GERENCIALISMO E GESTÃO ESCOLAR

Tereza Cristina de Almeida Guimarães
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)
tereza.guimaraes@edu.unirio.br

Pamela Maria do Rosário Mota
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)
pamelamota23@yahoo.com.br

Amanda Moreira Borde
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)
amandaborde@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

As transformações sociais e culturais ocorridas nas últimas décadas do século XX apresentaram novos cenários, demandas e desafios tanto para as instituições educacionais quanto para seus atores, especialmente para aqueles que administravam as escolas. Com efeito, operadas na cultura de massa, no avanço científico-tecnológico, no aprofundamento das diferenças intergeracionais e no surgimento de novos modos e problemas na transmissão geracional, tais transformações, somadas ao respeito pelas diferenças, ressaltado pelos princípios de igualdade, com a demanda por novas competências profissionais para enfrentar os processos de fragmentação socioeducativa e com a heterogeneidade dos públicos escolares são apenas algumas das mudanças pelas quais as escolas passaram e estão passando, acentuadas em contextos pandêmicos, constituindo-se em grandes desafios para os atores escolares. Nesse panorama, a revisão de literatura nos ofereceu pressupostos para que este estudo discutisse a influência do gerencialismo na gestão escolar, com o objetivo de correlacionarmos a lógica da responsabilização e a busca por resultados à gestão da escola pública brasileira. Como resultado do apanhado teórico, observamos que os efeitos da racionalidade técnica não manifestam sistemas de educação mais inclusivos.

DISCUSSÕES

No Brasil, durante a década de 1990, e no contexto das políticas neoliberais que caracterizaram a região latino-americana, uma série de reformas foi implementada, visando dismantelar o Estado de bem-estar social e suas

instituições, sob o imperativo de alcançar níveis mais elevados de eficiência e eficácia. A mudança de um Estado provedor para um Estado regulador trouxe uma nova concepção de gestão do Estado – a nova gestão pública (NGP) – que, apesar de suas propostas de mudanças, manteve princípios neoliberais e gerenciais que guiaram, assim, as ações do Estado e das escolas (SECCHI, 2009).

No contexto brasileiro, quando a ideologia neoliberal foi incorporada como um mecanismo de ascensão econômica e superação da crise do taylorismo, as políticas educacionais brasileiras foram orientadas a cumprir os interesses de uma sociedade do conhecimento, decorrente da globalização e da nova reconfiguração tecnológica, para restaurar as bases produtivas centradas na autonomização, de acordo com o direcionamento do mercado nacional e internacional.

À época, os governos democráticos implementaram políticas reformistas subordinadas aos grandes capitais financeiros, que mostraram seu domínio por meio das organizações globais supranacionais, o que deixou a marca de uma estratificação social de desigualdade.

Tanto no Brasil, como nos demais países latino-americanos, os principais eixos da Reforma Educacional – amparada em diretrizes exógenas – visaram promover mudanças nas organizações. Para isso, a autonomia da instituição escolar e seus atores, em especial dos diretores de escolas, foram assinaladas como pilares fundamentais para a obtenção de uma determinada qualidade educacional.

Ao mesmo tempo, o discurso dirigido ao nível da gestão escolar apelava à emergência de lideranças exitosas, autônomas, eficazes e eficientes. Ou seja, as características essenciais para o exercício da gestão escolar constituíram um novo *corpus* de valores, sintetizado na imagem do gestor de sucesso, desconsiderando os aspectos que poderiam agregar à gestão desse sujeito estratégias para oportunizar uma maior democratização da administração da escola.

Esse discurso foi complementado com a afirmação de que as estruturas organizacionais, regidas por uma racionalidade burocrática, hierarquicamente determinada, macrodimensionada, inflexível, não poderiam mais dar respostas às demandas das sociedades atuais, sinalizando a necessidade de gerar organizações flexíveis e mutáveis que pudessem se adaptar rapidamente às demandas apresentadas.

A escola, inserida nessas organizações, também recebeu características que a condenavam à obsolescência. Exigiam-se estilos de organização e gestão

institucional que correspondessem às novas formas de trabalho e a uma concepção de educação que propusesse o desenvolvimento da autonomia. Para tanto, foram utilizadas e reconfiguradas categorias discursivas, como autonomia, eficácia, resultado, entre outras, que, paradoxalmente, tornaram-se novas formas de regulação da função gerencial, delegando ao segundo (ou ao último) plano os fatores indicativos de uma gestão voltada à maior participação da comunidade escolar.

Essas diretrizes da política educacional, típicas dos anos 1990 e claramente disseminadas pelo pensamento neoliberal, foram promovidas em nosso país durante a gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso, que encarregou Bresser-Pereira da criação do Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), fazendo com que o ministro se tornasse o protagonista da implementação da nova administração pública no Brasil.

A lógica do mercado e dos poderes econômicos internacionais, suscitada pelo MARE, no marco das políticas neoliberais, potencializou as desigualdades e favoreceu a concentração de privilégios em alguns setores minoritários da sociedade brasileira, aprofundando a exclusão de grande parte da população de condições aceitáveis de vida e aumentando a desigualdade, tanto na distribuição quanto no acesso aos bens culturais e recursos econômicos.

Não só o Brasil, mas toda a América Latina dos anos 1990 viveu um período de grandes reformas no campo educacional, no qual a questão da gestão tornou-se central para o debate sobre as mudanças propostas pelas políticas de vários países da região. Esse também foi um período em que a evolução de aspectos administrativos e a de planejamento geraram um período auspicioso para a entrada de conceitos de gestão administrativa na escola, com foco em resultados, por meio de diretrizes e determinações das reformas educacionais. Planejamento e gestão tornaram-se palavras imperativas associadas à realidade empresarial. Ademais, nesse contexto de reestruturação do capitalismo neoliberal, as políticas de educação no Brasil se concentraram na formação para o trabalho e consumo e adotaram o que Freitas (2013, p. 48) denominou “neotecnismo”, que exigiu uma formação de um trabalhador versátil e multifuncional para o mercado globalizado.

A racionalidade técnica proposta pelo neotecnismo trouxe mecanismos regulatórios centrais pelo prisma da meritocracia, que apresenta a mesma racionalidade técnica do século XX. No entanto, agora na forma de “padrões” ou

testes para o controle do trabalho docente, por meio de bônus e penalidades, compondo um modelo educacional imposto a partir dos centros de poder como parte importante da engrenagem que estrutura o sistema mercantilista neoliberal.

Os efeitos desses tratados não se traduziram em sistemas de educação mais inclusivos. Nas reformas educacionais das últimas décadas do século XX, a marca colonialista permaneceu incólume. Glover (2010) explica que nesses tratados de integração, os objetivos da educação estão intimamente ligados a categorias como desenvolvimento, subdesenvolvimento, desenvolvimento sustentável, competitividade, típica de uma semântica da dominação.

CONCLUSÃO

Vinte seis anos após a inserção da NGP no campo educacional brasileiro, os debates permanecem. Eles se realizam em torno dos discursos implícitos na reforma escolar que reduz a resultados os conhecimentos, os princípios e os diálogos de projetos educativos inclusivos. A partir dessa abordagem, é feita, sob a suposição de que as escolas são instituições neutras, a conversão mercantilista da educação, bloqueando as dimensões sociais, culturais, valorizativas e políticas, em função do treinamento para produção de respostas padronizadas.

Além da formatação de uma educação mercantilista, o que por si só demanda justificadas preocupações, vivemos a presença de um ataque profundo à educação pública, ensaiada há décadas, mas que hoje assume dimensões inéditas. Paralelamente, as duras medidas tomadas no calor da crise contra todos os tipos de conquistas sociais, o direito à educação, mesmo com as deficiências e desigualdades por nós reconhecidas, está no limite de uma política destrutiva, com princípios reacionários e falsos, disfarçados de modernidade, inovação educacional e pedagógica.

REFERÊNCIAS

FREITAS, Luiz Carlos de. Responsabilidade, meritocracia e privatização: vamos alcançar fuga para ou neotecnismo? *In*: PINO, Ivany Rodrigues; ZAN, Dirce Djanira Pacheco (org.). **Plano Nacional de Educação (PNE)**: questionando as questões e os ataques emblemáticos. Brasília: INEP, 2013.

GLOVER, Ovidio Andrés Charles Van. Educação básica, revolução boliviana! E contexto Mercosul: debates e perspectivas. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O MERCOSUL / CONESUL, 18., 2010, Florianópolis. **Anais** [...]. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2010.