



Sessão Especial Subárea 4 (GTs 05-09-11)

(DES)CONFIGURAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE DIANTE DA AGENDA CONSERVADORA E DAS POLÍTICAS PRIVATISTAS

CRISE ORGÂNICA DO CAPITAL, RECOMPOSIÇÃO BURGUESA E INTENSIFICAÇÃO DA PRECARIEDADE DO TRABALHO DOCENTE: FUNDAMENTOS SÓCIO-HISTÓRICOS DA (DES)CONFIGURAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

José dos Santos Souza¹

Resumo: Este trabalho aborda os impactos da propagação do recitório da “*Nova Gestão Pública*” nos sistemas públicos de ensino. Parte do pressuposto de que a instituição da nova cultura do serviço público é parte do conjunto de estratégias de contrarreforma do Estado que se alinha ao processo de reestruturação produtiva, instituindo-se como principais componentes da recomposição burguesa diante da crise estrutural do capital. Tendo como referência empírica o Programa Gestão Integrada da Escola (GIDE), o trabalho se ampara na categoria “trabalho precário” para explicar que a implantação de novos modelos de gestão em sistemas públicos de ensino implica necessariamente a (des)configuração do trabalho docente, intensificando sua precariedade, na medida em que estabelece condições de perda de autonomia, de desqualificação e de desprofissionalização, corrompendo a identidade do trabalho docente e impondo limites substantivos para os professores apreenderem o conteúdo de seu trabalho numa perspectiva orgânica.

Palavras-Chave: Capitalismo; Burguesia; Reforma Gerencial; Gestão Educacional; Trabalho Docente.

Introdução

Mudanças substantivas vêm sendo promovidas pelos governos para garantir a qualidade e a produtividade do trabalho escolar, tendo no novo modelo gerencial sua referência para implementação de estratégias de controle de resultados e de racionalização de recursos humanos e materiais, impondo uma nova realidade à gestão do trabalho e da produção escolar. Esta conjuntura demanda a necessidade de uma análise mais

¹ Doutor em sociologia pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Atua como professor associado do Departamento de Educação e Sociedade do Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), onde compõe o quadro docente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc) e lidera o Grupo de Pesquisas Sobre Trabalho, Política e Sociedade (GTPS). Desenvolve estudos sobre “Trabalho e Educação” e sobre “Gestão Educacional”. E-mail: jsantos@ufrj.br

aprofundada acerca do impacto dessas mudanças no cotidiano das escolas. Para isso, tomar como referência empírica os processo de implementação do novo modelo de gestão educacional por inúmeros governos estaduais e pelo governo federal é providencial. A partir da realidade do cotidiano das escolas, é preciso explicitar a relação concreta entre a implantação desse novo modelo de gestão e a (des)configuração do trabalho docente.

Nesta perspectiva, tomamos como referência teórica o conceito de precarização social do trabalho para explicar as consequências das transformações sofridas pela rede de ensino investigada – a Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro – no trabalho docente. A partir dessa referência empírica, temos como foco central os aspectos que caracterizam o trabalho docente realizado nas instituições de ensino dessa Rede como mais uma expressão concreta da precariedade social do trabalho, mesmo se tratando de um tipo de trabalho de caráter intelectual, de natureza imaterial, que se desenvolve predominantemente em condições formais de trabalho, distinto de outras formas de trabalho mais vulneráveis existentes na sociedade.

A Propósito, nossa compreensão acerca da precariedade social do trabalho segue na linha analítica de Antunes (2011), que aponta a intensificação da precariedade social do trabalho como decorrência de certo processo de estranhamento e/ou de alienação do trabalhador, o qual promove seu embrutecimento e perda da sua dimensão humana, tanto no segmento considerado estável do mercado de trabalho, quanto nos segmentos mais vulneráveis – obviamente, muito mais penalizados por esses efeitos da recomposição do capital. A esse respeito, Antunes (2011, p. 128) afirma:

[...] se o estranhamento permanece e mesmo se complexifica nas atividades de ponta do ciclo produtivo, naquela parcela aparentemente mais “estável” e inserida da força de trabalho que exerce o trabalho intelectual abstrato, o cenário é ainda mais intenso nos estratos precarizados da força humana de trabalho, que vivenciam as condições mais desprovidas de direitos e em condições de instabilidade cotidiana, dada pelo trabalho *part-time*, temporário, precarizado, para não falar nos crescentes contingentes que vivenciam o desemprego estrutural. Sob a incerteza e a superfluidade dadas pela condição da precarização ou de risco do desemprego, o estranhamento pode assumir formas ainda mais intensificadas e mesmo brutalizadas, pautadas pela perda (quase) completa da dimensão de humanidade [...].

O objetivo deste trabalho, portanto, é explicitar o fato de que a implantação de novos modelos de gestão em sistemas públicos de ensino, tendo como diretriz o receituário da “*Nova Gestão Pública*”, implica necessariamente a (des)configuração do

trabalho docente, intensificando sua precariedade. Para concretizar nosso objetivo, primeiro apresentamos uma breve consideração acerca da crise orgânica do capital e da recomposição burguesa em busca de retomada da regularidade de suas bases de acumulação em condições renovadas. A partir dessa consideração, avançamos na definição do que consiste a “*Nova Gestão Pública*”. Posteriormente, partimos para uma explanação de como e porque esse receituário se propaga na gestão dos sistemas públicos de ensino e como isto se materializou na Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro. Por fim, concluímos o trabalho demarcando as consequências dessa reforma gerencial e como tal reforma (des)configura o trabalho docente e intensifica sua precariedade.

Crise do Capital e Recomposição Burguesa

Inúmeras são as mudanças promovidas no trabalho e na produção desde os anos 1970 para atender às demandas de produtividade e competitividade das empresas em um mercado mundializado. A inserção cada vez mais intensa de ciência e tecnologia na produção, combinada com a adoção de novos modelos de gestão empresarial, tem propiciado redução substantiva do trabalho vivo, diminuição dos tempos mortos e maior flexibilidade nos processos produtivos. Pautadas no paradigma da produção enxuta e legitimadas pelas apologias do receituário neoliberal mediado pela Terceira Via, essas mudanças visam proporcionar maior produtividade das empresas, ao mesmo tempo em que corrompem a dinâmica das relações de produção (SOUZA, 2015), na medida em que aperfeiçoam os mecanismos de subsunção real do trabalho ao capital, dando materialidade ao fenômeno que Alves (2000) denomina de “*captura da subjetividade operária*”.

Embora esse regime renovado de acumulação flexível de capital comporte inúmeras inovações beneficiadas pelo avanço da informática e da microeletrônica, ele também conserva vários elementos típicos do moribundo regime de acumulação rígida de capital adotado no período pós-Guerra – taylorismo/fordismo. Exemplo disto são as evidências de que, mesmo em um contexto de mudanças tecnológicas no trabalho e na gestão da produção, as estratégias de extração de mais-valia absoluta se intensificaram, bem como a complexificação da divisão social do trabalho, de modo que o regime de acumulação, na atualidade, comporta impressionante flexibilidade para a convivência de

formas “arcaicas” de organização produtiva com formas absolutamente inovadoras em um mesmo ramo produtivo (Cf.: ANTUNES; ALVES, 2004).

Como dimensão estrutural do modelo de desenvolvimento hegemônico, esse regime de acumulação flexível de capital exige um modo de regulação social a ele coerente, de modo a conferir-lhe institucionalidade na dimensão superestrutural. Isto significa um Estado mais racional na gestão do fundo público, de modo a desonerá-lo gradativamente de gastos com políticas sociais, garantindo-lhe maior potencial para estabilizar a moeda, controlar a inflação e atender demandas imediatas das grandes empresas. Para isto, é resgatada de modo mais agressivo a cultura do individualismo, da competitividade e do mérito individual como fator de desenvolvimento social e econômico. O fomento ao empreendedorismo e a apologia ao desenvolvimento sustentável e à empregabilidade e o desenvolvimento de estratégias de formação do capital social são acionados como ideologias capazes de garantir a harmonia social e formar para o consenso em torno da validade do argumento da lógica do mercado como elemento suficiente para a regulação da sociedade.

Nesse contexto, o Estado combina ações de uso do fundo público para a garantia da estabilidade das grandes empresas, controle da balança cambial e estabilização da inflação, com o fomento a iniciativas de arranjos produtivos locais capazes de gerar emprego e renda sem ônus público – fomento à geração de Capital Social. Para os segmentos mais vulneráveis que se encontram em risco social, em lugar de políticas de pleno emprego e de assistência social consistente, o Estado dispensa programas sociais compensatórios que, a pretexto de garantir-lhes empregabilidade, assumem a função de ofuscar a percepção dos trabalhadores da causa real do desemprego estrutural e da condição de vida precária. O protagonismo social, a participação cidadã e solidária e a concertação social são ideias acionadas para promover maior participação da sociedade civil nas decisões estatais, sem que isto implique maior controle social sobre tais decisões, mas simplesmente garanta maior consenso em torno das diretrizes do modelo de desenvolvimento hegemônico. Nesse aspecto, o Estado renova sua pedagogia política para educar a sociedade civil para o consenso, conformando-a ética e moralmente ao conjunto de mudanças em curso. Assim, sob condições renovadas, o Estado media o conflito entre as classes sociais, combinando consenso e coerção, embora nessas condições prevaleça seu potencial persuasivo.

O Receituário da “Nova Gestão Pública”

Para fazer referência à “*Nova Gestão Pública*”, a literatura da área de ciências humanas tem utilizado mais frequentemente o termo “*Gerencialismo*” ou mesmo “*Reforma Gerencial*”.² Considerando o contexto sócio-histórico mais amplo, a “*Nova Gestão Pública*” é decorrência da contrarreforma burguesa para redefinir o papel do Estado e sua relação com a sociedade, com vistas na superação da crise fiscal herdada do modelo de desenvolvimento do capital baseado no regime de acumulação fordista e no modo de regulação social keynesiano. Essa crise fiscal é, na realidade, expressão da crise orgânica da ordem capitalista de produção e reprodução social da vida material, conforme apontado por Harvey (1992), Chesnais (1996), Mészáros (2002), Hobsbawm (2008) e Antunes (2000), dentre outros. Como expressão da contrarreforma burguesa, a “*Nova Gestão Pública*” consiste em um modelo de gestão inerente ao receituário neoliberal implantado a partir do Governo Margaret Thatcher, primeira ministra da Inglaterra (1979 a 1990), e por Ronald Reagan, presidente dos Estados Unidos (1981-1989). A partir de então, a “*Nova Gestão Pública*” passou a ser preconizada pelos neoliberais como estratégia fundamental para aplacar ao que apontavam ser o efeito destrutivo de uma velha e ineficiente burocracia herdada do Estado de Bem-Estar Social, marcada pela rigidez, excesso de procedimentos burocráticos, baixa produtividade e má gestão de recursos materiais e financeiros, além de baixa responsabilização dos gestores frente ao sistema político e à sociedade.

Nesse sentido, a “*Nova Gestão Pública*” institui-se como um movimento político e ideológico que se propõe a ir além do serviço burocratizado, pautado na mera execução de tarefas, segundo normas e procedimentos rígidos. A pretexto de aumentar a qualidade do serviço público, a finalidade deste movimento é estabelecer um conjunto de procedimentos mais flexíveis e menos normatizados, orientados por dados mais precisos sobre os resultados alcançados.

² Segundo Dasso Jr. (2016), quem primeiro cunhou a expressão “*Nova Gestão Pública*” foi Messenet (1975), ao estabelecer em sua obra uma crítica à administração pública burocrática, embora tenha sido Hood (1991) quem a consagrou, com a publicação do artigo “*A public management for all seasons?*”, em 1991. A partir desses autores, a difusa expressão “*Nova Gestão Pública*” assumiu na literatura variantes tais como: “*Gerencialismo*”, “*Novo Gerencialismo*”, “*Nova Gerência Pública*”, “*Gerência Baseada no Desempenho*” ou “*Reforma Gerencial*”, dentre outros.

Talvez a maior inovação da “*Nova Gestão Pública*” não seja exatamente a ênfase dada à eficiência, uma vez que esta característica já existia no modelo burocrático ao qual se contrapõe. Por suposto, sua maior inovação consiste na preocupação com o grau de alcance dos resultados – eficácia; e com os impactos gerados para a sociedade – efetividade. Nessa perspectiva, para a obtenção de melhores resultados, a “*Nova Gestão Pública*” toma como referência a ideia de *accountability*, ou seja, a ideia de que a administração pública deve pautar-se pela responsabilidade social, imputabilidade e obrigatoriedade de prestação de contas à população. Tudo isso se daria por meio de estratégias de mensuração de resultados do serviço prestado, de modo a permitir o cálculo preciso da satisfação dos clientes por intermédio de índices estabelecidos a priori, segundo critérios da Lei de Mercado, tendo como pressuposto um conjunto de metas estabelecidas pelos governantes, segundo critérios tecnocráticos.

A visibilidade interna e externa de procedimentos adotados e resultados alcançados é outra característica da “*Nova Gestão Pública*”. Por meio da publicização dos procedimentos e resultados, esse novo gerencialismo sugere o efetivo controle do processo e do produto, não só por parte dos servidores públicos (efetivos ou contratados), mas também pela população em geral, a pretexto de promover a participação e o controle social por parte dos usuários (ou clientes) do serviço público.

Ainda como característica do gerencialismo, percebem-se esforços explícitos para flexibilizar o direito administrativo aos limites mais amplos possíveis. Seu propósito, na realidade, é desregulamentar a administração pública ao nível de ter somente a lógica do mercado como forma de regulação. Ao que parece, o único limite para este esforço são as resistências de segmentos da sociedade civil organizados em defesa dos interesses de caráter popular e democrático.

Também é característica da “*Nova Gestão Pública*” a pulverização de tipos de vínculo institucional dos servidores públicos, dando maior ênfase à terceirização e ao contrato temporário de trabalho. A terceirização, por meio de contratação de empresas privadas ou por meio de parcerias público-privadas entre o Estado e organizações sociais ou instituições filantrópicas; a contratação temporária de servidores públicos, por meio de seleção simplificada, em detrimento de concurso público de provas e títulos.

Por fim, a promoção da competição entre sujeitos e instituições por meio da simulação de um ambiente concorrencial, de modo a incitar os servidores a obterem melhores resultados, é mais uma característica da “*Nova Gestão Pública*”. A estratégia mais comum nesses casos é a premiação, tanto por intermédio de liberação de recursos para as organizações com melhores resultados, quanto por meio de pagamento de bônus diretamente aos servidores, sempre tomando como referência os indicadores pré-estabelecidos de forma heterônoma.

No Brasil, o gerencialismo ganha materialidade mais expressiva a partir da condução de Bresser-Pereira ao Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (1995-1999), quando implanta o *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado* (FALCÃO *et alli*, 2013; BRESSER-PEREIRA, 2008; MOREIRA NETO, 2006; BRESSER-PEREIRA; GRAU, 1999).

Apesar dessa reforma gerencial ter criado raízes nas diferentes esferas da administração pública, estendendo-se até aos governos Lula da Silva e Dilma Rouseff, tudo leva a crer que, apesar de ter avançado a *accountability*, não há evidências de que isso tenha garantido maior qualidade do serviço público. Tampouco se percebe grandes alterações no que tange à baixa capacidade de controle social sobre a administração pública. Por outro lado, a implementação do receituário da “*Nova Gestão Pública*” tem sido eficaz na redefinição da relação entre Estado e sociedade, na capacidade de mediação do conflito de classes e no redirecionamento do uso do fundo público.

Reforma Gerencial em Sistemas Públicos de Ensino

Diante do processo recomposição burguesa em curso, o empresariado brasileiro passou a empreender esforços para ajustar a formação para o trabalho no Brasil, com vistas à formação do trabalhador de novo tipo, mais adaptado às demandas do mercado. A preocupação é redimensionar o sistema educacional brasileiro para atender de modo mais imediato às demandas de produtividade e competitividade das empresas instaladas no país. Mas, além disso, há também a necessidade de ajustar o ambiente escolar, seus currículos, sua estrutura organizacional e seus profissionais aos códigos atuais de conformação ética e moral da sociedade civil, mais coerentes com a reconfiguração dos mecanismos de mediação do conflito de classes em curso. Isto implica promover ampla

reforma na Educação Básica, na Educação Superior e na Educação Profissional brasileira, diante do surgimento de novas demandas de qualificação do trabalhador.³

A reforma educativa promovida para atender às novas demandas de formação/qualificação do trabalhador brasileiro ganha contornos mais nítidos a partir dos anos 1990, especialmente no decurso do governo de Fernando Henrique Cardoso. Trata-se de um conjunto de mudanças no planejamento e gestão educacional e nos processos pedagógicos que se estenderam desde esse governo, passando pelo governo Lula da Silva, tendo continuidade no atual governo Dilma Rousseff. Este processo atinge de modo contundente o trabalho educativo realizado por instituições de ensino da Educação Básica e da Educação Profissional. Percebe-se certo esforço do empresariado e do Estado, mediado por inúmeros intelectuais orgânicos seus, para conferir ao trabalho pedagógico das diversas redes de ensino estaduais e municipais, bem como da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, um caráter mais “*interessado*”, mais preocupada em atender de forma mais imediata às demandas de produtividade e competitividade das empresas.

Assim, a concepção da relação entre ciência e vida, entre trabalho e educação, entre empresa e escola que passa a predominar na gestão do trabalho escolar ganha um caráter mais pragmático, mais de acordo com a lógica mercantil, mais coerente com os princípios neoliberais de competitividade como fator de qualidade, conforme as indicações de Friedman (1985) e de Mello (2005), dentre outros. Obviamente, essas ideias, na medida em que passam a dar direção à vida cotidiana das escolas, reforçadas por campanhas ideológicas e programas de qualificação docente, provocam certo reordenamento dos princípios éticos e morais que norteiam o trabalho escolar, dando novos significados às relações pedagógicas e políticas ocorridas no cotidiano das escolas, de modo a instituir certa mudança na cultura da escola com o intuito de conservar, em condições renovadas, o potencial da escola como instituição privilegiada de mediação do conflito de classes e de propagação do consenso em torno da concepção de mundo

³ Nessa perspectiva, Macedo e Lamosa (2015), abordam a reforma gerencial na educação brasileira e seus desdobramentos sobre o trabalho docente, estabelecendo relações de causalidade entre a implementação do novo modelo de gestão do trabalho e a intensificação dos processos de desprofissionalização e proletarização do trabalho docente. Ainda nessa mesma linha analítica, Macedo (2015) aborda as políticas de formação para o trabalho docente da UNESCO que, por meio do discurso da educação ao longo da vida, fragmenta e aligeira a formação de professores da educação básica, em nível superior.

burguesa. Em um contexto de reestruturação produtiva e de reforma do Estado, a gestão do trabalho escolar é (des)configurada de modo a garantir a renovação das condições objetivas e subjetivas para, na conjuntura atual, manter a escola como aparelho privado de hegemonia burguesa.

Nesse contexto, muitos profissionais da educação apresentam relativa conformação às novas condições de trabalho emanadas dessas transformações. As poucas manifestações de resistência perceptíveis partem dos sindicatos. Por outro lado, é possível que existam outras manifestações de resistência não tão perceptíveis, mas, justamente pela dinâmica instituída pelas reformas gerenciais do Estado e da gestão do trabalho escolar, essas manifestações normalmente se dão de forma fragmentada, atomizada, sem articulação coletiva, distanciadas do movimento sindical. Entretanto, sejam essas resistências perceptíveis ou não, frequentemente, elas se expressam de modo desconexo, sem qualquer vinculação ao estágio atual do desenvolvimento do capital. O efeito mais perverso deste fenômeno é a intensificação da precariedade social do trabalho desenvolvido pelos profissionais que atuam nessas escolas.

Para melhor elucidação desta realidade, trataremos adiante a forma como ela se materializa no cotidiano da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro.

O Programa Gestão Integrada da Escola (GIDE) da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro

Conforme descrição do Governo do Estado do Rio de Janeiro, o programa Gestão Integrada da Escola (GIDE) “é um sistema de gestão que contempla os aspectos estratégicos, políticos e gerenciais inerentes à área educacional com foco em resultados. Tem como objetivo melhorar significativamente os indicadores da educação, tendo como referência as metas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) estabelecidas pelo Ministério da Educação” (SEEduc, 2011a, p. 01).

A GIDE, na realidade, é um pacote de procedimentos e condutas para gestores educacionais e docentes formulado por uma empresa privada de consultoria de gestão que, a partir de outubro de 2012, passou a chamar-se Falconi Consultores de Resultado. Idealizada há mais de 15 anos pela professora Maria Helena Godoy, a GIDE já foi aplicada em diversas redes públicas de ensino do Brasil. Hoje, esse conjunto de clientes

engloba as redes estaduais do Ceará, Pernambuco, Sergipe, Minas Gerais, Bahia, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro e Mato Grosso. A versão original desta ideia nefasta de gestão de sistemas públicos de ensino foi revista em 2011, de modo que, a pretexto de torná-la ainda mais abrangente, robusta e apta a produzir resultados rápidos, rebatizaram-na de “*GIDE Avançada*”, que passou a abranger aspectos pedagógicos, estratégicos e gerenciais, sempre tendo como foco a melhoria de resultados sem, contudo, esclarecer exatamente de que forma esses resultados devem ser definidos, tampouco por quem (Cf.: FDG, 2014, *texto em html*). Ao que tudo indica, a GIDE se propõe a ser exatamente esta forma de ordenar e de estabelecer resultados, ou seja, “a GIDE é o modelo de gestão proposto pela secretaria [SEEDuc] para alcançar esses resultados esperados” (SEEDuc, 2011b) ou, conforme a imagem a seguir bem expressa, a GIDE é o caminho para a escola chegar aonde quer. Só não fica muito claro quem estabelece o ponto de partida e o de chegada. Uma vez que o próprio caminho já está prescrito, supõe-se que alguém já estabeleceu esses dois pontos, que tanto poderia ser o Governo Estadual do Rio de Janeiro ou, mais precisamente, a própria empresa contratada para gerir o processo. Veja o que a Falconi aponta nesse sentido:

"Os projetos são definidos de acordo com as necessidades específicas de cada cliente. Nosso diferencial é orientar, acompanhar e participar ativamente da implementação do novo sistema de gestão. Durante o processo, o maior desafio a ser alcançado é fazer com que a própria organização aprenda a conduzir sozinha sua nova gestão" (FALCONI, 2016b).

Vejamos. Se as necessidades da SEEDuc foram apresentadas à Falconi sem participação efetiva dos docentes, está claro que as necessidades específicas nas quais esta empresa de consultoria foca seu trabalho a fim de alcançar resultados não são as necessidades desses docentes, muito menos dos estudantes e de seus pais. A GIDE, portanto, é algo que se interpõe entre a SEEDuc e outro grupo formado por docentes, estudantes e seus pais. Nesse aspecto, a GIDE funciona como perfeito mecanismo de mediação do conflito de classe.

Pelo que se pode apreender dos documentos disponibilizados pela SEEDuc (2011a), o programa da GIDE se inicia com o desenvolvimento de marcos referenciais, os quais consistem em se estabelecer o que se tem, o que se quer e quais as diretrizes para se chegar onde se quer. Desse modo, chega-se a determinado resultado que deve ser analisado com base em dados quantitativos e esta análise deve subsidiar tomadas de

decisão acerca da correção de rumos e/ou identificação e conservação das “boas práticas”, sempre tendo como referência o ponto de chegada estabelecido à revelia dos sujeitos envolvidos diretamente na execução do trabalho pedagógico e, talvez, inclusive dos que gerem este trabalho. À propósito, os valores que norteiam a eleição dessas “boas práticas” não são claros. Ao contrário, os documentos apontam que “as escolas vêm, ao longo do tempo, mostrando sua preocupação com a formação da cidadania e com a responsabilidade social. Porém, há lacunas na mensuração da sua eficiência nestes objetivos”. Para permitir a mensuração do alcance da formação integral do aluno⁴, a GIDE estabelece o Índice de Formação de Cidadania e Responsabilidade Social (IFC/RS). Segundo a SEEduc, reproduzindo os “conhecimentos” repassados pela Falconi, “este indicador é um diagnóstico que fornece à escola informações necessárias a uma análise consistente e profunda sobre seus resultados e meios que influem nesses resultados”. Para a SEEduc, “o IFC/RS mede o desempenho da escola nos resultados tangíveis no cumprimento da sua missão” (SEEduc, 2011a, p. 01). Falta, no entanto, o convencimento de que esses parâmetros estabelecidos de forma tão heterônoma possam de fato levantar resultados capazes de mobilizar e satisfazer docentes, estudantes e seus pais para um comprometimento efetivo com o trabalho pedagógico das escolas.

Na realidade, o plano estratégico em que consiste a GIDE nada mais é do que uma pedagogia política para educar a gestão escolar para as práticas gerenciais flexíveis e controladas de modo centralizado. Essa pedagogia política visa conformar as comunidades escolares nos limites circunscritos pela SEEduc, ao mesmo tempo em que busca direcionar esforços dos sujeitos dessas comunidades escolares para o cumprimento de determinadas metas estabelecidas a sua revelia, com a finalidade de alcançar resultados quantitativos, partindo do pressuposto de que tais quantidades, em si, expressam determinada qualidade. Isto fica bastante claro quando se observa os elementos que compõem o IFC/RS. Da mesma forma, quando se observa a dinâmica de trabalho proposta pela GIDE, percebe-se que a SEEduc, ao estabelecer um protocolo de ações padronizadas, seu maior mérito é muito menos os resultados propriamente ditos do que o

⁴ Ao que parece, por formação integral, a GIDE concebe a formação para a cidadania com responsabilidade social. Ocorre que sequer existe uma discussão sobre o que se entende por formação integral. A ideia de escola unitária, de omnilateralidade, de politecnia, por exemplo, são simplesmente ignoradas. Nem mesmo uma concepção de formação integral contraposta é apresentada. Em seu lugar fica uma ideia vaga e pouco consistente de formação integral.

controle do cotidiano das escolas e de seus profissionais. Este é o sentido mais concreto dessa burocratização de novo tipo. A dinâmica para isto é simples:

"A Escola deverá analisar bimestralmente seus resultados e, quando necessário, identificar as causas do mau desempenho. Quando os resultados não são alcançados, a escola deve identificar os desvios de resultado em relação às metas, reunir os professores para encontrar as causas do mau desempenho e definir contramedidas necessárias para reverter o fato. Quando as escolas obtiverem bons resultados, é importante também identificar e registrar as práticas que levaram ao bom desempenho" (SEEduc, 2011a, p. 03).

O caminho utilizado pela GIDE para ajudar as escolas a alcançarem metas que sequer estabeleceram e a resolver problemas que jamais se colocam, parece ser o do controle e da vigilância disfarçado por um aparato tecnológico sofisticado, assim como o principal elemento de conformação dos sujeitos parece ser a promoção da competitividade entre si. Deve-se observar também que tudo que não se enquadra no que está estabelecido a priori como “boa prática”, ou seja, tudo o que não leva a resultados favoráveis ao alcance de metas pré-estabelecidas é considerado como desvio que precisa ser tratado. Por outro lado, tudo o que favorece o alcance das metas, ou seja, as ações consideradas bem-sucedidas, precisam ser padronizadas e conservadas. O curioso é que não se discute a meta em si em momento algum.

Segundo a Falconi (2016b), sua estratégia é diretamente com seus clientes, “com o objetivo de identificar presencialmente os problemas e suas causas”. Seu método de atuação baseia-se no PDCA, também chamado de Ciclo de Deming ou Ciclo de Shewhart, difundido em todo o mundo. Trata-se de uma ferramenta de gestão que visa a promoção de melhoria contínua de processos por meio da execução de quatro ações: planejar (plan), fazer (do), checar (check) e agir (act):

PLAN – Identificamos junto com os clientes os problemas prioritários da organização, analisamos suas causas fundamentais e traçamos um plano de ação adequado.

DO – ajudamos o cliente a colocar o plano em prática, fornecendo o conhecimento e apoiando a execução das ações planejadas.

CHECK – Ajudamos o cliente a acompanhar todas as ações planejadas e a verificar se as metas foram atingidas.

ACT – Ajudamos o cliente a elaborar planos adicionais para garantir que as metas preestabelecidas sejam atingidas, além de padronizar as melhores práticas". (FALCONI, 2016b).

A partir do que está expresso nos documentos consultados, observamos que todas as ações seguem no sentido de educar sujeitos da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro para um padrão de conduta tal que atenda aos interesses de racionalização de aplicação de recursos, ao mesmo tempo em que estabeleça novo tipo de conformação ética e moral dos docentes, mais de acordo com os interesses do estágio atual de desenvolvimento do capital, especialmente no que diz respeito à relação entre Estado e sociedade. Faz parte desta pedagogia política a conformação e a despolitização do trabalho pedagógico, concebido como prática social híbrida, passível de ser harmonizado, onde não há espaço para o debate acerca do conflito de classes.

Conforme a empresa define, sua forma de trabalho consiste em transferir conhecimento gerencial com foco em resultados por meio da implementação de um sistema de gestão onde cada profissional deve conhecer seu papel para que os resultados sejam obtidos (FALCONI, 2016a). Dizem eles que essa forma de trabalho envolve as pessoas no estabelecimento de metas desafiadoras de modo que o resultado é muito mais consistente e duradouro, pois baseia-se no crescimento e desenvolvimento da equipe do cliente, no decorrer do projeto. O que não fica claro é o juízo que se faz de crescimento e de desenvolvimento da equipe, considerando que esta equipe é um conjunto de docentes. Isto fica ainda mais obscuro quando afirmam que seus projetos possuem objetivo ligado a determinado indicador financeiro. Segundo esta empresa, o que capacita a equipe para solucionar problemas é justamente a transferência de conhecimento dos consultores para os sujeitos da escola: gestores e docentes. Ao que parece, a atuação da empresa é justamente dizer exatamente o que todos devem fazer: “A Falconi não entrega somente relatórios, trabalha de forma conjunta com a equipe do cliente na implementação das ações para atingir o resultado” (FALCONI, 2016a).

Ora, o problema central da GIDE não consiste na proposta de se estabelecer um marco referencial para fundamentar um bom diagnóstico e, posteriormente, traçar metas, estabelecer planos de ação, executá-lo, acompanhar seus resultados, para depois proceder uma avaliação bem fundamentada e, por fim, tomar decisões. O problema da GIDE é tudo isso ser estabelecido sob pressupostos positivistas, permeado de uma postura conservadora, pouco aderente às práticas verdadeiramente democráticas.

Independente da pertinência de alguns dos elementos que compõem o IFC/RS, é fato que tanto os docentes, quanto estudantes e seus pais não participaram da formulação

deste índice, tampouco da definição dos elementos que devem constitui-lo nem do peso de cada um deles no cálculo do índice. cremos, inclusive, que nem mesmo os diretores de escolas tiveram oportunidade de participar da elaboração desses elementos componentes do IFC/RS.

No estado do Rio de Janeiro, a GIDE conta ainda com uma espécie de “capataz” que figura como inspetor escolar que zela pelo bom andamento da implantação e desenvolvimento do método de trabalho criado pela Falconi. Trata-se do Agente de Acompanhamento da Gestão Escolar (AAGE), uma função gratificada preenchida exclusivamente por servidores públicos efetivos integrantes das carreiras do Magistério da SEEduc, com carga horária semanal de 40 horas, das quais 32 são dedicadas à visitação às escolas e as oito horas restantes para planejamento e reuniões. Sua principal atribuição é de preparador e integrador das ações ligadas à GIDE junto às escolas. Nesse sentido, cabe ao AAGE criar um clima de cooperação entre as pessoas levando as escolas a interagirem na busca de metas e resultados sem que, contudo, esse profissional tenha autonomia para interferir na formulação de tais metas, nas estratégias de ação, tampouco na metodologia de levantamento de resultados. Tudo isso está prescrito pelo método estabelecido pela Falconi. No processo de desenvolvimento da GIDE, são atribuições do AAGE: I) treinar docentes e gestores escolares para que executem as ações prescritas nos planos pedagógicos e ambiental, normalmente construídos segundo a orientação da SEEduc; II) repassar para docentes e gestores escolares os conhecimentos disponibilizados pelos consultores da GIDE, de modo a dar-lhes suporte metodológico, por meio de realização de atividades de apoio e sistematização dessas atividades; III) orientar gestores escolares, docentes, estudantes e seus pais na identificação dos problemas da escola, levando-os à definição de metas e elaboração de planos de ação para melhoria dos resultados. O AAGE também deve acompanhar a execução e eficácia das ações propostas nos planos de ação, segundo os critérios estabelecidos pela Falconi, com vistas ao alcance das metas estabelecidas à priori pela implantação do IFC/RS. Por fim, também cabe ao AAGE orientar, segundo os critérios da Falconi, a definição de ações corretivas para os desvios identificados, bem como orientar o registro (conservação) e a disseminação das práticas bem-sucedidas (Cf. SEEduc, 2014).

Assim, à revelia do que pensam ou almejam docentes, estudantes e seus pais ou até mesmo os gestores de unidades escolares, a partir da implantação da GIDE, a Falconi passa a implantar um modelo de gestão educacional na Rede Estadual de Ensino do Rio

de Janeiro que se encaixa perfeitamente no que foi indicado pela CEPAL, a UNESCO e o MEC:

"[...] medir o desempenho, alocar recursos com maior eficiência e avaliar os resultados. É necessário pensar em políticas dirigidas à profissionalização e ao desempenho dos educadores, que passem por uma elevação de suas responsabilidades, incentivos, formação permanente e avaliação de seu mérito; em políticas de compromisso financeiro da sociedade com a educação, com a capacitação e com o esforço científico-tecnológico, que incluam financiamento de diversas fontes, e também considerem a ideia de uma revitalização dos bancos de desenvolvimento, que desempenharam um papel importante na expansão latino-americana nas décadas passadas, e que hoje poderiam retornar esse papel, voltando sua ação para as tarefas de formação de recursos humanos e para o desenvolvimento do potencial científico tecnológico" (CEPAL. UNESCO. MEC, 1993, texto em html).

Na medida em que a GIDE se institui como uma proposição de melhoria do desempenho das escolas da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro na avaliação do SAEB, é natural que um número considerável de docentes e gestores educacionais depositem nela alguma esperança, aderindo a proposta. Entretanto, muitas vezes essa adesão não ultrapassa o nível de um pensamento desprovido de consciência crítica, que se desenvolve de maneira desagregada e ocasional, sem organicidade. Seria um comportamento típico de quem participa de uma concepção de mundo “imposta” mecanicamente pelo ambiente exterior – uma ordem de pensamento do senso comum.

Conclusão

As reformas gerenciais do Estado e seu impacto na gestão do trabalho escolar, na medida em que traduzem para a Educação Básica os princípios norteadores da produção enxuta, também promovem novas condições de captura da subjetividade docente, de modo a educá-lo para o consenso acerca da (des)configuração, por meio de certa pedagogia política, o que, em última análise, implica a precarização do trabalho pedagógico nestas instituições de ensino. Isto é o que nos conduz, inevitavelmente, ao que Senett (2004) chamou de corrosão do caráter, quando observamos as mudanças em curso na gestão do trabalho escolar, de acordo com o receituário da “*Nova Gestão Pública*”.

A GIDE, enquanto planejamento estratégico de gestão do trabalho pedagógico aplicado à toda a Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro, tem se encarregado de formular determinada norma de conduta, determinado padrão de procedimentos técnico-

administrativos e determinado sistema de controle do trabalho que sintetizam a concepção de mundo burguesa e sua forma de reagir, à crise orgânica do capital na atualidade, no âmbito do aparelho de Estado, traduzindo para uma linguagem bem mais palatável ao ambiente escolar os princípios fundamentais da “*Nova Gestão Pública*”. Em última análise, a GIDE concretiza a concepção de mundo burguesa e suas demandas atuais para a mediação do conflito de classe na forma do senso comum, levando gestores escolares, docentes, estudantes e seus pais a interiorizarem seu projeto de gestão escolar, com seus valores e normas, de modo a assegurar, por meio da combinação equilibrada de persuasão e coerção, o esquema de dominação que a GIDE concretiza por meio da direção política que dá à gestão escolar. De acordo com Freitag (1980, p. 41), isto ocorre porque:

Sendo a sociedade política o lugar do direito e da vigilância institucionalizada, será ela a encarregada de formular a legislação educacional, de impô-la e fiscalizá-la. Ao fazê-lo, ela absorve a concepção do mundo da classe dominante, a interpreta e a traduz para uma linguagem adequada, para que seja legalmente sancionada. Assim, em um certo sentido, a legislação educacional já é uma das formas de materialização da filosofia formulada pelos intelectuais orgânicos da classe dominante. Toda classe hegemônica procura concretizar sua concepção de mundo na forma do senso comum, ou seja, fazer com que a classe subalterna interiorize os valores e as normas que asseguram o esquema de dominação por ela implantado. Um dos agentes mediadores entre a transformação da filosofia da classe hegemônica em senso comum da classe subalterna é o sistema educacional, dirigido e controlado pelo Estado.

A propósito, o senso comum é o campo mais profícuo para as ideologias e o ambiente escolar é um dos agentes centrais utilizados pela burguesia para formar o conjunto da sociedade civil e, assim, manter sua hegemonia não somente pelo exercício da direção política, mas pela dominação. Neste aspecto, a GIDE traduz os interesses da contrarreforma burguesa diante da crise estrutural do capital, na medida em que imprime no ambiente escolar uma determinada forma de interpretar os problemas educacionais e suas soluções de acordo com a perspectiva da redefinição do papel do Estado e da reorientação do uso do fundo público, tornando-a senso comum. Assim, a partir da GIDE, as rotinas típicas do gerencialismo passam a naturalizar-se no ambiente escolar, como uma pedagogia política que educa o senso comum e constrói o consenso.

[...] o Estado, depois de formular as leis o nível da sociedade política, se encarrega também de sua materialização na sociedade civil, fazendo com que haja as condições materiais e pessoais de sua implantação e que a mesma concepção do mundo absorvida em lei agora se reflita nos conteúdos curriculares, na seriação horizontal e vertical de informações filtradas, na imposição de um código linguístico (o das classes dominantes), nos mecanismos de seleção e canalização de alunos, nos

rituais de aprendizagem impostos ao corpo discente pelo corpo docente, etc. (FREITAG, 1980, p. 42 – grifos da autora).

Uma reação consistente à GIDE dificilmente teria origem no interior das escolas. Isso seria necessariamente uma tarefa do partido político comprometido com os interesses históricos da classe trabalhadora, de modo que seus intelectuais estivessem em um movimento cultural unitário com o conjunto dos trabalhadores em educação, pensando seus problemas concretos, em especial aqueles problemas decorrentes da intensificação da precariedade do trabalho escolar decorrente das reformas gerenciais. Para Gramsci (1989, p. 18),

[...] a organicidade de pensamento e a solidez cultural só poderiam ocorrer se entre os intelectuais e os simplórios se verificasse a mesma unidade que deve existir entre teoria e prática, isto é, se os intelectuais fossem, organicamente, os intelectuais daquela massa, se tivessem elaborado e tornado coerentes os princípios e os problemas que aquelas massas colocavam com a sua atividade prática, constituindo assim um bloco cultural e social.

Seria central para este partido político formular a crítica à GIDE, em particular, e à “*Nova Gestão Pública*”, em geral, situando-a no contexto sócio-histórico, de modo a explicitar a relação dialética entre esta estratégia gerencialista do Governo do estado do Rio de Janeiro e a contrarreforma do Estado. Mas este movimento cultural só poderia originar uma reação à “*Nova Gestão Pública*” se houvesse o compromisso dos intelectuais desse partido com a tarefa de instrumentalizar o senso comum que paira no cotidiano das escolas com elementos teóricos e práticos capazes de subsidiar docentes ou até mesmo gestores escolares para a construção de uma visão crítica, a ponto de propiciar-lhes uma consciência de si e de seu trabalho no desenvolvimento de procedimentos e condutas prescritos pela GIDE, de modo a dar-lhes organicidade de pensamento.

Referências

ALVES, Giovanni. **O Novo (e precário) Mundo do Trabalho:** reestruturação produtiva e crise do sindicalismo. São Paulo: Boitempo, 2000. 365 p.

ANTUNES, Ricardo. Os exercícios da subjetividade: as reificações inocentes e as reificações estranhadas. **Caderno CRH**, Salvador, v. 24, n. espec. 01, p. 121-131, 2011.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho:** ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2000. 264 p.

ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educ. Soc.**, Vol.25, nº. 87, p. 335-351, Ago 2004.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **Os primeiros passos da reforma gerencial do Estado de 1995**. Trabalho escrito para ser publicado em livro organizado por Maria Ângela d’Incao. 2008. Disponível em: <http://www.resserpereira.org.br/papers/2008/08.13.Primeiros.PassosReformaGerencial.pdf>, acesso em: 06/01/2009.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos; GRAU, Nuria Cunill. Entre o Estado e o mercado: o público não-estatal. In: _____; _____ (Orgs.). **O público não-estatal na reforma do Estado**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1999, p. 15-48.

CEPAL. UNESCO. MEC. **Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade (uma visão sintética)**. 1993. Brasília: MEC/Inep, 1993. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001682.pdf>, acesso em: 23/09/2016.

CHESNAIS, François. **A Mundialização do Capital**. São Paulo: Xamã, 1996. 335 p

DASSO Jr., Aragon Érico. **“Nova Gestão Pública” (NGP): a teoria de administração pública do estado ultraliberal**. S/l, 2016. Disponível em: <http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=d05c25e6e6c5d489>, acesso em 16/10/2016.

FALCÃO, Joaquim; GERRA, Sérgio; ALMEIDA, Rafael (Orgs.). **Administração pública gerencial**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.

FALCONI CONSULTORES DE RESULTADO. **Como trabalhamos**. Belo Horizonte: 2016a. Disponível em: <https://www.falconi.com/quem-somos/como-trabalhamos/>, acesso em 23/09/2016.

FALCONI CONSULTORES DE RESULTADO. **O método PDCA**. Belo Horizonte: 2016b. Disponível em: <https://www.falconi.com/quem-somos/o-metodo-pdca/>, acesso em 23/09/2016.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e sociedade**. São Paulo: Moraes, 1980. 135 p.

FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e liberdade**. Tradução de Luciana Carli. 2ª Ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985. 187 p.

FUNDAÇÃO DE DESENVOLVIMENTO GERENCIAL – FDG. **Conheça a GIDE Avançada**. Nova Lima (MG): 2014. Disponível em <http://www.fdg.org.br/gide-avancada/> acessa em 23/09/2016.

GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Informativo GIDE**. Rio de Janeiro: SEEduc, 2011a. Disponível

em <http://download.rj.gov.br/documentos/10112/553225/DLFE-37306.pdf/InformativoGIDE.pdf>, acesso em 23/09/2016.

GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **O que é a GIDE**. Rio de Janeiro: SEEduc, 2011b(?). Disponível em: <http://pt.slideshare.net/veresaber/o-que-e-a-gide>, acesso em 23/09/2016.

GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Processo n.º: E-03/001/500, de 17 de janeiro de 2014**. Edital de processo seletivo interno com vistas ao provimento da função gratificada de Agente de Acompanhamento da Gestão Escolar. Rio de Janeiro: 2014. Disponível em: <https://www.concurso.ceperj.rj.gov.br/concursos/2014/seeducpsi/docs/agente.pdf>, acesso em: 23/09/2016.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção Dialética da História**. (8a Edição). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989. 341 p.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. Trad. de Adail Ubirajara Sobral. 14. ed. São Paulo: Loyola, 1992.

HOBBSBAWN, Eric J. **Era dos extremos: o breve século XX**. Trad. de Marcos Santarrita. 10. ed. Rio de Janeiro: Cia. das Letras, 2008.

HOOD, Christopher. A public management for all seasons? **Public Administration**, United Kingdom, Vol. 69, p. 3-19, Spring/1991.

MACEDO, Jussara Marques de. A UNESCO e as políticas de formação para o trabalho docente: aproximações entre 1966 e 1961. **Revista Movimento**, Ano II, nº 02, pp. 01-21, 2015.

_____; LAMOSA, Rodrigo. A regulação do trabalho docente no contexto da reforma gerencial da educação. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 10, n. 20, p. 133-152, julho/dezembro de 2015.

MASSENET, Michel; GÉLINIER, Octave. **La Nouvelle gestion publique: pour un État sans bureaucratie**. Paris, France: Éditions Hommes et Techniques, 1975. 145 p.

MELLO, Guiomar Namó de. **Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio**. 10ª Ed. São Paulo: Cortez, 2005. 204 p.

MÉSZÁROS, Istvan. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. Trad. de Paulo César Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo: Campinas: Edunicamp, 2002.

MOREIRA NETO, Diogo de Figueiredo. **Mutações do direito público**. Rio de Janeiro: Renovar, 2006.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter**. Rio de Janeiro: Record, 2004. 204 p.

SOUZA, José dos Santos. A formação do trabalhador no contexto da reconfiguração do trabalho, da produção e dos mecanismos de mediação do conflito de classe. **Revista Contemporânea de Educação**, Vol. 10, n. 20, pp. 273-290, jul.-dez./2015.