



PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
Programa de Pós-Graduação em Educação,
Contextos Contemporâneos e Demandas Populares

LÉO MANSO RIBEIRO

**REAÇÃO E CONSENTIMENTO AO GERENCIALISMO NA GESTÃO
DO TRABALHO ESCOLAR POR PARTE DE DOCENTES DO CIEP
BRIZOLÃO 175 JOSÉ LINS DO REGO**

Orientador:
Prof. Dr. José dos Santos Souza

Nova Iguaçu (RJ)
2016



PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
Programa de Pós-Graduação em Educação,
Contextos Contemporâneos e Demandas Populares

LÉO MANSO RIBEIRO

**REAÇÃO E CONSENTIMENTO AO GERENCIALISMO NA GESTÃO
DO TRABALHO ESCOLAR POR PARTE DE DOCENTES DO CIEP
BRIZOLÃO 175 JOSÉ LINS DO REGO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Desigualdades Sociais e Políticas Educacionais

Orientador:
Prof. Dr. José dos Santos

Nova Iguaçu/RJ
2016

Ficha Catalográfica

R484r

Ribeiro, Léo Manso

Reação e consentimento ao gerencialismo na gestão do trabalho escolar por parte de docentes do CIEP Brizolão 175 José Lins do Rego / Léo Manso Ribeiro. - 2016.

117 f. Il.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica (RJ), 2016.

Orientação: José dos Santos Souza

Inclui anexos e bibliografia.

Bibliografia: p. 100-112

1. Gestão Educacional - Brasil. 2. Política Educacional - Brasil. 3. Reforma Gerencial. 4. CIEP Brizolão 175 José Lins do Rego. I. Souza, José dos Santos, 1966-. II. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. III. Título.

CDD
370.



UFRRJ UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL
DO RIO DE JANEIRO

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e
Demandas Populares (PPGEduc)

LÉO MANSO RIBEIRO

**“Reação e consentimento ao gerencialismo na gestão
do trabalho escolar por parte de docentes do CIEP
Brizolão 175 José Lins do Rego”**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas
Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro,
como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em
Educação.

Linha de Pesquisa: Desigualdade Sociais e Políticas Educacionais

Dissertação aprovada em 23/02/2016.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José dos Santos Souza - UFRRJ (Orientador)

Prof. Dr. Rodrigo de Azevedo Cruz Lamosa - UFRRJ

Profª. Drª. Jussara Marques de Macedo - UFRJ

Nova Iguaçu (RJ)
Fevereiro/2016

*Dedico este trabalho à memória de meu
pai, Léo, por me ensinar a andar pelos
bons caminhos da vida.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por permitir que eu vivenciasse toda esta experiência.

À minha esposa Catia e ao meu filho Leonardo pelo apoio no desenvolvimento deste trabalho, e pela compreensão dos momentos de ausência.

À minha mãe, Ana, pela alegria e grande incentivo.

Aos amigos do PPGEduc, Carlos, Ana e Gabriel pela grande força que me deram em alguns momentos difíceis e pela companhia em nossos momentos de formação.

Ao amigo João, pelo apoio quando eu mais precisava.

Ao amigo Sergio Vieira, pela sua insistência para que eu participasse do processo de seleção do mestrado acadêmico do PPGEduc. Se não fosse ele, com certeza eu não teria vivido toda esta experiência.

À minha cunhada Fatima, pela imensa força e incentivo.

As amigas Beatriz, Sandra, Ludmila e Fernanda por todas as vezes que precisei de suas contribuições para o andamento deste trabalho.

À direção do Ciep Brizolão 175 José Lins do Rego e a toda equipe pedagógica pelo apoio incondicional que deram à realização desta pesquisa.

Ao amigo e orientador Prof. Dr. José dos Santos Souza, que sempre esteve à disposição com seus conselhos e jamais me deixou desamparado.

Aos membros da banca examinadora, o Prof. Dr. Rodrigo Lamosa e a Prof^a Dr^a Jussara Macedo pelas importantes contribuições dadas para o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos meus companheiros do PSTU, Zezé, Rebeca, Cilda, Miriam e Florinda, pelo imenso apoio depositado.

Aos amigos que durante toda a caminhada se fizeram presentes, que, por serem muitos, não possibilitam a citação nominal de seus nomes.

Aos trabalhadores deste país que, por meio dos inúmeros impostos que pagam ao Estado brasileiro, garantiram que eu concluísse em uma instituição pública e gratuita o meu curso.

A todos vocês, muito obrigado!

RESUMO

RIBEIRO, Léo Manso. **Reação e Consentimento ao Gerencialismo na Gestão do Trabalho Escolar por Parte de Docentes do Ciep Brizolão 175 José Lins do Rego**. Nova Iguaçu (RJ): 2016. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Consideramos que o modelo de gerenciamento da educação apresentado pelo governo do Estado do Rio de Janeiro transfere aos professores toda a responsabilidade pelos problemas enfrentados na educação. A lógica estabelecida por este novo paradigma é fundamentada numa visão produtivista e não estabelece uma proposta de educação pública orientada por uma prática emancipadora, ou seja, que permita aos estudantes compreender a sua realidade, demonstrando apenas preocupação com a melhora dos índices apresentados pela rede estadual de ensino nas avaliações estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC). A escolha por essa pesquisa demonstra nosso interesse em contribuir com as investigações sobre o atual modelo de gestão escolar da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro que determina uma reestruturação no trabalho dos professores. A relevância desta pesquisa direciona-se à ampliação do conhecimento a respeito das reações que os docentes do Ciep Brizolão 175 José Lins do Rego possuem em relação à implantação do gerencialismo como novo paradigma da gestão do trabalho escolar na Rede Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro. Para levantamento de dados, nos utilizamos dos seguintes instrumentos: análise de fontes bibliográficas primárias; análise de fontes secundárias; aplicação de um questionário com questões abertas e de múltipla escolha (fechadas); entrevista com informante-chave e um diário de campo. Constatamos que o significado social, político e econômico deste novo paradigma de gestão do trabalho escolar, busca conduzir os estudantes (trabalhadores) a uma conformação em relação a estrutura da sociedade contemporânea. E, em função disso, um número expressivo de professores como também da equipe gestora, possuem enormes críticas à implantação da GIDE em decorrência dela privilegiar os resultados a serem alcançados no IDEB ao invés de procurar desenvolver um modelo de gestão que forneça aos estudantes a capacidade de tornarem-se indivíduos emancipados.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão Educacional, Gestão do Trabalho Pedagógico, Gerencialismo, Gestão Escolar, Reação Docente.

ABSTRACT

RIBEIRO, Léo Manso. **Reaction Consent to managerialism in the School Work Management for Part of Teachers of Ciep Brizolão 175 José Lins do Rego**. Nova Iguaçu (RJ): 2016. 109 s. Dissertation (Master of Education) - Graduate Program in Education, Contemporary Contexts and Popular Demands of Rural Federal University of Rio de Janeiro.

We believe that the education management model presented by the government of Rio de Janeiro State transfers to teachers all responsibility for problems faced in education. The logic established by this new paradigm is based on a productivist vision and does not establish a proposal for public education guided by an emancipatory practice, that is, to enable students to understand their reality, showing only concern with the improvement of the indexes provided by the state network teaching the assessments established by the Ministry of Education (MEC). The choice for this research demonstrates our interest in contributing to the investigation into the current model of school management of the State Schools of Rio de Janeiro that determines restructuring the work of teachers. The relevance of this research directs to the expansion of knowledge about the reactions that teachers of Ciep Brizolão 175 José Rego Lins have in relation to the implementation of managerialism as a new paradigm of management of school work in the State Network of Rio State Education from January. For data collection, we use the following instruments: analysis of primary literature sources; analysis of secondary sources; application of a questionnaire with open questions and multiple choice (closed); interviews with key informants and field diary. We find that the social, political and economic management of this new paradigm of school work, conduct search students (workers) a conformation regarding the structure of contemporary society. And because of this, a significant number of teachers as well as the management team, have huge critical to the implementation of GIDE due to her focus the results to be achieved in IDEB instead of seeking to develop a management model that provides students the ability to become emancipated individuals.

KEYWORDS: Educational Management, Pedagogical Work Management, Managerialism, School Management, Professor Reaction.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01: Percentual de docentes que participaram da pesquisa.....87

Gráfico 02: Percentual demonstrativo de docentes em relação a aceitação do gerencialismo como novo modelo de gestão escolar.....88

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ADUFRJ - Ssind	⇒ Associação dos Docentes da Universidade Federal do Rio de Janeiro – Seção Sindical
APEOESP	⇒ Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
ANEB	⇒ Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	⇒ Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
ANPED	⇒ Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação
BM	⇒ Banco Mundial
BDTD	⇒ Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BID	⇒ Banco Interamericano de Desenvolvimento
CEPERJ	⇒ Fundação Centro Estadual de Estatística, Pesquisa e Formação de Servidores Públicos do Rio de Janeiro
COLEMARX	⇒ Coletivo de Estudos Marxistas e Educação
CONSED	⇒ Conselho Nacional de Secretários de Educação
CIEP	⇒ Centro Integrado de Educação Pública

CUT	⇒ Central Única dos Trabalhadores
EJA	⇒ Educação de Jovens e Adultos
FASE	⇒ Fundação de Atendimento Sócio – Educativo
FMI	⇒ Fundo Monetário Internacional
GIDE	⇒ Gestão Integrada da Escola
GTPS	⇒ Grupo Trabalho, Política e Sociedade
IBGE	⇒ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	⇒ Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IDEB	⇒ Índice de Desenvolvimento do Ensino Básico
IDERJ	⇒ Índice de Desenvolvimento Escolar do Rio de Janeiro
IDH	⇒ Índice de Desenvolvimento Humano
INDG	⇒ Instituto de Desenvolvimento Gerencial
INEP	⇒ Instituto Nacional de Estudos e de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MARE	⇒ Ministério da Administração Pública e Reforma do Estado
MEC	⇒ Ministério da Educação
OCDE	⇒ Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIT	⇒ Organização Internacional do Trabalho
OMC	⇒ Organização Mundial do Comércio

PAR	⇒ Plano de Atividades Articuladas
PCB	⇒ Partido Comunista Brasileiro
PDE	⇒ Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	⇒ Plano Nacional da Educação
PPGEDuc	⇒ Programa de Pesquisa e Pós – Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares
PPP	⇒ Programa Político Pedagógico
PSOL	⇒ Partido Socialismo e Liberdade
PSTU	⇒ Partido Socialista dos Trabalhadores Unificados
SAEB	⇒ Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAERJ	⇒ Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro
SEEDUC-RJ	⇒ Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro
Scielo	⇒ Scientific Electronic Library Online
SEPE-RJ	⇒ Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro
TPE	⇒ Movimento Todos pela Educação
UERJ	⇒ Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFRRJ	⇒ Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

UNDIME ⇒ União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESCO ⇒ Organização das Nações para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
1. ASPECTOS DO GERENCIALISMO NA GESTÃO DO TRABALHO ESCOLAR COMO OBJETO DE ESTUDO.....	17
1.1. O Problema da Pesquisa.....	19
1.2. O Objeto de Estudo.....	23
1.3. A Relevância da Investigação.....	24
1.4. Os Objetivos da Pesquisa.....	27
1.4.1. O Objetivo Geral.....	27
1.4.2. Os Objetivos Específicos.....	35
1.5. OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	28
1.5.1. O Universo da Pesquisa.....	29
1.5.2. Os Instrumentos de Coleta de Dados.....	35
1.5.3. O Quadro Teórico da Análise.....	37
1.5.4. O Percorso Analítico.....	42
2. O GERENCIALISMO COMO NOVO PARADIGMA DA GESTÃO ESCOLAR.....	43
2.1. O Gerencialismo e seus Fundamentos Políticos e Socioeconômicos....	43
2.2. O IDEB como Referencial de Qualidade da Educação.....	48
2.3. O SAEB e a sua Função Tecnocrática.....	50
2.4. O Compromisso “Todos pela Educação”	52
2.5. O PDE e a sua função reguladora.....	55
2.6. O PNE e o Gerencialismo.....	57
3. O GERENCIALISMO COMO NORTEADOR DA PROPOSTA DE GESTÃO INTEGRADA DA ESCOLA.....	59

3.1. A Implantação da Gestão Integrada da Escola na Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro.....	63
3.2. As Implicações Políticas e Pedagógicas da Gestão Integrada da Escola.....	70
3.3. A Gestão Integrada da Escola e a Intensificação da Precariedade do Trabalho Escolar.....	76
4. A EXPERIÊNCIA DA IMPLANTAÇÃO DA GIDE NO CIEP BRIZOLÃO 175 JOSÉ LINS DO REGO.....	84
4.1. A Visão dos Docentes a Respeito do Gerencialismo.....	86
4.1.1. Os Docentes Que Demonstram Um Consentimento Ativo Diante da GIDE.....	87
4.1.2. Os Docentes Que Demonstram Um Consentimento Passivo Diante da GIDE.....	90
4.1.3. Os Docentes Que Demonstram Resistência Diante da GIDE....	93
4.1.4. Os Docentes Que Demonstram Resiliência Diante da GIDE.....	97
4.2. A Visão dos Gestores a Respeito do Gerencialismo.....	102
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	108
BIBLIOGRAFIA.....	111
Obras consultadas.....	111
Obras citadas.....	114
Fontes primárias.....	121
ENTREVISTAS.....	123

INTRODUÇÃO

A pesquisa buscou compreender o significado do novo modelo gerencial na gestão escolar da Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro e as reações que os docentes do Ciep Brizolão 175 José Lins do Rego passaram a adotar frente ao estabelecimento deste novo modelo de gerenciamento educacional pautado na lógica empresarial.

Em nosso cotidiano percebemos inúmeras manifestações contrárias, algumas não e um setor que à primeira vista, eu julgava estar ainda indefinido ao estabelecimento deste novo modelo de gerenciamento do trabalho escolar. Isto nos provocou a buscar analisar de forma mais elaborada a reação destes docentes. Identificar os variados comportamentos estabelecidos por eles à implantação da Gestão Integrada da Escola (GIDE).

Realizamos nossa pesquisa contando com o irrestrito apoio do diretor geral e sua equipe que contribuíram acima das expectativas que possuíamos para o andamento de nossos trabalhos. Devemos também mencionar a grande colaboração prestada pelos professores que participaram de forma significativa com o andamento da pesquisa.

Assim, nossa pesquisa está estruturada da seguinte maneira: no primeiro capítulo, apresentamos o problema da pesquisa, os objetivos almejados e a seguir, a metodologia que norteará nosso trabalho.

No segundo capítulo analisamos o gerencialismo como novo paradigma da gestão escolar: seus fundamentos políticos e econômicos. A constituição do IDEB como referencial de qualidade da educação. E por fim, analisamos o SAEB e a sua função tecnocrática.

Finalmente no terceiro capítulo, abordamos a experiência da implantação da GIDE no Ciep Brizolão 175 José Lins do Rego. Qual a visão dos docentes e gestores a respeito da adoção do gerenciamento como paradigma da gestão escolar.

1. ASPECTOS DO GERENCIALISMO NA GESTÃO DO TRABALHO ESCOLAR COMO OBJETO DE ESTUDO

1.1. O PROBLEMA DA PESQUISA

Para adentrarmos no problema da pesquisa, recorreremos à implantação de um novo paradigma na gestão escolar da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro, seguindo o modelo adotado pelo Estado brasileiro, a partir das reformas ocorridas no primeiro Governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 – 1998), configurando uma nova roupagem à educação, referendada em estratégias de gestão empresarial, pautado na competitividade como elemento de qualidade escolar, fornecendo aos trabalhadores uma educação de caráter conservadora, além de uma sociabilidade na perspectiva do neoliberalismo.

Consideramos que o modelo de gerenciamento da educação apresentado pelo governo do Estado do Rio de Janeiro transfere aos professores toda a responsabilidade pelos problemas enfrentados na educação. A lógica estabelecida por este novo paradigma é fundamentada numa visão produtivista e não estabelece uma proposta de educação pública orientada por uma prática emancipadora, ou seja, que permita aos trabalhadores compreender a sua “realidade alienada/estranhada da sociabilidade burguesa” (SOUZA Jr., 2009, p. 53), demonstrando apenas preocupação com a melhora dos índices apresentados pela rede estadual de ensino nas avaliações estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC).

Destacamos ainda a proposta de premiação aos professores que atingirem as metas – meritocracia –, pois visivelmente fortalece os atributos individuais destes profissionais em detrimento das ações coletivas que deveriam nortear suas ações pedagógicas. O “discurso do mérito, do desempenho, da

competência e da eficiência” (FRIGOTTO *et alli* 2011, p. 2) omite a responsabilidade do governo pela precarização da educação, responsabilizando exclusivamente os professores pelos baixos índices de avaliação apresentados pela rede estadual de ensino.

Diante da necessidade de delimitação e definição do objeto de estudos, adotamos como foco da nossa investigação a “*Reação e Consentimento ao Gerencialismo na Gestão do Trabalho Escolar Por Parte de Docentes do Ciep Brizolão 175 José Lins do Rego*”.

Nosso recorte histórico se delimita ao período de 2011 a 2014, período proposto para a abrangência do plano de Gestão Integrada da Escola (GIDE), conforme pronunciamento do Secretário de Educação do Estado do Rio de Janeiro, Wilson Risolia, em 07/01/2011, o qual sofreu enormes críticas por parte de renomados educadores que consideram as medidas marcadas por um forte “caráter economicista e tecnocrático” (FRIGOTTO *et alli*, 2011, p. 1), estabelecendo uma lógica denominada como *choque de gestão de administração*, cuja finalidade é promover:

A instituição de premiações, a contratação de empresas gestoras de processos, o estabelecimento de mecanismos de avaliação orientada para a produção de rankings, a instauração de regimes de trabalho que associam à concessão de gratificações diferenciadas à atuação de profissionais e instituições concorrenciais semelhantes a gincanas, são exemplos dos mecanismos que operam essa crescente diferenciação (FRIGOTTO *et alli*, 2011, p. 3).

Este modelo estabelece uma visão pragmática de gestão escolar pautada no fomento à competitividade como fator de qualidade, de modo que a lógica mercantil de livre concorrência passa a ser sua linha orientadora, conforme orientações dos organismos internacionais como a Organização das Nações para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização Internacional do Trabalho (OIT), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). O que para Macedo (2013), representa a relação de subserviência do Brasil junto aos países de capitalismo central, objetivando legitimar as reformas neoliberais em nossa sociedade, fazendo com que a escola se torne um local favorável à “construção e à difusão de um novo senso comum

que forneça coerência, sentido e uma pretensa legitimidade às propostas de reforma impulsionadas pelo bloco dominante” (GENTILI, 1996, p. 9). Em ralação a isto, Akkari (2011), faz a seguinte argumentação:

As organizações internacionais desempenham um papel fundamental no processo de internacionalização das políticas educacionais. Para além de suas significativas contribuições financeiras, em alguns países é, sobretudo, sua capacidade de orientar as políticas educacionais que deve ser enfatizada (AKKARI, 2011, p. 35).

É neste contexto que o modelo gerencial implantado exerce persuasão sobre a prática pedagógica dos professores. Subjugados a uma nova forma de controle que se justifica pelo pragmatismo tecnocrático, os professores perdem ainda mais o controle sobre seu trabalho, impedindo-os que contribuam para os trabalhadores alcançarem sua emancipação, favorecendo desta forma, na formação de “homens unilaterais¹ e uma sociabilidade submetida à dinâmica imposta pelo movimento de acumulação do capital” (SOUZA Jr., 2009, p. 53).

É importante destacar que a organização dos conteúdos e do processo educativo passa a ser elaborado por agentes externos à educação, fazendo com que perca sua função social, tornando o espaço escolar um eixo pedagógico orientador para a conformação do “processo de expropriação dos trabalhadores e de flexibilização das formas contratuais e do processo produtivo” (RUMMERT; ALGEBAIL; VENTURA, 2012, p. 7), contribuindo fundamentalmente para que estes incorporem como seu o projeto burguês. O sequestro da escola estabelece “o capitalismo como uma forma histórica de organizar a vida social, a qual impõe o econômico como sua dimensão central” (RUMMERT; ALGEBAIL; VENTURA, 2013, p. 718). Nesta perspectiva, Santos realiza o seguinte comentário:

O atordoamento gerado pelo sequestro da escola realmente permite que os setores dominantes ocupem o espaço de definição do papel social da educação como reprodutora, legitimando sua limitação ao marco econômico: educar para o desenvolvimento, educar para o mercado, educar para a competitividade, educar para o isolamento [...] (SANTOS, 2012, p. 41).

¹ A educação no sistema capitalista é estruturada tendo como parâmetro a divisão entre a formação humana (intelectual) e a manual (profissional). A formação humana ocorre de forma desigual e excludente, ampliando o processo de dominação da burguesia frente aos trabalhadores. Esse modelo de educação objetiva a formação de mão de obra barata e alienada. Com os trabalhadores não possuindo condições de compreender a sua realidade e tentar superá-la.

A lógica estabelecida pelo modelo de gestão implantado na Rede de Ensino do Estado do Rio de Janeiro não vai ao encontro do papel que a escola deveria cumprir: a “busca pela emancipação humana e pela aquisição de maturidade intelectual” (NASCIMENTO; SBARDELLOTO, 2008, p. 283) por parte dos trabalhadores. Ao contrário, objetiva fornecer uma alfabetização funcional que os impeça de galgarem postos mais elevados na sociedade, ficando “subordinados à lógica do mercado, do capital e, portanto, da diferenciação, segmentação e exclusão” (FRIGOTTO, 1994, p. 42). Dessa forma, assume um caráter imobilista que gera conformidade social, impossibilitando o trabalhador postular por um efetivo espaço na sociedade, mas apenas inseri-lo no quadro de reestruturação econômica capitalista.

Ferreti (2009) argumenta que, na visão de Marx, as propostas burguesas para a educação procuram propiciar o crescimento do processo de acumulação capitalista. Nesse quadro, a escola possui um papel fundamental na produção de um trabalhador alienado que não leve o indivíduo “à humanização tendo no horizonte a totalidade intelectual, física, corpórea e sensível com a finalidade da emancipação humana” (BORDIN, 2010, p. 1). Este novo modelo gerencial na gestão escolar intensifica uma educação de caráter competitivo e meritocrático, criando mecanismos de controle da qualidade realizado por meio das constantes avaliações aluno/professor, como também promovendo a articulação e subordinação do sistema educacional às necessidades do mercado de trabalho. Aos professores é atribuída toda a responsabilidade pelo sucesso ou não do processo de ensino-aprendizagem através da individualização da gestão do trabalho pedagógico, vinculando os salários aos desempenhos (bonificação): a premiação é destinada aos professores “que contribuem para a melhoria dos indicadores monitorados pela secretaria” (MACEDO; LAMOSA, 2015, p. 148) – a introdução do bônus salarial tem o objetivo de aumentar a produtividade. A individualização dos aumentos salariais, mediante bônus, incentiva a competição entre os docentes e as escolas, enfraquecendo as ações coletivas.

A escolha por essa pesquisa demonstra nosso interesse em contribuir com as investigações do Grupo Trabalho, Política e Sociedade (GTPS) sobre o atual modelo de gestão escolar da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro que determina uma reestruturação no trabalho dos professores em virtude do pouco

estudo a respeito desses reflexos na vida profissional desses docentes. Portanto, buscamos uma melhor compreensão sobre o novo modelo de organização que envolve o “trabalho dos profissionais da educação, a começar por aquelas concernentes ao processo de trabalho na escola e aos procedimentos normativos que determinam à carreira e a remuneração docente” (OLIVEIRA, 2004, p. 1130).

Diante do exposto, perguntamo-nos como os professores estão agindo em relação à implantação desse novo modelo na gestão escolar da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro? Pretendemos identificar e compreender seus comportamentos diante desta nova realidade implantada pela SEEDUC.

1.2. O OBJETO DE ESTUDO

Em face da situação problemática mencionada anteriormente, definimos como objeto de estudo, a reação dos docentes à implantação do gerencialismo na gestão do trabalho escolar. Tomamos como referência empírica a realidade do CIEP Brizolão 175 José Lins do Rego. Nossa pesquisa é uma ação sistematizada com fundamentos teóricos e metodológicos com capacidade de coletar dados que nos permitam realizar uma análise do significado social, político e econômico da implantação do modelo gerencial na gestão do trabalho escolar e dessas implicações nos comportamentos dos docentes à adoção deste novo modelo de gestão.

Significativas mudanças foram processadas no cotidiano das escolas da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro, após a adoção deste novo modelo de gestão escolar que reestruturou o trabalho pedagógico nas escolas. O trabalho docente e a gestão da escola são elementos essenciais dessas transformações que afetam especificamente os trabalhadores, pois são eles ou então seus filhos que frequentam estas escolas e acabam sofrendo os efeitos dessas mudanças no âmbito educacional.

Nesse sentido, julgamos que seja importante pesquisarmos sobre como os professores estão reagindo à implantação deste novo modelo de gestão do trabalho escolar adotado pela SEEDUC, em decorrência do papel de extrema importância que estes profissionais possuem para o desenvolvimento de nossa sociedade.

Para Oliveira (2004) as mudanças na organização da gestão escolar apontam para uma flexibilidade nas estruturas curriculares como também nos processos de avaliação, fortalecendo a ideia da qual estamos frente a novos padrões de organização do trabalho escolar. Por isso, pretendemos discutir como essas mudanças estão interferindo nas condições de trabalho dos professores, pois essas novas demandas ocasionadas por este processo de reestruturação do trabalho escolar provocaram intensificação do trabalho dos docentes e, conseqüentemente “em maiores desgastes e insatisfação por parte desses trabalhadores” (OLIVEIRA, 2004, p. 1127).

Buscamos analisar as conseqüências da implantação deste novo modelo de gestão que intensifica um tipo de educação de caráter competitivo e meritocrático: competitivo, pois os mecanismos de controle da qualidade são avaliados por avaliações externas e internas; e meritocrático, pois os salários são vinculados (bonificação) aos desempenhos que os alunos apresentam nas avaliações.

1.3. A JUSTIFICATIVA

Como já afirmamos, buscamos com esta pesquisa contribuir para o aprimoramento das discussões em torno da implantação do gerencialismo como novo modelo de gestão escolar por parte da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro. Com isso, colaborar para a definição social, política e econômica da adoção deste novo modelo de gestão do trabalho escolar e identificar como ocorreu este processo de implantação nesta Rede de ensino.

Este contexto vem sendo muito pouco pesquisado. A bibliografia a respeito do novo modelo de gestão do trabalho escolar implantado na Rede Estadual

de Ensino do Rio de Janeiro é extremamente débil. Sobre isto, Oliveira faz a seguinte análise:

São reformas que atuam não só no nível da escola, mas em todo o sistema, repercutindo em mudanças profundas na natureza escolar. A literatura sobre o tema não tem oferecido aportes seguros para a análise dos processos mais recentes de mudança, o que justifica a necessidade imperiosa de investigações que procurem contemplar a difícil equação entre macrorrealidade dos sistemas educacionais e o cotidiano escolar (OLIVEIRA, 2004, p. 1128).

Percebemos que o novo modelo de gestão do trabalho escolar implantado na Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro, tornou-se um problema segundo o Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação (SEPE), que manifesta grande insatisfação em relação à implantação do gerencialismo como novo paradigma da gestão do trabalho escolar por inserir instrumentos legitimados pela eficiência empresarial.

Partindo desta consideração, procuramos identificar os comportamentos que assinalam os consentimentos ativos e passivos, as resistências e a capacidade destes docentes de se adaptarem – resiliência – às mudanças ocasionadas pelo novo modelo gerencial adotado pela SEEDUC.

Este novo modelo de gestão implantado baseado na “combinação de formas de planejamento e controle central na formulação de políticas” (OLIVEIRA, 2004, p. 1131) educacionais, configura uma centralização administrativa nesta ordenação, causando junto a muitos professores a certeza que o seu papel está resumido exclusivamente em distribuir as “receitas” elaboradas pelos técnicos contratados pela SEEDUC unicamente para a isto.

O novo modelo de gerenciamento da educação apresentado pela SEEDUC, além de responsabilizar os professores pela problemática enfrentada pela educação, estabelece uma visão produtivista preocupada apenas com os índices que a Rede Estadual de Ensino apresentará no IDEB. O processo ensino-aprendizagem é restringido a fornecer aos estudantes uma educação conservadora dentro de uma perspectiva de sociedade dentro dos padrões neoliberais.

Outro elemento inserido na implantação deste novo modelo de gestão escolar que vem provocando muitos questionamentos é a adoção de uma premiação (bonificação) aos professores que alcançarem as metas estipuladas pela SEEDUC. Entendemos que ao adotar esta medida visivelmente meritocrática o governo busca fortalecer as qualidades individuais dos docentes ao invés de consolidar as coletivas que deveriam ser o marco orientador das ações pedagógicas nesta Rede de ensino.

Devido ao grande número de unidades escolares pertencentes à Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro – hoje se encontram em 1338 (INEP, 2014) –, estabelecemos como amostra deste universo o CIEP Brizolão 175 José Lins do Rego que nos permitirá estabelecer generalizações a respeito das ações que os docentes estão tomando em relação à adoção do novo modelo gerencial da educação que propõe uma gestão escolar baseada na competição como elemento de qualidade, dentro de uma lógica mercantil, tornando-se a linha condutora deste novo modelo de gestão do trabalho escolar.

Elegemos como referência empírica o CIEP Brizolão 175 José Lins do Rego em decorrência de duas perspectivas: a) esta unidade escolar faz parte da realidade do pesquisador, permitindo desta forma um acesso mais acessível às informações; b) os 99 professores pertencentes a esta unidade escolar, possibilitando boa percepção do problema investigado que, embora não nos permita uma generalização imediata dos resultados para interpretar a realidade de toda a Rede de Ensino a qual esta unidade escolar se insere, por outro, não se pode negar que as características desta unidade escolar e de seu quadro docente apresentam grande relevância para a compreensão da realidade da rede como um todo.

A relevância desta pesquisa direciona-se à ampliação do conhecimento a respeito das reações que os docentes do CIEP Brizolão 175 José Lins do Rego possuem em relação à implantação do gerencialismo como novo paradigma da gestão escolar na Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro. Acreditamos que estas reações nos permitam estabelecer uma referência do que ocorre nas demais unidades escolares desta Rede com relação aos seus professores e a implantação do gerencialismo como novo paradigma da gestão escolar. Referência esta que se

destaca, não por explicar a realidade da rede como um todo, mas por constituir parte significativa desta realidade.

Portanto, buscamos com este trabalho contribuir para o desenvolvimento das pesquisas do GTPS em torno do gerencialismo como novo paradigma adotado pela SEEDUC. E neste sentido, contribuir para a reflexão dos professores sobre os aspectos deste novo modelo de gestão em torno das suas condições de trabalho e das repercussões em suas ações no cotidiano escolar.

1.4. OS OBJETIVOS

1.4.1. Objetivo Geral

- Compreender a reação e o consentimento dos docentes do Ciep Brizolão 175 José Lins do Rego à implantação da GIDE.

1.4.2. Objetivos Específicos

- Explicar o significado social, político e econômico da implantação do novo modelo de gestão do trabalho escolar na Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro;
- Identificar o processo de implantação da GIDE na Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro;
- Identificar os comportamentos que configuram os consentimentos ativo e passivo dos docentes diante da implantação do modelo gerencial na gestão escolar no Ciep Brizolão 175 José Lins do Rego;

- Identificar comportamentos que configuram as resistências dos docentes diante do modelo gerencial implantado na gestão escolar no Ciep Brizolão 175 José Lins do Rego;
- Identificar os comportamentos que configuram a capacidade dos docentes se adaptarem frente ao novo modelo gerencial implantado no Ciep Brizolão 175 José Lins do Rego.

1.5. OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Utilizaremos como matriz teórica as concepções de Marx e Engels a respeito da educação por identificarmos nela elementos que fundamentam e orientam uma reflexão, não por via técnico-pedagógica, mas histórico-política, tendo como referência principal a luta de classes na sociedade capitalista. Por isso, faremos nossa análise na perspectiva do materialismo histórico dialético, situando o contexto político, econômico e social em que ocorre a reforma gerencial que se institui como plano estratégico de organização do serviço público, inclusive do trabalho escolar. No Rio de Janeiro, este fenômeno se materializa na implantação da GIDE, que tem em seu Plano de Metas seu principal instrumento de controle do trabalho docente.

Souza Jr. destaca que o programa marxiano de educação foi elaborado tendo por base três elementos fundamentais no cotidiano dos trabalhadores. São eles:

[...] o caráter educativo das relações contraditórias do trabalho (ainda que se refira ao trabalho abstrato), o momento da educação escolar, de preferência em união com o trabalho, e, por último, a práxis político-educativa desenvolvida nos diversos momentos associativos dos trabalhadores [...] quando os trabalhadores atuam política e coletivamente como classe social defendendo seus interesses e fortalecendo sua organização, sua educação/formação política como classe social potencialmente revolucionária (SOUZA Jr., 2009, p. 52).

Como podemos observar os três elementos que sintetizam o programa marxiano de educação são: trabalho, escola e práxis político-educativa, que busca contribuir para o trabalhador adquirir um conhecimento mais apurado sobre sua

realidade dentro da sociabilidade submetida ao interesse burguês de formação de homens unilaterais.

É nesse contexto, que o programa marxiano de educação define o trabalhador como sujeito e a “educação como permanente processo de constituição [...] transformação dessa classe em – si a classe – para – si” (SOUZA Jr., 2009, p. 53 – 54) – as contradições do trabalho são os elementos que favorecem a formação dos trabalhadores em força histórica revolucionária na busca pela sua emancipação. Portanto, é dentro desta matriz teórica que procuramos compreender a reação e o consentimento dos docentes do Ciep Brizolão 175 José Lins do Rego à implantação do gerencialismo como novo paradigma da gestão do trabalho escolar pela SEEDUC.

Nossa pesquisa se caracteriza como básica, de análise qualitativa e caráter descritivo, que se insere na categoria de pesquisas do tipo levantamento. De acordo com Castro; Ferreira; Gonzalez (2013), este tipo de pesquisa pretende,

[...] por meio de uma amostra selecionada segundo métodos aleatórios, ou seja, a seleção é feita de modo que todos os sujeitos da população poderiam igualmente ser contemplados. É um estudo diagnóstico que relaciona um ou mais fenômenos com uma ou mais causas. Envolve geralmente um grande número de pessoas e utilizam-se determinadas técnicas, tais como: questionários, entrevistas, formulários, escalas, etc. (CASTRO; FERREIRA; GONZALEZ, 2013, p. 13).

Numa pesquisa qualitativa, as condutas sociais não podem ser analisadas fora da perspectiva dos atores sociais. Por isso, utilizamos um plano metodológico viabilizando a apreensão das realidades dentro do ponto de vista dos sujeitos envolvidos, através da especificação da situação social circunscrita, e por meio da exatidão dos detalhes fornece importantes informações a respeito do objeto pesquisado. Para Deslauriers e Kérisit (2012) a pesquisa qualitativa deve ir ao encontro das preocupações dos atores envolvidos, tal como são vivenciadas por eles.

1.5.1. O Universo da Pesquisa

Tomamos como referência empírica o CIEP Brizolão 175 José Lins do Rego, uma entre as 44 escolas da Rede Pública Estadual de Ensino no município de

São João de Meriti. Esta unidade escolar conta com um universo de 99 professores e está localizada na área de abrangência da Coordenadoria Regional Metropolitana VII². Foi inaugurada em abril de 1994 com o atual Diretor Geral Nelson S. de Oliveira estando à frente da unidade desde junho de 2008. Atende ao segundo segmento do Ensino Fundamental (regular e projeto) e Ensino Médio (regular e EJA), tendo no primeiro semestre de 2015 um total de 52 turmas, distribuídas da seguinte forma:

- Segundo Segmento do Ensino Fundamental (regular), 18 turmas;
- Correção de Fluxo (aceleração do Fundamental/Projeto), 2 turmas;
- Autonomia (aceleração do Fundamental/Projeto) 1 turma;
- Ensino Médio (regular), 15 turmas;
- EJA, 16 turmas.

Em 2014, o estabelecimento escolar teve 1344 matrículas e sete estudantes evadidos (todos do Ensino Fundamental) e um total de 1167 aprovações sem dependência. Não apresenta carência de professores, mas, de profissionais administrativos e pedagógicos. O processo para que os funcionários obtenham direito ao *difícil acesso*³ em seus salários foi deferido em 2014, mas por enquanto apenas o *difícil provimento*⁴ é pago. Deixando explícito que a escola se encontra localizada em uma área não apenas de difícil acesso, como também de alto índice de criminalidade.

Na tentativa de aprofundar um suposto diálogo com a comunidade escolar, conta com um Conselho Escolar⁵, uma Associação de Apoio à Escola⁶ (AAE) e um Grêmio Estudantil. O Conselho Escolar não atende as expectativas em razão do pouco interesse da comunidade em participar das ações do cotidiano da escola. Enquanto que a AAE e o Grêmio Estudantil, colaboram no desenvolvimento de

² Abrangência: Mesquita (sede), Nilópolis, Belford Roxo e São João de Meriti.

³ Concessão de gratificação para os servidores efetivos da SEEDUC lotados em unidades escolares classificadas de difícil acesso.

⁴ Concessão de gratificação para os servidores efetivos da SEEDUC lotados em unidades escolares classificadas como de difícil provimento, ou seja, de difícil alocação de professores em determinadas escolas que possuem características peculiares. Visa suprir as carências nas unidades escolares.

⁵ Lei nº 2838 de 25 de novembro de 1997.

⁶ Resolução SEEDUC nº 3999 de 01 de julho de 2008.

atividades culturais, recreativas e pedagógicas realizadas na escola. Devemos destacar, que tanto a AAE como o Grêmio Estudantil jamais demonstraram críticas à implantação de um novo paradigma de gestão escolar referendado em práticas empresariais. Muito embora, a direção do Grêmio Estudantil tenha dado apoio aos professores que participaram das duas últimas greves ocorridas na Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro.

A escola desenvolve uma série de projetos culturais na tentativa de construir um ambiente propício à integração da comunidade escolar, buscando criar condições favoráveis ao desenvolvimento do processo ensino aprendizagem. A seguir faremos um breve relato dos projetos desenvolvidos pela escola com o objetivo de alcançar este intuito:

- CARNAVAL PEDAGÓGICO: Iniciativa e coordenação dos professores Aldair Ventura (Ensino Médio) e Rosangela Ribeiro (Ensino Fundamental) – Trabalha a cultura popular incentivando a conscientização a respeito da formação dos vários grupos que formaram o Brasil, através das diversas formas de expressão culturais.
- PINTO, LOGO EXISTO!: Iniciativa e coordenação do Coordenador Pedagógico Aldair Ventura. Desenvolve diversos aspectos da história da Arte, utilizando técnicas pictóricas.
- FESTEJO JULINO: Ensino Fundamental – Coordenação dos professores do Ensino Fundamental. Resgata conceitos dos festejos juninos, despertando para a importância da manutenção do lúdico em relação ao pedagógico.
- CINEMA NA ESCOLA: Parceria com a UFRJ – disputa de edital – Coordenação do professor Alan Ferreira Martins. Aproxima os jovens dos mecanismos de produção do audiovisual criando um olhar crítico à cerca da sétima arte.

- **RÁDIO ESCOLA:** Programa nas Ondas do Ambiente. Parceria com a Secretaria do Meio Ambiente do Estado do Rio de Janeiro e a UERJ. Coordenação do professor Carlos Henrique. Desenvolve atividades de capacitação em técnicas radiofônicas para estudantes e professores da Rede Estadual de Ensino em Educação Ambiental. Radiojornalismo e Técnicas de Áudio e Sonoplastia.
- **MOSTRA PEDAGÓGICA:** Coordenação das Diretoras Adjuntas Raquel Barbosa e Nádia Goulart da S. Rodrigues – envolve o Ensino Fundamental, Ensino Médio e EJA. Tem por objetivo despertar nos estudantes o interesse pela pesquisa e ao mesmo tempo fazer com que reflitam sobre os problemas que envolvem a sociedade.
- **GINCANA ARTÍSTICA:** Coordenação dos professores de Educação Artística e do Coordenador Pedagógico Aldair Ventura (Ensino Médio). Através de jogos que envolvem tarefas ligadas a diversos aspectos artísticos, prepara os estudantes para as diversas formas de competições que envolvem a sociedade.
- **SEMANA DA CONSCIÊNCIA NEGRA:** Coordenação da equipe pedagógica e dos professores. Aborda a história da cultura negra a partir da conscientização dos estudantes em confluência com a comunidade escolar, desenvolvendo atividades múltiplas.
- **MAIS CULTURA – PROJETO ALAFIA:** Coordenação da Animadora Cultural Valéria Monã. Traz a cultura e a arte negra para dentro da escola, através do teatro, interligando saberes e espaços, contribuindo para a valorização da cultura negra em nossa sociedade.
- **TORNEIOS ESPORTIVOS (interno):** Organização dos professores de Educação Física e do Grêmio Estudantil. Integra e desenvolve o espírito de competitividade com conceitos que envolvem o estudante como sujeito da relação entre vencer ou perder.

- TORNEIO INTERCOLEGIAL: Promoção do Jornal O Globo – Coordenação dos professores de Educação Física. Possui o mesmo objetivo dos Torneios Esportivos desenvolvidos na escola.
- MAIS EDUCAÇÃO (Educação Integral): Coordenação da Diretora Adjunta Raquel Barbosa. Desenvolve atividades diversificadas no contra turno com objetivo de trabalhar de forma integral para uma melhor formação do estudante.
- POSSIBILIDADES E PERSPECTIVAS: Coordenação do Diretor Geral Nelson S. de Oliveira e da Diretora Adjunta Patrícia C. de Jesus (3ª série do Ensino Médio). Articula um conjunto de ações que visam orientar, motivar e informar. Preparando o estudante para um melhor ingresso nas diversas entidades de ensino acadêmico.
- AULAS PASSEIOS: Coordenação dos professores Sergio Vieira da Silva, Léo Manso Ribeiro, Carlos Henrique e Edilson de Oliveira Rangel. Desenvolve atividades culturais e pedagógicas através de aulas passeios. Busca contribuir no processo de formação dos estudantes, despertando seus interesses pela escola.
- SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA: Coordenação da Diretora Adjunta Patrícia C. de Jesus. Visa aprofundar as reflexões sobre práticas de ensino, promovendo debates contemporâneos busca melhorar a qualificação dos docentes da escola e atualizar o Projeto Político Pedagógico da Escola (PPP).
- DEBATES FORMATIVOS: POLÍTICAS PÚBLICAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: Iniciativa dos professores Sergio Vieira da Silva, Léo Manso Ribeiro e Fernanda Paixão (visitante IFRI/GTPS). Promove o debate entre professores e pesquisadores que desenvolvem estudos relacionados ao mundo do trabalho e sua relação com as práticas pedagógicas adotadas no Brasil.

Através destas atividades culturais a escola pretende construir um espaço que desenvolva a formação da comunidade escolar dentro de uma perspectiva crítica, contribuindo para o estabelecimento de uma dinâmica que promova práticas educativas em favor da emancipação humana.

Adotamos o Ciep Brizolão 175 José Lins do Rego como alvo para desenvolvermos nossa pesquisa, por ser um local que possibilitou a análise de diversas situações e práticas, pois convivem naquele espaço escolar professores que apresentam variadas formas de relação com o objeto pesquisado e desta forma, contribuiu de forma significativa para uma reflexão a respeito do objeto de nossa análise. Entendemos que o percentual de professores pesquisados não representa um número expressivo desta categoria, mas compreendemos que através do quantitativo analisado seremos totalmente capazes de mostrar como se encontram os professores diante deste novo modelo de gestão escolar implantado pelo Governo do Estado do Rio de Janeiro.

A unidade escolar pesquisada fica localizada no município de São João de Meriti, emancipado em 21 de agosto de 1947 do município de Duque de Caxias. Situado a sudeste do Estado do Rio de Janeiro, na Baixada Fluminense, integrando a Região Metropolitana do Grande Rio. Possui uma área de 35.216 Km² dividida em quatro distritos e sessenta e dois bairros, ocupando 0,8 % da área territorial do Estado. A população estimada é de 458.673 habitantes, sendo do total de 218.104 homens e 240. 569 mulheres (CEPERJ, 2015). A pesar de pequeno, com 16% da população da Baixada Fluminense, tem a mais alta taxa de densidade demográfica do Brasil e da América Latina (FASE, 2015), com 13.024,56 habitantes por Km². É uma cidade 100% urbana que possui uma renda per capita de R\$ 10.506,47, com um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,719 (IBGE, 2015). Possui 166 instituições de educação infantil, 233 de ensino fundamental e 54 de ensino médio (QEDU, 2015).

Para efeito de amostra participaram desta pesquisa 84 professores das turmas dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), da Correção de Fluxo, da Autonomia, Ensino Médio e EJA. Representando 85% do total de professores da instituição.

A possibilidade de realização da pesquisa nesta unidade escolar foi oportunizada pelo diretor e sua equipe que contribuíram de forma significativa para o andamento dos trabalhos. Os objetivos da pesquisa foram divulgados para o diretor e os professores que dela participaram.

1.5.2. Os Instrumentos de Coleta De Dados

Para levantamento de dados, nos utilizamos dos seguintes instrumentos:

- Análise de fontes bibliográficas primárias: documentos emitidos pela Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ), referente à implantação do modelo de gerenciamento escolar da Rede Estadual de Ensino. Segundo Cellard (2012), esta ação representa uma fonte extremamente preciosa por ser um testemunho das atividades pesquisadas. Sua análise permite eliminar, ao menos em parte, a influência do pesquisador sobre o objeto de estudo.
- Análise de Fontes secundárias: livros, periódicos, dissertações e artigos: buscaremos levantar dados que possibilitem uma síntese de todos os dados e informações coletadas, permitindo analisar, interpretar e avaliar os eventos que são objeto da pesquisa. Ainda seguindo a linha de raciocínio de Cellard (2012), será necessário utilizar de prudência e avaliar adequadamente, com um olhar crítico, a documentação ou as “fontes”, como é mais conhecido. Essa avaliação crítica constituiu a primeira etapa de toda a análise documental que se aplica a cinco dimensões: o contexto, o autor/autores, autenticidade, confiabilidade do texto e a natureza do texto. Após a análise preliminar completada, chegou o momento de reunir todas as partes. O pesquisador pode, assim, fornecer uma interpretação coerente, tendo em conta a temática ou o questionamento inicial. Como em todo procedimento que leva o

pesquisador a realizar sua análise, a abordagem permaneceu tanto indutiva quanto dedutiva. As duas se conjugam. Assim, a escolha de pistas documentais apresentadas ao pesquisador, foi realizada à luz do questionamento inicial. As descobertas e as surpresas que surgiram obrigaram-no a modificar e a enriquecer o seu questionamento.

- Questionários: decidimos pela aplicação de um questionário com questões abertas e de múltipla escolha (fechadas) aos professores da escola selecionada para nossa pesquisa.
- Entrevista com informante-chave: busca informações específicas junto a pessoas pertencentes ao grupo pesquisado que conhecem bem a realidade investigada. Deixamos a fala dos entrevistados manar, sem perder a linha de investigação. De acordo com Poupart (2012) a entrevista com informante-chave é uma importante ferramenta para a obtenção de informações sobre a entidade e os atores sociais pesquisados. Em decorrência de sua interatividade permitiu ao entrevistador tratar sobre temas complexos que dificilmente poderiam ser explorados através de um questionário, possibilitando numa exploração mais aprofundada. O investigador está interessado em analisar o significado atribuído pelos entrevistados aos eventos, situações e processos que fazem parte da sua realidade e que estão relacionados com a pesquisa. A entrevista constitui um meio eficaz para obtenção de informações sobre as estruturas e o funcionamento do objeto pesquisado. O entrevistado é visto como um informante-chave, capaz de fornecer importantes detalhes ao pesquisador sobre as práticas e maneiras de pensar do grupo estudado.
- Diário de campo: apoia-se na informação escrita daquilo que o investigador assistiu, ouviu, observou e pensa durante o processo de coleta dos dados. Essas informações, anotadas diariamente, foram retratadas numa análise qualitativa. Jaccoud; Mayer (2012) afirma

que a observação de fatos, comportamentos e cenários é muito valioso numa pesquisa qualitativa, pois permite ao pesquisador realizar suas análises independentemente do nível de conhecimento ou da capacidade de oralidade dos sujeitos; visualizar a sinceridade de algumas respostas dadas, buscando dar uma boa impressão; identificar comportamentos não intencionais ou inconscientes e explorar assuntos que os entrevistados não se sentem à vontade para falar; permite registrar o comportamento dentro do contexto tempo-espço.

1.5.3. O Quadro Teórico da Análise

As bases teóricas que nortearão esta pesquisa se fundamentam na análise contextualizada a respeito da implantação do gerencialismo como paradigma de gestão escolar no Brasil, tendo o modelo de gerenciamento do trabalho escolar na Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro como referência empírica desta análise. O levantamento preliminar realizado sobre as produções acadêmicas a respeito do tema que aborda a introdução deste novo paradigma na educação demonstram uma grande riqueza de estudos a respeito deste assunto. Procuramos alicerçar nossa interpretação em autores como Gentili (1996), Souza (2002), Frigotto *et alli* (2011), Alves (2010), Rummert; Algebaile; Ventura (2012; 2013) e Macedo; Lamosa (2015) que discutem o novo modelo de gestão escolar que, atribuiu à educação um papel reducionista buscando atender às exigências de reestruturação da economia capitalista, ou seja, as novas qualificações e conceito de trabalho.

Analisaremos o processo de construção do neoliberalismo a partir dos anos 1970, que provocou mudanças nas políticas educacionais em nível internacional, que segundo Gentili (1996), buscavam legitimar o neoliberalismo como a única alternativa a ser aplicada no atual momento de nossas sociedades. Para analisarmos

as consequências da adoção desta política na educação brasileira, utilizamos Carcanholo (2008), Serafim (2013), Macedo (2011), Rummert; Algebaile; Ventura (2011) que discutem este tema não pela ótica do capital, mas pelo prisma da classe trabalhadora.

Para contextualizarmos sobre a primeira experiência neoliberal na América Latina, ocorrida no Chile, durante o governo Pinochet, fato extremamente relevante para o entendimento da chegada do neoliberalismo no Brasil – a reforma chilena converteu-se em paradigma orientador – trabalhamos com Gentili (1995; 1996) e Macedo (2011) que abordam o tema como uma estratégia para que os setores neoliberais se mantenham de forma hegemônica no poder.

No Brasil, as políticas neoliberais foram consolidadas a partir do primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 – 1998). Foi neste contexto que a educação passou a ser orientada segundo Gentili (1995), por uma nova retórica da qualidade seguindo os interesses dos organismos internacionais e nacionais a eles vinculados. O neoliberalismo vem orientando às diretrizes educacionais, buscando construir uma ideologia neoliberal junto aos trabalhadores, fazendo com que as reformas econômicas sejam vistas pela população como algo normal, inerente as suas vidas. Para Rummert; Algebaile; Ventura (2011; 2013), é a gestão intelectual quem constrói o lucro. Souza credita a redefinição da política educacional à crise do capital, segundo ele,

Para justificar e manter seu domínio na atual conjuntura, a burguesia tem direcionado suas atividades práticas e teóricas no sentido de justificar outra racionalidade mais de acordo com a atual crise de acumulação do capital: a validade moral da competição, do esforço, da rentabilidade dos esforços (SOUZA, 2002, p. 93).

Buscamos realizar uma interpretação sobre este período, utilizando as obras de autores como Frigotto (1994; 2011), Jeffrey (2012), Libâneo (2011), Frigotto e Ciavata (2003), Gentili (1995; 1996), Macedo (2011) e Alcântara; Silva (2004).

Obtivemos informações de Bresser-Pereira (1996; 2008) ministro do Ministério da Administração Pública e Reforma do Estado (MARE) durante todo o primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso e encarregado de estruturar a reforma gerencial, para refletirmos a respeito da Reforma Gerencial do Estado à qual

inseriu o Brasil na agenda neoliberal, através do estabelecimento de uma visão gerencial a administração Pública Brasileira. Segundo Bresser-Pereira,

Os objetivos das políticas públicas, entretanto, podem ser alcançados de forma efetiva, mas não eficiente, é o que acontecia com a Administração Pública burocrática, para a qual o critério da efetividade – da capacidade do Estado de garantir a lei – domina o da eficiência. Já para a Administração Pública gerencial esse segundo critério é essencial: não basta que a Administração Pública garanta a execução da lei, ou, mais amplamente, das políticas públicas, é necessário efetivá-las com eficiência, ou seja, com uma satisfatória relação entre quantidade e a qualidade dos serviços de um lado e seus custos do outro (BRESSER-PEREIRA, 2008, p. 165).

Como é possível observar, o setor público a partir da Reforma executada no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, passou a incorporar aspectos da cultura empresarial competitiva, elemento que se tornou fundamental na adoção de novas práticas gerenciais na educação, cujo objetivo segundo Rummert; Algebaile; Ventura (2012) é agir nas consciências fazendo os trabalhadores incorporarem a ideologia neoliberal difundida pelos organismos internacionais, e assim, aceitarem passivamente um modelo de sociedade que é expressão das diretrizes burguesas. Buscando analisar o complexo cenário em que ocorreu esta reforma, utilizaremos um artigo produzido por Cardoso (1998), que propicia uma interpretação bem clara da conjuntura que atravessava o país durante este momento, relacionando-o ao processo de reestruturação pela qual passava a economia capitalista.

O quadro estabelecido pela Reforma do Estado que alteraram de forma significativa os processos sociais, principalmente aqueles relacionados à educação, constituindo o gerencialismo como novo paradigma da gestão escolar, introduzindo a visão empresarial no ambiente da escola – uma intervenção neoliberal na educação –, promovendo, segundo Gentili (1996), uma mudança nas práticas pedagógicas, transformando seu caráter de direito a uma condição exclusiva de propriedade. Fizemos esta análise tendo como parâmetro autores como Tonet (2005), Souza (2002) e Jeffrey (2012). Parece-nos, fundamental realizar esta interpretação sob a ótica destes autores, em razão dos aspectos relevantes apontados em suas análises a respeito da essência ideológica do gerencialismo como modelo de gestão do trabalho escolar que segundo Tonet expressa:

[...] uma reprodução da desigualdade social. O que significa dizer que ela é certamente uma forma de liberdade humana, mas uma forma essencialmente limitada, parcial e alienada de liberdade. O que também significa dizer que, por mais plena que seja a cidadania, ela jamais pode desbordar o perímetro da sociabilidade regida pelo capital. Isto é muito claramente expresso pelo fato de que o indivíduo pode, perfeitamente, ser cidadão sem deixar de ser trabalhador assalariado, ou seja, sem deixar de ser explorado (TONET, 2005, p. 475).

Ainda tendo os autores acima como referência, constatamos que a implantação deste novo paradigma na gestão do trabalho escolar está relacionada ao interesse em produzir uma força de trabalho conformada a nova realidade em termos de empregabilidade. Para Antunes e Alves (2004) a maquinaria complexa – novas máquinas informatizadas – representa o surgimento de uma nova base técnica propiciando uma nova regulação do trabalho ao capital. Gentili (1996) afirma que a reforma pela qual passa a escola, está reduzindo-a a simples critérios empresariais de caráter alienante e excludente, dentro de uma perspectiva exclusivamente favorável aos setores burgueses.

Analisaremos o papel que a escola possui para que o Estado construa um consenso que legitime as propostas burguesas na sociedade. Carnoy afirma que a escola tem um papel fundamental na mediação da luta de classes, pois ela “inculca nos jovens a convicção de que vivem em uma democracia política e de que o sistema econômico é justo” (CARNOY, 1984, p. 81), ou seja, a escola é um importante instrumento de formação ideológica do Estado, para que a maioria da população, os trabalhadores, não tenha consciência do grau de exploração a que são submetidos. Em torno disto, Gramsci realizou a seguinte formulação:

[...] todo Estado é ético na medida em que uma de suas funções mais importantes é elevar a grande massa da população a um determinado nível de cultura e moral, nível (ou tipo) que corresponde às necessidades de desenvolvimento das forças produtivas e, portanto, aos interesses das classes dominantes. A escola como função educativa positiva e os tribunais como função educativa repressiva e negativa são as atividades estatais mais importantes neste sentido [...] (GRAMSCI, 2011, p. 270).

Como é possível observar através da análise realizada por Gramsci, a educação possui um caráter relevante na construção da hegemonia burguesa, através da formação cultural dos estudantes, que os faz levarem para a vida o conformismo. Desta forma, a gestão e o controle da esfera política, ao invés de ser uma construção coletiva, torna-se algo quase que exclusivamente gerido pela burguesia. Pois ocorre

neste caso, uma adesão voluntária por parte de muitos trabalhadores, contribuindo para a construção da hegemonia burguesa. O Estado que para Gramsci (2011) não passa de uma organização coercitiva que protege o desenvolvimento da classe que detém o seu controle, utiliza-se de seu poder ideológico “para garantir que o antagonismo entre os interesses de classes que alimenta o sistema capitalista continue presente” (NASCIMENTO; SBARDELOTTO, 2008, p. 277).

Segundo Oliveira (2004) a reestruturação ocorrida no espaço escolar após a implantação do gerencialismo, provocou uma mudança no trabalho docente. O modelo de gestão escolar adotado é baseado na combinação de formas de planejamento e controle na formulação de políticas, somado à descentralização administrativa na sua implementação.

Os professores estão no centro desta reforma que é o resultado de diferentes ações implementadas tanto na gestão como na organização do trabalho escolar. Desta forma, são responsabilizados pelo desempenho dos alunos e de todo sistema educacional. Diante deste quadro Oliveira realiza a seguinte afirmação:

O professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de responder a exigências que estão além de sua formação. Muitas vezes esses profissionais são obrigados a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional [...] (OLIVEIRA, 2004, p. 1132)

Como é possível observar, o trabalho dos professores não é mais apenas em sala de aula. O seu âmbito de compreensão foi ampliado, tornando-se bem mais complexo para analisar. A reestruturação ocorrida na educação em virtude da implantação de um novo modelo de gestão do trabalho escolar provocou transformações significativas na forma de trabalhar dos professores, causando por isso, em maior desgaste e insatisfação por parte de um setor destes profissionais à adoção deste novo paradigma de gestão escolar.

Para realizar uma análise sobre o contexto descrito acima, nos apropriamos das argumentações desenvolvidas por Oliveira (2004), Jeffrey (2012), Antunes; Alves (2004) a respeito das mutações ocorridas no mundo do trabalho docente.

1.5.4. O Percurso Analítico

Iniciamos nossa pesquisa com uma revisão bibliográfica referente ao estabelecimento do modelo gerencial na gestão educacional das escolas públicas brasileiras. Procuramos identificar o processo que originou esta implantação até o momento de chegada ao âmbito da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro. Levando em conta a pouca literatura relativa à implementação do modelo gerencial pela SEEDUC – RJ, buscamos apoio em trabalhos já publicados que analisam a introdução deste novo paradigma de gestão escolar e mais especificamente aqueles relacionados aos comportamentos dos professores frente às mudanças ocorridas nas políticas públicas de educação que provocam alterações significativas na sua ação pedagógica.

Considerando o contexto de reestruturação da economia mundial, realizamos nosso levantamento bibliográfico buscando trazer para nossa pesquisa o debate realizado pelos principais pesquisadores que cooperam para a organização das teorias, fazendo uma relação social, política e econômica com a conjuntura de implantação do modelo gerencial na gestão escolar da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro, procurando identificar os comportamentos dos professores diante da reestruturação do seu trabalho pedagógico.

Assim, possuindo o referencial teórico e tendo estruturado o problema da nossa pesquisa, partimos para o momento da coleta de dados à procura de elementos que contribuam com os objetivos deste estudo. Os procedimentos apontados anteriormente contribuirão para compreendermos a reação dos docentes diante da implantação deste novo modelo gerencial na educação da Rede Pública de Ensino do Estado do Rio de Janeiro.

2. O GERENCIALISMO COMO NOVO PARADIGMA DA GESTÃO ESCOLAR

2.1. O GERENCIALISMO E SEUS FUNDAMENTOS POLÍTICOS E SOCIOECONÔMICOS

O processo de adoção do modelo gerencialista na Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro está vinculado ao contexto de crise do sistema capitalista – a escola será adequada a esta realidade –, fazendo com que o Governo do Estado do Rio de Janeiro adotasse uma reforma educacional fundamentado na lógica do mérito, transformando o espaço educativo num local de construção de uma nova civilidade capitalista, nos moldes da Reforma Gerencial ocorrida no governo de Fernando Henrique Cardoso que introduziu uma lógica de mercado aos serviços públicos no Brasil.

A origem da administração pública gerencial no Brasil, segundo Paula (2005), está relacionada ao intenso debate que envolveu a crise de governabilidade dos países latinos americanos durante os anos de 1980.

Esse debate se situa no contexto do movimento internacional de reforma do aparelho do Estado, que teve início na Europa e nos Estados Unidos. Para uma melhor compreensão desse movimento, é preciso levar em consideração que ele está relacionado com o gerencialismo, ideário que floresceu durante os governos de Margareth Thatcher e de Ronald Reagan (PAULA, 2005, p. 37).

Diante das constantes crises do capitalismo, a burguesia sempre que necessário busca fórmulas de recuperação a fim de manter sua acumulação. As reformas administrativas dos Estados seriam neste caso, um mecanismo utilizado como solução. Serafim argumenta que:

[...] nesse contexto que direitos dos trabalhadores passaram a ser considerados privilégios, as empresas estatais passaram a ser

consideradas improdutivas e ineficientes, bem como os serviços públicos como saúde e educação. O principal objetivo era justificar desta forma as políticas de privatização e terceirização, o que, na visão neoliberal, tornaria os serviços mais eficientes, mais produtivos e, portanto, menos onerosos (SERAFIM, 2013, p.51).

Devemos ressaltar a influência do chamado Marco de Ação de Dacar⁷ no contexto das mudanças ocorridas nas políticas educacionais do Brasil. A respeito disto, Sobral; Souza; Jimenez fazem a seguinte argumentação:

O Marco de Ação de Dacar encontra-se englobado em uma série de conferências mundiais ocorridas desde o início da década de 1990, que provocaram e continuam provocando um conjunto de drásticas mudanças no sistema educacional dos países do capitalismo periférico (SOBRAL; SOUZA; JIMENEZ, 2009, p. 176).

A partir de 1984, a UNESCO deixa de ser financiada pelos Estados Unidos, ela que até então possuía uma função de relevância na educação mundial, “passa a funcionar como uma secretaria do BM⁸, o qual assume decisivamente a direção da educação no mundo” (SOBRAL; SOUZA; JIMENEZ; 2009, p. 176) e tendo como foco a consolidação dos interesses burgueses. A respeito do papel que as instituições internacionais possuem neste processo, De Gregório faz o seguinte relato:

Os organismos internacionais são sujeitos políticos importantes no processo de difusão do projeto burguês de dominação, contribuindo de maneira decisiva para a expansão desenfreada do capital por todos os cantos do mundo e em todas as áreas das políticas sociais dos países periféricos. [...] tomamos o Banco Mundial como parâmetro, visto que suas ações foram e são as mais contundentes, principalmente na década de 1990, através da disseminação da ideologia neoliberal, com a publicação de documentos que advogam a contrarreforma do Estado, e os novos papéis da educação no desenvolvimento capitalista dependente dos países latinos americanos (DE GREGÓRIO, 2012, p. 2).

Para o BM os problemas existentes na educação serão solucionados a partir do momento em que forem inseridos modelos econômicos burgueses na forma de gerir as políticas educacionais. Para isso, buscam adequar as políticas educacionais num plano de atuação do Estado, frente aos objetivos do processo de acumulação do capital.

⁷ O Fórum Mundial de Educação, mais conhecido como Marco de Ação de Dacar, realizado entre os dias 26 e 28 de abril do Senegal (Dacar), contou com a participação de 180 países e 150 Organizações Não Governamentais (ONGs), onde reafirmaram os compromissos estabelecidos em Jomtien e prorrogaram até 2015 o prazo que haviam estabelecido para o cumprimento das metas que deveriam constar até o ano de 2000.

⁸ O Banco Mundial (BM) é a principal instituição financeira que controla as adequações dos Estados periféricos as normas neoliberais.

Em 1990, ocorreu a Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtien) e em 2000, o Marco de Ação de Dacar, no intervalo entre estes dois encontros foram realizadas diversas conferências no âmbito de cada país e, depois, em nível continental com a pretensão de analisar as avaliações realizadas mundialmente pela UNESCO, “representando pretensamente, marcos importantes na luta pela universalização da educação básica, compreendida como elemento central na conquista da cidadania” (SOBRAL; SOUZA; JIMENEZ; 2009, p. 177). O ideário da Educação para Todos está centrado na necessidade que a burguesia possui de consolidar a nova ordem mundial.

Conforme Macedo, a origem do neoliberalismo em nosso continente pode ser identificada ao início dos anos de 1970, no Chile, quando o governo Pinochet assessorado por Milton Friedman, passa a adotar o ideário neoliberal como instrumento para superação da crise econômica. O Chile serviu como laboratório para:

[...] o que veio a acontecer como ‘ajuste econômico’ em outros países. A eleição dos governos conservadores de Margaret Thatcher, na Inglaterra, assessorado por Hayek, no ano de 1979, e de Ronald Reagan, assessorado por Friedman, nos Estados Unidos, no ano de 1981, podem também ser considerados momentos marcantes deste processo. Mas, foi nos anos de 1980 que o mundo assistiu à revitalização do liberalismo como reação político-ideológica e como alternativa à crise dos anos de 1970. Atrelado a isso, articulava-se a ideia da ineficácia do Estado controlador e incapaz de solucionar a crise. E mais, o neoliberalismo respondia às novas necessidades de organização da sociedade, principalmente, após a queda do Muro de Berlin, em 9 de novembro de 1989 (MACEDO, 2011, p. 62).

No Brasil, essa discussão ganhou força durante os anos 1990 em consequência da grave crise econômica por qual o país atravessava, fazendo com que os setores privilegiados buscassem reorganizar o Estado com a finalidade de garantir a continuidade de seus privilégios. Assim, inicia-se uma forte campanha ideológica de exaltação ao “mercado como a última garantia da liberdade e do progresso” (GENTILI, 1995, p. 121). Para Carcanholo:

As respostas do capitalismo para tentar recuperar-se da crise nos últimos 40 anos impuseram aos países da periferia da economia mundial um acirramento da dependência. A única possibilidade de desenvolvimento capitalista periférico parte da superexploração da força de trabalho como forma de elevar as taxas internas de mais-valia. Dependendo da forma como for apropriada essa maior massa de mais-valia, o capitalismo

periférico pode assumir uma dinâmica de acumulação travada ou “virtuosa” (CARCANHOLO, 2008, p. 266).

A Reforma do Estado ocorrida durante o primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso (1995 a 1998) inseriu o Brasil na agenda neoliberal, através do estabelecimento de uma visão gerencial a Administração Pública Brasileira, garantindo segundo Bresser-Pereira (2008, p. 165), uma “satisfatória relação entre quantidade e a qualidade dos serviços de um lado e seus custos de outro”, buscando garantir controle, eficácia e competitividade. Como podemos observar uma visão exclusivamente referendada nas estratégias de gestão empresarial:

[...] a Administração Pública gerencial inspirou-se, sem dúvida, na administração de empresas, principalmente nas suas estratégias administrativas [...] Quando falamos em indicadores de desempenho e metas, estamos sempre nos referindo a indicadores e metas coerentes com o interesse público ou o bem comum. Quando nos referimos à competição administrativa como uma das formas de responsabilização das agências e de seus servidores, estamos falando em competição por excelência [...] (BRESSER – PEREIRA, 2008, p. 164).

Podemos observar que Bresser-Pereira defende o estabelecimento de uma ótica gerencial a Administração Pública Brasileira, como único meio de atingirmos o interesse público. O que a nosso ver é incorreto, pois a implantação do gerencialismo sobre a Administração Pública, não representa garantia de melhora nos serviços. Não é incentivando a disputa e a concorrência que alcançaremos a excelência prometida. Mas sim, valorizando os servidores públicos, dando a estes plenas condições de realizarem um serviço de qualidade.

A Reforma Gerencial do Estado é pautada sobre a influência das organizações internacionais, aparelhos de hegemonia capitalista que com suas orientações, procuram estabelecer uma nova dinâmica aos países periféricos, entre eles o Brasil, frente à reestruturação econômica capitalista. Segundo Frigotto (1994, p. 41),

[...] integração, flexibilidade, competência, qualidade total, participação, pedagogia da qualidade e a defesa da educação geral, formação polivalente e “valorização do trabalhador” – são uma imposição das novas formas de sociabilidade capitalista tanto para estabelecer um novo padrão de acumulação quanto para definir as formas concretas de integração dentro da nova reorganização da economia mundial.

Intelectuais neoliberais como Friedman e Hayek criticam o Estado intervencionista acusando-o de ineficiência. Em torno disso, é construída uma retórica sobre a necessidade de minimizá-lo, como fórmula de retomada do desenvolvimento econômico. Sobre isto, Bresser-Pereira faz a seguinte avaliação:

Depois de amplamente debatida, a emenda constitucional da reforma administrativa foi remetida ao Congresso Nacional em agosto de 1995. À emenda seguiu-se a publicação pela Presidência da República do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, cuja proposta básica é a de transformar a administração pública brasileira, de burocrática em administração pública gerencial. A partir daquele momento, a reforma do aparelho do Estado, visando torná-lo menor, mais eficiente [...] (BRESSER – PEREIRA, 1996, p. 5).

Bresser-Pereira é objetivo na defesa da reforma gerencial para alcançarmos a eficiência – Devemos esclarecer que Bresser-Pereira não se considera neoliberal, mas sim, social-liberal, mas conhecido como Terceira Via. Uma alternativa segundo Macedo e Lamosa (2015), criada em decorrência das crises do socialismo e das resistências ao neoliberalismo. E dentro desta lógica ela deve ser conquistada através do enxugamento da máquina pública e privatização de bens e serviços, para atingir a modernidade e o progresso. Um discurso tosco e infundado, pois

[...] os anos 1990 mostraram é que, em primeiro lugar, as reformas neoliberais não garantem a retomada do crescimento, ao contrário, amplificam a trajetória de estagnação, instabilidade e crise. Em segundo lugar, as reformas neoliberais aprofundaram o grau de dependência das economias periféricas, por reduzirem a competitividade dos produtos exportados pelos países periféricos, em relação aos produtos importados, o que amplia a deterioração dos termos de troca, por elevarem a dependência das economias em relação ao fluxo internacional de capitais (elevação da fragilidade financeira das contas externas) e por diminuírem a capacidade de resistência dessas economias a choques externos, dentro de um sistema financeiro internacional instável (aumento do grau de vulnerabilidade externa) (CARCANHOLO, 2008, p. 263).

É neste contexto que a educação foi inserida dentro do “pacote” neoliberal, como mais um serviço a ser disponibilizado no mercado, tal como, os transportes, as telecomunicações e os setores financeiros. É dado, segundo Akkari (2011) um conjunto de orientações de cunho exclusivamente econômico. Sobre isto, Gentili faz a seguinte análise:

[...] o discurso da qualidade referente ao campo educacional começou a desenvolver-se em fins da década de 1980 como contraface do discurso da democratização. Segundo, que esta operação foi possível – em parte –

devido ao fato de os discursos hegemônicos sobre a qualidade terem assumido o conteúdo que este conceito possui no campo produtivo, imprimindo aos debates e às propostas políticas do setor um claro sentido mercantil [...] (GENTILI, 1995, p. 114).

Apesar da construção ideológica em torno do neoliberalismo apontá-lo como solução para os problemas da sociedade, não passa de um grande equívoco. A inflação, o desemprego, a falta de moradia, a redução do crescimento econômico não acabaram. A concentração de capital aumentou em virtude da aplicação do receituário⁹ proposto pelos organismos internacionais. Como consequência, temos uma busca cada vez maior pela hegemonia, como tentativa de solução da crise, e obtenção de acúmulo maior de riqueza (a nível interno e externo). Acirrando cada vez mais as disputas entre os países (centro e periferia) e no interior destes (trabalhadores e burguesia).

Entendemos que este é o modelo de sociedade que os setores dominantes estão propondo como alternativa para construção da coesão social que eliminaria as mazelas sociais, tornando o Estado mais eficiente, através da mudança do paradigma de administração, estabelecendo critérios de mercado para a estruturação da sociedade.

2.2. O IDEB COMO REFERENCIAL DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

O Instituto Nacional de Estudos e de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) criou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em 2007, como parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Seu cálculo é baseado na taxa de rendimento escolar (aprovação e evasão) e no desempenho dos alunos no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e na Prova Brasil. Ou seja, quanto maior for a nota da instituição no teste e quanto menos repetências e desistências ela registrar, melhor será a sua classificação, numa escala

⁹ A Conferência de Jomtien (1990); O Gats Marraquexe (Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços (1995); o Relatório da Unesco (1996), Educação: um tesouro a descobrir; o Relatório Jacques Delors (1996); A Conferência de Dakar (2000); o estudo internacional Pisa (2000) e a Declaração de Paris (2005).

de zero a dez. O índice é apreciado a cada dois anos e o objetivo é que o Brasil, a partir do alcance das metas municipais e estaduais, tenha nota 6 em 2022, o que corresponde ao índice dos países desenvolvidos¹⁰. É uma avaliação quantitativa que não diagnostica os fatores que determinam os elementos responsáveis pela baixa aprendizagem, que não realiza uma avaliação coerente com a conjuntura vivenciada pela rede de ensino e todos os demais personagens envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Por isso, esta proposta é

[...] chamada de choque de gestão de administração, apenas trabalha com dois conceitos fundamentais: forçar o professorado a produzir um IDEB elevado, sem efetivamente melhorar as suas condições de trabalho, e baratear o custo da educação adotando, de imediato, a meta conservadora de economizar R\$111 milhões dos gastos. Uma lógica tecnocrata que reconhece somente cálculos de custo e de benefícios, que vê as pessoas apenas como dados, destituídos de vontade e voz [...] (FRIGOTTO et alli, 2011, p. 1 - 2).

A desigualdade que caracteriza a sociedade brasileira interfere decisivamente no processo de ensino aprendizagem de crianças/adolescentes. Por isso, é necessário construir um conceito de qualidade “que permita compreender a complexidade educacional brasileira para não agravar ou acirrar ainda mais a desigualdade social e conseqüentemente, educacional” (DE MELLO; BERTAGNA, s.d, p.3). O IDEB não leva em consideração outros elementos sociais que contribuem para a melhora da qualidade da educação. Como já mencionamos, é uma análise puramente quantitativa que não possui nenhuma preocupação em elucidar as verdadeiras questões relacionadas ao baixo índice de aprendizagem dos alunos – como questões sociais e econômicas.

[...] a qualidade não pode ser restrita apenas ao desenvolvimento dos estudantes em uma determinada prova/teste e fluxo escolar, dado que exige uma contextualização de muitos fatores que estão além do resultado de uma prova e/ou culpa da unidade pela evasão ou reprovação. Necessita de uma visão social mais ampla para análise de problemas de exclusão que estão além dos muros da escola e faz parte de uma sociedade desigual (DE MELLO; BERTAGNA, s.d, p. 4).

¹⁰ Este processo faz parte do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa). Uma rede mundial de avaliação de desempenho escolar, realizado pela primeira vez em 2000 e repetido a cada três anos. É coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), com vista a melhorar as políticas e resultados nacionais. O Brasil é o único país sul-americano que participa do Pisa desde sua primeira aplicação, tendo iniciado os trabalhos com esse programa em 1998.

Ao analisar os indicadores referentes à qualidade da educação, as desigualdades regionais, locais e individuais deveriam ser levadas em consideração. Por se tratarem de elementos imprescindíveis para a compreensão das históricas diferenças sociais, culturais e políticas existente no Brasil. Por isso, busca:

Uma qualidade que passa a ser entendida como atingir metas nos índices do IDEB será isto mesmo garantia de qualidade na educação? Acreditamos que preparar os alunos para a resolução da Prova Brasil ou da Provinha Brasil não dê aos nossos alunos nenhuma garantia de um ensino efetivamente de qualidade. A cobrança em cima das escolas e dos professores por tais índices tem promovido um ranking entre as escolas, onde o foco passou a ser na preparação dos alunos para tais provas e não para o domínio dos conteúdos de ensino das disciplinas como deveria ser (HADDAD *et alli*, 2011, p. 61)

Compreendemos que o IDEB não leva em consideração as diferentes relações vinculadas à qualidade da educação. Assim, sua relevância como indicador de qualidade está restringida em responsabilizar a escola e os docentes pelo baixo nível apresentado nas avaliações externas. Sendo, portanto, um valioso instrumento para assegurar que não sejam solucionadas as verdadeiras causas dos problemas que afligem a educação.

2.3. O SAEB E A SUA FUNÇÃO TECNOCRÁTICA

O SAEB, conforme estabelece a Portaria nº 931, de 21 de março de 2005, é composto por dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) – Portaria nº 89, de 25 de Maio de 2005 – e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) – Portaria nº 69, de 4 de maio de 2005. A partir destes dois processos o SAEB estabelece uma prática autoritária legitimando a implementação de critérios que nortearão as formas pelas quais as escolas públicas serão avaliadas em todo território nacional. O Ministério da Educação (MEC) criou um modelo para gerir a educação, onde somente ele próprio definiu as normas, ocorrendo à centralização das decisões e o afastamento da sociedade deste processo de decisão.

A ANEB é realizada por amostragem das Redes de Ensino, em todas as unidades escolares localizadas no Brasil e seu foco reside nas gestões dos sistemas

educacionais. Devido a possuir as mesmas características, a ANEB recebe o nome de SAEB quando ocorre a sua divulgação.

A ANRESC é mais extensa e detalhada que a ANEB e o seu foco é concentrado em cada unidade escolar localizada em nosso país. Devido seu caráter universal, recebe o nome de Prova Brasil quando é divulgada. É notório que os dois processos avaliativos trabalham exclusivamente dentro de uma ótica tecnocrática, que não leva em consideração questões políticas, sociais e econômicas, elementos fundamentais para analisar a conjuntura que envolve os personagens envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, professores e alunos. Que imprime uma lógica onde “vê as pessoas apenas como dados, destituídos de vontade e voz” (SILVA, 2012, p. 4 – 5). A educação é desumanizada em função do estabelecimento de uma lógica produtivista, que agrega ações imediatistas voltadas exclusivamente para a melhora do IDEB.

É indiscutível que “a criação de um sistema nacional de avaliação configurou o processo de regulação (centralização) do sistema educacional” (JEFFREY, 2012, p. 54 - 55), visando transferir para as Redes de Ensino procedimentos baseadas na ótica empresarial da competitividade que induz o monitoramento, tornando-se assim:

[...] um mecanismo de controle essencial que é transferido das estruturas intermediárias para a ponta (escola) através de testagem sistêmica; e ainda induz procedimentos competitivos entre escolas e sistemas. Esse mecanismo de controle durante os anos de 1990 se configurou com a criação do SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) [...] (JEFFREY, 2012, p. 55).

O fortalecimento desta cultura avaliativa possui a função de limitar a capacidade do homem de desejar “ampliar seus poderes para permitir a realização humana” (MÉSZÁROS, 1981, p. 160), ou seja, um indivíduo resignado, conformado com a realidade social imposta a ele pela burguesia.

2.4. O COMPROMISSO “TODOS PELA EDUCAÇÃO”

O Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação foi estabelecido pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. O plano segundo o Ministério da Educação (MEC) é a concepção dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, em regime de colaboração com as Famílias e a Comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica. Os gestores que assinam o Compromisso Todos pela Educação¹¹ se comprometem a adotar medidas para viabilizar o cumprimento de metas de melhoria de qualidade estabelecidas pelo IDEB. Sobre isto, Krawczyk relata a seguinte observação:

[...] foi promulgado o Decreto n. 6.094, contendo um Plano de Metas intitulado “Compromisso Todos pela Educação”, ao quais os municípios e os estados devem aderir por uma espécie de contrato territorial entre as diferentes esferas de governo para poder receber transferências voluntárias de recursos financeiros e assistência técnica do governo federal (KRAWCZYK, 2008, p. 801 – 802).

Devemos observar que o nome do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação foi pautado no Movimento Todos Pela Educação (TPE), uma organização não governamental (ONG) que teoricamente é apartidário e plural, sendo na prática um aparelho privado de hegemonia capitalista que congrega representantes de grandes empresas¹² do país, deixando bem evidente a relação ideológica neoliberal entre o TPE e a política governamental. Através do Compromisso é construído um acordo de cooperação entre os governos em todos os níveis para a efetivação de ações nas redes públicas de ensino, visando estabelecer reestruturações coadunadas ao movimento global das reformas educacionais marcadas por critérios mercantis. O termo de adesão, ou contrato territorial, requer a elaboração de um Plano de Atividades Articuladas (PAR) municipal ou estadual. “O PAR é o principal instrumento de articulação do governo federal” (ALCÂNTARA; SILVA, 2004, p. 2) para orientar a execução dos programas e ações das redes públicas de ensino com apoio da União na busca pela consolidação de um novo paradigma de gestão escolar que priorize os resultados.

¹¹ Os municípios que não assinam o pacto não recebem os recursos do PDE.

¹² Santander, Suzano, Bradesco, Natura, Gerdau, Itaú, Vivo, Unibanco e Dpaschoal.

Segundo Alcântara e Silva (2004), o governo federal anuncia o PAR como um regime que estabelece a colaboração entre a União e as redes de ensino, só que na prática o governo federal acaba estipulando todas as políticas a serem adotadas, e aos entes subnacionais ficando a tarefa exclusiva de analisar a realidade local através de um minucioso relatório estabelecido pelo MEC. As novas bases de colaboração anunciadas não passam de simples retórica, pois não existem mecanismos que efetivem a participação dos cidadãos comuns no processo de elaboração das políticas educacionais. Sobre isto, Alcântara e Silva fazem a seguinte análise:

Na pontuação considerada satisfatória dada pelo MEC, o CME sequer atua como órgão auxiliar na definição das políticas, esvazia-se o potencial da função propositiva do CME. É legítimo que o espaço de construção da política se restringe à secretaria, locus de representação oficial do poder público no âmbito municipal. O MEC, com este critério, valida o CME como figura decorativa, que servirá apenas para legitimar discursos pretensamente democráticos (ALCÂNTARA; SILVA; 2004, p. 12).

Desta forma, a política planejada é legitimada em decorrência de uma “suposta participação social” (ALCÂNTARA; SILVA, 2004, p. 12). Os trabalhadores são impedidos mais uma vez de serem protagonistas, tornando-se figurantes na construção da sua própria história.

A leitura do Decreto 6.094, de 24 de abril de 2007, que criou o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, facilita o entendimento do papel que o Compromisso possui no estabelecimento de uma cultura de resultados como referencial de qualidade para a educação brasileira. Vejamos:

Art. 1º O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Compromisso) é a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica. [...].

Art. 3º A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil).

Parágrafo único. O IDEB será o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso. [...].

Art. 6º Será instituído o Comitê Nacional do Compromisso Todos pela Educação, incumbido de colaborar com a formulação de estratégias de mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica, que subsidiarão a atuação dos agentes públicos e privados.

§ 1º O Comitê Nacional será instituído em ato do Ministro de Estado da Educação, que o presidirá.

§ 2º O Comitê Nacional poderá convidar a participar de suas reuniões e atividades representantes de outros poderes e de organismos internacionais.

Art. 7º Podem colaborar com o Compromisso, em caráter voluntário, outros entes, públicos e privados, tais como organizações sindicais e da sociedade civil, fundações, entidades de classe empresariais, igrejas e entidades confessionais, famílias, pessoas físicas e jurídicas que se mobilizem para a melhoria da qualidade da educação básica. (BRASIL, 2007 – texto em html).

A base do novo paradigma implantado pelo Governo do Estado do Rio de Janeiro é conduzida de maneira a produzir um IDEB elevado, sem que ocorra uma efetiva melhora do processo ensino-aprendizagem. Uma lógica produtivista, que não incorpora ações para a construção de uma educação pública voltada a emancipação dos trabalhadores. O Compromisso defende que a melhora da educação básica depende exclusivamente da elevação do IDEB, apontando para isto, as diretrizes a serem encaminhadas e os instrumentos que deveram ser utilizados.

Voss (2011) realiza a seguinte análise sobre o tema:

[...] em parte, positivo, uma vez que muitos municípios sem condição técnica de participar dos programas do MEC, ou dos governos estaduais, terão acesso a recursos do MEC. Contudo, segundo ele, a utilização de um índice incompleto como o IDEB, que analisa todo o sistema educacional a partir do desempenho dos alunos e do fluxo escolar, pode impor dificuldades no cumprimento das metas para os municípios. A ausência de dados sobre a infraestrutura das escolas e as condições de trabalho dos professores no IDEB dificultará a ciência dos problemas reais a serem superados. Além disso, escolas localizadas em regiões mais vulneráveis tendem a ter mais dificuldade de cumprir as metas. Como resultado, tal como já ocorre em alguns estados e municípios, os professores serão estimulados a encontrar formas de ensinar seus alunos a “responderem bem” aos sistemas nacionais de avaliação (VOSS, 2011, p. 50).

A única preocupação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação é com a melhora do IDEB e no estabelecimento de “uma rede de relações de cooperação entre os governos federal, estaduais e municipais para a efetivação de ações nas redes públicas de ensino de nosso país” (VOSS, 2011, p. 44) para a obtenção dos resultados estipulados pelo MEC, sem que haja a promoção de um amplo debate envolvendo os profissionais da educação e entidades estudantis na busca das causas que acarretam nos baixos índices das avaliações escolares¹³.

É notória, a íntima relação do Plano de Metas Todos pela Educação com a tentativa de operar o alinhamento entre educação e reestruturação econômica¹⁴ nos moldes do neoliberalismo (novo tipo de colaboração público-privado), através da adoção de acordos entre os governos estaduais e municipais com o MEC, se comprometendo aplicar uma série de compromissos na tentativa de alavancar a educação, mediante políticas de “subordinação de sua organização e gestão pedagógica a critérios mercantis, e da sujeição de suas instituições e profissionais a relações de disputa e concorrência” (FRIGOTTO et alli, 2011, p. 2).

2.5. O PDE E A SUA FUNÇÃO REGULADORA

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) ao lado do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação regulam as ações instituídas pelo Estado brasileiro com a finalidade de promover as reformas educacionais necessárias, para inserir o Brasil no projeto de desenvolvimento global, dentro da perspectiva neoliberal.

Relacionamos a baixo os documentos que fundamentam o PDE:

1. Empresários: Movimento Todos pela Educação. Metas do Movimento Todos Pela Educação. (2006)

¹³ Salientamos que a Conferência Nacional de Educação (Conae) 2014, ratificou o PNE, dentro de um contexto de fortalecimento da lógica produtivista.

¹⁴ Para isso, criaram os Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADE) que objetiva desenvolver uma metodologia para apoiar os municípios a alavancar ações e indicadores educacionais, visando à melhoria da qualidade da educação. É um modelo de trabalho em rede, no qual um grupo de municípios com proximidade geográfica e características sociais e econômicas semelhantes busca trocar experiências e solucionar conjuntamente dificuldades.

2. UNICEF/MEC. Aprova Brasil: o direito de aprender: boas práticas em escolas públicas avaliadas pela Prova Brasil. (Junho de 2007)

3. BRASIL. Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a adoção do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. No Decreto constam os seguintes aspectos (O Plano de Metas é o programa estratégico do PDE):

a) Diretrizes que pautam o compromisso da União com os Municípios, o Distrito Federal e os Estados;

b) Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB);

c) Sobre a Adesão ao compromisso;

d) Da Assistência Técnica e Financeira da União e

e) Do Plano de Ações Articuladas (PAR).

4. Conjunto de portarias, portarias normativas, editais, resoluções, convênios, leis, decretos, portal do professor e demais legislação que institucionaliza cada uma dos 41 programas que constam no PDE. (ARAUJO, 2012, p. 43).

O IDEB consta no PDE como apontador educacional indesejável às elaborações de políticas avaliativas em busca da qualidade, sinalizando quais redes e escolas apresentam índice de avaliação abaixo das metas fixadas pelo MEC. Estabelece uma política de responsabilização sobre os professores ao relacionar o desempenho apresentado pelos alunos nas avaliações externas com a qualidade do trabalho pedagógico apresentado pelos professores e não as carências existentes para a execução do processo ensino-aprendizagem. É transferida aos docentes toda a responsabilidade sobre os resultados e problemas detectados pelas avaliações organizadas com a intenção de verificar o nível da qualidade apresentada pelas redes de ensino. Por isso:

Para materializar seus objetivos, o PDE é composto por um conjunto de 40 programas, ações e medidas de natureza diversa - da infraestrutura à avaliação, passando pela qualificação dos professores -, abrangendo desde as creches até a pós-graduação. As medidas serão colocadas em prática por meio de convênios entre a União com municípios e estados, firmados com os gestores que assinarem o Compromisso Todos pela Educação. Aqueles que aderirem ao Compromisso terão de adotar medidas para viabilizar o cumprimento de metas de melhoria de qualidade estabelecidas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação (Ideb) (AVANCINI – *texto em html*).

O PDE não foi criado como fruto de um amplo debate com setores sociais e educacionais. “Além das influências externas, o PDE e os decretos, que lhe

deram origem também resultam de alianças políticas e redes sociais formadas em nosso país com o Movimento Todos pela Educação” (VOSS, 2011, p. 50) com o propósito de promover reformas no campo educacional com o objetivo de inserir um padrão de qualidade baseada em princípios empresariais de eficiência, eficácia e produtividade que deverão ser mensurados com a execução de avaliações organizadas pelo MEC. Portanto,

A coincidência entre as datas propostas pelo PDE e o Todos pela Educação, somada ao fato de o MEC ter adotado o nome do Movimento para denominar o Compromisso que é firmado entre a União, estados e municípios, gerou a impressão de que o PDE encampa os princípios e as propostas do Movimento, levando ao entendimento de que os demais segmentos da sociedade civil foram excluídos do processo de construção do Plano. "O PDE foi elaborado de cima para baixo, e a sociedade civil só foi chamada para conhecê-lo depois de pronto", afirma o professor da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo/Ribeirão Preto, José Marcelino Pinto (AVANCINI – *texto em html*).

Diante disso, concluímos que o PDE ao lado do Compromisso Todos pela Educação é um importante instrumento para assegurar a incorporação de paradigmas da cultura empresarial competitiva nas redes de ensino do Brasil. O tom velado do PDE favorável ao gerencialismo como elemento indispensável à qualidade na Educação é perfeitamente aplicado na Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro que reconhece apenas parâmetros de produtividade e eficiência como as novas referências educacionais.

2.6. O PNE NO CONTEXTO DO GERENCIALISMO

O Plano Nacional da Educação (PNE) 2011 – 2020 (Lei 13.005/2014) é o instrumento que implementa as políticas de reformas na educação, como vem ocorrendo no estado do Rio de Janeiro ao estabelecer critérios mercantis, alinhando a educação com o projeto de reestruturação econômica neoliberal. Devemos entendê-

lo a partir da elaboração de um conjunto de critérios e metas constituídas em função das políticas adotadas para a educação.

É preciso frisar que o PNE consolida a necessidade do Poder Público elaborar políticas que garantam o acesso, a permanência e a qualidade da educação. Procurando assim, atingir a universalização do Ensino Fundamental – numa ótica mercantil. Essas ações estão relacionadas aos interesses da sociedade urbano-industrial em mediar os interesses divergentes entre burguesia e trabalhadores, através da preparação dos nossos estudantes para competirem por vagas de emprego no mercado de trabalho.

Sobre esta questão o Coletivo de Estudos Marxistas e Educação (COLEMARX) e a Associação dos Docentes da Universidade Federal do Rio de Janeiro – Seção Sindical (ADUFRJ-SSIND)¹⁵ fazem um pertinente comentário:

Ao analisar o PNE, observamos que a educação da classe trabalhadora está vinculada à problemática da juventude no mundo do trabalho e à preocupação com os riscos que o desemprego juvenil poderá causar à governabilidade. Nesse aspecto, uma formação simplificada e a certificação desta formação garantiriam a manutenção de um exército industrial de reserva de jovens que, a partir dos 15 anos de idade, estejam dispostos e desejosos de vender sua força de trabalho no mercado capitalista, forçando para baixo o valor dos salários e reduzindo a possibilidade de greves (COLEMARX; ADUFRJ - SSIND, s/d, p. 34).

De acordo com o COLEMARX; ADUFRJ – SSIND (s/d, p. 21), o principal alicerce de sustentação do PNE, “é a aplicação de avaliações padronizadas na educação básica e no ensino superior em nome da elevação da qualidade do ensino”, uma concepção em acordo com o TPE. A educação básica tem o seu desempenho associada com as metas estabelecidas pelo IDEB, como defendem os empresários desde a fundação do TPE.

Levando em conta o que foi observado, entendemos que o PNE deveria ir ao encontro das propostas formuladas pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública¹⁶ no que tange a defesa da educação pública, gratuita, laica, democrática e de

¹⁵ O texto do COLEMARX em coautoria com a Adufrj-SSind possui o objetivo de analisar o PNE 2011-2020 (Lei 13.005/2014) e o seu papel para o futuro da educação pública brasileira.

¹⁶ Foi criado pelas entidades envolvidas com a educação para a promoção de debates, ações e a formulação de propostas para a educação brasileira. Sua origem está relacionada às Conferências Brasileiras da Educação (CBE), ocorridas entre 1980 a 1991. As entidades organizadoras dos CBEs foram: Associação Nacional de Programas de Pós – Graduação em Educação (ANPED), Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) e a Associação dos Docentes (ANDE).

qualidade social; o combate a mercantilização da educação e à introdução de critérios produtivistas na ação pedagógica dos professores e na avaliação dos estudantes e das instituições de ensino. Ou seja, uma educação voltada à emancipação humana, que proponha a “construção de uma concepção orgânica de mundo da classe trabalhadora” (SANTOS, 2012, p. 161), e não seja a instância de adaptação/qualificação dos trabalhadores às necessidades do mercado. Favorecendo assim, os interesses da burguesia que articulados em todos os níveis do Estado brasileiro fazem prevalecer suas conveniências de classe, omitindo “a natureza desumana desse modo de produção e organização da sociedade, em que o homem é utilizado como recurso, ou melhor, como mercadoria necessária para a produção de valor” (SOUZA, 2002, p. 19).

3. O GERENCIALISMO COMO NORTEADOR DA PROPOSTA DE GESTÃO INTEGRADA DA ESCOLA

No final dos anos 2000 a educação no estado do Rio de Janeiro apresentava um contexto problemático, exibindo altas taxas de repetência escolar, contribuindo de forma significativa para os baixos índices alcançados no IDEB de 2009, a 26ª colocação, “o segundo pior índice de desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) no país: 2,8, ficando atrás apenas do Piauí. A média nacional foi 3,6” (SILVA, 2012, p. 2), fazendo com que o Secretário Estadual de Educação, Wilson Risolia, a definisse como um “negócio falido”. Isto motivou o governo anunciar, em 07/01/2011, um conjunto de medidas de trabalho para os próximos quatro anos, que estabelecia um modelo de gerenciamento, referendado em estratégias empresariais como solução para o quadro apresentado pela Rede Pública de Ensino do Estado.

Após a constatação do Ideb abaixo dos parâmetros estipulados pelo Governo Federal, houve novas orientações para a política educacional fluminense, propostas pelo novo Secretário de Educação Wilson Risolia, que ao assumir anuncia o Plano de Metas Para a Educação. Cabe frisar que o Plano se insere em uma política do Estado brasileiro voltado para o campo da educação – o Compromisso Todos pela Educação – que propõem diretrizes e estabelece metas para o IDEB das escolas e das redes municipais e estaduais de ensino (SILVA, 2012, p. 3).

O Estado do Rio de Janeiro apresentava um panorama muito desfavorável em termos educacionais e a solução encontrada pelo governo Sérgio Cabral foi adotar um novo paradigma gerencial, a partir dos novos referenciais para a gestão pública procedente das mudanças no mundo do trabalho e da forma de atuar do Estado brasileiro. Esta alteração ocorre tendo como base algumas frentes de trabalho que

[...] teriam como objetivo atacar as questões pedagógicas, o remanejamento de gastos, a rede física, o diagnóstico de problemas e os cuidados com os alunos. As medidas mais destacadas, porém, foram à implantação de um regime meritocrático para a seleção de gestores; a realização de avaliações periódicas; o estabelecimento de metas de desempenho para balizar a concessão diferenciada de gratificações aos docentes e a revisão das licenças dos 8 mil professores em tratamento de saúde (FRIGOTTO *et alli*, 2011, p. 1).

O Sistema de Gestão Integrada da Escola (GIDE), paradigma gerencial adotado pelo governo como solução para elevar o IDEB da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro, se constitui em ações desenvolvidas pelo Instituto de Desenvolvimento Gerencial (INDG)¹⁷ que foram contratados pelo governo para mexer na parte da educação com o objetivo de implantar uma gestão¹⁸ escolar baseada na ótica empresarial de “qualidade”. O caráter tecnocrático da GIDE

[...] é apresentada por seus formuladores como um modelo de gestão com base científica que contempla aspectos estratégicos, pedagógicos e gerenciais. No contexto mais amplo da reforma gerencial da educação, a Gide é um dos modelos que atualmente vêm sendo implementados nas redes estaduais e municipais, sob a justificativa da necessária reforma da

¹⁷ Fundado em 1998 pelos professores José Martins de Godoy e Vicente Falconi Campos. A empresa possui um faturamento de R\$ 200 milhões de Reais e conta com 768 consultores. Possui 450 empresas, oito governos de estado e 40 prefeituras, entre seus clientes. O método desenvolvido pelo INDG, consiste em fazer girar o ciclo PDCA (planejar, executar, conferir e corrigir) através da montagem de uma rotina para que se possa cobrar metas a necessidade de fazer cada vez mais com cada vez menos recursos, uma lógica constante nos mercados capitalistas. Para que as metas sejam alcançadas, segundo o INDG é necessário atuar com método e disciplina conhecendo detalhadamente o histórico dos gastos e avaliando o desempenho de cada área – desde outubro de 2012 o INDG passou a se apresentar como Falconi Consultores de Resultado.

¹⁸ Falconi defini gestão da seguinte forma: fazer uma formulação estratégica, colocar metas, montar os planos de ação, correr atrás, implementar os planos, pegar os resultados, pegar a máquina operacional e traçar os processos, padronizar e treinar as pessoas. Como podemos observar, uma visão extremamente tecnicista que objetiva exclusivamente os resultados sem levar em conta a questão humana.

administração pública em direção a uma gestão mais eficiente, com o estabelecimento de metas e instrumentos de controle sobre o trabalho escolar, capaz de assumir a histórica tarefa de desenvolvimento da educação (MACEDO; LAMOSA, 2015, p. 141 – 142).

O modelo gerencial adotado busca a elevação do IDEB através de “mecanismos de gestão de desempenho, entre elas: a padronização de currículos; avaliação por desempenho com base em metas previamente estipuladas, preparadas por agentes externos à comunidade escolar” (SILVA, 2012, p. 1 – 2), – fazendo com que a formulação dos problemas fique restrita exclusivamente ao modelo gerencial executado, como vem ocorrendo na Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro. O modelo de valorização da educação apresentado está vinculado ao estabelecimento de um novo padrão de acumulação do capital, que busca formar trabalhadores subordinados à lógica do capital.

São adotados critérios empresariais formulados dentro de uma perspectiva neoliberal para avaliar a educação segundo a eficiência e a produtividade empresarial sem levar em consideração uma série de elementos estruturais, sociais e econômicos que influenciam diretamente no processo ensino – aprendizagem. A escola é transformada em um espaço de “competição e os valores empresariais constituem referências para a organização e a gestão do trabalho numa visão pragmática e utilitarista” (SILVA, 2013, p. 15).

O novo modelo de gestão escolar implantado pela Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro prioriza a elevação do IDEB sem que ocorra o cuidado em relação aos problemas que envolvem o processo ensino – aprendizagem. Ou seja, uma escola, segundo Accorsi (2012), para construção da união de classes que procure desenvolver competências para o mundo globalizado em detrimento do conhecimento intelectual, numa clara perspectiva de conformação a realidade social em que o estudante está inserido. Devemos ressaltar que a implantação deste novo paradigma por parte da SEEDUC é referendado por importantes organismos internacionais como o BM, o BID, a UNESCO, a OIT e organismos regionais e nacionais a eles associados, aparelhos privados de hegemonia capitalista, que visualizam um modelo de gerenciamento educacional na perspectiva proposta pelo *Relatório Jacques*

*Delors*¹⁹ (1996) que propõe uma educação vinculada a formação de trabalhadores subordinados à lógica do capital e “pautada na coesão de classes, responsável por primar pela paz e pela tolerância” (ACCORSI, 2012, p. 1), que não leve os estudantes a problematizar as desigualdades sociais decorrentes do modelo de sociedade em que vivem. Esta é a mesma lógica desenvolvida pela GIDE na Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro.

Ao mesmo tempo em que o *Relatório Jacques Delors* (1996) é explícito na defesa de uma educação organizada com base em quatro pilares do conhecimento. São eles: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Entendemos que estes pilares defendem uma escola regulada na união de classes, responsável por “primar pela paz e pela tolerância e acaba por não problematizar as desigualdades sociais” (ACCORSI, 2012, p. 1). Assim, busca transformar a escola em um local onde o desenvolvimento de competências para a vida em um mundo globalizado é mais importante que o incremento intelectual do estudante, que necessita estar preparado para amoldar-se a sociedade em que vive. Vejamos o que diz o Relatório:

A educação não pode, por si só, resolver os problemas desencadeados pela ruptura (quando se verifica tal ocorrência) do vínculo social; no entanto existe a expectativa de que ela contribua para o desenvolvimento do desejo de conviver, elemento básico da coesão social e da identidade nacional.

Essa tarefa só pode ser bem sucedida se a escola vier a fornecer sua contribuição para a promoção e integração dos grupos minoritários, mobilizando os próprios interessados em relação ao respeito por sua personalidade (DELORS, 1996, p. 28).

Accorsi (2012) alerta que esse documento propõe a coesão social como mecanismo para a formação de indivíduos capazes de adaptação à sociedade e ao seu sistema de produção de riquezas. Ou seja, que prepare não para avançar/evoluir, mas para a conformação.

¹⁹ O Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, conhecido por Relatório Delors, foi elaborado no ano de 1996 em que especialistas em educação de diferentes países traçaram orientações sobre a educação mundial.

3.1. A IMPLANTAÇÃO DA GESTÃO INTEGRADA DA ESCOLA NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO RIO DE JANEIRO

Como já analisamos a Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro no final dos anos 2000, passava por um difícil momento, apresentando altas taxas de repetência escolar, e, em consequência, baixos índices no IDEB/2009. Para solucionar a crise por qual passava a educação pública no estado do Rio de Janeiro, foram tomadas algumas medidas que acarretaram numa profunda reforma administrativa de caráter gerencial, seguindo o modelo de reestruturação de acumulação burguês, adotado a partir das reformas ocorridas no primeiro Governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 – 1998). Vejamos:

[...] a escola está assim subordinado ao reconhecimento de que tal tarefa depende, inexoravelmente, da realização de uma profunda *reforma* administrativa do sistema escolar orientada pela necessidade de introduzir mecanismos que regulem a eficiência, a produtividade, a eficácia, em suma: a *qualidade* dos serviços educacionais (GENTILI, 1996, p. 13).

Esse novo modelo educacional busca reconfigurar os mecanismos de mediação do conflito de classes, através do estabelecimento de uma reflexividade neoliberal, ao invés de uma reflexividade crítica, elemento fundamental para a afirmação da ideologia da classe dominante, fazendo com que os estudantes não adquiram competências, habilidades e atitudes capazes de ambicionarem uma existência social em patamares mais dignos, preparando-os para o conformismo. Em relação a isto, Mészáros faz a seguinte afirmação:

Para entender a natureza e a força das restrições estruturais prevalentes, é necessário comparar a ordem estabelecida do controle sociometabólico com seus antecedentes históricos. Ao contrário da mitologia apologética de seus ideólogos, o modo de operação do sistema do capital é a *exceção* e não a *regra*, no que diz respeito ao intercâmbio produtivo dos seres humanos com a natureza e entre si. Antes de qualquer coisa, é necessário insistir que o capital não é simplesmente uma “entidade material” – um “mecanismo” racionalmente controlável, como quer fazer crer os apologistas do supostamente neutro “mecanismo de mercado” (a ser alegremente abraçado pelo “socialismo de mercado”) – mas é, *em última análise, uma forma incontrolável de controle sociometabólico.*

A razão principal por que este sistema forçosamente escapa a um significativo grau de controle humano é precisamente o fato de ter, ele

próprio, surgido no curso da história como uma poderosa – na verdade, até o presente, de longe *a mais* poderosa – estrutura “*totalizadora*” de controle à qual tudo o mais, inclusive seres humanos, deve se ajustar, e assim provar sua “viabilidade produtiva”, ou perecer, caso não consiga se adaptar (MÉSZÁROS, 2011, p. 96).

O discurso neoliberal é baseado na dissimulação da perspectiva da construção de relações democráticas, pois esconde seu verdadeiro objetivo: operar um alinhamento entre educação e reestruturação econômica nos moldes do neoliberalismo, tencionando produzir um trabalhador que não se reconheça como produtor de riqueza – alienação econômica – e muito menos, como objeto produzido por seu próprio trabalho, “incapazes de perceber essa inter-relação em sua complexidade” (MÉSZÁROS, 1981, p. 130). Em concordância com isso, Chauí relata que:

A alienação econômica, na qual os produtores não se reconhecem como produtores, nem se reconhecem nos objetos produzidos por seu trabalho. Em nossas sociedades modernas, a alienação econômica é dupla:

Em primeiro lugar, os trabalhadores, como classe social, vendem sua força de trabalho aos proprietários do capital (donos das terras, das indústrias, do comércio, dos bancos, das escolas, dos hospitais, das frotas de automóveis, de ônibus ou de aviões, etc.). Vendendo sua força de trabalho no mercado da compra e venda de trabalho, os trabalhadores são mercadoria, recebem um preço, isto é, o salário. Entretanto, os trabalhadores não percebem que foram desumanizados e coisificados.

Em segundo lugar, os trabalhadores produzem alimentos (pelo cultivo da terra e dos animais), objetos de consumo (pela indústria), instrumentos para a produção de outros trabalhos (máquinas), condição para a realização de outros trabalhos (transporte de matérias-primas, de produtos e de trabalhadores). A mercadoria-trabalhador produz mercadorias. Estas, ao deixarem as fazendas, as usinas, às fábricas, os escritórios e ao entrarem nas lojas, nas feiras, nos supermercados, nos shoppings centers parecem ali estar porque lá foram colocadas (não pensamos no trabalho humano que nelas está cristalizado e não pensamos no trabalho humano realizado para que chegassem até nós) e, como o trabalhador, elas também recebem um preço (CHAUÍ, 2000, p. 219).

A educação voltada à construção de um cidadão crítico e reflexivo é marginalizada, como as ideias de um projeto de desenvolvimento “nacional popular e autônomo” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 108), indo ao encontro dos interesses burgueses que enxergam à educação com o propósito de adequação da classe

trabalhadora as novas exigências resultantes da reestruturação produtiva do capital e consolidação “da nova ordem intelectual e moral” (SANTOS, 2012, p. 64). Neste sentido, Macedo tece o seguinte comentário:

Os atuais intelectuais do capital, de formação imperialista, indicam aos países de capitalismo periférico heteronômicos a “chave” para a coesão social, pela via da educação sem, contudo, abalar as estruturas perversas de dominação, estrutura esta que gera a desigualdade econômica e social. Por isso, o discurso inflamado de que a educação é a solução para esses países.

[...] Trata-se de uma política educacional para subserviência e dependência intelectual, que favorece o imperialismo dos países de capitalismo hegemônico e que, após a Segunda Guerra Mundial, vem sendo divulgada e financiada pelos organismos internacionais (MACEDO, 2011, p. 27).

É no contexto de mudanças às novas exigências de reestruturação produtiva do capital que as reformas introduzidas na educação pelo governo do Estado do Rio de Janeiro buscam fazer com que o espaço educativo não se transforme em um local de construção de uma democracia que favoreça aos diferentes setores sociais, mas sim, ao estabelecimento da hegemonia burguesa, promovendo uma nova civilidade capitalista buscando construir um novo paradigma de acumulação e definir modelos de inclusão dos trabalhadores à nova reestruturação produtiva do capitalismo mundial. São os próprios homens quem criam os limites ao desenvolvimento humano. E o modelo de gerenciamento educacional que pesquisamos possui esta função, limitar a capacidade do homem de desejar “ampliar seus poderes para permitir a realização humana” (MÉSZÁROS, 1981, p. 160). E assim, fortalecer ainda mais a burguesia. Nessa perspectiva, Libâneo apresenta a seguinte análise:

Numa análise pedagógica dessas estratégias verifica-se, tal como alerta Torres, que as necessidades básicas de aprendizagem transformaram-se num “pacote restrito e elementar de destrezas úteis para a sobrevivência e para as necessidades imediatas e mais elementares das pessoas”. Os instrumentos essenciais de aprendizagem (domínio da leitura, da escrita, do cálculo, das noções básicas de saúde etc.) converteram-se em “destrezas” ou habilidades para a sobrevivência social, bem próximas da ideia de que o papel da escola é prover conhecimentos ligados à realidade imediata do aluno, utilizáveis na vida prática (como acreditam, também, algumas concepções mais simplistas da adequação do ensino à vida cotidiana). Em síntese, a aprendizagem transforma-se numa mera necessidade natural, numa visão instrumental desprovida de seu caráter

cognitivo, desvinculada do acesso a formas superiores de pensamento (LIBÂNEO, 2011, p. 6).

Este modelo estabelece uma visão pragmática de gestão escolar pautada no fomento à competitividade como fator de qualidade, de modo que a lógica mercantil de livre concorrência passa a ser sua linha orientadora, conforme orientações dos organismos internacionais, que objetivam legitimar as reformas neoliberais em nossa sociedade. Fazendo assim, com que o espaço escolar torne-se um local favorável à construção e a difusão de um novo senso comum que conceda legitimidade às propostas de reforma conduzidas pela burguesia, garantindo sua hegemonia. “O homem produz o homem, [produz-se] a si mesmo e aos outros homens; [...] assim como a própria sociedade produz o homem como homem, também ela é produzida” (BARATA-MOURA, 1997. p. 164). Schlesener analisa que,

No contexto da política neoliberal, o desconhecimento do processo de formação das políticas públicas e até dos direitos mais elementares do cidadão levam a uma conformidade com o instituído e a uma tendência a restringir-se aos limites da lei. O elevado grau de consenso em torno da lei ocorre precisamente pela ausência de um debate e de uma formação crítica que possibilite ao cidadão situar-se no conjunto das relações vigentes e decidir seu próprio destino (SCHELESENER, 2009, p. 172).

É neste contexto que o modelo gerencial analisado exerce a intensificação da desprofissionalização dos professores. Subjugados a uma nova forma de controle que se justifica pelo pragmatismo tecnocrático, os docentes perdem ainda mais o controle sobre seu trabalho, distanciando-se cada vez mais de uma perspectiva crítica. São transformados em responsáveis pelos problemas relacionados à educação e fracasso dos estudantes no processo de ensino – aprendizagem e aos baixos índices obtidos pela rede de ensino no IDEB.

Na política neoliberal as reformas de ensino tem o sentido de reformas administrativas, que estabelecem mecanismos de controle e avaliação, mas alteram também os projetos político-pedagógicos a partir de políticas curriculares que visam a responder aos interesses do mercado. O conceito de gestão, reduzido ao significado básico de gerencialismo, transforma o relacionamento interno das escolas e as atribuições dos professores submetidos a novas relações de trabalho [...] (SCHELESENER, 2009, p. 168).

A adoção de um paradigma gerencial na gestão escolar tem repercutido na organização da escola, acarretando na reestruturação do trabalho pedagógico, “e, conseqüentemente, em maiores desgastes e insatisfação por parte” (OLIVEIRA, 2004,

p. 1127) dos professores. A implementação do gerencialismo como paradigma, acarreta na padronização e massificação dos processos administrativos e pedagógicos, colocando os professores no centro deste novo contexto, como agentes centrais responsáveis pelas mudanças ocorridas na educação, ou seja, pelo desempenho dos estudantes, da escola e do sistema. Sendo assim, os professores são os únicos responsáveis pelo sucesso ou fracasso ocorrido na educação.

No contexto envolvido por tantas exigências, surge segundo Oliveira (2004), um sentimento de desprofissionalização²⁰. Os professores perdem sua identidade profissional, pois chegam à conclusão que ensinar nem sempre é o mais significativo. É neste quadro, que ocorre a intensificação da desqualificação/desvalorização destes profissionais.

Portanto, consideramos as mudanças ocorridas no modelo de gerenciamento da educação como um elemento fundamental para que ocorram mudanças nas relações de trabalho dos professores na Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro, acarretando na intensificação da precarização das relações de trabalho destes profissionais.

Como analisamos anteriormente, os conteúdos e o processo educativo são elaborados de forma a fazer com que a educação perca sua função social, passando a ser encarada apenas como um bem de serviço, consolidando padrões de desigualdade na formação escolar, e, por conseguinte, concedendo aos trabalhadores uma alfabetização funcional que não permita que desenvolvam uma consciência crítica em relação à ordem social à qual estão submetidos. Nessa perspectiva, a análise a seguir é extremamente pertinente:

Seu fundamento é o liberalismo conservador redutor da sociedade a um conjunto de consumidores. Por isso, o indivíduo não mais está referido à sociedade, mas ao mercado. A educação não é mais um direito social e subjetivo, mas um serviço mercantil (FRIGOTTO, 2011, p. 240).

A educação como política social do Estado capitalista, possui como finalidade principal a formação comportamental, fornecendo ao trabalhador uma

²⁰ Segundo Oliveira (2004), alguns autores argumentam que a desprofissionalização não pode ser explicada exclusivamente pela reestruturação do trabalho pedagógico, mas ao desenvolvimento de novas formas de transferência de saberes e conhecimentos proporcionados em consequência do grande avanço tecnológico (computadores, internet, manuais e etc), que acabam interferindo no processo de educação da sociedade contemporânea, agindo assim, como mecanismos de desqualificação profissional docente.

alfabetização funcional que o impeça de alçar postos mais elevados na sociedade, ficando submisso à lógica do mercado e da exclusão, um caráter imobilista que gera resignação social, não possibilitando ao trabalhador reivindicar por uma efetiva participação na sociedade. Mas capacitá-lo para uma nova qualificação dentro do cenário de reestruturação econômica nos moldes do neoliberalismo. Em relação a isto, Mészáros remete o seguinte comentário: “A atividade alienada não produz só a ‘consciência alienada’, mas também a ‘consciência de ser alienado’ ” (MÉSZÁROS, 1981, p.162). Segundo Motta:

Os mecanismos de hegemonia que possuem a função de direção intelectual e moral da sociedade são exercidos, como foram abordados, pelo conjunto de organismos – aparelhos privados de hegemonia – que compõe a sociedade civil [...] Os aparelhos privados de hegemonia representam a sociedade em suas diferentes, até mesmo antagônicas, concepções de mundo, e possuem uma relativa autonomia em relação à sociedade política. Eles exercem as funções de elaborar e divulgar ideologias, no sentido de um determinado entendimento da realidade ou visão de mundo, viabilizando a formação e a conservação de consensos na sociedade. [...] A igreja e a escola, por exemplo, são aparelhos privados de hegemonia [...] (MOTTA, 2012, p. 115).

Motta (2012) afirma que no neoliberalismo a questão social via educação é orientada em torno de três dimensões: econômica, social e cultural. A autora aponta que a dimensão economicista da educação busca a conformação da vontade, afirmando que o capital social é uma ideologia. Associa assim, a necessidade de ingresso no mercado de trabalhadores capacitados a disputar postos, dentro do quadro estabelecido de mudanças tecnológicas, e que estejam habilitados a produzir no contexto de reestruturação da economia mundial e assumam como seu o discurso da coesão social. Na dimensão social, afirma que o Estado fortalece suas instituições a fim de garantir o processo educativo para a construção de uma moralidade para a conservação e desenvolvimento do capital. E que a função educativa garante a construção desta moralidade – dimensão cultural –, e para isto, este processo deve ser encaminhado pelos aparelhos privados de hegemonia que formam a sociedade civil. Vejamos o que ela diz:

- econômica: colaborando com os mecanismos necessários para promover o crescimento econômico e a competitividade do país para o ingresso no mercado internacional, através da melhoria da qualidade na

educação, da ampliação dos níveis educacionais da população e da qualificação da parcela da classe trabalhadora que ainda mantém as condições necessárias para disputar os postos de trabalho disponíveis no mercado;

- social: potencializando o desenvolvimento humano e social na perspectiva do desenvolvimento sustentável e da produção de capital social da parcela da classe trabalhadora empobrecida que amarga a redução da demanda de sua força de trabalho, mas que ainda se encontra em condições de produzir;
- e cultural: transmitindo valores culturais de solidariedade, prosperidade e de coesão social, de forma a estimular o cidadão a participar da construção de uma sociedade mais solidária, harmoniosa, não conflitiva, sem violência, estabelecendo laços de confiança entre eles, rompendo as barreiras entre classes, etnias, gêneros [...] (MOTTA, 2012, p. 297).

Frigotto (1994) indica que o processo de mudanças tecnológicas, operam transformações na formação humana, a fim de adequar a educação ao processo de reestruturação do capitalismo. O apelo à valorização, face à reestruturação econômica do “fator trabalho”, da educação geral e formação polivalente enfatizado pelos organismos como OIT, fizeram com que em meados de 1970 “vários países desenvolvidos buscassem ajustar seus sistemas educativos a estratégias empresariais para atender às necessidades de um sistema produtivo que incorpora uma nova base tecnológica” (FRIGOTTO, 1994, p. 46).

Dessa forma, o modelo gerencial adotado pela Rede Estadual de Ensino do Estado do Rio de Janeiro, busca construir uma sociedade onde os trabalhadores não vislumbram outra forma de organização social, além da existente, e o acesso ao poder e conseqüentemente às decisões ficam concentradas exclusivamente à burguesia. O capitalismo para existir depende da sujeição dos trabalhadores aos ditames da acumulação que não os permita “exercer e vivificar, num horizonte alargado (BARATA-MOURA, 1997, p. 164) sua emancipação social. Segundo Wood (2003) o capitalismo cria uma democracia formal, uma igualdade civil capaz de conviver com a desigualdade social e de manter intocadas as relações econômicas entre a burguesia e os trabalhadores. A alienação à qual os trabalhadores são submetidos tem por objetivo a não superação da estrutura geral do Estado e do sistema jurídico capitalista.

Portanto, concluímos que o processo de adoção do modelo gerencialista na Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro transforma a escola num local de construção de uma nova civilidade capitalista.

3.2. AS IMPLICAÇÕES POLÍTICAS E PEDAGÓGICAS DA GESTÃO INTEGRADA DA ESCOLA

Em decorrência da implantação da GIDE pela SEEDUC, constatamos que o “embate de classes penetra o campo educacional” (FERRETI, 2009, p. 107), promovendo uma autêntica disputa de paradigmas educacionais. De um lado, a SEEDUC em defesa do seu modelo gerencialista, e do outro lado, o SEPE, que conta com o apoio de partidos políticos como o Partido Socialista dos Trabalhadores Unificados (PSTU), o Partido Socialismo e Liberdade (PSOL) e o Partido Comunista Brasileiro (PCB) em defesa da educação integral, da gestão democrática, da valorização de professores e funcionários e do investimento público somente na educação pública, ou seja, uma proposta de gestão do trabalho escolar totalmente antagônica ao que é defendida pela SEEDUC.

Educação de qualidade para a burguesia é aquela capaz de adaptar os trabalhadores as mudanças ocorridas em função da reestruturação da economia mundial e, segundo Oliveira (2004), busque promover a flexibilização das estruturas curriculares, como também dos processos avaliativos e que prepare os estudantes, “futuros trabalhadores” para as novas formas de empregabilidade, ou seja, preparar para a sociedade do desemprego estrutural. A qualidade defendida na educação busca uma “competência” que promova segundo Gentili (1996, p. 17),

[...] a capacidade flexível de adaptação individual às demandas do mercado de trabalho. A função “social” da educação esgota-se neste ponto. Ela encontra o seu preciso limite no exato momento em que o indivíduo se lança ao mercado para lutar por um emprego. A educação

deve apenas oferecer essa ferramenta necessária para competir nesse mercado.

A qualidade burguesa para a educação dos trabalhadores é determinada pela reestruturação da produção capitalista, que visa impedir “a produção do conhecimento crítico e reflexivo” (COLEMARX; ADUFRJ – ASSIND, s.d, p. 23). Uma educação onde ensino e aprendizado não estejam coadunados, mas que forneça um conjunto de saberes e competências que capacite o trabalhador para pleitear um espaço no mercado de trabalho. E, que ao mesmo tempo crie uma barreira à sua elevação social, através da limitação da capacidade de fazer parte das possibilidades econômicas da sociedade.

É notório que a qualidade apresentada para a educação é resumida à organização de avaliações nacionais normalizadas e fundamentadas no IDEB, voltadas para a conquista de “habilidades e competências”, admitindo que o aprendizado esteja desvinculado do ensino” (COLEMARX; ADUFRJ – ASSIND s.d, p. 22), um pressuposto importante para que a burguesia construa sua hegemonia na sociedade. A qualidade defendida busca construir a alienação da classe trabalhadora. Uma alienação imprescindível para a burguesia obter o controle ideológico da sociedade, fazendo com que os setores dominados aceitem espontaneamente suas políticas. Sobre isto, Chauí realizou a seguinte análise:

A alienação social, na qual os humanos não se reconhecem como produtores das instituições sociopolíticas e oscilam entre duas atitudes: ou aceitam passivamente tudo o que existe, por ser tido como natural, divino ou racional, ou se rebelam individualmente, julgando que, por sua própria vontade e inteligência, podem mais do que a realidade que os condiciona. Nos dois casos, a sociedade é o outro (alienus), algo externo a nós, separado de nós, diferente de nós e com poder total ou nenhum poder sobre nós (CHAUÍ, 2000, p. 219).

A burguesia vislumbra a acomodação dos trabalhadores. Que não se reconheçam enquanto produtores da história e, assim, aceitem passivamente tudo o que lhe for imposto/determinado. Um paradigma educacional que não desenvolve estudantes críticos e reflexivos, modelando-os para serem “disciplinados”, “obedientes”, “dóceis” e “submissos”. Schelesener (2009, p. 167 – 168) explica que:

A implantação de uma política neoliberal veio agregar novos problemas a uma estrutura de poder fundada na desigualdade social e cultural: a tentativa de restringir os limites de atuação do Estado transferindo as

obrigações com os direitos essenciais da população para o setor privado e a transformação dos direitos em produtos a serem adquiridos no mercado acentuou as desigualdades; a articulação entre reformas econômicas, políticas e educacionais a partir de interesses de grupos econômicos visando ao desenvolvimento do país; a formação de um novo modo de pensar individualista procura legitimar as reformas e garantir a sua concretização, são alguns dos elementos que, se não forem explicitados, dificultam a formação crítica e o esclarecimento dos objetivos educacionais no próprio contexto escolar.

A GIDE tem por finalidade produzir uma educação incapaz de construir um trabalhador questionador, propenso a reivindicar por mudanças no conjunto da sociedade e lutar por elas. Pretende-se construir um indivíduo que seja “um consumidor de conhecimentos para o desenvolvimento de competências que vão habilitá-lo a uma inserção eficiente no mercado de trabalho e dar-lhe a possibilidade de uma inserção efetiva no mercado” (MOTTA, 2012, p. 275). Segundo Ferreti,

[...] teóricos como Adam Smith, embora também do âmbito da economia clássica, viam na educação básica dos trabalhadores, e apenas nela, contribuições positivas para a acumulação capitalista, pois esta os tornaria mais capazes de viver na sociedade moderna e de se tornarem mais produtivos. Ultrapassado este nível, a educação poderia voltar-se contra os interesses do capital, pois o saber adquirido converteria os trabalhadores em proprietários de um dos meios de produção (o conhecimento de base científica). O ponto de vista de Smith prevaleceu, contribuindo para demarcar o papel contraditório reservado à escola não só na época, mas em períodos posteriores: é necessário que ela promova a educação dos trabalhadores e seus filhos, ainda que, potencialmente, tal fato possa representar ameaça à própria classe social que a estimula. Daí sua disponibilização sob controle, seja no âmbito educacional, seja no produtivo. Naquele, pela definição do que ensinar e do tipo de educação a oferecer (FERRETI, 2009, p. 108).

Em vista dos argumentos expostos, concluímos que o “movimento hegemônico no mundo do trabalho avança sobre a dimensão cognitiva do trabalhador, expropriando-a, no quadro de divisão social entre capital e trabalho” (SANTOS, 2012, p. 94). O paradigma de qualidade introduzido pelos setores dominantes para a escola pública, segundo Macedo e Lamosa objetiva o

[...] estabelecimento de um novo modelo de gestão pautado pela capacidade de identificar os fatores que impedem a melhoria dos resultados escolares possibilita acompanhamento sistemático e estabelecimento de metas a serem atingidas (MACEDO; LAMOSA, 2015, p. 142).

Além, de controlar o desenvolvimento intelectual dos trabalhadores, não permitindo que desenvolvam condições necessárias para interpretar sua

realidade e buscar transformá-la. Assegurando assim, o controle ideológico a burguesia, para que esta possa construir as condições necessárias para manter seu domínio sobre os meios de produção, assegurando sua hegemonia na sociedade.

Dando continuidade à nossa análise, como já dissemos anteriormente a implantação da GIDE na Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro, propiciou na locação de um novo paradigma na gestão escolar. Várias foram às críticas realizadas por setores envolvidos com a educação (principalmente o SEPE) ao seu estabelecimento por introduzir novos elementos como o Saerj, Saerjinho, Conexão Escolar, Plano de Metas e a bonificação, que irão desencadear numa “reorganização nas estratégias educacionais, a inserção de novos instrumentos de controle de resultados e racionalização dos recursos humanos e materiais” (MACEDO; LAMOSA, 2015, p. 149), acentuando o processo de desprofissionalização do trabalho docente em virtude das variadas funções exigidas aos professores que vão além de sua formação.

Assim, objetivando analisar com maior precisão o termo educação de qualidade, numa perspectiva voltada para os trabalhadores, iremos explorar o conceito de omnilateralidade dentro do enfoque desenvolvido por Marx. Sendo necessário observar, que o marxismo analisa a questão da educação pelo prisma histórico – política, tendo a luta de classes como referência empírica.

Marx; Engels (1999) associaram o estudo ao trabalho como elemento central para a educação dos trabalhadores. Para eles, a educação deveria ser um direito a todas as crianças, independente da sua classe social. “Educação pública e gratuita de todas as crianças, abolição do trabalho das crianças nas fábricas, tal como é praticado hoje. Combinação da educação com a produção material, etc” (MARX; ENGELS, 1999, p. 43). Não definiram precisamente o conceito de omnilateralidade, se referindo a ela como ruptura do homem em sua limitação social imposta pela sociedade capitalista. É neste contexto que trabalharemos o conceito de qualidade proposto nos materiais da GIDE. Que possibilite ao trabalhador romper as garras da dominação do capital e conquistar a sua emancipação.

Neste sentido, iremos desenvolver nossa análise em acordo com Souza Jr. (2009) ao discutir o princípio da articulação trabalho – escola dentro da perspectiva marxiana. Para ele, a análise realizada por Marx ao princípio trabalho – escola permanece atual, devido à escola se manter como uma instituição burguesa. Portanto, uma microestrutura da sociedade capitalista, “incapaz de se transformar numa instituição antagônica à dinâmica social à qual está vinculada” (SOUZA Jr., 2004, p. 2).

Porém, fazendo parte da dinâmica social burguesa a escola é importante para a conquista da emancipação dos trabalhadores, por se tratar de um espaço onde os setores sociais explorados se apropriam do conhecimento. Muito embora, um conhecimento que não o capacite para conquistar sua emancipação social.

A contribuição da escola para a conquista da emancipação dos trabalhadores ocorreria através de uma reformulação no modelo de gerenciamento da educação capaz de garantir o princípio da união trabalho – escola, tornando-a “um espaço importante de socialização do conhecimento” (SOUZA Jr., 2004, p. 2). Essas mudanças possibilitariam aos “explorados” questionar a organização social vigente e pensar possíveis alternativas ao modelo de sociedade capitalista. O trabalho escolar seria conectado a interpretação “da economia política e das relações de classe” (SOUZA Jr., 2004, p. 15). Seria implementado um modelo de gestão educacional no sentido de favorecer

[...] a contribuição da escola para a construção histórica do proletariado enquanto classe revolucionária seria complementada pela educação desenvolvida pelas próprias instâncias do movimento operário. Neste outro plano, tratar-se-ia de um processo auto – educativo desenvolvido pelo proletariado, associado a práxis política em que estariam colocados conteúdos cujo caráter permitiria interpretação segundo o horizonte classista (SOUZA Jr., 2004, p. 2).

Souza Jr. (2004) esclarece que na opinião de Marx, a escola deve ser um espaço de disputa política para a conquista da emancipação dos trabalhadores. Por isso, é fundamental que as crianças estejam desde cedo na escola se desenvolvendo física e mentalmente. E mais, que cumprisse o papel de articulação entre as atividades de trabalho e educação que elevariam os trabalhadores acima da burguesia, pois a

união trabalho/educação representaria numa grande conquista na formação destes, pois marcaria a unidade entre o trabalho manual e o intelectual. Segundo Ferreti,

É exatamente por esse caminho que Marx produzirá, na perspectiva do materialismo histórico, não apenas sua análise do desenvolvimento do capitalismo, mas também das propostas burguesas da união escolar, criticando-as em face das condições objetivas de escolarização e trabalho determinadas pela estrutura da produção fabril de então, que atingiam duramente as famílias dos operários e seus filhos. Em função disso, suas discussões sobre a educação terão sempre por referência as condições políticas, econômicas e sociais em que se dá o trabalho fabril em sua época, as quais vão propiciar o crescimento do processo de acumulação capitalista [...] (FERRETI, 2009, p. 111).

Uma educação de qualidade deve possuir como paradigma a escola integral, fornecendo conhecimento crítico e reflexivo encaminhando a classe trabalhadora à conquista de sua autonomia. Em oposição ao modelo educacional adotado pela SEEDUC, que busca perpetuar as diferenças de classes existentes em nossa sociedade. Por isso, Gramsci teceu o seguinte comentário:

[...] se quer destruir esta trama, portanto, deve-se não multiplicar e hierarquizar os tipos de escola profissional, mas criar um tipo único de escola preparatória (primária – média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando – o, durante este meio tempo, como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige (GRAMSCI, 2011, p. 226).

Uma educação que proporcione ao trabalhador reavaliar seu contexto histórico e conduzi-lo a superação da opressão imposta pelo modo de produção capitalista, através de uma formação humanista que mescle formação (conhecimento) e instrução (aprendizagem), possibilitando aos trabalhadores conquistarem sua emancipação humana, através da “aquisição da maturidade intelectual” (NASCIMENTO; SBARDELOTTO, 2009, P. 283).

Consideramos a escola um espaço fundamental para a preparação e transmissão de ideologia. Sendo assim, percebemos “nela tanto a possibilidade de reiteração da concepção de mundo das classes dominantes, quanto à de atuação no sentido de contribuir para a reforma intelectual-moral da massa trabalhadora” (FERRETI, 2009, p. 120). Portanto, numa perspectiva gramsciana a escola é uma instituição importante a ser disputada nas sociedades democráticas. Um local destinado ao desenvolvimento cognitivo dos estudantes (trabalhadores), buscando

torná-los indivíduos críticos, reflexivos e autônomos, fornecendo as condições objetivas para que consigam transpor as limitações sociais impostas pela burguesia, almejando a construção de um novo modelo de sociedade.

O sentido atribuído às implicações políticas e pedagógicas que estão por de trás da implantação da GIDE na Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro, responsável pela adoção de um modelo gerencial de gestão escolar, acarretou na disputa entre dois modelos de política educacional: um voltado a atender os interesses hegemônicos burgueses de eternizar as diferenças sociais. E o outro, defendido principalmente pelo SEPE, propõe que a educação não busque apenas qualificar o trabalhador para o mercado de trabalho, mas contribuir para que conquistem sua independência de classe, e possam se tornar dirigentes/governantes. Em outras palavras, seres emancipados.

3.3. A GESTÃO INTEGRADA DA ESCOLA E A INTENSIFICAÇÃO DA PRECARIIDADE DO TRABALHO ESCOLAR

As reformas educacionais que ocorrem no Brasil têm proporcionado uma reestruturação do trabalho pedagógico. Para Oliveira (2004), essa reestruturação está apresentando um conjunto de novas demandas à educação no que se refere aos seus objetivos, provocando mudanças significativas na gestão e organização do trabalho pedagógico. Essas mudanças provocam a “intensificação do trabalho docente, ampliação do seu raio de ação e, conseqüentemente em maiores desgastes e intensificação por parte desses trabalhadores” (OLIVEIRA, 2004, p. 1127) de sua jornada de trabalho.

A precarização do trabalho docente é vista como uma consequência da reestruturação capitalista, ocorrida a partir dos anos de 1970, e que veio a se fortalecer ao final dos anos de 1980 e início de 1990. Souza (2015) argumenta que não devemos entender a precarização como algo determinado por um caráter

conjuntural, mas sim, como “um fenômeno imanente ao processo de desenvolvimento do modo capitalista de produção e reprodução social da vida material” (SOUZA, 2015, p. 81). Ou seja, o capitalismo possui a característica de promover a precarização da vida dos trabalhadores. Neste caso, os da educação.

O desenvolvimento desta política de reforma educacional por parte dos governos brasileiros tem provocado à intensificação da precarização da mão de obra docente, conforme é analisado abaixo:

A intensificação do trabalho, a escassez de recursos materiais e humanos, a dificuldade para a obtenção de formação continuada em serviço, o aumento do controle do trabalho, o fomento à competitividade, o assédio moral, as perdas salariais e a incerteza do futuro profissional, em seu conjunto, caracterizam a precariedade do trabalho dos docentes (SOUZA, 2015, p. 65).

Oliveira (2004), afirma que as reformas ocorridas na educação possuem um papel relevante na reestruturação do trabalho pedagógico. O trabalho docente foi reestruturado em virtude de uma nova organização escolar, e essas mudanças implicam em um processo de precarização da mão de obra destes profissionais.

O governo do Estado do Rio de Janeiro ao implantar o sistema GIDE provocou uma reestruturação no trabalho pedagógico, tendo como consequência a precarização da mão de obra dos professores. Tais mudanças ocasionadas pela adoção de um modelo de gestão escolar referendada no gerencialismo empresarial, promovendo um sentimento de precarização junto aos professores, em decorrência das novas exigências aos quais são submetidos. Diante deste diagnóstico, procuraremos mostrar como essas mudanças ocorreram e atingem os professores no que é entendido como processo de flexibilização e precarização do trabalho docente.

A remuneração na Rede Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro, após a implantação do sistema GIDE passou a ser caracterizado pela vinculação salário desempenho. Os professores serão remunerados em função dos resultados alcançados por seus alunos nas avaliações externas, criando um clima de competição entre os professores e as escolas. A lógica empresarial se torna referencial para a gestão escolar.

O mérito é posto como elemento central nas relações de trabalho, valorizando o engajamento individual, ao invés do coletivo. Os professores são sujeitados à competição por bônus²¹ salariais, fazendo que sejam relegadas as noções de equidade do serviço público.

Vejamos a seguir, trecho do Decreto nº 42.793 de 06 de janeiro de 2011, que estabeleceu o programa de bonificação anual na Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro:

Art. 2º - Fica instituída, nos termos deste Decreto, Bonificação por Resultados a ser paga aos servidores públicos efetivos da Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC em exercício nas Regionais Pedagógicas, Regionais Administrativas e Unidades de Ensino de Educação Básica de Ensino Fundamental e Médio, Ensino Médio Integrado à Educação Técnica de Nível Médio e Educação de Jovens e Adultos, decorrente do cumprimento de metas previamente estabelecidas, visando à melhoria e ao aprimoramento da qualidade do ensino público.

Art. 4º - O Programa de Bonificação é composto das seguintes etapas:

I - definição dos indicadores;

II - fixação das metas;

III- certificação do cumprimento das metas;

IV - pagamento do bônus.

Parágrafo Único - As metas serão estabelecidas por ato interno da Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC, que deverá publicá-las até o início do ano letivo.

Art. 5º - As metas para o ensino regular serão fixadas utilizando como indicador o IDERJ, e as metas para a educação de jovens e adultos - EJA serão fixados utilizando como indicador o ID (SEEDUC – RJ, 2011)

Conforme pode ser verificado, a partir da análise do trecho acima que estabeleceu a bonificação para os professores que atingirem as metas propostas pela SEEDUC, a qualidade do trabalho desenvolvido pelos docentes será avaliado pelo desempenho dos estudantes no alcance das metas estipuladas pelo MEC, ou seja, um critério baseado essencialmente em resultados. Sobre isto, Gramsci (2011, p. 222) já havia nos advertido, “prestar exame, hoje, deve ser muito mais um ‘jogo de azar’ do

²¹ Estabelecido pelo Decreto nº 42.793 de 06 de janeiro de 2011. Constitui programas para o aprimoramento e valorização dos servidores da SEEDUC.

que antigamente” e o professor é relegado a uma posição de treinador, adestrador. Um profissional que prepara seus estudantes para a realização de avaliações, que não leva em consideração o conhecimento, a formação do estudante, sua análise estética e filosófica.

O Índice de Desenvolvimento Escolar do Rio de Janeiro (IDERJ), foi criado pelo Governo do Estado do Rio de Janeiro, através do Decreto nº 42.793 de 6 de janeiro de 2011. É o instrumento responsável por monitorar o trabalho pedagógico dos professores dentro da perspectiva estabelecida pelo sistema GIDE. O IDERJ é responsável pela

[...] AFERIÇÃO DA QUALIDADE ESCOLAR Art. 1º - Com vistas ao monitoramento da qualidade da rede pública de ensino da Secretaria Estadual de Educação - SEEDUC, fica criado o Índice de Desenvolvimento Escolar do Estado do Rio de Janeiro - IDERJ. § 1º - O IDERJ é um índice de qualidade escolar que visa a fornecer um diagnóstico da escola, em uma escala de 0 (zero) a 10 (dez), baseando-se em dois critérios: Indicador de Fluxo Escolar (IF) e Indicador de Desempenho (ID). § 2º - O Indicador de Fluxo Escolar (IF) é uma medida sintética da promoção dos alunos em cada nível de ensino e varia entre 0 (zero) e 1 (um), que considera a taxa de aprovação nas séries iniciais (1º ao 5º ano) e finais do Ensino Fundamental - EF (6º ao 9º ano) e do Ensino Médio - EM (1º ao 3º ano) para cada escola. § 3º - O Indicador de Desempenho (ID) é medido a partir do agrupamento das notas obtidas pelos alunos em exames de avaliação externa da educação promovidos pelo Estado do Rio de Janeiro, em quatro níveis de proficiência: Baixo (B), Intermediário (Int), Adequado (Ad) e Avançado (Av). § 4º - Compete à Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC a regulamentação, o monitoramento e a divulgação do IDERJ (SEEDUC - RJ, 2011).

O governo conta com dois sistemas avaliativos que colaboram para promover a análise do desempenho dos alunos dentro dos parâmetros estipulados pelo IDERJ. Embora com perspectivas diferentes, os resultados dessas avaliações são complementares e, devem ser integrados ao cotidiano do trabalho escolar. Isto assinala uma clara interferência burocrática na relação de trabalho dos professores em decorrência da padronização e massificação dos processos pedagógicos, “sob o argumento da organização sistêmica, da garantia da suposta universalidade” (OLIVEIRA, 2004, p. 1131).

- *O Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ)* – Existe desde 2008 e foi criado para promover a análise do

desempenho dos alunos da rede pública do Rio de Janeiro nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. A avaliação envolve as turmas do 5º e do 9º ano do Ensino Fundamental, da 3ª série do Ensino Médio, das fases equivalentes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), do 4º ano do Ensino Normal e pelos concluintes do Programa Autonomia. Ela é uma avaliação externa em larga escala aplicada anualmente.

- *O Sistema de Avaliação Bimestral Saerjinho* – Contribui com a Secretaria de Estado de Educação na elaboração de medidas para melhorar o processo de aplicação do modelo gerencialista. As provas serão aplicadas nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências (para 5º e 9º anos do Ensino Fundamental) e as disciplinas de Química, Física e Biologia (para o Ensino Médio, Ensino Médio Integrado e Curso Normal). As avaliações são organizadas de acordo com a Matriz de Referência do Saerjinho, contemplando, além dos pré-requisitos necessários para os anos/séries avaliados. É uma avaliação externa em larga escala e aplicada nos três primeiros bimestres de cada ano letivo.

Identificamos uma combinação de configurações e controle central sobre a ação pedagógica que fortalecem a ideia de estarmos frente a “novos padrões de organização do trabalho escolar” (OLIVEIRA, 2004, p. 1139), sobrecarregando demasiadamente os professores, que passam a organizar sua ação pedagógica em função das avaliações externas. Essas mudanças terão como consequência o que podemos denominar como precarização do trabalho docente.

A seguir iremos expor um trecho da Resolução nº 4669 de 4 de fevereiro de 2011 que regulamenta a bonificação por resultado e estabelece o SAERJ como instrumento para avaliar as escolas da Rede Estadual de Educação que fazem jus ao bônus.

O SECRETÁRIO DE ESTADO DE EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições legais,

CONSIDERANDO:

- a importância de se promover a melhoria no processo de ensino e aprendizagem do Sistema Educacional do Estado do Rio de Janeiro, a política de valorização e remuneração dos profissionais da educação, que visa, primordialmente, à melhoria da qualidade, equidade e eficiência do ensino prestado nas Unidades Escolares da Rede Estadual, e

- o disposto no Decreto nº 42.793, de 06 de janeiro de 2011,

RESOLVE:

Art. 1º - Fica regulamentada, nos termos desta Resolução, a Bonificação por Resultados a ser paga aos servidores públicos efetivos da Secretaria de Estado de Educação – SEEDUC em exercício nas Regionais Pedagógicas, Regionais Administrativas, Regional Pedagógico-Administrativa (DIESP) e Unidades Escolares de Educação Básica de Ensino Fundamental, Ensino Médio e Médio Integrado à Educação Técnica de Nível Médio e Educação de Jovens e Adultos presencial, decorrente do cumprimento de metas previamente estabelecidas.

II – O Indicador de Desempenho (ID) como índice medido a partir do agrupamento das notas obtidas pelos alunos no exame do Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro - SAERJ, em quatro níveis de proficiência: baixo, intermediário, adequado e avançado (SEEDUC, RJ, 2011).

Ao examinarmos o IDERJ e os sistemas que contribuem para seu processo de aferição, chegamos à conclusão que não passam de instrumentos elaborados com o intuito de diminuir ainda mais a autonomia das escolas e dos professores, visando fortalecer um modelo de gestão pretensamente democrático como referencial das políticas públicas de educação do estado. Consolidando uma lógica “produtivista e a competitividade do sistema educacional, atribuindo, exclusivamente aos professores a responsabilidade pela qualidade do ensino” (SILVA, 2012, p. 4). A lógica instituída valoriza o individualismo e coloca o mérito como centro das relações de trabalho docente. Os professores passam a serem submetidos à competição por bônus salariais. Os “docentes são tidos como meros entregadores dos pacotes de conteúdos” (FRIGOTTO *et alli*, 2011, p. 4), contribuindo para a instauração de uma relação de concorrência entre os professores e escolas – meritocracia.

A seguir iremos expor um trecho do Decreto 42.793 de 06 de janeiro de 2011, que estabelece às condições para os servidores fazerem jus ao bônus.

Art. 3º - Farão jus à Bonificação por Resultado o Diretor Geral, Diretor Adjunto, Coordenador Pedagógico, Professor Regente e demais

servidores efetivos do quadro da Secretaria de Estado de Educação – EEDUC lotados em Unidade Escolar a qual:

I - cumprir 100% (cem por cento) do currículo mínimo quando de sua regulamentação;

II - participar de todas as avaliações internas e externas;

III - efetuar o lançamento das notas do alunado na forma e prazo estabelecidos, observados os termos da Resolução SEEDUC nº 4.455, de 05 de maio de 2010;

IV - alcançar, no mínimo, 95% (noventa e cinco por cento) de resultado de cada meta de IDERJ do Ensino Regular da Unidade Escolar; e

V - alcançar, no mínimo, 80% (oitenta por cento) de resultado de cada meta de ID da Educação de Jovens e Adultos presencial da Unidade Escolar.

§ 1º - Além dos requisitos estabelecidos no caput, somente perceberão a Bonificação os servidores que tiverem, pelo menos, 70% (setenta por cento) de frequência presencial no período de avaliação, que corresponde ao ano letivo (SEEDUC, RJ, 2011).

Como podemos constatar, a meritocracia estabelecida pelo sistema de bônus é responsável pelo aumento da tensão e em consequência do volume de responsabilidade e de trabalho por parte dos professores. Tendo como reflexo no adoecimento crescente destes profissionais. Segundo Neto (2015), mais de 1.200 professores entraram de licença por motivo de depressão ou transtornos mentais em 2014. O número corresponde a 12,5% dos 9.680 mil profissionais que tiraram licença médica. O afastamento por fatores psiquiátricos é a segunda maior causa, perdendo apenas para os 33% por problemas ósseos e fraturas.

A concepção de qualidade do sistema GIDE está focada exclusivamente no alcance de resultados, ou seja, na obtenção das metas propostas. Sua única preocupação é com a melhora dos resultados apresentados pelas unidades escolares. Logicamente que não concordamos com esta visão, pois entendemos qualidade na educação como algo que vai além de meros resultados. Mas algo capaz de conduzir o estudante a conquistar a emancipação humana, através da aquisição de sua maturidade intelectual.

Concluimos que a mudança ocorrida na Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro em função da implantação do sistema GIDE, causou uma autêntica

reforma na gestão das escolas, tendo como base o gerencialismo empresarial, provocando numa reestruturação do trabalho pedagógico e reforçando a ideia de que cabe, aos professores toda a responsabilidade pelos problemas enfrentados no cotidiano escolar. Por isso, apontamos para a necessidade do aprofundamento deste estudo, para que seja possível a obtenção de um panorama mais ampliado das repercussões da implantação da GIDE por parte da SEEDUC. E assim, seja possível a construção de estratégias alternativas a este modelo de gestão do trabalho escolar que busca em seu âmago, a manutenção da sociedade nos parâmetros estabelecidos pelos setores que a dominam. E, portanto, possamos construir uma escola unitária, de formação integral que não esteja restringida apenas ao discurso da legalidade.

4. A EXPERIÊNCIA DA IMPLANTAÇÃO DA GIDE NO CIEP BRIZOLÃO 175 JOSÉ LINS DO REGO

Neste capítulo são apresentados os resultados da presente pesquisa, divididos em duas seções, a saber: a visão dos docentes a respeito do gerencialismo e a visão dos gestores a respeito do gerencialismo.

Esses aspectos foram analisados a partir das respostas obtidas nos questionários, bem como por meio das falas dos gestores envolvidos nessa pesquisa, e pela análise documental realizada, tendo como suporte o referencial teórico apresentado.

Reação e consentimento ao gerencialismo foram os dois eixos que encaminharam o nosso processo investigativo. Estes foram expostos aos nossos sujeitos com o propósito de que através da manifestação de suas opiniões (escritas e/ou verbais) e também de seus olhares pudessemos compreender como tais aspectos são por eles vivenciados e significados.

Foi, inicialmente, por meio de um questionário contendo questões abertas e fechadas, que procedemos à coleta de dados, assim como, posteriormente com a realização de entrevistas com os gestores. Após o trabalho de tabular os dados obtidos nas questões fechadas existentes nos questionários apresentados aos docentes, prosseguimos com a análise das questões abertas com o intuito de esclarecer as categorias. Em sequência transcrevemos as falas obtidas, por meio das gravações com os gestores, selecionamos e organizamos as falas a partir das questões de estudo propostos, adicionando as informações obtidas na análise documental.

Por intermédio das leituras desses materiais, tendo como foco os eixos direcionadores, foi possível organizar as informações e falas em sintonia com as questões de estudo, tentando, então, instituir relações entre os dados empíricos e o referencial teórico.

Com os dados obtidos na pesquisa, pudemos fazer a organização dos mesmos agrupando-os em unidades significativas dentro dos eixos que foram assim divididos e nomeados:

- No primeiro eixo: O Comportamento dos Docentes a Respeito do Gerencialismo. Identificamos o significado de possuir um consentimento ativo e passivo, como também as reações de resistência e resiliência, diante da implantação do modelo gerencial na gestão escolar no Ciep Brizolão 175 José Lins do Rego.
- No segundo eixo: A visão dos Gestores a Respeito do Gerencialismo. O pensar desses profissionais que ocupam funções de gestão no Ciep Brizolão 175 José Lins do Rego, em torno do novo modelo gerencial implantado pela SEEDUC.

Todos os momentos de observação existentes no decorrer da pesquisa foram essenciais na complementação das análises e na exposição com clareza dos aspectos conclusivos deste estudo, pois representam vivas experiências.

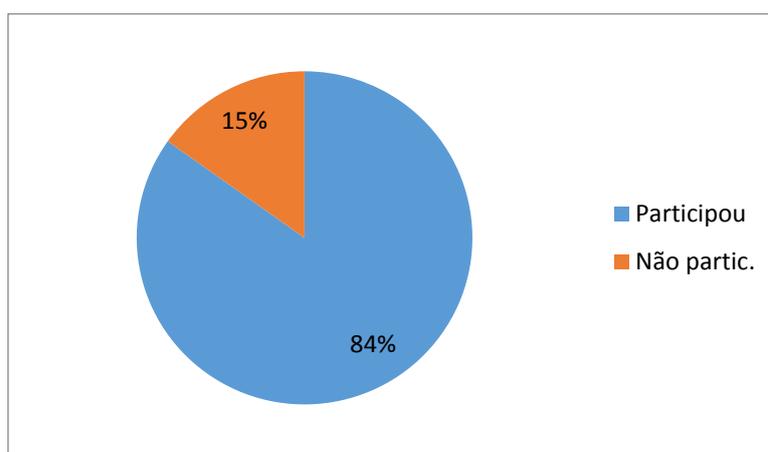
Pretendemos através desta pesquisa, compreender como os docentes do Ciep 175 José Lins do Rego agem em relação à implantação do gerencialismo como novo paradigma da gestão do trabalho escolar na Rede Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro.

Vislumbrando essa perspectiva, objetivamos identificar os comportamentos que configuram os consentimentos ativo e passivo, as resistências e a resiliência dos docentes ao novo modelo de gestão do trabalho escolar na Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro, percebendo-a como opção a uma exclusão que os impeça de vivenciar uma autonomia pedagógica.

4.1. A VISÃO DOS DOCENTES A RESPEITO DO GERENCIALISMO

Como é possível observar (Gráfico 1), de um universo de 99 docentes a pesquisa atingiu o número de 84 professores, ou seja, 85% dos docentes lotados no Ciep Brizolão 175 José Lins do Rego participaram prontamente de nossa pesquisa.

Gráfico 1: Percentual de docentes que participaram da pesquisa.

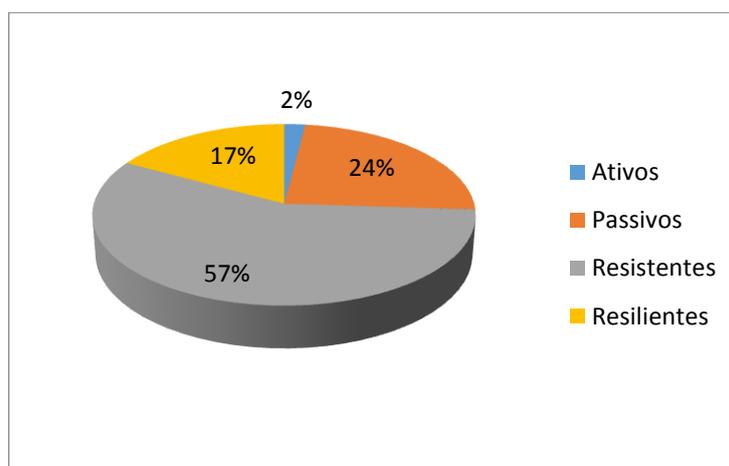


Na voz²² dos docentes entrevistados sobre a implantação da GIDE como novo paradigma do trabalho escolar, pretendemos apresentar os resultados desta pesquisa de modo a identificar como os docentes estão se comportando/reagindo à implantação deste novo paradigma no gerenciamento das escolas da Rede Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro.

²² Optamos por manter as falas dos docentes na sua quase integralidade pela relevância de seu conteúdo, tendo em vista os objetivos da pesquisa.

4.1.1. Os Docentes Que Demonstram Um Consenso Ativo Diante Da GIDE

Gráfico 2: Percentual demonstrativo de docentes em relação a aceitação do gerencialismo como novo modelo de gestão escolar.



Como é possível observar (Gráfico 2), 2% dos docentes entrevistados²³ demonstram um consenso ativo diante da implantação do gerencialismo como modelo de gestão do trabalho escolar pela SEEDUC. Ou seja, aprovam as medidas adotadas com o objetivo de estabelecer a GIDE como novo paradigma de gerenciamento da educação. Estes docentes consideram que com o advento deste novo modelo de gestão escolar, ocorreu uma substantiva melhora do rendimento dos estudantes no processo ensino-aprendizagem.

Dentro de uma perspectiva marxiana de educação estes docentes aceitam a escola, tal como “uma instituição burguesa, no sentido de que é filha da sociedade do capital” (SOUZA JR., 2004, p. 2). Ou seja, não enxergam a escola como um local importante de socialização do conhecimento, mas apenas como um “lócus privilegiado para conformar esses homens de novo tipo” (NEVES, 2005, p. 18) aos novos padrões de sociabilidade orientada pelos interesses do capital.

²³ Não utilizaremos os nomes dos docentes entrevistados. Iremos designá-los por letras do alfabeto.

Estes docentes ao vislumbrarem o gerencialismo como uma solução para os problemas da educação acabam aceitando que a escola tenha um papel reducionista, que atenda unicamente ao desejo burguês de uma educação voltada aos interesses de reestruturação da economia capitalista.

Quando indagamos sobre a concordância a respeito da política de bonificação introduzida pela SEEDUC, como forma de premiar os docentes que atingirem as metas estipuladas, estes docentes demonstraram total apoio a esta política governamental, como poderemos ver a seguir:

Se o professor é responsabilizado pelo fracasso ou sucesso do aluno, tem que ser multiuso dentro de sala, pelo menos que tenhamos um incentivo (Professor A).

Podemos observar que este comportamento reflete a incorporação da cultura empresarial competitiva. Estes docentes incorporam a ideologia neoliberal tão defendida nos dias atuais pela burguesia, e, desta forma aceitam as diretrizes impostas por eles. Não relacionam a bonificação como um elemento que não valoriza o trabalho docente, mas pelo contrário, desperta a competição ao priorizar o engajamento individual no processo de ensino-aprendizagem. Além, é claro, de enfraquecer o engajamento coletivo desta categoria para possíveis embates com o governo por melhorias em suas condições salariais e de trabalho. Sobre isto, Macedo e Lamosa fazem o seguinte comentário:

[]os pressupostos gerenciais tem promovido um sistema de diferenciação salarial entre os trabalhadores da educação, incluindo os docentes, e concorrência entre as escolas. A política de bonificação é a expressão do novo modelo de gestão do trabalho, que “recompensa” os servidores das escolas que conseguem atingir as metas estabelecidas (MACEDO; LAMOSA, 2015, p. 148).

Demonstram total concordância com a bonificação, pois a consideram como um incentivo para que os docentes procurem melhorar seu desempenho profissional. Em virtude disto, possuem acordo com o estabelecimento da meritocracia, por acreditarem que desta forma ocorra o reconhecimento do mérito daqueles que demonstram uma melhor capacidade de realização de suas funções no magistério. Ainda citam que a GIDE pressiona a direção e conseqüentemente os professores a obterem melhores resultados e que isto é um elemento incentivador para o aprimoramento de suas atividades profissionais. Estes docentes julgam que a

GIDE ao introduzir um modelo gerencial na educação, esteja contribuindo com uma sensível melhora na política educacional em virtude da entrada de características de mercado. Ou seja, a competição como incitação para o aprimoramento da engrenagem da gestão do trabalho escolar, através do estímulo (bonificação) a uma concorrência com vistas a igualar ou superar o outro.

Ao indagarmos se a melhora apresentada pela Rede Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro no IDEB está relacionada à adoção da GIDE, estes docentes foram enfáticos ao responderem que sim. Um professor entrevistado ao ser interpelado sobre esta relação nos relatou o seguinte:

Porque de certa forma, a GIDE faz uma pressão, uma cobrança na direção e conseqüentemente nos professores (Professor B).

Percebemos que ao considerarem a GIDE como fator responsável pela melhora apresentada pela Rede Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro no IDEB, estes docentes não percebem a atribuição reducionista que dão a educação, que passa apenas a se preocupar com a melhora dos resultados apresentados pelas unidades escolares nos sistemas de avaliações.

Estes docentes não vislumbram uma educação capaz de conduzir o estudante (trabalhador) a conquistar sua autonomia, que proporcione condições para refletirem com clareza sobre a sua realidade social, e, assim, queiram transformá-la. Em outras palavras, não aceitem serem inseridos na sociedade como meros instrumentos no processo de sustentação do modelo econômico. enxergam a escola como uma instituição que apenas atende “a finalidades colocadas pela dinâmica da sociedade produtora de mercadorias” (SOUZA Jr., 2004, p. 2), e não como um lócus importante de transformação social.

Indagamos a estes profissionais se ocorreu alguma melhora nas condições de trabalho após a implantação da GIDE. Eles afirmaram que sim.

Foram apresentadas mais alternativas, o que de certa forma ajudou. Porém, algumas não se aplicam em sala de aula (Professor C).

Considerar que houve melhora nas condições de trabalho após a SEEDUC implantar a GIDE, demonstra uma total falta de reflexão sobre a profissão

docente. Estes profissionais se apegam à instalação de aparelhos de refrigeração nas salas de aula e distribuição de notebooks, e acaba não percebendo o fundamental, o estabelecimento de uma nova regulação do trabalho docente que acarreta em uma desprofissionalização como argumentam Macedo e Lamosa (2015). Não percebem que ao serem obrigados a lançarem notas no Conexão Professor, cumprir o currículo mínimo, preparar os estudantes para a realização de avaliações externas e serem excluídos do processo de formulação de políticas educacionais, que a função docente está sendo transformada em “meros executores de tarefas” (MACEDO; LAMOSA, 2015, p. 146), causando um desprestígio social em função da perda do protagonismo na produção do conhecimento, pois as mudanças ocorridas no trabalho docente ao ser implantada a GIDE, segundo Macedo e Lamosa (2015), fizeram com que os professores perdessem sua autonomia na condução do processo de ensino-aprendizagem, algo fundamental para a carreira docente.

Estes profissionais ao apoiarem este novo paradigma na gestão do trabalho escolar, acabam referendando uma política que é contrária aos interesses de construção de uma educação pública, gratuita e de boa qualidade que possibilite tanto a professores como estudantes ocuparem lugares mais dignos na sociedade.

4.1.2. Os Docentes Que Demonstram Um Consenso Passivo Diante Da GIDE

Conforme podemos observar no gráfico 2 (página 89), 24% dos docentes entrevistados demonstram um consenso passivo em relação à implantação da GIDE como novo paradigma da gestão do trabalho escolar pela SEEDUC. Apresentam uma postura caracterizada por uma ausência de reação as adoções deste novo paradigma não questionando qualquer uma de suas ações, apresentam uma completa ausência de ambição por mudanças do quadro em que se encontram uma total inércia. Podemos defini-los por uma obediência quase que cega aos novos critérios estabelecidos.

Quando perguntamos como se colocavam em relação ao modelo de gerenciamento adotado pela SEEDUC, expressaram uma posição que demonstra a crença em que tudo o que está colocado é como deveria ser e nada pode ser feito para alterar esta realidade. Um docente realizou o seguinte comentário:

Eu procuro fazer a minha parte, orientando e não deixando de trabalhar os conteúdos mínimos (mínimos mesmo) necessários ao aluno. O restante faço como é solicitado pela escola (Professora D).

Diagnosticamos através desta fala uma total obediência ao que é determinado pela SEEDUC, numa postura totalmente passiva em relação à implantação da GIDE como novo paradigma da gestão do trabalho escolar.

O quadro de passividade apresentado por estes docentes demonstra uma aceitação ao novo paradigma introduzido na Rede Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro. Sendo assim, acabam aceitando que a escola seja reduzida como se referiu Gentili (1996) a meros critérios empresariais de característica alienante e excludente. E, em consequência desta postura passiva frente à implantação da GIDE, estes docentes de forma consciente ou não, referendam o novo modelo de gestão da educação introduzida pelo governo.

Quando indagamos a estes docentes se a melhora ocorrida pela Rede Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro no IDEB está relacionada à implantação da GIDE, preponderantemente responderam que “em parte” sim. Ao nosso entender esta postura demonstra uma enorme passividade, pois até no momento de definir se a melhora apresentada pela Rede no IDEB está ou não relacionada com a GIDE, estes profissionais se mostram indecisos e vacilantes não querendo se posicionar.

Entendemos que “em parte” sim, representa na verdade uma concordância com a existência da relação entre a GIDE com a melhora apresentada pela Rede no IDEB, pois você é a favor ou contrário a esta relação, e neste caso, as respostas apresentadas por estes docentes no prosseguimento da pergunta, deixa bem evidente esta concordância. Vejamos o que respondeu um docente:

Pois as escolas tem se preparado e preparado melhor seus alunos para as avaliações externas (Professor E).

Outro docente respondeu o seguinte:

De qualquer maneira é um instrumento eficaz de avaliação da gestão e do desempenho da Rede (Professor F).

Podemos observar pelas respostas apresentadas que existe por parte destes docentes uma concordância a respeito da relação entre a melhora no IDEB com a GIDE. Estes professores ao apresentarem esta postura indecisa, demonstram uma enorme falta de iniciativa e de poder de decisão.

Ao interrogarmos estes profissionais sobre uma possível melhora em suas condições de trabalho após a implantação da GIDE, estes docentes responderam que não perceberam nenhuma mudança significativa. Realizamos esta pergunta com a intenção de descobrir se estes profissionais percebem a perda do protagonismo por qual passam os docentes na Rede Pública Estadual do Rio de Janeiro com a GIDE. Devemos esclarecer que a postura apresentada por estes docentes tem muito haver com a atitude de passividade que eles demonstram em relação ao novo modelo de gerenciamento do trabalho escolar. Ao afirmarem que não ocorreram mudanças nas condições de trabalho, estes profissionais se isentam de realizar uma análise a respeito da nova regulação do trabalho docente introduzida com a GIDE que estabelece uma autêntica desprofissionalização do trabalho docente.

Segundo Macedo e Lamosa (2015), o trabalhador docente vem assumindo atribuições que no passado pertenciam às famílias, causando o esvaziamento do seu trabalho pedagógico. Dentro do enfoque destes autores, cabe aos docentes tarefas voltadas às questões político-sociais, como discutir com os estudantes sobre a violência, questões das drogas e maternidade. São colocadas questões a estes profissionais que superam as possibilidades de sua atribuição profissional. E não levar estas questões em consideração é algo extremamente incoerente para quem deveria contribuir para a construção de uma educação libertadora.

Estes docentes são totalmente indiferentes ao advento do gerencialismo como paradigma da gestão do trabalho escolar, demonstrando um total conformismo à realidade imposta pelo governo à maneira pela qual atuam profissionalmente.

4.1.3. Os Docentes Que Demonstram Resistência Diante Da GIDE

Por sua vez, 57% dos docentes entrevistados (Gráfico 2, pág. 89) se inserem na categoria de resistentes à implantação do gerencialismo como novo paradigma da gestão do trabalho escolar na Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro. Estes profissionais demonstram um forte sentimento de oposição ao estabelecimento da GIDE e a adoção das políticas surgidas em consequência dela. Argumentam que a SEEDUC não demonstra a mínima preocupação em gerir uma educação que valorize o humano, o social, e que tenha como objetivo a emancipação humana. Que se mostra exclusivamente preocupada com que os alunos realizem as avaliações e alcancem as metas estabelecidas pelo MEC, ou seja, obtenham sucesso no IDEB.

Outro elemento citado por estes docentes foi à completa falta de autonomia pedagógica existente nas escolas o que vem a dificultar a elaboração de planejamentos que levem em consideração aspectos que estejam relacionados ao cotidiano dos estudantes. Julgam que esta interferência seja muito prejudicial ao bom andamento de suas ações em sala de aula, porque não permite que sejam elaboradas aulas mais dinâmicas, questionadoras, que façam os estudantes refletirem sobre a realidade à qual se encontram.

Outro elemento citado por alguns docentes em relação à implantação da GIDE, é que ela estaria dando à educação características empresariais, através da introdução dos índices de produtividade – as metas a atingir que cada escola possui – e a bonificação. Para estes profissionais esta tentativa de gestão num espaço escolar é um absurdo, pois a escola não deve ser gerida como uma empresa na busca constante por produtividade. Mas sim, como um espaço de construção do conhecimento para que os estudantes atinjam suas autonomias enquanto indivíduos sociais e possam buscar seus espaços dignamente na sociedade.

Estes profissionais julgam que:

Esse modelo de gerenciamento é um retrocesso, por que não valoriza os profissionais da educação (Professora G).

Outro docente afirmou que a GIDE:

É um modelo de gestão educacional que não leva em consideração os aspectos sociais, políticos e econômicos dos estudantes. Mas somente os aspectos quantitativos que interessam a SEEDUC (Professor H).

Os docentes que resistem à implantação da GIDE argumentam que com a adoção deste novo paradigma da gestão do trabalho escolar, houve a introdução de um modelo de gerenciamento calcado em aspectos empresariais que busca conduzir os estudantes a uma lógica de sociedade fincada nos moldes capitalistas, ou seja, prepará-los para uma nova sociabilidade como se refere Neves (2005), para um novo espaço social de aprendizagem onde serão preparados para a conformação.

Foi perguntado a estes docentes se a melhora apresentada pela Rede Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro estava vinculada à implantação da GIDE, e a resposta que recebemos foi positiva. Eles consideram que sim. Um docente relatou o seguinte sobre esta melhora:

O que não significa melhora real no processo ensino-aprendizagem. A melhora pode estar relacionada à preocupação com os índices, o que teria feito os profissionais trabalharem por eles (Professor I).

Observamos que os docentes consideram a melhora no IDEB como uma consequência da introdução da GIDE na Rede, mas que este avanço apresentado não representa de fato um ganho em termos de qualidade no processo de ensino-aprendizagem. Obtivemos a seguinte resposta de um docente a respeito disto:

Mas esta 'melhora' não condiz com a realidade, já que é uma 'melhora' quantitativa e não se pode caracterizar como uma melhora real, mas apenas cumprimento de metas e mascaramento de resultados (Professor J).

Os docentes consideram que são aplicados dados para avaliar as escolas que não correspondem à realidade e acabam muitas vezes encobrendo a verdadeira realidade das unidades escolares. Pois a única preocupação da SEEDUC com este novo

paradigma “é com a melhora no *ranking* dos estados no IDEB” (MACEDO; LAMOSA, 2015, p. 144).

A respeito da política de bonificação introduzida pela SEEDUC através da implantação da GIDE os docentes foram enfáticos em desaprová-la. A meritocracia é fortemente citada por eles como um elemento que prejudica sensivelmente os docentes, pois ao estabelecer uma política de bonificação o governo estaria deixando de lado a melhoria salarial da categoria. E com isto, desvalorizando cada vez mais os professores em virtude da decadência econômica por qual se encontram, além, de estabelecer uma concorrência entre docentes e escolas pelos melhores índices, buscando eliminar a tradicional visão da união de classe.

A respeito da introdução da política de bonificação um docente teceu o seguinte comentário:

Porque a política de bonificação privilegia algumas instituições de ensino tendo por base um resultado que nada mais é do que o mascaramento da incapacidade de melhorar a educação básica (Professora K).

Podemos observar pelo comentário acima que a bonificação é compreendida por estes docentes como um elemento que busca incentivar com que os professores busquem alcançar as metas estipuladas pela SEEDUC, unicamente para conquistarem ganhos financeiros. E não por um efetivo avanço no processo de ensino-aprendizagem. Macedo e Lamosa (2015), chegam a relacionar a acentuação do processo de desprofissionalização do magistério à adoção da bonificação em face da diferenciação salarial estabelecida que estimula uma concorrência entre os atores envolvidos neste cenário.

Já, outro docente em relação ao estabelecimento da bonificação, fez o seguinte comentário:

A educação é um serviço obrigatório do Estado e não uma mercadoria à venda. Competição e concorrência servem para produtos de mercado, jamais deveriam nortear as políticas educacionais (Professor L).

É fácil percebermos que os docentes possuem uma posição firme em relação a não aceitação da bonificação. Para eles, o mais certo seria o governo buscar valorizar os professores através de uma política salarial justa, de melhores condições

de trabalho e por uma autonomia pedagógica. A bonificação inclusive chegou a ser comparada por um docente como uma “esmola” concedida pela secretaria aos professores que cumprem obedientemente as suas determinações. Esta premiação é entendida como a expressão deste novo modelo de gestão, que premia os docentes que atingem os indicadores monitorados pela SEEDUC e que contribui para a crescente desprofissionalização da categoria.

Ao solicitarmos que os docentes respondessem se em suas opiniões as condições de trabalho haviam melhorado após a implantação da GIDE. Os docentes classificados como resistentes praticamente foram unânimes em afirmar que pioraram. Um docente nos relatou que:

Pioraram. A carga de trabalho, as demandas e a busca incansável por resultados acabam nos deixando muito esgotados (Professor M).

Os docentes consideram que suas condições de trabalho pioraram em virtude do acréscimo de funções que agora são obrigados a cumprir em decorrência da nova regulamentação do trabalho docente, estabelecida após a adoção do novo paradigma da gestão do trabalho escolar pela SEEDUC. Dentro da nova lógica estabelecida pela GIDE, os docentes assumem novas tarefas que na visão de Macedo e Lamosa (2015), esvaziam o caráter pedagógico do trabalho realizado por estes profissionais – o ato de ensinar. Aos professores são atribuídas tarefas totalmente distintas para as quais foram preparados. Essas novas tarefas se referem aos professores assumirem a função de preparar os estudantes para viverem em uma sociedade marcada por profundas desigualdades sociais, e mesmo assim, viverem conformados com esta realidade.

A enorme insatisfação quanto às condições de trabalho demonstrada por estes docentes pode ser sintetizada pela seguinte argumentação de um dos nossos entrevistados:

Pioraram. Não existe mais a construção do PPP, o que temos agora é a lógica do não reclame e trabalhe para ter seu bônus anual. Não acredito e nem quero a meritocracia. Desejo e luto para que o orçamento e o investimento na educação sejam consideráveis, para concretizar uma educação de qualidade (Professor N).

Assim, encerramos este ponto com uma certeza. Os docentes resistentes à implantação da GIDE não consideram que suas condições de trabalho melhoraram, mas pelo contrário, piorou. Acreditam que com este novo modelo de gestão introduzido pela SEEDUC que estabelece uma nova regulamentação do seu trabalho, foram atribuídas novas funções que proporcionam um aumento nas suas cargas de trabalho, e que os afasta do real papel para o qual foram formados, preparar os estudantes para pensar, questionar e a aprender a ler a nossa realidade, para que possam construir suas próprias opiniões.

4.1.4. Os Docentes Que Demonstram Resiliência Diante Da GIDE

Encontramos 17% dos docentes entrevistados (Gráfico 2, pág. 89) que são classificados como resilientes ao processo de implantação do gerencialismo na Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro. Estes docentes possuem uma enorme capacidade de adaptação às adversidades originadas pela adoção deste novo modelo de gestão, demonstrando ações positivas com as quais buscam superar as adversidades surgidas, criando forças para alterar as situações que julgam indesejadas.

Compartilham da visão exposta por Souza Jr. (2004), quando este se refere a perda do protagonismo enfrentado pelos docentes com a aplicação destes novos modelos de regulação que os estaria conduzindo a uma desprofissionalização em decorrência da perda de autonomia na condução do processo de ensino-aprendizagem que segundo o autor é um elemento essencial na carreira docente.

Demonstram uma grande indiferença ao modelo de gestão adotado pela SEEDUC, por considerarem como relatou Frigotto *et alli* (2011), um não reconhecimento da capacidade do docente dispor sobre o seu próprio trabalho. Por isso, procuram cumprir o que consideram ser o seu papel enquanto educadores: formar indivíduos que saibam se posicionar perante uma sociedade repleta de adversidades. Consideram fundamental possuir consciência que seu trabalho está sendo realizado da melhor maneira possível. Julgam que cabe a eles buscar no seu dia a dia a melhora das suas condições de trabalho trazendo para sua prática em sala de aula, recursos que auxiliem na mediação dos conhecimentos ministrados aos alunos. Compreendem que seja fundamental o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que fortaleçam os estudantes, competindo ao professor à tarefa de estimulá-los na busca pelo conhecimento. Sobre este aspecto um docente nos fez o seguinte relato:

Não me preocupo muito com o modelo adotado. Procuo cumprir o meu papel de educadora que tem por objetivo formar indivíduos que saibam se posicionar perante a sociedade de hoje e suas adversidades. O importante é perceber que o meu trabalho está mostrando resultados positivos (Professora O).

Estes docentes são contrários ao modelo de gestão executado na Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro, por considerarem que as implicações do gerencialismo, tanto para a educação, como para os professores sejam extremamente prejudiciais, mesmo assim, procuram abster-se deste debate, pelo simples fato de não vislumbrarem possíveis mudanças em relação à aplicação da GIDE como modelo de gestão do trabalho escolar. Consideram a categoria e o SEPE fragilizados e incapazes de transformarem esta realidade, o que em parte os aflige, e, por isso, assumem a responsabilidade por suas vidas profissionais, buscando manter uma postura de independência ao momento vivido como estratégia de oposição ao sistema que vigora na educação. Em face disto, desenvolvem um projeto individual de realização dentro da escola, e consideram fundamental agirem com prudência.

A respeito da melhora apresentada pela Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro no IDEB, e desta relação com a implantação da GIDE. As respostas fornecidas pelos entrevistados foram conflituosas. Alguns consideram que sim (dois docentes), outros que não (seis docentes) e outra parcela considera que em parte ocorra uma relação com a GIDE (seis docentes). Embora todos demonstrem um

grande repúdio a isto, por entenderem que o objetivo da educação não deva ser alcançar metas quantitativas, mas sim, o desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem que conduza os estudantes a vislumbrarem um espaço mais digno na sociedade. Uma posição totalmente oposta ao que Rummert; Algebaile e Ventura (2012), descrevem a respeito das mudanças ocorridas na educação após a implantação do gerencialismo. Para as autoras não ocorrem ações destinadas à elevação no processo educacional dos trabalhadores com os que são oferecidos a burguesia.

Um docente relatou que em sua opinião esta melhora:

É uma maneira formulada pelo governo de elevar a posição do Estado do Rio de Janeiro no IDEB de forma meteórica e industrial. O objetivo é alcançar as metas a qualquer custo (Professor P).

Outro docente se posicionou da seguinte forma sobre a melhora apresentada pela Rede no IDEB:

Esse índice é apenas uma falsificação de resultados. Qualquer professor em sala de aula pode atestar isso (Professor Q).

Analisando as declarações prestadas pelos docentes, identificamos uma contrariedade em relação à elevação alcançada pela Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro no IDEB. É nítido que estes docentes não consideram que tenha ocorrido uma melhora no processo de ensino-aprendizagem. Mesmo aqueles que entendem que existe uma relação entre a elevação do IDEB com a GIDE, se mostram insatisfeitos com os rumos dados a educação que a tornaram fabril e baseada em uma lógica empresarial, onde os estudantes realizam avaliações com a intenção de atingirem metas, fugindo totalmente do que deveria ser a sua tônica: formá-los para intervirem em uma sociedade de classes.

Solicitamos aos docentes no questionário quais eram suas opiniões em relação à política de bonificação praticada pela SEEDUC em função da implantação da GIDE. Nenhum dos docentes respondeu que concorda com a bonificação. E, ao perguntarmos o motivo da não concordância, recebemos algumas respostas que deixam bem evidente a insatisfação com esta política. Vejamos:

Pois não valoriza toda a classe, mas apenas foca nas escolas que se submetem completamente a política de educação da secretaria. Uma política neoliberal para a educação (Professor R).

Não acredito que uma melhoria na educação se faça através de uma política de bonificação, que é um investimento temporário (Professora S).

A meritocracia é fortemente citada por eles como um elemento que prejudica sensivelmente os docentes, pois ao estabelecer uma política de bonificação o governo estaria deixando de lado a melhoria salarial da categoria. E com isto, desvalorizando cada vez mais os professores em virtude dos baixos salários à qual possuem, além, de estabelecer uma concorrência entre docentes e escolas pelos melhores índices, buscando eliminar a tradicional visão da unidade da categoria.

Outro docente nos fez o seguinte relato:

Não podemos avaliar e classificar o material humano da Rede (professor e aluno), dada às condições de trabalho ofertadas pelo governo (Professor T).

É fácil perceber que estes docentes não incorporaram o discurso da bonificação que é a de “premiar” os profissionais que atinjam as metas estabelecidas pela SEEDUC. Agindo assim, repudiam a tentativa do governo tal como se referiu Frigotto *et alli* (2011) de subordinar a organização e a gestão pedagógica a critérios meramente mercantis. Ao não concordarem com a bonificação, estes docentes negam a política meritocrática que joga sob as costas dos professores toda a responsabilidade da ineficiência da educação, e assim, omite os verdadeiros culpados: a burguesia e o Estado, pela produção contínua de uma escola precária para os trabalhadores. O que vai ao encontro da análise de Rummert; Algebaile e Ventura (2012), quando estas fazem referência à falta de compromisso do Estado com uma educação que garanta acesso igualitário aos trabalhadores às bases de conhecimento disponibilizadas aos estudantes burgueses.

Quanto a uma possível melhora ocorrida nas condições de trabalho após a implantação da GIDE, os docentes responderam que não ocorreu nenhum tipo de melhorias. Um docente respondeu a isto da seguinte forma:

Pioraram. As salas continuam lotadas, o professor cada vez mais desacreditado e por isso, o trabalho docente desvalorizado (Professora U).

Outro respondeu que:

Percebo que há uma burocracia bem maior em relação ao processo de ensino-aprendizagem (Professor V).

Uma docente respondeu que:

Continuam as mesmas. Ou melhor, dizendo, nós os professores é que lutamos em nosso dia a dia para melhorar as nossas condições de trabalho, trazendo para a nossa prática recursos que nos auxiliem na mediação dos conhecimentos (Professora X).

Percebemos uma indignação por parte desses docentes quando perguntamos a respeito de uma possível melhora em suas condições de trabalho. Estes profissionais não se deixam enganar com ar refrigerado, notebooks e bonificação. Possuem consciência do quanto são explorados e das consequências danosas que este novo paradigma da gestão do trabalho escolar acarreta as suas profissões.

Compartilham da mesma opinião que Oliveira (2004), quando a autora se refere à reestruturação que ocorre no trabalho docente como um elemento que acarreta em intensificação do trabalho, e, em consequência, maiores desgastes e insatisfação por parte desses profissionais. Foram atribuídas novas funções aos docentes que causam o esvaziamento do seu trabalho pedagógico. Cabe à escola – docentes – executar as tarefas educativas que no passado eram desenvolvidas pela família. Esvaziando assim, o caráter pedagógico do trabalho docente.

Alem disso, temos o lançamento de notas, aplicação de avaliações como o Saerj, Saerjinho, Prova Brasil e sábados letivos – atividade bimestral –, que contribuem ainda mais para o aumento da insatisfação desses docentes em relação as suas condições de trabalho.

Consideramos a postura de resiliência desses docentes como a consolidação e valorização de uma atuação crítica, que lhes permite refletir a respeito de suas decisões, onde os próprios criam o espaço para o desenvolvimento de seu trabalho pedagógico.

4.2. A VISÃO DOS GESTORES A RESPEITO DO GERENCIALISMO

Para analisarmos a percepção dos gestores em relação à implantação do gerencialismo como novo modelo do trabalho pedagógico na Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro, entrevistamos toda a equipe gestora²⁴ do Ciep Brizolão 175 José Lins do Rego que é formada pelo Diretor Geral, três Diretoras Adjuntas e três Coordenadores Pedagógicos.

Dos sete membros da equipe gestora, podemos classificar cinco como resistentes ao modelo de gerenciamento da educação introduzido pela SEEDUC com a GIDE. Já, dois podem ser inseridos no patamar de um consentimento passivo ao gerencialismo. Ou seja, a maioria dos gestores desta unidade escolar não possui nenhuma identificação com este modelo de gestão adotado na Rede Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro, que em suas opiniões é burocrático e excludente.

Através das entrevistas que realizamos foi possível perceber que os gestores enxergam a GIDE como um elemento que possui uma excessiva preocupação com os resultados obtidos pelos estudantes nas avaliações, tendo como foco primordial o IDEB. Embora considerem que houve um avanço em relação à organização administrativa da escola com a utilização de ferramentas empresariais que possibilitaram uma melhora importante nesta área. Um dos gestores explicou que

[...] haviam alunos que estavam apenas no papel e no sistema, mas na prática aquele aluno não existia, e acabava a secretaria das escolas deixando isso pra lá, e no final do ano você tinha um quantitativo de alunos que não correspondia a realidade, isso impactava nos resultados, tanto no IDEB... Enfim, essa questão da *limpeza de base* já foi um avanço muito importante para podermos organizar a escola e ver a sua realidade, em termos, pelo menos quantitativo (Gestor A).

A limpeza de base citada acima corresponde na retirada dos nomes dos estudantes evadidos da escola, que mesmo assim continuavam vinculados naquela instituição mesmo não a frequentando. E isto, acarretava em consequências negativas no momento em que a escola passava por um processo de avaliação por parte da

²⁴ Não iremos citar os nomes dos gestores. Iremos designá-los por letras do alfabeto.

SEEDUC. Pois a unidade escolar na teoria possuía um número de alunos que não correspondia na prática, acarretando em uma baixa avaliação.

Um membro da equipe declarou que também percebe que ocorreram algumas melhoras na parte administrativa da escola com a implantação da GIDE, mas ao mesmo tempo, constata uma grande preocupação em diagnosticar a escola pelo âmbito geral, deixando para trás algumas questões específicas que em sua opinião são merecedoras de análise, justamente por serem relevantes para a escola. Vejamos:

[...] da organização, principalmente da secretaria, ter um controle maior, que nos permite fazer um diagnóstico das coisas da escola. O problema assim, da GIDE é que esse diagnóstico é geral, essas questões são questões gerais e às vezes não pega algumas características específicas da escola. E para a nossa realidade deveriam ser vistas pela GIDE [...] (Gestor B).

Ainda em relação como os gestores descrevem a escola após a adoção da GIDE. Dois membros da equipe gestora fizeram o seguinte relato:

A escola, eu acho está vivendo em função da GIDE. E o papel da escola não é esse. O papel da escola é com a aprendizagem do aluno, o processo educacional do, o crescimento dele como pessoa, como indivíduo, e não essa preocupação com nota para ver se vai ganhar mais ou menos (GESTOR X, Ciep Brizolão 175 José Lins do Rego). Como está encaminhada, como é que está o desenvolvimento do aluno (Gestor C).

[...] acho que estão preocupados com números, quantitativo. Não estão preocupados se realmente os alunos estão aprendendo, essa não é a questão. A questão é ter que aumentar o ponto que está falho lá na frente, NE, que tem Prova Brasil, essas coisas de SAERJ. Então, não estão nem aí como está encaminhada, como é que está o desenvolvimento do aluno (Gestor D).

É fácil perceber que os entrevistados não compactuam de uma visão otimista em relação à GIDE. Mostram-se muito preocupados, pois a seu ver a gestão de uma escola deveria estar voltada para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. E não com números, estatísticas. Ou seja, uma escola que tenha como objetivo a formação de um estudante que busque a sua autonomia na sociedade. E não que o prepare para a conformação. Uma escola que seja, conforme Souza Jr. (2008), um importante local de socialização do conhecimento.

Outro gestor chegou a declarar, que

[...] depois da GIDE a escola parece que está pressionada, os professores, os funcionários, de certa forma veio uma pressão. É uma coisa que a gente não consegue enxergar, ou apalpar, mas a gente sente no ar a insatisfação das pessoas (Gestor C).

Avaliando a declaração acima, percebemos que mais um membro da equipe gestora demonstra insatisfação com relação à implantação deste novo modelo de gestão do trabalho escolar que introduziu uma visão de mercado ao modo de gerenciar a escola. Consideramos relevante quando o gestor se refere à “pressão” que a escola vem sofrendo com a adoção da GIDE. Porque isto é uma verdade. A escola é pressionada a aprovar um número de estudantes e a alcançar as metas do IDEB, do Saerj e Saerjinho, entre outras. Uma pressão que se resume unicamente a números para a apresentação das estatísticas ao MEC. E que não contribui para que a educação se torne como analisou Souza Jr. (2009), uma atividade político-educativo dedicada à transformação social dos trabalhadores.

Esse grupo de gestores que são resistentes ao gerencialismo, considera que o foco da gestão escolar deveria estar centrado na formação humana, na preparação dos estudantes (trabalhadores) para produzirem as condições de reprodução de suas vidas e das formas sociais da sua organização. Desta forma, poderão construir suas vidas com liberdade, sendo autônomos para organizar seus modos de existência e tendo, portanto, a responsabilidade por suas ações.

Entendem que a escola possui a capacidade de contribuir para que os estudantes adquiram consciência de sua realidade e em cima disto construam sua opinião a respeito do modelo de sociedade em que vivem e como devem contribuir para o desenvolvimento da mesma. Uma escola que seja um espaço de várias ações, como refletir, debater, conhecer, instigar, que seja provocativa. O que incomoda muito a burguesia e aos seus representantes no governo. O que vai ao encontro do pensamento de Rummert; Algebaile e Ventura (2012), quando afirmam que neste cenário, a educação desempenha um papel estratégico no controle social. Por isso, é interessante que a escola/educação esteja cada vez mais atrelada aos interesses daqueles que dominam a sociedade. Para que não sejam formados indivíduos críticos, capazes de buscarem algo além daquilo que interessa aos setores dominantes.

Foi lembrado que o Ciep Brizolão 175 José Lins do Rego tem sua natureza na relação humana, e que somente assim será possível atingir bons resultados em relação ao processo de ensino-aprendizagem. Por isso, criticam negativamente a GIDE, devido ao seu caráter de valorizar excessivamente os resultados, sem demonstrar preocupação em identificar se o processo de ensino-aprendizagem foi realizado de forma satisfatória. Consideram que com a implantação deste novo modelo de gestão do trabalho escolar, seja possível obter bons resultados nas avaliações externas, mas que necessariamente isto não corresponda a uma boa realidade em relação ao serviço educacional disponibilizado aos estudantes. O que vai ao encontro de uma análise realizada por Rummert; Algebaile e Ventura (2012), quando estas afirmam que este modelo de gestão do trabalho escolar, busca construir formas estáveis de contenção de manifestações e reivindicações dos trabalhadores e o seu apassivamento, ou seja, a conformação.

Por outro lado, os dois membros da equipe gestora que possuem um consentimento passivo em relação à implantação da GIDE, entendem que ela é um instrumento eficaz a serviço da educação. Vejamos suas opiniões:

Da GIDE, eu vejo o seguinte, você tem uma visão de alcançar resultados. Só que você não pode ficar escravo dos resultados. Então tem que ter um cuidado que eu procuro ter para não perdermos o nosso projeto pedagógico, a linha do projeto pedagógico da escola. Temos que lembrar que trabalhamos com seres humanos, a escola é um corpo que é uma dinâmica muito grande. Então você tem que olhar a GIDE como uma ferramenta importante, mas repito, é só uma ferramenta, e você tem que ter essa visão pedagógica, e não o contrário. Você não pode montar uma visão pedagógica a partir da GIDE, e sim, a GIDE tem que fortalecer a visão pedagógica a partir do coletivo escolar, da comunidade escolar (Gestor E).

Ah, eu acho que a GIDE ajudou a escola em alguns aspectos, embora, as cobranças sejam muito grandes. Eu acho que a GIDE ajuda na gestão sim. Ela propõe algumas soluções que as vezes a gente pelo âmbito da burocracia não consegue pensar, e as vezes ela ajuda. Enfim, a GIDE é um pouco burocratizada, mas na prática eu acho que veio para somar (Gestor F).

Embora ambos reconheçam que a intenção da GIDE é priorizar a melhora dos resultados obtidos pela Rede e colocar a educação do Estado do Rio de Janeiro entre as melhores do país. Estes gestores também enfatizam a relevância

deste paradigma de gestão, enquanto instrumento capaz de fortalecer uma ação pedagógica efetivada pela comunidade escolar.

Ao nosso entender estes gestores se apegam a meros detalhes técnicos para valorizar a GIDE, e não observam que em sua estrutura, constam pressupostos da gestão empresarial, baseados no critério da eficiência. Que busca produzir uma educação voltada dentro de uma lógica produtivista que força o docente, segundo Frigotto *et alli* (2011), a trabalhar em função da elevação do IDEB. Que não contribui com o desenvolvimento intelectual, social e político do estudante para que este busque ocupar um espaço de relevância na sociedade, mas que continue a se sujeitar ao recinto que a ele é estabelecido pela burguesia.

Solicitamos aos gestores que nos falassem a respeito da valorização da profissão, responderam que apesar do governo argumentar que coloca a educação como prioridade e que valoriza os professores, consideram que não ocorra por parte do governo à devida valorização dos docentes em termos salariais e mesmo em relação ao reconhecimento de sua importância dentro da sociedade. Vejamos alguns relatos:

Olha, essa parte da valorização ela é bem complicada. Eu não me considero valorizada, é... eu acredito que, pelo trabalho que os professores realizam, eu como professora, por tudo que eu estudei, tudo que passei, por tudo o que fiz, e... pela questão de ser uma profissional, de ser, é, uma pessoa específica para dar aula de matemática, como sou professora de matemática, eu agora por ser uma pessoa que passou num concurso, por ter a oportunidade de ser a diretora adjunta, eu acredito que essa valorização poderia ser muito, muito maior, e... eu não falo somente de dinheiro, não, mas acredito também que a sociedade já desvalorizou o professor, e a, a questão do dinheiro, isso aí é, é, todos concordam com a realidade, é... os profess... os profissionais da educação de uma maneira geral não recebem aquilo que, deveriam receber, né. Que é o justo de receber (Gestor C).

Como professor, na verdade, no Brasil a função de professor, ela é muito... Perdeu-se ao longo dos tempos, né. Então não há isso, não há a devida valorização do professor. Em termos salariais, e termos de reconhecimento até da sociedade, né, é, você tem outros heróis, e outras referências, e o professor foi ficando um pouco de lado, ou muito de lado, apesar de todo o discurso, é... que coloca a educação como uma coisa extremamente importante, como o futuro da nação, mas na prática o professor ele é desvalorizado (Gestor A).

Não, acho que não, acho que o, o que eles pagam para a gente na função é muito e a gente não tem tempo para pensar melhor, estruturar ações, eu não me sinto valorizada (Gestor E).

Os depoimentos deixam transparecer uma nítida insatisfação com o momento vivido pelos docentes. Além de considerarem seus salários muito aquém do que deveriam ganhar, também contam com uma desvalorização perante a sociedade em virtude principalmente da grande queda econômica enfrentada. Para Oliveira (2004), o trabalho docente vem sofrendo precarização (desvalorização) nos aspectos concernentes às relações de emprego, e uma delas é justamente o arrocho salarial, oriundo do processo de reforma gerencial pela qual passa o Estado do Rio de Janeiro. Devemos ressaltar que inclusive os dois docentes que possuem uma postura passiva em relação à implantação da GIDE, manifestaram desagrado em relação a isto.

A SEEDUC com a GIDE valoriza exclusivamente as estatísticas e números, sem demonstrar, portanto, nenhuma preocupação com o ser humano. O estabelecimento da meritocracia que pela análise realizada por Macedo e Lamosa (2015) é apresentada pela SEEDUC com a finalidade de nortear a proposta de valorização do trabalho docente, através da premiação aos profissionais que contribuam para a melhora dos indicadores monitorados pela secretaria, foi lembrado como exemplo deste descaso, como um elemento extremamente prejudicial aos interesses da categoria, devido a imprimir uma lógica de concorrência entre escolas e professores que na busca pela bonificação, acabam se afastando das históricas reivindicações da classe.

Quando questionamos sobre o modelo de gestão ideal, cinco gestores argumentaram que a gestão escolar deveria estar focada na melhora do processo ensino-aprendizagem. E, que para isto, a gestão do trabalho escolar deveria seguir um modelo democrático, onde todos os envolvidos com o processo educacional tivessem participação. Vejamos o que disseram alguns gestores:

[...] a visão da escola democrática realmente, no sentido das reflexões, uma escola que tenta valorizar a formação do aluno, muito longe de ser a escola perfeita, uma escola que está construindo, e eu creio que daqui a dois, três anos, esse processo vai tá meio amadurecido, três, quatro no máximo vão tá bem amadurecido essa visão de envolvimento, uma parte cultural muito forte, né, programação cultural muito forte, e com o foco o tempo todo na aprendizagem. É... E na relação do diálogo professor-aluno (Gestor D).

Eu acho que o modelo participativo, onde todos os envolvidos com a escola tivessem participação. Uma escola com mais autonomia, porque a escola um dia, dia assim, fala que tem autonomia, mas como é autônoma a escola? Então eu acho que a escola deveria ter mais autonomia, mais participação, eu acho que todo e qualquer solução que viesse tinha que passar por um corpo de professores, gestores, de repente pais e alunos, conselho escolar, para ver o que realmente o que é melhor pra escola (Gestor E).

Da equipe gestora, quatro se posicionaram em favor de uma escola mais autônoma, onde as decisões partissem de um corpo formado por professores, gestores, pais de alunos, conselho escolar. Onde seria buscado o que realmente é melhor para a escola, ou seja, uma educação voltada para a emancipação humana, de um trabalhador crítico, reflexivo, senhor de sua vontade. Ou seja, algo totalmente inverso do que foi estabelecido com a GIDE, que segundo Macedo e Lamosa (2015), inseriram instrumentos de gestão baseados na eficiência empresarial que deram à educação conforme Frigotto *et alli* (2011), uma lógica meramente produtivista que não incorporou medidas voltadas para uma educação pública de qualidade para os trabalhadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que observamos durante a pesquisa é que o tema gerencialismo precisa ser mais bem debatido dentro do Ciep Brizolão 175 José Lins do Rego. O percentual de professores que confessam que não sabem ou então sabem pouco sobre o que seja a GIDE, alcança os 67% do conjunto dos entrevistados. Entendemos que estes números elevados correspondam ao entendimento que os professores possuem sobre a definição do que seja a GIDE – eles não sabem explicar o que é a GIDE. Constatamos que 74% dos professores entrevistados, se colocam contrários ou

resilientes ao modelo de gestão introduzido, ou seja, não concordam com o gerencialismo implantado pela SEEDUC. Mesmo os professores que não sabem ou sabem pouco definir o que seja a GIDE, possuem conhecimento das implicações dela na sua vida profissional e se posicionam contrários em relação a isto.

Acerca do gerencialismo, concordamos com Mészáros (2008), quando este relata que serão admitidas reformas até mesmo na educação com o objetivo de manter intactas as determinações estruturais da sociedade capitalista. É nesta lógica que analisamos a implantação da GIDE como um novo modelo de gestão do trabalho escolar na Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro. Uma política que busca construir a conformação social entre os trabalhadores, para que estes não se levantem contrários à ordem social estabelecida pela burguesia.

Quanto ao fato do modelo de gestão escolar introduzido pela SEEDUC, ser baseado na “combinação de formas de planejamento e controle central na formulação” (OLIVEIRA, 2004, p. 1131) de suas políticas educacionais. Um número alto de professores como também de gestores demonstrou uma imensa insatisfação em relação a isto. Estes profissionais alegam que a falta de autonomia pedagógica – desde 2012, a SEEDUC oferece o currículo mínimo como referência, onde são apresentadas as competências e habilidades básicas que devem constar nos planos de cursos e nas aulas. Numa clara interferência da secretaria no que não pode faltar no processo de ensino-aprendizagem, em cada disciplina, ano de escolaridade e bimestre – proporciona a não valorização do pedagógico, acarretando em uma educação burocratizada, voltada exclusivamente para a produção de resultados no IDEB.

Identificamos a existência de um número baixo de professores que consideram a GIDE como um elemento que acarretou avanços na gestão do trabalho escolar. Percebemos nestes profissionais um discurso de aceitação não apenas do modelo gerencial na escola, mas de concordância da visão neoliberal de sociedade como um todo. Ou seja, “todos” possuem oportunidades, basta querer agarrá-las. De certa maneira, é assim que pensam e age uma boa parte dos professores que apoiam a implantação da GIDE.

Desta forma, concluímos que a GIDE na forma como está organizada, torna-se incapaz de atender de forma satisfatória tanto a professores e gestores, como aos alunos, pois não possibilita aos professores e aos gestores o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que lhes satisfaçam profissionalmente. E aos estudantes, nega acesso a conteúdos e informações que proporcione um processo de ensino-aprendizagem que possibilite a eles o ingresso no mundo do trabalho de forma mais consciente e lúcida.

O fato de um número considerável de membros da equipe gestora, possuírem uma posição contrária a GIDE, chamou nossa atenção. Com exceção de uma melhora ocorrida na parte administrativa da escola, consideram que no aspecto pedagógico, não ocorreram mudanças que impulsionassem o processo de ensino-aprendizagem. Consideram que a GIDE preocupa-se exclusivamente com números e não se os estudantes estão de fato adquirindo conhecimentos. E, que a lógica são os resultados obtidos no IDEB. Ficou explícito para nós o forte sentimento de pressão que a GIDE causa neles em decorrência do aumento de exigências burocráticas criadas, pois a cada hora vem um novo formulário para ser preenchido. Analisam que perdem muito tempo com planilhas, ficando presos numa burocracia enquanto que o fundamental em suas opiniões, as relações humanas, ficam totalmente esquecidas por este novo modelo de gestão do trabalho escolar. Gerando em alguns destes gestores um forte sentimento de vazio, de perda do objetivo para o qual tanto se prepararam academicamente.

As considerações finais desta pesquisa apontam para a necessidade do aprofundamento deste estudo, para que seja possível a obtenção de um panorama mais ampliado das repercussões da implantação da GIDE por parte da SEEDUC. E assim, seja possível a construção de estratégias alternativas a este modelo de gestão do trabalho escolar que busca em seu âmago, a manutenção da sociedade nos parâmetros estabelecidos pelos setores que a dominam. E, portanto, possamos construir uma escola unitária, de formação integral que não esteja restringida apenas ao discurso da legalidade.

BIBLIOGRAFIA

OBRAS CONSULTADAS

ALVES, Wamderison Ferreira. Gestão escolar e o trabalho dos educadores: da estreiteza das políticas à complexidade do trabalho humano. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 110, p. 17 – 34, jan. – mar. 2010.

ARAUJO, Suêldes de; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Gestão educativa gerencial: superação do modelo burocrático? **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 70, p. 81-106, jan. – mar. 2011.

BROTTI, Maria Gorete; LAPA, Jair dos Santos. Modelo de avaliação do desempenho da administração da escola sob os critérios de eficiência, eficácia, efetividade e relevância. **Avaliação**. Campinas, vol. 12, n. 4, p. 625 – 661, dez. 2007.

CARVALHO, Elia Júlia Gonçalves. Reestruturação Produtiva Reforma Administrativa do Estado e Gestão da Educação. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1139 – 1166, set. – dez. 2009.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, n. 100, p. 921 – 946, out. 2007.

FELIX, Maria de Fatima Costa. **Administração de empresa e administração escolar – administração científica?** análise da proposta do estado capitalista brasileiro para burocratização do sistema escolar. 1982. 279 f. Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e supervisão Educacional – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1982.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira. A gestão educacional na interseção das políticas federal e municipal. **Rev. Fac. Educ.** vol.24 n.2 São Paulo, jul. – dez. 1998.

FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e Liberdade** – 2ª ed. São Paulo, Nova Cultura, 187 p. 1985. (Os Economistas).

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e Mudanças no Mundo do Trabalho e o ensino médio. In:_____. (Org.). **Ensino Médio Integrado: Concepção e contradições**, São Paulo: Ed. Cortez, 2005, p. 1 – 19.

GALERA, Joscely Maria Bassetto. A implementação de políticas educacionais e a gestão como um processo de inovação: A experiência na região sudoeste do Paraná, Sul do Brasil. 2003. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP [sn] 2003.

GODOY, Maria Helena Pádua Coelho de; MURICI, Izabela Lanna. **Gestão Integrada da Escola**. Nova Lima: INDG Tecnologia e Serviços Ltda., 2009, p. 236.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Tradução, Carlos Nelson Coutinho, v. 1, 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, p. 494, 2004.

HYPOLITO, Alvaro Moreira. Reorganização gerencialista da escola e trabalho docente. **Educ. Teoria Prática**. s.l, vol. 21, n. 38, p. 59 – 78, dez. 2011.

KRAWCZYK, Nora Rut. Políticas de regulação e mercantilização da educação: socialização para uma nova cidadania? **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 799 – 819, Especial Out. 2005.

KUENZER, Acácia Zeneida. A teoria da administração educacional: ciência e ideologia. **Cadernos Pesquisa**, n. 48, p. 39 – 46, fev. 1984.

MARQUES, Luciana Rosa. Caminhos da democracia nas políticas de descentralização da gestão escolar. **Ensaio: aval. públ.** Educ. Rio de Janeiro, v. 13, n. 53, p. 507 – 526, out. 2006.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. 1 ed. revista, São Paulo: Boitempo, 2011, p. 1096.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **Educação e política no Brasil de hoje** – 4ª. ed. – São Paulo, Cortex, 2005 – (Coleção Questões da Nossa Época; v. 36). 120 f.

PARO, Vitor Henrique. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.3, p. 763-778, set. – dez. 2010.

PASSADOR, Claudia Souza; SALVETTI, Thales Silveira. Gestão escolar democrática e estudos organizacionais críticos: convergências teóricas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 477 – 492, abr. – jun. 2013.

QUEIROZ, Maria Ireide Andrade de. O fracasso neoliberal na gestão escolar. **ETD – Educação Temática Digital**, v.8, n.2, p. 111-125, jun. 2007.

SCHLESENER, Anita Helena. Crise e revolução: observações a partir dos escritos de Antonio Gramsci. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. Londrina, v. 1, n. 2, p. 69-78; jan. 2010.

SILVA, Inajara Iana; PINHEIRO, Denise. Sistema de gestão integrado: a implantação de uma parceria no município de São José dos Campos. **Educ. Teoria Prática**. São Paulo, vol.19, no. 32, p.127 – 140, jun. 2009.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. A natureza política da gestão escolar e as disputas pelo poder na escola. **Revista Brasileira de Educação**, s.l, v. 17, n. 49, p. 159 – 241, jan. – abr. 2012.

TIMM, Edgar Zanini; MOSQUERA, Juan José Mouriño; STOBÄUS, Claus Dieter. **Resiliência**: necessidade e possibilidade de problematização em contextos de docência. Educação, Porto Alegre, v. 31, n.1, p. 39 – 45, jan./abr. 2008.

OBRAS CITADAS

ACCORSI, Fernanda Amorim. Os princípios do relatório Jacques Delors na Revista Nova Escola. **Revista Travessias**. Toledo, PR, v. 6, n. 3, 16^a ed., 2012, 16 p.

AKKARI, Abdeljalil. **Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios**, Petrópolis: Vozes, 2011. 143 p.

ALCÂNTARA, Alzira Batalha; SILVA, Renata Maldonado da. Gestão Democrática no Âmbito do Plano de Ações Articuladas: Participação Formal ou Substancial? **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127 – 1144, set./dez. 2004.

ALVES, Giovanni. **Dimensões da Reestruturação Produtiva: Ensaio de sociologia do trabalho**, 2 ed., Londrina: Ed. Práxis, 2007, 288 p.

ALVES – MAZZOTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002, p. 203.

ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. As Mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educ. Soc.**, vol. 25, n. 87, p. 335 – 351, mai./ago. 2004.

ARAÚJO, Tâmara Sales Oliveira de. **“Eu penso educação como um negócio”**: a meritocracia nas políticas educacionais do governo Sérgio Cabral Filho. 2012. 221 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional em Saúde) – Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio – Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2012.

AVANCINI, Marta. REVISTA EDUCAÇÃO: **Convergentes ou divergentes?** Disponível em: <<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/129/artigo234315-1.asp>>. Acesso em: 3 de mar. de 2015.

BARATA – MOURA, José. **Materialismo e Subjetividade**: estudos em torno de Marx, 1 ed., Lisboa: Edições Avante, 1997, p. 368.

BORDIN, João Henrique. Educação Marxista Omnilateral. **15ª Jornada de Educação – Educação, Autonomia e Cidadania** – 25 a 28 de maio de 2010, p. 13.

BRESSER – PEREIRA, Luiz Carlos. **Administração pública gerencial**: estratégia e estrutura para um novo Estado. Brasília: MARE/ENAP, 1996. 28 f.

_____. Os primeiros passos da reforma gerencial do Estado de 1995. **Revista Brasileira do Direito Público – RBDP**, Belo Horizonte, nº 23, p. 145-186, out/dez. 2008.

CARCANHOLO, Marcelo Dias. Dialética do desenvolvimento periférico: dependência, superexploração da força de trabalho e política econômica. **Revista de Economia Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, p. 247 – 272, 2008.

CARDOSO, Fernando Henrique. "**Notas sobre a reforma do Estado**". Novos Estudos CEBRAP, s.l, nº 50, p. 5 – 12, 1998.

CARNOY, Martim. **Educação, economia e Estado** (base e superestrutura, relações e mediações). Trad. Dagmar M. L. Zibas. São Paulo, Cortez Autores Associados, 1984, p. 88.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. 1 ed., São Paulo: Ed. Ática, 2000, p. 567.

CASTRO, Monica Rabello de; FERREIRA, Giselle; GONZALEZ, Wania. **Metodologia da pesquisa em educação**. 1 ed., Nova Iguaçu, RJ: Marsupial Editora, 2013, p. 103.

COLEMARX; ADUFRJ-SSIND. **Plano Nacional de Educação 2011 – 2020**: Notas Críticas. s.n. s.l. s.d.

COUTINHO, Carlos Nelson. Notas sobre cidadania e modernidade. In Revista **Ágora: Políticas Públicas e Serviço Social**, ano 2, nº 3, dez. 2005, p. 24.

DA PAZ, Fábio Mariano; RAPHAEL, Hélia Sônia. O IDEB e a qualidade da educação no ensino fundamental: fundamentos, problemas e primeiras análises comparativas. **Revista OMNIA Humanas**, v. 3, n. 1, p. 7-30, 2011.

DE GREGÓRIO, José Renato Bez. O Papel do banco mundial na contra reforma da educação superior no Brasil: uma análise dos documentos que precederam o reuni. **Trabalho Necessário**, ano 10, n. 14, 2012, p. 26.

DELORS, Jacques. Educação: um tesouro a descobrir. In _____. (Org.). **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**, Brasília, ed. UNESCO, 2010. P. 41.

DE MELLO, Liliane Ribeiro; BERTAGNA, Regiane Helena. **Apontamentos Iniciais Sobre Qualidade Educacional**: Resultados do IDEB e fatores socioeconômicos. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Instituto de Biociências, campus Rio Claro, São Paulo, s.d, f. 16.

FAJARDO, Indinalva Nepomuceno; MINAYO, Maria Cecília de Souza; MOREIRA, Carlos Otávio Fiuza. Educação escolar e resiliência: política de educação e a prática docente em meio adversos. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 69, p. 761 – 774, out./dez. 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio, *et alli*. **Plano de Metas da Educação do Rio de Janeiro: do economicismo ao cinismo**, Rio de Janeiro, p. 1 – 4, 2011.

_____. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, s.l, v. 16, n. 46, p. 265 – 274, 2011.

_____. Educação e Formação Humana: Ajuste neoconservador e alternativa Democrática. *Neoliberalismo, Qualidade Total E Educação* 3 (1994): 31-92

_____; CIAVATTA, Maria. "Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado". *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93 - 130, 2003

FERRETTI, Celso João. "O pensamento educacional em Marx e Gramsci e a concepção de politecnia". **Trabalho, Educação e Saúde** 7. Rio de Janeiro. v. 7, n. 3, p. 105-128. 2009.

GENTILI, Pablo. O discurso da qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional. In: _____ e Tomaz Tadeu da Silva (Org.) *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação*. Petrópolis: Ed. Vozes, 1995, p. 111 – 177.

_____. *Neoliberalismo e educação: manual do usuário*. In: _____ e Tomaz Tadeu da Silva (Org.). **Escola S/A: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**, Brasília, CNTE, p. 9 – 49, 1996.

GRAMSCI, Antonio. **O leitor de Gramsci: escritos escolhidos 1916 – 1935/** Carlos Nelson Coutinho, organizador, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011, p. 375.

HADDAD, Cristhyane Ramos *et alli*. *Análise Crítica do Plano Nacional da Educação. I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação*. Curitiba, p. 54 – 66, nov. 2011.

JEFFREY, Debora Cristina. A Constituição do Gerencialismo na Educação Brasileira: implicações na valorização dos profissionais da educação. **Revista Exitus**, s.l, v. 2, n. 2, p. 51 – 60, 2012.

KRAWCZYK, Nora Rut. O PDE: novo modo de regulação estatal. **Cadernos de pesquisa**, v. 38, n. 135, p. 797 – 815, 2008.

LEHER, Roberto. Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Revista Outubro**, v. 1, n. 3, p. 19-30, 1999.

LIBÂNIO, José Carlos. A escola brasileira em face de um dualismo perverso: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educ. Pesqui.** vol.38 n.1 São Paulo jan./mar. 2012 Epub 21. out. 2011.

MACEDO, Jussara Marques de. **A mundialização do capital e seus reflexos nas políticas de formação de professores no período 1990-2010**. 2011. 494 f. Tese (doutorado). Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, Niterói, 2011.

_____; LAMOSA, Rodrigo. A REGULAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DA REFORMA GERENCIAL DA EDUCAÇÃO. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 10, n. 20, julho/dezembro de 2015.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **O Manifesto Comunista**. Edição eletrônica: Ed. Ridendo Castigat Mores: 1999. Disponível em: <www.jahr.org>. Acesso em: 23 fev. 2015.

MÉSZÁROS, István. **Marx: a Teoria da Alienação**. 2 ed., Rio de Janeiro, Ed. Zahar, 1981, p. 302.

_____. **Estrutura social e formas de consciência II: a dialética da estrutura e da história**. São Paulo: Boitempo, 2 ed., 2011, p. 376.

MOTTA, Vânia Cardoso da. **Ideologia do capital social: atribuindo uma face mais humana ao capital**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012, 310 p.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; SBARDELOTTO, Denise Kloeckner. "A escola unitária: educação e trabalho em Gramsci". **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 30, p. 275-291, 2008.

NETO, Lauro; O GLOBO. **Depressão tira 1.210 professores de sala da Rede Estadual do Rio**. Globo.com. 2015. Disponível em: <<http://oglobo.com/sociedade/educacao/depressao-tira-1210-professores-de-sala-da-rede-estadual-do-rio-15469366ixzz3gkOEt6AR>>. Acesso em: 06 ago. 2015.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A Reestruturação do Trabalho Docente: Precarização e Flexibilidade. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127 – 1144, set./dez., 2004.

_____.; DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira. Política e administração da educação: um estudo de algumas reformas recentes implementadas no estado de Minas Gerais. **Educ. Soc.**, vol.18, no. 58, p.123 – 141, Jul. 1997.

PAULA, Ana Paula Paes de. Administração pública brasileira entre o gerencialismo e a gestão social. **RAE-Revista de Administração de Empresas**, s.l, v. 45, n. 1, p. 36 – 49, 2005.

POUPART, Jean. A Pesquisa Qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos. In: JACCOUD, Myléne; MAYER, Robert (Org.). **A observação direta e a pesquisa qualitativa**. 3 ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 254 – 294.

_____. A Pesquisa Qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos. In: _____ e Álvaro P. Pires (Org.). **A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas**. 3 ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 215 – 253.

_____. A Pesquisa Qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos. In: CELLARD, André (Org.). **A análise documental**. 3 ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 295 – 316.

_____. A Pesquisa Qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos. In: DESLAURIERS, Jean – Pierre; KÉRISIT, Michèle (Org.). **O delineamento de pesquisa qualitativa**. 3 ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 127 – 153.

RUMMERT, Sonia Maria; ALGEBAILLE, Eveline; VENTURA, Jaqueline. Jovens, Trabalho e Educação: A conexão subordinada de formação para o capital. In: SILVA, Mariléia Maria da; EVANGELISTA, Olinda; QUARTIERO, Elisa Maria. (Org.). **Jovens, Trabalho e Educação: A conexão subordinada de formação para o capital – imperialismo**. 1 ed., Campinas: Mercado das Letras, 2012, p. 15-70.

RUMMERT, Sonia Maria; ALGEBAILLE, Eveline; VENTURA, Jaqueline. Educação da classe trabalhadora brasileira: expressão do desenvolvimento desigual e combinado. *Revista Brasileira de Educação*, v. 18, n. 54, s.l, p. 717 – 799, jul./set. 2013.

SANTOS, Aparecida de Fátima Tiradentes dos. **Pedagogia do mercado: neoliberalismo, trabalho e educação no século XXI**. Rio de Janeiro: Ibis Libris, p. 250, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 36ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003, p. 473.

SCHLESENER, Anita Helena. **A Escola de Leonardo: Política e Educação nos escritos de Gramsci**. 1 ed. Brasília, Liber Livro, 2009. 188 p.

SERAFIM, Marcelo. Meritocracia. **Revista Desafios na Educação**. São Paulo, n. 1, p. 50 – 54, 2013.

SILVA, Amanda Moreira da. "Precarização do trabalho docente e meritocracia na educação: o olhar empresarial dos governos e a resistência do professorado da rede pública do Estado do Rio de Janeiro." **VII Simpósio Nacional Estado e Poder**, Niterói, p. 1 – 10, 2012.

_____. Organização sindical e resistência do professorado da rede pública estadual do Rio de Janeiro frente aos planos governamentais implementados nas últimas três décadas. **IV Seminário da Rede Aste**. Niterói, Universidade Federal Fluminense, p. 1 – 14, abr. 2013.

SOBRAL, Karine Martins; SOUSA, Nágela; JIMENEZ, Susana. O movimento de educação para todos e a crítica marxista: notas sobre o marco de ação de Dacar. **Rev. Eletrônica Arma da Crítica**. ano 1, v. 1, p. 176 – 1814, 2009.

SOUZA, José dos Santos. **Trabalho, educação e sindicalismo no Brasil: anos 90**. 1. ed. São Paulo. Autores Associados, (Coleção educação contemporânea). p. 223, 2002.

_____. Expansão da Educação superior: formação e trabalho docente. In:_____, Olgaíses Cabral Maués e Stella Cecília Duarte Segenreich (Org.). **Desafios do Trabalho Docente nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia Brasileiros**, Belo Horizonte, MG: Fino Traço Editora, p. 65 – 85, 2015.

SOUZA Jr., Justino. A crítica marxiana da educação em tempo de mundialização do capital e crise da escola. **Trabalho Necessário**, s.l, ano 2, n. 2 p. 1 – 24, 2004.

_____. O Programa marxiano de educação e o fundamento da práxis. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, suplemento, p 51 – 66, 2009.

TONET, Ivo. Educar para a cidadania ou para a liberdade? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 469 – 484, jul./dez. 2005.

VOSS, Dulce Mari da Silva. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): contextos e discursos. **Cadernos de Educação** (FaE/PPGE/UFPel), Pelotas, n. 38, p. 43 – 67, abr. 2011.

WOOD, Ellen Meiksins. **Democracia contra o capitalismo**. 1 ed. São Paulo: Boitempo, p. 264, 2003.

FONTES PRIMÁRIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **IDEB - Apresentação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br.php?option=com_content&view=article&id=180&Itemid=336>. Acesso em 22 mar. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Portaria Ministerial nº 931, de 21 de Março de 2005**. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/saeb/2005/portais/Portaria931_NovoSaeb.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Portaria nº 69 de 4 de Maio de 2005**. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/saeb/2005/portais/Portaria69_Anres.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Portaria nº 89 de 25 de Maio de 2005**. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/saeb/2005/portais/Portaria89_Aneb.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2015.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 6.094**, de 24 de abril de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 28 mar. 2015.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 10.172 de 9 de Janeiro de 2001**. Disponível em: <

http://www.planalto.gov.br/ccivil03/leis/_2001/10172.htm. Acesso em 22 mar. 2015.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Plano Nacional de Educação. **Lei nº 13.005 de junho de 2014**. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em 28 mar. 2015.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto Nº 6.094, de Abril de 2007**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/6094.htm>. Acesso em: 23 mar. 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>>. Acesso em: 15 jan. 2015.

MUNDIAL, Banco. **Construir Sociedades de Conocimiento: nuevos desafíos para la Educación Terciaria**. Washington: 2003.

_____. **La Educación superior en países en desarrollo: peligros y promesas**. Washington: 2000.

_____. **Documento estratégico del Banco Mundial: la educación en América Latina y el Caribe**. Washington: 1999.

RIO DE JANEIRO (ESTADO). **Decreto nº 42.793 de 6 de Janeiro de 2011**. Secretaria Estadual de Educação. Disponível:<<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/listaconteudo?searchtype=legislacao&secretaria=/seeduc>>. Acesso em: 12 mar. 2015.

RIO DE JANEIRO (Estado). **Lei nº 5597 de 18 de dezembro de 2009**. Plano Estadual de Educação – PEE/RJ. Secretaria de Estado de Educação. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/45756076/PLANO-EST-EDUCACAO>>. Acesso em: 12 mar. 2015.

RIO DE JANEIRO (Estado). **Resolução SEEDUC nº 4.669 de 04 de fevereiro de 2011**. Secretaria de Estado de Educação. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/listaconteudo?searchtype=legislacao&secretaria=/seeduc>>. Acesso em: 17 mar. 2015.

Entrevistas

ALVES, Raquel de Souza. Entrevista com a Diretora Adjunta Coordenadora de Projetos e Atividade encaminhados pela SEEDUC e pelo MEC do Ciep Brizolão 175 José Lins do Rego em 14/09/2015.

DE JESUS, Patrícia Cardoso. Entrevista com a Diretora Adjunta Coordenadora de Projetos e Atividades que tem o Alunato como elemento central do Brizolão 175 José Lins do Rego em 22/09/2015.

DE OLIVEIRA, Mirian. Entrevistas com a Coordenadora Pedagógica que acompanha os professores do Ciep Brizolão 175 José Lins do Rego em 30/09/2015.

DE RIBEIRO, Nelson Silva. Entrevista com o Diretor Geral do Ciep Brizolão 175 José Lins do Rego em 14/09/2015.

GOULART, Nadia. Entrevista com a Diretora Adjunta Responsável pela Prestação de Contas e Organização dos Bens Materiais e Acompanhamento da EJA em 21/09/2015.

MACIEL, Claudia Cristina. Entrevistas com a Coordenadora Pedagógica que atende os pais e alunos e prepara os relatórios de frequência de alunos do Ciep Brizolão 175 José Lins do Rego em 05/10/2015.

VENTURA, Aldair. Entrevista com o Coordenador Pedagógico que acompanha os projetos da comunidade escolar e de instituições parceiras atuando em conjunto com professores e animador cultural do Ciep Brizolão 175 José Lins do Rego em 06/10/2015.

ANEXOS

Anexo 1

Roteiro de entrevista – Professores

Neste questionário pretendemos coletar dados para a pesquisa *REAÇÃO E CONSENTIMENTO AO GERENCIALISMO NA GESTÃO DO TRABALHO ESCOLAR POR PARTE DE DOCENTES DO CIEP BRIZOLÃO 175 JOSÉ LINS DO REGO*. Agradecemos imensamente a sua colaboração, sem a qual esta pesquisa não poderá se realizar.

1. Sexo

() masculino () feminino

2. Há quanto tempo você trabalha nesta Rede de Ensino?

3. Você trabalha em outra Rede de Ensino?

() sim () não

Qual? _____

4. Você sabe o que é a GIDE?

() sim () mais ou menos () não

Se você marcou “sim” ou “mais ou menos”, explique o que é a GIDE:

5. Você concorda com a política de bonificação?

sim em parte não

Por quê?

6. E sua opinião, a melhora apresentada pela Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro no IDEB está relacionada com a adoção da GIDE?

sim em parte não

Explique: _____

7. Você concorda com as críticas ao modelo de gerenciamento adotado pela SEEDUC/RJ?

sim não

Explique: _____

8. Como você se coloca em relação ao modelo de gerenciamento adotado pela Rede Estadual de Ensino?

9. Em sua opinião, suas condições de trabalho melhoraram ou pioraram depois da implantação da GIDE? Explique:

10. Que sugestão você daria como alternativa à GIDE?

Anexo 2

Roteiro de entrevistas – Gestores

- 1- Há quanto tempo trabalha nesta escola?
- 2- Qual é a sua função na administração desta escola?
- 3- Há quanto tempo ocupa esta função?
- 4- Você já havia assumido alguma outra função administrativa? Quais?
- 5- Você gosta do que faz? Por quê?
- 6- Quais são as maiores dificuldades que você enfrenta na sua função?
- 7- A partir da sua experiência, como você descreve a escola após a adoção da GIDE?
- 8- Para você qual é a principal finalidade deste modelo de gestão?
- 9- Como você se vê como professor dentro do atual modelo introduzido pela GIDE?
- 10- Dentro do atual quadro, você se sente valorizado enquanto profissional?
- 11- Como os professores da escola encaram a GIDE? Por quê?
- 12- Em sua opinião, a escola ocupa qual papel na sociedade?
- 13- Para você o sistema de ensino público estadual funciona? Por quê?
- 14- Você conhece outro modelo de gestão que, em sua opinião funcionaria melhor do que a GIDE? Qual?

