

SHIROMA, Eneida O. Política de Reprofissionalização, Aprimoramento, ou Desintelectualização do Professor? Intermeio: *Revista do Mestrado em Educação*. v. 9, pp. 64 – 83, Campo Grande: 2003.

SHIROMA, Eneida O.; CAMPOS, R. *La resignificación de la democracia escolar mediante el discurso gerencial: Liderazgo, gestión gremial y gestión participativa*. In: Feldfeber, M.; Oliveira, D. (Ed.). Políticas educativas y trabajo docente: Nuevas regulaciones, nuevos sujetos? Buenos Aires: Novedades Educativas. pp. 221 – 237, 2006.

SILVA, Everton R.; GONÇALVES, Carlos A. Possibilidades de incorporação da análise crítica do discurso de Norman Fairclough no estudo das organizações. *Cad. EBAPE.BR*, v. 15, nº 1, Artigo 1, Rio de Janeiro, Jan./Mar. 2017.

SILVA, Maria E. P.A (DE)formação humana e o mundo do trabalho: a produção de subjetividades flexíveis em tempos de acumulação flexível do capital. *Revista Trabalho Necessário*, 4(4). 2006.

SIMBÛ, R. La passionévaluative ou l'amour de lavériténue. *Nouvelle Revue de Psychosociologie*, v. 1, n. 8, pp. 89 – 91, 2009.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação do Brasil*. 2. Ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

THOMPSON, John B. *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. 9. ed. GUARESCHI, P. A. (Trad.). Petrópolis: Vozes, 2011.

TONON, Leonardo; GRISCI, Carmem L.I. Gestão gerencialista e estilos de vida de executivos. *RAM, Rev. Adm. Mackenzie*, São Paulo, v. 16, n. 1, pp. 15 – 39, Jan/Fev., 2015.

TONON, Leonardo. Gestão gerencialista e produção de estilos de vida de executivos: ruptura (im)possível. Tese (Doutorado em Administração). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre – RS, 2014.

UTIYAMA, Jéssica; OLIVEIRA, Cláudia C. O trabalho docente sob a ótica da síndrome de *burnout*. *Espaço Pedagogia*. v. 20, n.1, Passo Fundo, pp. 189 – 202, jan./jun. 2013.

VAN DIJK, Teun A. *Discurso e poder*. São Paulo: Editora Contexto, 2018.

VAN LEEUWEN, Theo. *A representação dos atores sociais*. In: PEDRO, Emilia Ribeiro. (org.) *Análise crítica do discurso: uma perspectiva sociopolítica e funcional*: Lisboa: Caminho, 1997, pp. 169 – 222.

VENTURA, Elvira C. Responsabilidade social das empresas sob a ótica do “novo espírito do capitalismo”. In: Encontro Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Administração, 27, *Anais...* Atibaia, 2003.

VIEIRA, Eurípedes F.; VIEIRA, Marcelo M. F. *Espaços econômicos, geoestratégia, poder e gestão do território*. Porto Alegre, Sagra-Luzzatto, 2003.

VIEIRA, Marcelo M. F; CALDAS, Miguel P. Teoria crítica e pós-modernismo: principais alternativas à hegemonia funcionalista. *Revista de Administração de Empresas (RAE)*, v. 46, n. 1, pp. 59 – 70, 2006.

VIEIRA, Marcelo. M. F.; CARVALHO, C. A. Campos organizacionais: de wallpaper à construção histórica do contexto de organizações culturais em Porto Alegre e em Recife. In: Encontro Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração, 27, *Anais...*Rio de Janeiro, RJ. 2003.

WEBER, Max. *Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*. Brasília: UnB, 1999.

WODAK, Ruth. *Do que trata a ACD: um resumo de sua história, conceitos importantes e seus desenvolvimentos*. Linguagem em (Dis)curso, v. 4, n. esp., pp. 223 – 243, 2004.

APÊNDICE A – Tópico-guia – Roteiro da entrevista (Professor)

Tópico 1. Descrição das atividades exercidas no trabalho:

- Como você descreveria seu trabalho?
- Quais são as atividades exercidas por você no seu trabalho como professor/professora?
- Essas atividades são restritas ao ambiente escolar?
- Como são seus momentos de lazer? Você consegue se desligar totalmente do trabalho?

Tópico 2. Valores, opiniões e ideologias

- Quais são os valores da instituição?
- O colégio tem algum lema?
- Você acha importante que os seus valores pessoais sejam coerentes com os da empresa? Por quê?
- Você acredita que a instituição se esforça para que os professores sintam-se engajados com seus objetivos? Por quê?

Tópico 3. Emoções

- Quais são seus sentimentos em fazer parte desta instituição? Por quê?
- Você se sente privilegiado por fazer parte dessa instituição? Por quê?
- O que o jaleco ou o crachá da escola representa para você?
- Você sente orgulho da escola em que atua? Por quê?
- Como é a relação entre os professores e outros funcionários na sua escola?
- Qual a opinião geral que seus amigos e familiares tem com o fato de você trabalhar nesta instituição?
- Você já vivenciou ou testemunhou alguma situação humilhante no trabalho?

Tópico 4. Assimetria de poder

- Quais são as principais situações de pressão vivenciadas em seu trabalho?
- Como a empresa avalia o desempenho dos professores?
- Qual sua opinião sobre o modelo de avaliação de desempenho?
- Como você avalia as metas da escola? Você se esforça para alcançá-las?
- Você se sente ameaçado por essas metas?
- Como você descreveria sua relação profissional com seu superior ou seus superiores?
- Quem são os superiores que podem elogiar ou criticar o seu trabalho? Qual a importância deles?
- Quando há algum problema em sala, referente a notas de alunos ou reclamações de modo geral em relação ao seu trabalho, para quem você responde?
- Você se sente acolhido por seus superiores quando tem uma reclamação de pais ou alunos sobre seu trabalho em sala de aula?
- Quando o corpo diretivo se ausenta, a escola para de funcionar? Porque você acha que isso ocorre?

Tópico 5. Aspectos sensoriais no trabalho

- Como você se sente quando está em sala de aula?
- Como você se sente na sala dos professores em seu momento de descanso? Você é sempre respeitado?
- Como você se sente quando é chamado na sala de seus superiores?
- Como você se sente quando precisa ser substituído por algum eventual problema?
- Você se sente competente o suficiente para ocupar o seu cargo?

Tópico 6. Contexto de trabalho

- Você pensa ou já pensou em mudar de instituição ou de trabalho? Por quê?
- Como você procura se atualizar no contexto do trabalho?
- Qual seu maior medo em relação ao trabalho (nesta instituição)?
- Quais são suas expectativas com relação ao trabalho nesta instituição?