

ORGANISMOS INTERNACIONAIS, GERENCIALISMO E CONTRARREFORMA EDUCACIONAL BRASILEIRA

*Bruno de Oliveira Figueiredo**
(UNIR, Brasil)

 <https://doi.org/10.29404/rtps-v7i12.649>

Resumo: Com a evidência da intensificação da precariedade social do trabalho e seus desdobramentos no trabalho escolar, a partir dos anos 1990, as mudanças ampliadas em todas as dimensões e níveis da educação brasileira se configuram em uma contrarreforma educacional, atrelada à reconfiguração administrativa do Estado brasileiro. Neste conjunto de mudanças, o trabalho docente, a educação e a gestão educacional passam a serem alvos da ofensiva do capital na educação pública brasileira. Diante desta problemática, tomamos como objeto a dinâmica de ações e formulações entre os organismos internacionais e o Estado brasileiro. Desta forma, estabelecemos como objetivo explicar as influências dos organismos internacionais na reconfiguração dos sistemas públicos de ensino brasileiros. Nossa investigação se trata de uma pesquisa básica, de natureza qualitativa e caráter explicativo, com procedimentos técnicos de revisão bibliográfica. A título de conclusão, os organismos internacionais se configuram em instâncias supranacionais voltadas para a manutenção da sociedade de classes e da hegemonia burguesa. Na dinâmica de mudanças na administração pública brasileira, as ações articuladas entre uma rede de organismos internacionais, empresários da educação, Estados e suas instâncias de poder passam a configurar precariedade, destituição de autonomia do trabalho escolar e rebaixamento do nível de conhecimento para as classes subalternas.

Palavras-Chave: Contrarreforma do Estado. Organismos Internacionais. Política Educacional. Gerencialismo. Gestão Educacional.

* Doutor em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Atualmente é Professor Adjunto de Política Educacional do Departamento de Ciências da Educação (DACED) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Campus de Ariquemes, onde atua como docente do Curso de Pedagogia na condição de integrante do Núcleo Docente Estruturante (NDE), e docente do Curso de Especialização em Docência no Ensino Superior (CEDES/UNIR). É integrante do Colegiado do CEDES/UNIR. É Líder do Grupo de Pesquisas sobre Trabalho, Educação e Cultura (GTEC/UNIR) e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação no Enfoque Histórico-Cultural (GEPEEHC/UNIR) e do Grupo de Pesquisas sobre Trabalho, Política e Sociedade (GTPS/UFRRJ). Integra o quadro docente do Curso de Especialização *Lato Sensu* em Gestão Educacional (CEGED/UFRRJ) e é membro do Colegiado do CEGED/UFRRJ. É membro do Conselho Editorial da Revista Trabalho, Política e Sociedade (RTPS), integra a Rede Universitas-BR, é membro associado da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), da Associação Nacional de Política, Administração da Educação (ANPAE) e Associação Brasileira de Estudos do Trabalho (ABET). Premiado com a Moção por Dedicção e Contribuição ao Aprimoramento Contínuo do Ensino Superior Carioca, conferido pela Câmara Municipal do Rio de Janeiro (2016). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-1099-2010>, e-Mail: mbrnosaar@gmail.com

INTERNATIONAL ORGANIZATIONS, MANAGERIALISM AND THE BRAZILIAN EDUCATIONAL COUNTER-REFORM

Abstract: With the evidence of the intensification of the social precariousness of work and its consequences in schoolwork, from the 1990s onwards, the expanded changes in all dimensions and levels of Brazilian education are configured in an educational counter-reform, linked to the administrative reconfiguration of the State Brazilian. In this set of changes, teaching work, education and educational management become targets of capital's offensive in Brazilian public education. Faced with this issue, we take as our object the dynamics of actions and formulations between international organizations and the Brazilian State. In this way, we set out to explain the influences of international organizations in the reconfiguration of Brazilian public education systems. Our investigation is basic research, of a qualitative and explanatory nature, with technical procedures of bibliographic review. By way of conclusion, international organizations are configured as supranational instances aimed at maintaining class society and bourgeois hegemony. In the dynamics of changes in Brazilian public administration, the actions articulated between a network of international organizations, education entrepreneurs, States and their instances of power begin to configure precariousness, destitution of autonomy in schoolwork and lowering of the level of knowledge for subordinate classes.

Keywords: State Counter-Reform. International Organizations. Educational politics. Managerialism. Educational Management.

ÓRGANOS INTERNACIONALES, GERENCIALISMO Y LA CONTRAREFORMA EDUCATIVA BRASILEÑA

Resumen: Con la evidencia de la intensificación de la precariedad social del trabajo y sus consecuencias en el trabajo escolar, a partir de la década de 1990, los cambios ampliados en todas las dimensiones y niveles de la educación brasileña se configuran en una contrarreforma educativa, ligada a la administración reconfiguración del Estado brasileño. En este conjunto de cambios, el trabajo docente, la educación y la gestión educativa se convierten en objetivos de la ofensiva del capital en la educación pública brasileña. Frente a esta cuestión, tomamos como objeto la dinámica de acciones y formulaciones entre los organismos internacionales y el Estado brasileño. De esta manera, nos propusimos explicar las influencias de los organismos internacionales en la reconfiguración de los sistemas de educación pública brasileña. Nuestra investigación es una investigación básica, de carácter cualitativo y explicativo, con procedimientos técnicos de revisión bibliográfica. A modo de conclusión, los organismos internacionales se configuran como instancias supranacionales encaminadas a mantener la sociedad de clases y la hegemonía burguesa. En la dinámica de cambios en la gestión pública brasileña, las acciones articuladas entre una red de organismos internacionales, empresarios de la educación, Estados y sus instancias de poder comienzan a configurar precariedad, destitución de autonomía en el trabajo escolar y descenso del nivel de conocimiento de las clases subalternas.

Palabras Clave: Contrarreforma del Estado. Organizaciones internacionales. Política educativa. Gerencialismo. Gestión educativa.

Introdução

Neste artigo, apresentamos parte da revisão bibliográfica realizada no período de construção da Tese, com foco na compreensão das relações entre organismos internacionais, gerencialismo e a contrarreforma educacional brasileira. Com base nas classificações de Silva e Menezes (2001), nossa investigação se consistiu em uma pesquisa básica, de natureza qualitativa e caráter explicativo que se utilizou de procedimentos de revisão bibliográfica, com levantamento e análise documental.

Nossa análise parte da evidência da intensificação da precariedade social do trabalho, nos anos 1990, com impactos em todas as dimensões e níveis dos sistemas públicos de ensino brasileiros (SOUZA, 2016). Esta precariedade é irradiada de muitas formas e sentidos. Como essência principal, a demolição de direitos assume a forma ampliada de expropriação intensificada do trabalho e controle totalizante do trabalho. Neste contexto de ampliação da dominação burguesa sobre o trabalho, os impactos da intensificação da precariedade do trabalho podem ser evidenciados nas seguintes mudanças: diversificação das formas de vinculação dos trabalhadores da educação escolar, fragilizando as possibilidades de lutas por direitos; modificações constantes nos objetivos e metas do trabalho docente, configurando o alargamento das funções docentes; enxugamento dos quadros técnico-administrativos e docentes, com a decorrente ampliação da relação professor/aluno, inchaços das salas de aula; redução salarial e desmonte de planos de carreiras conquistados com muitos anos de luta coletiva; desmantelamento do sistema previdenciário; e o sentido principal de modificação da natureza e definição do trabalho docente (MACEDO, 2017; SOUZA, 2016).

É partindo deste quadro de precariedade evidente que as alterações na natureza e definição do trabalho docente acompanham a natureza de direito à educação e sua ressignificação como mercadoria na forma de bens e serviços prestados (MACEDO, 2017). Como impacto imediato, a formação ganha formas superficiais, com o distanciamento entre teoria e prática, deslocando o foco da transmissão e construção de conhecimentos humanos para a atuação na mediação da precariedade da existência humana. Esta precariedade precisa ser mediada pela educação socioemocional, como forma de naturalizar a vida precária e a ausência de direitos fundamentais como saúde, educação e trabalho (MACEDO, 2017).

Nas estratégias de dominação burguesa, a educação mercadoria precisa de um professor sem possibilidades de reagir às mazelas e à fragmentação profissional. É neste sentido que, a destituição da autonomia docente é acompanhada de formação continuada para um trabalhador docente de novo tipo. Assim, este trabalhador precisa deixar de centrar seus esforços na elevação do nível de conhecimento dos alunos para centrar no cumprimento de objetivos e metas traçadas de forma externa à escola e na elaboração de soluções para possíveis conflitos e problemas sociais que afetam a comunidade escolar e seu entorno.

Como solução mágica, para todos os problemas e males da educação brasileira, um novo modelo administrativo é apregoado como antídoto voltado para uma suposta "modernização" e exaltação da administração privada (MACEDO, 2017; SOUZA, 2017). Com base na lógica mercantil, o individualismo e a competitividade são disseminados como valores morais radicais, legitimados por políticas dissimuladas e atribuídas à méritos

individuais (MACEDO, 2017; SHIROMA, 2011). Assim, a suposta ineficiência e ausência de qualidade na educação brasileira assume a forma e conteúdo da nova racionalização econômica e política, desencadeada pelo modelo gerencial na educação pública. Esta racionalização em movimento duplo envolve a imediata racionalização de recursos e a radicalização da concepção de ser humano como recurso racionalizável. São estes movimentos que evidenciam as relações entre a implantação do modelo gerencial e a intensificação da precariedade social do trabalho escolar.

A suposta superioridade do modelo gerencial traz para a administração de sistemas públicos de ensino, o modelo de gestão fundado na qualidade total. Como critério de qualidade da lógica mercantil, a suposta qualidade no trabalho escolar se torna questionável. Este questionamento envolve a clara destituição da autonomia do trabalho escolar e uma gestão por índices regulada de forma externa aos sistemas de ensino. É neste ponto que nosso problema de investigação começa a ser definido. Como afirmam vários autores, o modelo gerencial assume a forma de mecanismos limitadores da autonomia, do poder decisório, principalmente, das possibilidades de influenciar transformações sociais. Com esta afirmação, nos questionamos sobre a compatibilidade da natureza das mudanças no trabalho de docentes e diretores com a gestão democrática. De que forma o perfil racionalizado do professor e a transformação do diretor escolar em um gestor empresarial são compatíveis com a gestão democrática? Em nossa hipótese vemos a incompatibilidade do modelo gerencial com a gestão democrática. Esta questão envolve a ampliação da análise para movimentos amplos voltados para disseminar, influenciar e promover o conjunto de mudanças em torno da implantação do modelo gerencial.

O conjunto de mudanças que desencadearam a implantação do modelo gerencial na administração de sistemas públicos de ensino brasileiros envolve ao mesmo tempo a reforma do Estado brasileiro. Com a dinâmica de implantação do projeto de sociabilidade neoliberal, a contrarreforma estatal toma fôlego com a reconfiguração administrativa do Estado brasileiro. É a partir de meados dos anos 1990 que, as mudanças da administração pública brasileira comungam das mudanças generalizadas nas formas e conteúdo da educação. Como estas mudanças são as causas da intensificação da precariedade social do trabalho na administração pública e como decorrência no trabalho escolar, elas assumem o que Fernandes (2006) nomeia de contrarreforma do Estado e seu desdobramento como contrarreforma educacional. Para a compreensão da totalidade que envolve este fenômeno, a articulação dos empresários, do Estado brasileiro e organismos internacionais se tornam imprescindíveis.

Na dinâmica de implantação do projeto de sociabilidade neoliberal no Brasil, a articulação de organismos internacionais com as diferentes instâncias da Federação, estados e municípios passam a envolver investimentos e condicionalidades para a dinâmica da contrarreforma. A implantação do modelo gerencial e a desconstrução da natureza e do sentido do trabalho docente passam a permear os projetos e documentos orientadores de organismos internacionais. Como uma frente ampla e capilarizada de organismos internacionais, como instâncias supranacionais, passam a direcionar a contrarreforma estatal no Brasil e em toda a periferia do capitalismo mundial. É no cerne deste fenômeno que estabelecemos nosso objeto de estudo na dinâmica de ações, formulações e articulações estabelecidas entre os organismos internacionais e o Estado brasileiro para desencadear o conjunto de mudanças na administração pública e seus desdobramentos na administração pública de sistemas de ensino brasileiros. Assim, definimos como objetivo

explicar as influências dos organismos internacionais da contrarreforma educacional dos sistemas públicos de ensino brasileiros.

Organismos internacionais e a contrarreforma educacional

Com a direção dos organismos internacionais o avanço do modelo gerencial na administração pública proporcionou a ampliação da eficiência e maior regulação da gestão do trabalho (MACEDO; LAMOSA, 2015). Na dimensão educacional, essa ampliação tem se materializado nos processos de mercantilização da educação que imprime uma pedagogia de mercado fundamentada na lógica da governança democrática (MACEDO, 2017).

Nesse contexto, alguns autores vêm apontando os efeitos em todos os níveis da educação brasileira. No nível superior, Lima (2015) aponta a intensificação do privatismo, com o empresariamento da educação superior. Esse privatismo ocorre das seguintes formas: por meio do aumento significativo das instituições de ensino superior (IES) privadas; incentivo à parceria público-privada e o financiamento privado da educação, por meio do Programa de Financiamento Estudantil (FIES); a expansão do ensino à distância com o significado de menores custos com educação; Programa Universidade para Todos (PROUNI) com financiamento público para os estudos em IES privadas; Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI); além do nível de pós-graduação com ações da CAPES e Universidade Aberta do Brasil (UAB) (LIMA, 2015).

No âmbito da educação básica, Hypolito (2011) evidencia a aproximação do Banco Mundial no desenvolvimento do Projeto de Melhoria da Qualidade da Educação Básica (Pró-Qualidade) no Estado de Minas Gerais. Esse projeto envolve uma série de medidas fundamentadas no gerencialismo e na qualidade total, evidenciadas nos seguintes aspectos: descentralização da gestão escolar, preocupação com o treinamento e retreinamento dos professores, distribuição de material didático e racionalização dos recursos e gestão da rede física (HYPOLITO, 2011).

É com fundamento nessa lógica de governança e mercantilização da educação que, as parcerias público-privadas estabelecem formas de participação dos empresários na definição e direção da educação pública brasileira (MACEDO, 2017). Nesse sentido, como parte integrante da sociedade civil, os empresários se apresentam como salvadores da "escola falida" e disseminam a lógica mercantil à totalidade da produção e do trabalho escolar, desde a concepção curricular, processos e práticas pedagógicas, políticas de avaliações e controle, além da subordinação do trabalho e da carreira docente, com fundamento no "mérito" (MACEDO, 2017).

As formulações dos organismos internacionais estão fundamentadas em uma concepção de "sociedade pós-capitalista" e na ideologia da pós-modernidade que dá sentido à mercantilização da cultura e afirmação do esgotamento das concepções clássicas de sociedade e sujeito, além do descrédito da modernidade e da vanguarda revolucionária (MACEDO, 2017). Com essa concepção e ideologia, o capital tem consolidado seu poder, influenciando até mesmo entre os setores de esquerda, com uma teoria superficial, transitória e mutável, forjando um tipo de "analfabetismo político", que favorece o direcionamento das políticas educacionais para a disseminação das noções de neoliberalismo e "globalização", além de naturalizar o atual padrão de acumulação

capitalista (MACEDO, 2017). Esse ideário se torna direção para as definições das políticas educacionais para o século XXI (MACEDO, 2017).

A consolidação do ideário pós-moderno exige a disseminação pela totalidade social, perpassando as diferentes instituições e formas de administração, gestão e organização do trabalho (MACEDO, 2017; SOUZA, 2016). Nesse contexto, a educação se torna dimensão estratégica para a formação de um trabalhador de novo tipo, adaptado à nova lógica de disciplina e controle do trabalho, além do controle sobre a vida social dos trabalhadores (MACEDO, 2017; SOUZA, 2016).

As primeiras referências documentais que serviram para as mudanças na educação básica brasileira surgem a partir da Conferência Mundial da Educação para Todos em 1990 (MACEDO, 2017). Essa Conferência foi realizada na Tailândia, em Jomtien (MACEDO, 2017). Como produtos dessa Conferência, podemos evidenciar o documento da Cepal, que relaciona educação e conhecimento voltado para a transformação social e busca da equidade (MACEDO, 2017). Além desse documento, o texto apresenta o Relatório Jacques Delors que é um relatório da UNESCO (MACEDO, 2017). No contexto brasileiro, o Plano Decenal de Educação se torna marco referencial de diretrizes e normas para a contrarreforma educacional brasileira (MACEDO, 2017).

Embasada na concepção de mundo disseminada pelos diferentes organismos internacionais e pelos empresários da educação, Guiomar Namó Mello¹ justifica a reforma educacional pela ineficiência da escola pública brasileira, com baixa qualidade no ensino e expressa nos altos índices de evasão e repetência, além do elevado desperdício de recursos e da falta de qualificação do professor (MACEDO, 2017).

Fundamentada na concepção de "sociedade pós-capitalista" e na ideologia da pós-modernidade, a educação disseminada pelos organismos internacionais, desde os anos 1990, aparece sistematizada no discurso da Unesco, em 1996 estabelecendo os pilares para a educação do século XXI (MACEDO, 2017). Esses pilares são os seguintes: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser (MACEDO, 2017). Nessa concepção o conhecimento aparece como elemento potencializador da modernização e do desenvolvimento humano. Assim, a educação passa a ter o papel de formação para o exercício da cidadania que contribua para a consolidação da "sociedade do conhecimento" (MACEDO, 2017). Com esse papel, a educação para o século XXI deve transmitir de forma intensificada saberes e comportamentos necessários à vivência em uma civilização cognitiva, fundamentada na democracia participativa (MACEDO, 2017).

Gerencialismo e a reconfiguração da gestão de sistemas públicos de ensino brasileiros

Com o objetivo compreender a articulação entre gerencialismo e profissionalismo, como eixos estruturantes da política educacional contemporânea, Shiroma (2011) desenvolve estudos com as seguintes dimensões: o conjunto das mudanças decorrentes

¹ Além desse marco, os autores evidenciam o pioneirismo de Guiomar Namó Mello na construção de propostas educacionais fundamentadas na concepção neoliberal de educação, a partir dos anos 1990. Como intelectual orgânica do capital, Mello participou diretamente como consultora do Banco Mundial, vinculando sua produção teórica às diretrizes deste Banco, ou seja, contribuindo para a contrarreforma do Estado brasileiro (MACEDO, 2017).

da reforma educacional inglesa e suas relações com a reforma educacional brasileira, buscando explicar o crescente interesse na formação de gestores e líderes escolares; na identificação das concepções que orientam a dinâmica da gestão escolar em unidades que compõem o sistema educacional de Santa Catarina; e nos impactos da reforma gerencial no trabalho docente, em uma escola estadual de ensino médio de Florianópolis.

Partindo dessas ideias, fica evidente a imbricação entre a reforma educacional inglesa e a reforma educacional brasileira. Essa imbricação pode ser evidenciada nas ações de instituições interligadas, voltadas para a formação de lideranças com propósito de disseminação do gerencialismo e de um tipo de liderança ajustada a esse modelo de gestão.

Como instituições, a autora aponta a articulação entre o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), que é responsável pela coordenação do Pro-Gestão no Brasil; o *British Council*; e a Fundação Victor Civitta (SHIROMA, 2011). Essas instituições promovem intercâmbios de dirigentes escolares brasileiros e britânicos, além de eventos, seminários voltados para a formação de lideranças, como o “Seminário Nacional de Liderança” (SHIROMA, 2011). Além dessas instituições, as publicações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) trazem uma afinação com a lógica gerencial, como evidenciada na publicação sobre critérios para mensuração de lideranças apresentados como preocupação de planejadores educacionais brasileiros (SHIROMA, 2011).

Com a evidência das relações entre instituições brasileiras e britânicas engajadas na formação de lideranças, as mudanças na gestão educacional brasileira ocorrem de forma articulada às mudanças na gestão educacional britânica. Essas mudanças são visualizadas nos estudos sobre gestão educacional, na adoção do conceito *administration*, até os anos 1980, sendo modificado para *management*, nos anos 1990, e a articulação deste ao conceito de *leadership*, nos anos 2000 (SHIROMA, 2011). Assim, os significados de conceitos, a linguagem do gerenciamento e o papel da liderança vão se modificando com o desenvolvimento da ordem social capitalista e o aprofundamento da cultura de mercado na sociedade e no âmbito escolar (SHIROMA, 2011).

Antes dos anos 1960, as concepções sobre administração escolar tinham a compreensão de administração eficiente decorrente da experiência de diretores profissionais, com competências gerais, sem a necessidade de treinamentos específicos. Em sua primeira fase, o gerencialismo moderno com viés socialdemocrata, vigente entre os anos 1960 e início dos anos 1980, modifica os sentidos da administração escolar, exigindo uma liderança meritocrática, comprometida com o trabalho em equipe e inovação, formando uma equipe de dirigentes e professores profissionais que deveriam receber treinamento específico para ocupar os cargos (SHIROMA, 2011). Assim, a autora aponta como reflexo do desenvolvimento do gerencialismo a ascensão da cultura do profissionalismo nos anos 1960.

Como segunda fase do gerencialismo, a partir da metade dos anos 1980, a cultura do mercado predomina nas políticas sociais e a oferta de serviços públicos ganha um caráter de fornecimento de produtos ao mercado. Assim, a predominância da visão de educação como mercadoria passa a impregnar no discurso educacional, estabelecendo leituras da educação regulada pela relação custo-benefício, como centro de negócios. Nessa radicalização do discurso mercadológico no campo educacional, como opção clara do

governo Thatcher, o papel dos diretores também sofre modificações radicais, distanciando-se da meritocracia fundada nos valores e qualidades pessoais e profissionais e aproximando-se da capacidade de sobrevivência, identificação e exploração de oportunidades de mercado.

O caráter harmonioso da concepção educacional disseminada pelos organismos internacionais está voltado para a reestruturação da sociedade capitalista e sua manutenção, contribuindo para subserviência individual e dos povos (MACEDO; LAMOSA, 2015). Nesse sentido, as políticas educacionais devem estar voltadas para a adaptação dos sistemas educacionais aos interesses do sistema produtivo, impulsionando a inovação em ciência e tecnologia e a responsabilização na gestão educacional (MACEDO; LAMOSA, 2015). Essa responsabilização envolve a capacidade do gestor escolar de racionalizar recursos materiais e humanos, contribuindo para profissionalização e para a elevação da produtividade do trabalho escolar, com incentivos a maiores responsabilidades, formação permanente, avaliações meritocráticas (MACEDO; LAMOSA, 2015). Essa direção vem modificando o papel do gestor escolar, como podemos perceber na seguinte afirmação de Macedo e Lamosa (2015): “Sendo assim, o gestor escolar contribuirá com a ideia de que a educação para o século XXI deve ser capaz de promover o desenvolvimento do espírito humano, a competência para resolver problemas, ter um espírito criativo e flexível para enfrentar os desafios colocados pela reestruturação da sociedade e adequar-se à nova racionalidade imposta pela pós-modernidade”.

Segundo Shiroma e Evangelista (2014), com a reforma administrativa e dos sistemas educacionais brasileiros, o gerencialismo vem avançando em todas as dimensões do trabalho educativo, exercendo o controle político-ideológico. Esse avanço ocorre nas seguintes dimensões: na elaboração de currículo e livros didáticos; na formação inicial e continuada; na estruturação de carreira e certificação; na disseminação do uso de tecnologias da informação e comunicação; nas formas de avaliação em larga escala, externa ao ambiente escolar; e na disseminação do gerencialismo como paradigma de gestão (SHIROMA; EVANGELISTA, 2014).

Nesse contexto, o controle político-ideológico apontado por Shiroma e Evangelista (2014) deve ser exercido sobre os gestores e professores para a consolidação do modelo gerencial na educação brasileira. Nesse sentido, a construção do consenso se faz necessária para a consolidação do modelo gerencial e disseminação da cultura empresarial, harmonizando um discurso conciliatório entre Estado, gestores e professores.

Para a compreensão dos impactos da reforma gerencial na educação brasileira, Macedo e Lamosa (2015) analisam a Gestão Integrada da Escola (GIDE) e tomam como referência empírica sua implantação na rede estadual do Rio de Janeiro, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC), em 2011.

A GIDE é um modelo de gestão fundamentado na racionalização de recursos materiais e humanos, instrumentalizando a administração pública com uma regulação do trabalho escolar pautada na eficiência empresarial (MACEDO; LAMOSA, 2015). Este modelo foi criado por um grupo de intelectuais da Fundação de Desenvolvimento Gerencial (FDG), em 1998. Em 2003, esta instituição foi transformada no Instituto de Desenvolvimento Gerencial (INDG), voltando seu desempenho para projetos sem fins lucrativos em instituições carentes (MACEDO; LAMOSA, 2015). Com o desenvolvimento de suas atividades, passou a ser liderança em consultoria de gestão por resultados no Brasil e posteriormente,

realizando consultorias para empresas privadas e públicas na América do Sul, América Latina, Estados Unidos e Europa (MACEDO; LAMOSA, 2015).

Em outubro de 2012, o INDG se transformou em Falconi Consultores de Resultado (FALCONI) (MACEDO; LAMOSA, 2015). Com foco em resultados, a FALCONI vem implantando sistemas gerenciais no Brasil, nos entes federados e nos três poderes, com focos na racionalização de recursos humanos e materiais, apresentada como a busca pelos seguintes objetivos: redução de despesas com orientação para a eficiência, realizando mais com menos; racionalização de compras e consumo, com a redução de preços e eliminação de “desperdícios”; aumento das receitas de arrecadação de impostos, como a racionalização de processos e disseminação de “melhores práticas” (MACEDO; LAMOSA, 2015).

Em 2015, a FALCONI vem avançando sua atuação na educação pública, implementando o modelo gerencial, por meio de parcerias público-privadas, com os estados do Ceará, Pernambuco, Sergipe, Minas Gerais, Rio Grande do Sul e Rio de Janeiro (MACEDO; LAMOSA, 2015, p. 141). Esse modelo vem sendo legitimado pela imagem de modelo, com base científica, voltado para identificar os empecilhos para a melhoria dos resultados escolares, além da possibilidade de acompanhamento sistemático da evolução das melhorias e estabelecimento de metas a serem atingidas (MACEDO; LAMOSA, 2015).

Com o quadro negativo expresso na vigésima sexta posição no *ranking* estadual do Índice de desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), a GIDE passa a ser apresentada como solução para a melhoria do sistema de ensino estadual do Rio de Janeiro no âmbito da SEEDUC (MACEDO; LAMOSA, 2015). Dessa forma, a implantação da GIDE passou a fazer parte do plano estratégico dessa Secretaria, abrangendo aspectos estratégicos, políticos e gerenciais, com foco em resultados atrelados às metas estabelecidas pelo Ministério da Educação, expressas no IDEB (MACEDO; LAMOSA, 2015).

A nova regulação docente desencadeada pela reforma da educação e pelo modelo gerencial tem determinado o trabalho docente com caráter de execução de tarefas, distanciando-se do papel da educação escolar de transmissão de conhecimentos humanos acumulados ao longo do processo histórico (MACEDO; LAMOSA, 2015). Esse distanciamento de uma formação sólida, com embasamento na relação entre teoria e prática, tem assumido configurações de formação superficial com construção no cotidiano da escola (MACEDO, 2017). Todos esses elementos evidenciam que, o modelo gerencial vem gestando uma regulação do trabalho docente com perda da autonomia na direção do processo de ensino-aprendizagem e na construção de conhecimento (MACEDO, 2017). Esses elementos caracterizam a desvalorização e precarização, além da perda da identidade no processo de desprofissionalização, ou seja, a expropriação e proletarização do trabalho docente (MACEDO, 2017)

Em relação ao aprofundamento da “gestão democrática”, a autonomia do trabalho educacional é imprescindível e envolve a capacidade de deliberação e decisão. E para a compreensão da relação entre gestão democrática e “autonomia” no contexto de desenvolvimento do modelo gerencial, a concepção de qualidade se torna essencial.

A perda de autonomia, com processos de desprofissionalização e proletarização do trabalho docente vem sendo acentuada com a implantação da GIDE na SEEDUC do Rio de Janeiro. Com valores meritocráticos e apresentado com caráter de “valorização” do trabalho

docente, o novo modelo de gestão do trabalho atrela um sistema de bonificação ao atingimento das metas estabelecidas no plano estratégico da SEEDUC.

O desenvolvimento do gerencialismo evidencia o espaço escolar como campo de disputa de hegemonia, disseminando a ordem social capitalista como único horizonte a ser seguido. Assim, a liderança exercida pelos gestores educacionais deve possuir o caráter de transformação subjetiva dos professores, conformando a cultura empresarial necessária à consolidação do modelo gerencial no trabalho educativo (SHIROMA, 2011, MACEDO, 2017). Nesse aspecto, a liderança exercida com base nos princípios do modelo gerencial proporciona o afastamento da crítica e reflexão, além do comprometimento da autonomia e do poder deliberativo e decisório.

A responsabilização pela sobrevivência da escola e de administrá-la como qualquer empresa nos moldes capitalistas vem promovendo mudanças nos papéis dos servidores, professores, diretores. Nesse sentido, a estratégia gerencial é apresentada com a racionalidade necessária à otimização de recursos públicos, ao aumento de produtividade e à eficiência referendada em indicadores de desempenho e resultados (SHIROMA, 2011). Assim, os diretores ou administradores escolares são transformados em gerentes executivos que precisam ser estratégicos, centrados no cliente, com capacidade de inovação e dinamismo para competir no mercado.

A mudança de administrador escolar para gerente executivo é justificada pela necessidade de maior dinamismo na tomada de decisão, pois o administrador é visto como aquele que interpreta e implementa decisões tomadas por outros. Esse maior dinamismo está relacionado com a capacidade do gerente de estabelecer um elo com a comunidade escolar para atingir as metas organizacionais, envolvendo instrumentos como a elaboração coletiva de projetos, plano de desenvolvimento da escola etc. (SHIROMA, 2011; SHIROMA; EVANGELISTA, 2014). Além dessa mudança de papel, o discurso gerencial possui uma estrutura de linguagem voltada para a mudança da cultura escolar, transformando a subjetividade de servidores, professores e diretores, alterando a forma de ser destes e suas práticas. Nesse sentido, a mudança do servidor burocrático assume a direção de formação/conformação de um líder dinâmico capaz de influenciar sua equipe e naturalizar o discurso gerencialista (SHIROMA, 2011).

O discurso gerencial é embasado em uma concepção tecnicista de gestão que promove uma visão estreita e linear da realidade organizacional, estabelecendo a construção de um pensamento único capaz de legitimar as fronteiras entre pensamento e ação, políticas e fornecimento, estratégia e implementação (SHIROMA, 2011). Assim, essa visão estreita e particular da realidade nega a dimensão política da organização e a composição de relações de poder, despolitizando o debate sobre a finalidade das atividades e da produção organizacional que fica delimitado à discussão sobre os meios para o desempenho eficiente e qualificado voltado para a consolidação de organizações eficazes (SHIROMA, 2011).

Nesse contexto, o diretor se torna sujeito central na mediação e consolidação das mudanças estruturais e culturais fundamentadas na reforma educacional (SHIROMA, 2011). Assim, o diretor-gerente é um sujeito político essencial para mobilizar, motivar e direcionar a comunidade escolar a desenvolver um novo nível de consciência política e ideológica, inibindo e comprometendo a reflexão crítica, a autonomia e a capacidade de deliberação coletiva (SHIROMA, 2011).

Com o comprometimento com a lógica do capital, a liderança reduzida a políticas de gerenciamento de grupo assume no contexto educacional a função de desenvolver escolas eficazes, com produtividade pautada no melhor desempenho dos profissionais em equipe e dos alunos (SHIROMA, 2011). Essa redução não se reverte em melhoria na qualidade do ensino, pois o pragmatismo característico desse tipo de liderança nega o conteúdo filosófico e princípios necessários à tomada de decisões (SHIROMA, 2011).

A necessidade de mudança na cultura escolar para legitimar a reforma gerencial da educação exige a formação de profissionais da educação e os professores da educação básica têm sido alvos preferenciais das políticas de Estado. Nesse sentido, a produção do sujeito docente adequado aos princípios gerenciais está expressa no controle pela formação inicial e formação em serviço, a responsabilidade pela formação permanente ao longo da vida, além dos constrangimentos às normas e regulações das instituições em que trabalham (SHIROMA, 2011). Essa produção vem ocorrendo com relações contraditórias de cooperação-competição, em meio à intensificação do trabalho e condições de trabalhos precárias, com a transferência do controle da gestão para os trabalhadores que serão vigiados uns dos outros, com o cultivo da incerteza e a produção da instabilidade do professor no domínio do conhecimento, além da incerteza do mercado de trabalho e das mudanças nas finalidades do trabalho educacional.

Em relação às mudanças no trabalho educacional, o professor vem sendo avaliado pelas características pessoais e pela capacidade de responder às demandas de pais e alunos em detrimento de seu conhecimento. Assim, a nova cultura escolar vai ser fundamentada em comportamentos, competências e performatividade individual devidamente quantificada e comparada entre colegas e outras escolas, materializando as diferentes formas de ranqueamentos e autoavaliações que legitimam diferenças entre remunerações para um mesmo cargo ou função, comprometendo a isonomia em detrimento da equidade.

Conclusão

A título de conclusão, os organismos internacionais se configuram em instâncias supranacionais voltadas para a manutenção da sociedade de classes e da hegemonia burguesa. Na dinâmica de mudanças na administração pública brasileira, as ações articuladas entre uma rede de organismos internacionais, empresários da educação, Estados e suas instâncias de poder passam a configurar uma contrarreforma estatal com desdobramentos nos sistemas de ensino brasileiros. É neste quadro que o trabalho docente, a Educação e a gestão educacional passam a serem alvos da ofensiva do capital na educação pública brasileira.

Com o papel de direção, os organismos internacionais financiam projetos, documentos orientadores e consultorias voltadas para a disseminação e implantação do modelo gerencial da administração pública e administração de sistemas públicos de ensino. As articulações e afinidades ideológicas centradas na disseminação do gerencialismo como paradigma de administração escolar evidenciam a ofensiva do capital da desconstrução da profissão docente, na destituição da autonomia do trabalho escolar, na proletarianização em massa e na destruição dos direitos conquistados em anos de luta de classes.

Neste contexto, a participação ou socialização política sob a tutela e hegemonia do capital funciona como estratégia de repolitização da política e mediação do conflito de classes. Com essa perspectiva, se a gestão “democrática” do trabalho educacional disseminada pelo Estado brasileiro assume essa forma, podemos afirmar que o gerencialismo no trabalho educativo se configura como estratégia de repolitização da política. E as ações estatais em torno do gerencialismo se configuram como ações pedagógicas para a formação e conformação dos trabalhadores da educação à nova dinâmica de sociabilidade do capital, tornando esses trabalhadores acrílicos e sujeitos ativos na manutenção da hegemonia burguesa. Dessa forma, o Estado com sua base de classe, como superestrutura político-ideológica de manutenção da sociedade de classes tem assumido o papel de educador da sociabilidade necessária à continuidade da ordem social imperialista do capital.

Referências

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação sociológica. 5ª ed. São Paulo: Globo, 2006.

HYPOLITO, ÁLVARO M. Reorganização Gerencialista da Escola e Trabalho Docente. **Educação**: teoria e prática, Rio Claro-SP, v. 21, n. 38, p. 59-78, out./dez 2011.

LIMA, Kátia. Plano Nacional de Educação 2014-2024: nova fase do privatismo e da certificação em larga escala, In: **Universidade e Sociedade**, nº 55, ANDES, 2015.

MACEDO, Jussara Marques de. **Formação para o trabalho docente**. Curitiba: Appris, 2017.

MACEDO, Jussara Marques de; LAMOSA, Rodrigo de Azevedo da Cruz. A Regulação do Trabalho Docente no Contexto da Reforma Gerencial da Educação. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 10, p. 133-152, 2015.

SHIROMA, Eneida Oto. Redes sociais e hegemonia: apontamentos para estudos de política educacional. In: AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; LARA, Angela Mara de Barros (org.). **Políticas para a Educação: análises e apontamentos**. Maringá: Eduem, 2011. P. 15-38.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Estado, capital e educação: reflexões sobre hegemonia e redes de governança. **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 4, n. 11, p. 21-38, set. 2015. ISSN 2237-258X. Disponível em: <<https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/4359>>. Acesso em: 01 set. 2021.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 3ª edição. Florianópolis: Laboratório de Ensino à distancia da UFSC, 2001.

SOUZA, José dos Santos. Reforma Gerencial e Novos Desafios para a Gestão do Trabalho Escolar. **RTPS – Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. 1, p. 09-20, 2016.

Submetido em: 21/11/2022

Aprovado em: 13/12/2022



Esta obra está licenciada com uma Licença
[Creative Commons Atribuição – Não Comercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)