

O GERENCIALISMO COMO NORTEADOR DA PROPOSTA DE GESTÃO INTEGRADA DA ESCOLA NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Léo Manso Ribeiro¹

RESUMO: Apresentamos neste artigo os resultados da pesquisa acerca da reforma gerencial ocorrida na Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro e suas repercussões sobre o trabalho docente. A pesquisa que acarretou neste trabalho estabeleceu como referência empírica a implantação do gerencialismo no âmbito do Ciep Brizolão 175 José Lins do Rego, através da Gestão Integrada da Escola (GIDE). Para a coleta de dados, utilizou-se de revisão de literatura, de análise de fontes bibliográficas primárias e secundárias, como também a aplicação de questionário com os docentes da escola selecionada e entrevistas. Concluiu-se a existência de uma grande insatisfação por parte dos docentes em relação à implantação deste novo paradigma de gerenciamento do trabalho escolar por acarretar numa precarização de sua mão de obra.

Palavras-Chave: Gerencialismo; Gestão do Trabalho Escolar; Gestão Escolar; Trabalho e Educação; Gestão Integrada.

MANAGEMENT AS A NORTEADOR OF THE INTEGRATED SCHOOL MANAGEMENT PROPOSAL IN THE STATE OF RIO DE JANEIRO

ABSTRACT: In this article we present the results of the research about the management reform occurred in the State Education Network of Rio de Janeiro and its repercussions on the teaching work. The research carried out in this work established as an empirical reference the implementation of managerialism within the scope of Ciep Brizolão 175 José Lins do Rego, through the Integrated Management of the School (GIDE). For data collection, a review of the literature, analysis of primary and secondary bibliographic sources, as well as the application of a questionnaire with the teachers of the selected school and interviews were used. It was concluded that there is a

¹ Possui graduação em História e Mestrado em Educação (2016) pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). É professor da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC) e da Secretaria Municipal de Educação de Belford Roxo (SEMED). Membro do Grupo de Pesquisa Sobre Trabalho, Política e Sociedade (GTPS/UFRRJ). E-mail: leomanso@oi.com.br.

great dissatisfaction on the part of teachers regarding the implementation of this new paradigm of management of school work because it entails a precariousness of its workforce.

Keywords: Managerialism; School Work Management; School management; Work and education; Integrated management.

1. O Gerencialismo Como Novo Paradigma Da Gestão Do Trabalho Escolar

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.

O Estado do Rio de Janeiro apresentava um panorama muito desfavorável em termos educacionais e a solução encontrada pelo governo 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)² que foram contratados pelo governo para mexer na parte da educação com o objetivo de implantar uma gestão³ 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 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. 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 capitalista. Ou seja, sem capacidade de superar os imperativos sociais e econômicos a que são submetidos.

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

² 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.

³ 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.

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 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 Banco Mundial (BM), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) a Organização Internacional do Trabalho (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*⁴ (1996) que propõe uma educação vinculada à 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 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

⁴ 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.

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, preparar não para avançar/evoluir socialmente, mas para a conformação/alienação.

2. 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).

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.

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).

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).

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 à qual 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.

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. 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, ao fracasso dos estudantes no processo de ensino – aprendizagem e pelos baixos índices obtidos pela rede de ensino no IDEB.

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 desprofissionalização⁵. 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

⁵ 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.

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 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, Mézáros 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 consequentemente 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 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, busca transformar a escola num local de construção de uma civilidade capitalista. Ou seja, que não capacite os estudantes a almejem sua emancipação social e vivam assim, conformados com a subordinação a que são submetidos.

3. A GESTÃO INTEGRADA DA ESCOLA E A INTENSIFICAÇÃO DA PRECARIÉDADE 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 o 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.

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 bônus⁶ salariais, fazendo que sejam relegadas as noções de equidade do serviço público. Desta forma, 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.

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

⁶ Estabelecido pelo Decreto nº 42.793 de 06 de janeiro de 2011. Constitui programas para o aprimoramento e valorização dos servidores da SEEDUC.

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;

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 estatísticos. Mas algo capaz de conduzir o estudante a conquistar a emancipação humana, através da aquisição de sua maturidade intelectual.

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

Na voz⁷ 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 escolar.

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

Constatamos que 2% dos docentes entrevistados⁸ 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 “locus privilegiado para conformar esses homens de novo tipo” (NEVES, 2005, p. 18) aos novos padrões de sociabilidade orientada pelos interesses do capital.

⁷ Optamos por manter as falas dos docentes na sua quase integralidade pela relevância de seu conteúdo, tendo em vista os objetivos da pesquisa.

⁸ 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 suas condições de trabalho após a implantação da GIDE. Eles afirmaram que sim. Vejamos:

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; LAMOSAS, 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.

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

Identificamos que 24% dos docentes entrevistados demonstram um consenso passivo em relação à implantação da GIDE. 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. 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.

4.3. Os Docentes Que Demonstram Resistência Diante Da GIDE

Por sua vez, 57% dos docentes entrevistados 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 e questionadoras, que façam os estudantes refletirem sobre a realidade à qual se encontram.

Alguns docentes argumentam que a GIDE 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 ela, 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.

4.4. Os Docentes Que Demonstram Resiliência Diante Da GIDE

Encontramos 17% dos docentes entrevistados 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.

Considerações Finais

A GIDE na forma como foi organizada, torna-se incapaz de atender satisfatoriamente a uma boa parcela dos docentes entrevistados, pois não possibilita o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que os satisfaçam profissionalmente, além de precarizar sua mão de obra. Por isso, um número tão significativo de professores se mostram relutantes a este modelo de gestão do trabalho escolar implantado na Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro.

Portanto, concordamos com Mészáros (2008), quando este afirma que serão admitidas reformas até mesmo na educação com o objetivo de manter intactas as determinações estruturais da sociedade capitalista. Sendo assim, analisamos a GIDE como um modelo de gestão do trabalho escolar que busca construir a conformação social entre os trabalhadores, para que estes não se levantem contrários à ordem social burguesa. Deste modo, concluímos dentro de uma perspectiva marxiana que a categoria exploração está submetida à categoria alienação (estranhamento), como instrumento

pedagógico com o objetivo de impedir a conquista da emancipação humana por parte dos trabalhadores.

Bibliografia:

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

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.

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.

GENTILI, Pablo. 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.

MACEDO, Jussara Marques de; 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.

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

_____. **A educação para além do capital**; Tradução: Isa Tavares. 2ed. São Paulo: Boitempo, 2008, 126 p.

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

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

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

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.

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.

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

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). **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.

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.

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

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

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.

SOUZA, José dos Santos. 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.

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

