



**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES (PPGEduc)**

SERGIO VIEIRA DA SILVA

**A REFORMA GERENCIAL DO ESTADO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO RIO DE JANEIRO**

NOVA IGUAÇU

2018

SERGIO VIEIRA DA SILVA

**A REFORMA GERENCIAL DO ESTADO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO RIO DE JANEIRO**

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

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo de Azevedo Cruz
Lamosa

NOVA IGUAÇU

2018

379
S586r
T

Silva, Sergio Vieira da, 1969-
A reforma gerencial do Estado na educação de jovens e adultos na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro / Sergio Vieira da Silva. - 2018.
94 f. : il.

Orientador: Rodrigo de Azevedo Cruz Lamosa, 1981-
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Bibliografia: f. 91-93.

1. Educação e Estado - Teses. 2. Educação de jovens e adultos - Rio de Janeiro (Estado) - Teses. I. Lamosa, Rodrigo de Azevedo Cruz, 1981-. II. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. III. Título.



UFRRJ UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL
DO RIO DE JANEIRO

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

SERGIO VIEIRA DA SILVA

**"A REFORMA GERENCIAL DO ESTADO NA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO
RIO DE JANEIRO"**

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

Linha de Pesquisa: Desigualdades Sociais e Políticas Educacionais

Dissertação aprovada em 28/02/2018.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. RODRIGO DE AZEVEDO CRUZ LAMOZA - UFRRJ - Orientador

Prof(ª). Dr(ª). LILIAN MARIA DE CARVALHO RAMOS - UFRRJ

Prof(ª). Dr(ª). JACQUELINE VENTURA - UFF

Seropédica (RJ)
Fevereiro/2018

Ao Célio (in Memoriam) feirante na arte da
Palavra, e Zilda Nordestina de Fé, me
ensinaram a resistir.

Adriana e João Pedro amores da Vida...

Aos meus alunos e alunas da EJA

AGRADECIMENTOS

Quero Agradecer!

Agradeço a todas e todos que me ensinaram e ensinam a lutar e a resistir contra as injustiças da vida.

Sempre é bom agradecer porque nos faz seres mais evoluídos. O presente maior é a certeza de que passamos no planeta Terra para “Geografizar” nossa história e deixar uma marca de vida.

Quero agradecer a Minha amada companheira Adriana que nesses nossos vinte e cinco anos de partilha juntos, sempre acreditou em mim e no meu desejo de construir: amando, compartilhando, criticando e caminhando junto. A meu amado e desejado filho João Pedro, que desde criança me diz: “Nunca desista!”

Quero Agradecer ao Meu Camarada/Professor Rodrigo Lamosa, por acreditar em mim: incentivando, cobrando com disciplina e ternura, provocando com leituras e ajudando-me a não desistir desse sonho nascido no chão da escola.

Quero Agradecer às Professoras Lilian Ramos e Jaqueline Ventura por aceitarem o desafio de avaliarem essa pesquisa com rigor, carinho e, em especial, por acreditarem no meu caminho.

Quero agradecer aos “Silva”: Celio e Zilda, pai e mãe que quando deixaram o Nordeste brasileiro partiram rumo a construção de uma vida melhor para família que surgia. Nívia Maria e Daniele irmãs que juntos compartilhamos infância, adolescência, juventude e agora, maturidade. Tulani e Gabriel sobrinhos que a vida me deu de forma carinhosa e feliz. E aos “Henrique”: Waldemar (in memoriam) e Maria, Sérgio Henrique (in memoriam) e Maurinéa, Fábio e Simone, família do coração, que sempre acreditaram em mim. Aos Sobrinhos amados e conquistados, que a vida me deu: Letícia, Felipe, Sabrina e Paulo Vitor.

Agradecer aos familiares que ganhei na vida e que compartilham a crença de que é possível um mundo construído pelos e para os trabalhadores: DNA de Caxias – companheiras e companheiros desde a juventude nas CEBs, no partido político e na vida social. Geraldo Rocha companheiro, compadre e irmão de fé na caminhada que juntos trilhamos as lutas em

defesa das pessoas mais sofridas da Baixada Fluminense. Dário, companheiro, compadre e geógrafo que desde a infância, passando pela juventude e agora no início da maturidade, continuamos sonhando e lutando por justiça social.

Agradecer aos meus companheiros Professoras e Professores do Ciep José Lins do Rego, em especial da EJA; e ao companheiro Nelson Silva, pelo incentivo e convívio da partilha como educadores que acreditamos no sonho e na luta por uma Educação Pública gratuita e de qualidade.

Agradecer aos Meus companheiros militantes Professores de Geografia e outras áreas que juntos compartilhamos ideias, sonhos e lutamos por Justiça Social na Educação: João Paulo, Léo, Carlos, Luís Roberto, David e Rosi, Ernani, Maurício, Jorge Alberto (in memoriam), Cristiane Tiozzo.

Agradecer aos meus Camaradas do LIEPE, Mulheres e Homens que me acolheram com carinho e ternura, sem medo de partilhar os saberes no campo da pesquisa. Compartilhando e incentivando minha caminhada no trabalho acadêmico. Minhas queridas e queridos camaradas, meu fraterno carinho a vocês!

Agradecer aos estudantes da EJA do Ciep José Lins do Rego 175, que durante mais de uma década ensinaram-me o caminho a seguir na pesquisa acadêmica, a sonhar e a acreditar na força dos trabalhadores.

Odeio os indiferentes. Como Friederich Hebbel acredito que "viver significa tomar partido". Não podem existir os apenas homens, estranhos à cidade. Quem verdadeiramente vive não pode deixar de ser cidadão, e partidário. Indiferença é abulia, parasitismo, covardia, não é vida. Por isso odeio os indiferentes.

Antônio Gramsci. Convite à leitura de Gramsci, 1917

Oh, que estrada mais comprida

Oh, que légua tão tirana

Ai, se eu tivesse asa

(...)

Varei mais de vinte serras

De alpercata e pé no chão

Mesmo assim, como inda farta

Pra chegar no meu rincão

Trago um terço pra das dores

Pra Reimundo um violão

E pra ela, e pra ela

Trago eu e o coração

Luiz Gonzaga Légua Tirana, 1949

RESUMO

A reforma gerencial promovida pelo governo do estado do Rio de Janeiro para ajustar a máquina estatal a um novo modo de regulação social não poupou a gestão educacional. A evidência disto é a implantação do Programa Gestão Integrada da Escola (GIDE) por parte da Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC/RJ). Por meio desse programa de reforma gerencial, a SEEDUC/RJ tem buscado contemplar aspectos estratégicos, políticos e gerenciais com foco em resultados, a pretexto de melhorar os indicadores da educação, especialmente aqueles relacionados ao desempenho do estado do Rio de Janeiro no Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira (IDEB). Esse conjunto de medidas altera significativamente o cotidiano das escolas, na medida em que estabelece a lógica mercantil como referência de gestão do trabalho escolar. Esse impacto nos parece ser mais intenso na Educação de Jovens e Adultos (EJA), justamente por suas especificidades e contradições. Por esta razão, tomamos como objeto de estudo as mudanças determinadas pela GIDE na EJA no Estado do Rio de Janeiro. Nosso objetivo é avaliar se em algum aspecto a implantação da GIDE trouxe alguma melhoria no trabalho pedagógico desenvolvido na EJA na SEEDUC/RJ. Trata-se de uma pesquisa documental, de análise qualitativa e de caráter explicativo, sem abrir mão de fontes bibliográficas primárias. Com o desenvolvimento deste trabalho investigativo, conseguimos perceber que de fato, existe um impacto de influencia muito grande do setor privado na formulação e efetivação na política pública da EJA, por dentro da reforma gerencial do Estado na EJA do Estado do Rio de Janeiro. Esta investigação está contribuindo não apenas para o desenvolvimento dessa política pública da Educação, mas também para a reflexão de profissionais da educação pública do Estado do Rio de Janeiro desenvolverem suas atividades na EJA acerca de sua própria realidade, seja pelas similitudes, seja pelas distinções.

Palavras-chave: Reforma do Estado – Reforma Gerencial – Gestão Escolar – Educação de Jovens e Adultos.

ABSTRACT

The management reform promoted by the government of the state of Rio de Janeiro to adjust the state system to a new mode of social regulation did not save the educational management. The evidence of this is the implementation of the Integrated School Management Program (GIDE) by the State Secretary of Education (SEEduc / RJ). Through this Management Reform Program, the SEEduc / RJ has sought to include strategic, political and management aspects focused on results, under the pretext of improving education indicators, especially those related to the performance of the state of Rio de Janeiro in the Brazilian Education Development Index (IDEB). This set of measures significantly alter the daily life of schools, as well as establishes the mercantile logic as reference of management for schoolwork. This impact seems to be more intense in the youth and adult education (EJA), precisely because of its specificities and contradictions. For this reason, we take as object of study the changes determined by GIDE in the EJA. Our objective is to evaluate if in some aspect the implementation of GIDE brought some improvement in the pedagogical work developed at EJA in the SEEduc / RJ. It is a documental research, of qualitative analysis and explanatory character, without giving up sources bibliographies. This research may contribute not only to the institutional development of the investigated school, but also to the reflection of education professionals from other schools about their own reality, whether by similarities or by distinctions.

Keywords: State Reform - Management Reform - School Management - Youth and Adult Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Método PDCA.	Erro! Indicador não definido.	56
Figura 2 - Índice de Formação de Cidadania e Responsabilidade Social para aplicação na Escola – IFC/RS.	Erro! Indicador não definido.	57
Figura 3 - Marco Referencial do Fluxo da GIDE, p.25.		63
Figura 4 - IDEB, Ensino Médio 2009, 2011 e 2013.	Erro! Indicador não definido.	
Figura 5- Variação do número de matrículas da EJA no Ensino Médio		79
Figura 6 - Matrículas na EJA.	Erro! Indicador não definido.	

LISTA DE SIGLAS

CEPAL	COMISSÃO ECONOMICA PARA AMÉRICA LATINA E O CARIBE
CIEP	CENTRO INTEGRADO DE EDUCAÇÃO PÚBLICA
EJA	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
ENEM	EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO
EUA	ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA DO NORTE
GIDE	GESTÃO INTEGRADA DA ESCOLA
IDEB	ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
INDG	INSTITUTO DE DESENVOLVIMENTO GERENCIAL
MARE	MINISTÉRIO DE ADMINISTRAÇÃO DE REFORMA DO ESTADO
NEBAS	NECESSIDADE BÁSICAS DE APRENDIZAGEM
NEJA	NOVA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
ONGS	ORGANIZAÇÃO NÃO GOVERNAMENTAL
PDCA	MÉTODO GERENCIAL DE SOLUÇÃO DE PROBLEMAS
PNUD	PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO
PPP	PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO
PROEJA	PROGRAMA NACIONAL DE INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA COM A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.
RJ	RIO DE JANEIRO
SAERJ	SISTEMA DE AVALIAÇÃO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
SEEDUC	SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO
UNESCO	ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIENCIA E A CULTURA
UNICEF	FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA INFANCIA
URSS	UNIÃO DAS REPÚBLICAS SOCIALISTAS SOVIÉTICAS

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I – A CRISE ORGÂNICA DO CAPITAL E A RECOMPOSIÇÃO BURGUESA .	23
1.1 Crise orgânica: a falência do bloco histórico fordista/keynesiano	24
1.2 A recomposição burguesa e a formação do bloco histórico neoliberal	28
1.3 A inserção do Brasil na recomposição burguesa	34
CAPÍTULO II – A REFORMA DA EDUCAÇÃO: DA “EDUCAÇÃO PARA TODOS” AO “TODOS PELA EDUCAÇÃO”	40
2.1 A reforma mundial da educação	41
2.2 Entre a “Educação para Todos” ao “Todos Pela Educação” no Brasil	48
2.3 A Gestão Integrada da Escola	53
CAPÍTULO III – A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA ENCRUZILHADA DO CAPITAL	66
3.1 A EJA no Brasil: Da LDB ao PDE	67
3.2 O Programa Nova Educação de Jovens e Adultos (NEJA)	73
3.3 Para aonde vai a NEJA?	76
CONCLUSÃO	88
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	91

INTRODUÇÃO

A reforma gerencial promovida pelo governo do estado do Rio de Janeiro para ajustar a máquina estatal a um novo modo de regulação social se desdobrou sobre a gestão educacional. A evidência disto é a implantação do Programa Gestão Integrada da Escola (GIDE) por parte da Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC/RJ), sob a assessoria da Falconi consultores. Por meio desse Programa de gestão do trabalho escolar, a SEEDUC/RJ tem buscado contemplar aspectos estratégicos, políticos e gerenciais com foco em resultados, a pretexto de melhorar os indicadores da educação, especialmente aqueles relacionados ao desempenho do estado do Rio de Janeiro no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB. Esse conjunto de medidas altera significativamente o cotidiano das escolas, na medida em que estabelece a lógica mercantil como referência de gestão do trabalho escolar. Esse impacto nos parece ser mais intenso na Educação de Jovens e Adultos (EJA), justamente por suas especificidades e contradições.

Nosso objetivo é analisar os desdobramentos sobre a EJA da inserção de um modelo gerencial de gestão do trabalho escolar na rede pública estadual de ensino do Rio de Janeiro¹. Trata-se de uma pesquisa básica, de análise qualitativa, de caráter explicativo, que se insere na categoria de uma pesquisa de tipo documental em que analisará os documentos de referência da GIDE e outros produzidos pelo Instituto de Desenvolvimento Gerencial, Fundação de Desenvolvimento Gerencial e Falconi Consultores que são as organizações responsáveis pela introdução da GIDE nos sistemas estaduais públicos de ensino, além de informações coletadas por meio do Censo Escolar.

A Educação de Jovens e Adultos nas escolas públicas torna-se cada vez mais frequente nas instituições de ensino. O processo de globalização econômica impôs aos países em desenvolvimento uma busca cada vez maior de formação acadêmica a jovens e adultos. O fato de nos últimos vinte anos a geografia do mundo estar em constante transformação econômica e cultural, faz com que os países periféricos do mundo haja uma movimentação de busca por uma melhor qualidade de vida, semelhantes à verificada nos países do capitalismo central. A educação não é salvação para a garantia da tão almejada qualidade de vida, mas passa essencialmente por ela, devido à busca de um desenvolvimento socioeconômico que estabeleça um processo de formação escolar, inverso da ordem global estabelecida, tornando-a uma

¹ O Pesquisador é Professor da Educação do Estado do Rio de Janeiro, em uma Escola Pública em São João de Meriti, como professor de Geografia com ênfase na Educação de Jovens e Adultos.

educação tecnicista e mercadológica. É fundamental uma atitude mais crítica de mundo diante das transformações e novas exigências da ordem vigente estabelecida. Mézaros nos chama atenção para o fato de que:

[...] essa lógica exclui, com uma inversabilidade categórica, a possibilidade de legitimar o conflito entre as forças hegemônicas fundamentais rivais, em uma dada ordem social, como alternativas viáveis entre si, quer no campo da produção material, quer no âmbito cultural/ educacional (MÉZAROS, 2008, p. 26).

No âmbito da escola o necessário dialogar com essa relação conflituosa, para entender o projeto da sociedade capitalista para educação. SANTOS (2012, p.22) nos chama atenção para esse momento afirmando: A pedagogia do mercado realiza-se, tanto nos sistemas públicos como nas instituições privadas, pela adoção da lógica empresarial do capitalismo. No ensino da Educação de Jovens e Adultos esta visão de educação que atende aos interesses do mercado é mais evidente, ao entender que a formação educacional dessa parcela da população deve atender as demandas do pensamento capitalista global, representado pela burguesia nacional. Em contrapartida, ao falarmos da formação educacional de jovens e adultos trabalhadores, entendemos ser fundamental romper com a lógica de uma educação que prepara mão de obra barata para o mercado e também desvincular ela do velho receituário político com a qual se constrói uma educação bancária de transmissão do conhecimento. A proposta de uma educação de jovens e adultos deve ser entendida como uma educação popular, pensada em uma política de educação da classe trabalhadora, indo no caminho contrário das políticas capitalistas dos governos neoliberais existentes atualmente, que tem adotado nos últimos vinte anos um conjunto de medidas políticas e econômicas para ajustar a formação educacional em um campo tecnicista do trabalho.

O Projeto de reforma do Estado através da introdução de novos modelos de gestão do trabalho escolar, faz da educação pública genitora dessa nova maneira de impor à classe trabalhadora seus projetos de adequação das novas exigências do capital internacional frente as transformações ocorridas nos últimos vinte anos nos padrões econômicos e educacionais. Dentro deste pensamento de construção e da relação de poder existente no mundo da escola, é que se quer refletir sobre a reforma gerencial do estado em curso na educação pública do estado do Rio de Janeiro e suas implicações na formação da educação de jovens e adultos. Buscamos compreender o sentido dessa reforma do Estado no campo da educação pública, se esse

conjunto de medidas a altera significativamente e qual o desdobramento deste novo modelo de gestão do trabalho escolar sobre a Educação de Jovens e Adultos no estado do Rio de Janeiro, na medida em que estabelece a lógica mercantil como referência de gestão do trabalho escolar.

Esse impacto nos parece ser mais intenso na Educação de Jovens e Adultos (EJA), justamente por suas especificidades e contradições. Os estudantes da EJA ao retornarem à escola, querem recuperar um tempo perdido de sua formação educacional. Dentro do pensamento capitalista essa recuperação tem que ser rápida e eficiente, atendendo as demandas do mundo trabalho e as novas exigências do mercado. Preparar mão de obra barata e supostamente qualificada para atender as demandas do capitalismo dos países subdesenvolvidos, constituindo uma formação de mão de obra barata, de trabalho simples e de pouca interpretação dos conflitos socioeconômicos existentes no mundo do trabalho e na sociedade, para garantir os interesses econômicos da burguesia, é uma exigência do novo modelo de gestão do trabalho escolar para a EJA. A nosso ver um autêntico processo de escolarização será o da construção de uma formação humana e social baseada em poucos estratos sociais. Sem isso o indivíduo da EJA não terá um arcabouço histórico/social, que apresente sua realidade num contexto socioeconômico calcado na desigualdade. Mas será conduzido a um modelo de formação educacional composto de técnicas e normas que devem ser seguidas, sem confrontar sua realidade de vida com o que lhe espera na relação capital e trabalho.

Por fim, teremos nesse caminho que confrontar os reais interesses de uma educação meritocrática baseada na construção da lógica neoliberal, onde o que vale são os resultados e suas supostas equalizações na diminuição das desigualdades socioeconômicas no mundo da escola e no mundo do trabalho. E não uma via de construção do caminho autônomo do conhecimento e de um empoderamento do indivíduo como ser social, que construa os seus caminhos na efetivação de uma sociedade de todos.

A proposta de análise das “chamadas políticas públicas de educação, especificamente as da EJA”, quer fazer uma leitura crítica e dialógica, entendendo como o Estado está apresentando e consolidando a reforma gerencial. O projeto de reforma gerencial do Estado é um projeto que está inserido na recomposição burguesa, iniciada a partir da crise orgânica do capital nos anos 1970. Sabemos que o estado capitalista sempre está em crise, daí a necessidade de impor políticas públicas adequadas à nova (velha) realidade. Entretanto, a crise dos anos 1970 pode ser considerada “orgânica” (GRAMSCI, 2011), pois possui uma dupla dimensão, sendo econômica e política, justamente por abranger essas duas dimensões do bloco histórico.

A crise orgânica, iniciada nos anos 1970, solapou o bloco histórico fordista/keyneisiano erigido no decorrer da primeira metade do século XX, tendo seu apogeu durante o ciclo de ouro do capitalismo, segundo o historiador Hobsbawm (HOBSBAWM, 1995). É neste contexto que tem início um movimento, ainda inacabado, de recomposição burguesa.

Desta forma percebe-se que o projeto de escola é na verdade um projeto de sociedade, voltada para impedir que se construa uma proposta de política pública para a educação de jovens e adultos, nos moldes da educação popular e autônoma. É caracterizar nele um projeto de sociedade burguês, em que se valorizam resultados para diminuir ou mascarar as desigualdades, e não a formação do indivíduo como sujeito crítico, sujeito que escreve e muda sua história de vida e interfere na construção social de sua realidade. Vivemos tempos difíceis no mundo da escola, reflexo das turbulências impostas na sociedade. Nas transformações no mundo a partir da década de 1990 o projeto neoliberal vem sendo questionado e os limites da contrarreforma proposta foram se esgarçando.

Neste contexto, teve início um deslocamento no interior da recomposição burguesa, buscando (re)ordenar sua ação política, econômica e ideológica. Nessa reestruturação do capitalismo global de neoliberalismo fundamenta-se uma nova perspectiva chamada de capitalismo neoliberal de terceira via. Essa nova etapa da política geoeconômica do capitalismo internacional tem como ação construir o desapego do Estado nas políticas públicas, determinando um novo papel ao Estado, ou seja, reguladores das novas políticas públicas. Isso fica evidente na medida em que avança a construção desse novo programa político e econômico, debatido e formulado pelos intelectuais da nova ordem capitalista, enfatizada por Melo, Martins, Souza, Falleiros e Neves (2015, p. 35).

Na apologia à nova ordem, os autores defendem a existência de um mundo mais integrado, com cidadãos e organizações mais dinâmicos, na qual as políticas sociais, ambientais e econômicas precisariam responder positivamente a essa mudança global. A evolução do conhecimento e as novas possibilidades de acesso a informação e comunicação produziram empresas mais dinâmicas e flexíveis, demandando capacidades para inovar. Além da forte atuação na economia da sociedade do conhecimento, tais empresas, através de suas fundações ou institutos, passariam também a intervir como parceiros do aparelho de Estado, influenciando na formulação e execução do conjunto das políticas sociais, com especial relevo para a área educacional.

Neste contexto, fica evidente que o avanço da onda neoliberal de terceira via, busca romper com a velha prática de intervenção estatal nas políticas públicas. O momento atual do

capitalismo visa traçar ações do mundo corporativo na ação estatal. O estado busca parceiros que influenciem nos programas de políticas públicas, impulsionando uma dinâmica da empresa privada, onde o que vale são as novas formas de lidar com o público em uma ação mais eficiente e mercadológica, em que pese sobre seus ombros eficiência e resultados. Dentro dessa nova lógica empresarial assumida pelo Estado se articula um conjunto de medidas a ser implantadas nas políticas públicas estatais.

É na escola que os novos intelectuais do capitalismo de terceira via vão encontrar campo para programar suas ferramentas de reforma do aparelho estatal. No bojo dessas ações ocorre uma grande (re) invenção da escola como forma de garantir a satisfação da nova política a ser efetivada. No Rio de Janeiro, no contexto de introdução do novo modelo de gestão do trabalho escolar, a mudança da nomenclatura EJA para Nova Educação de Jovens e Adultos (NEJA) revela bem mais do que uma simples alteração de nomenclatura. O “novo”, neste caso, possui pelo menos dois importantes significados: 1) rompe com uma histórica construção nacional de um campo de atuação de educadores comprometidos com a formação humana dos trabalhadores no Brasil; 2) aponta para a satisfação das necessidades impostas pelo novo padrão de exploração do capital sobre o trabalho, que tem constituído um exército industrial de reserva cada vez maior e com grande impacto sobre a formação de trabalhadores de “novo tipo”, ou seja, adequados à condição de desempregados.

A EJA, agora NEJA, deve adequar-se a uma nova organização estrutural, seja no horário como também na distribuição das disciplinas, agora distribuídas em quatro módulos por dois anos. Outra alteração é quanto à inserção da NEJA nas avaliações do SAERJ (Sistema de avaliação escolar do estado do Rio de Janeiro). Nesse campo de inserção uma questão torna-se prioritária a questionar: a quem interessa essa avaliação na NEJA? E para que? O fato é que essas pequenas e impactantes mudanças mexem no entendimento do que se quer com o ensino de jovens e adultos em tempos atuais, e com toda a dinâmica da escola e seus atores sociais: alunos e professores.

É por isso, que estamos refletindo e analisando e (re) elaborando a ideia de entender os processos de reestruturação da EJA para NEJA no campo das propostas gerenciais. A nossa justificativa para iniciar essa pesquisa, foi justamente o fato que chamou atenção à primeira vista: entender o porquê da mudança da nomenclatura, que nos levou a dar início ao entendimento dessas reformas gerenciais via GIDE, que estão transformando o ensino de jovens e adultos na educação pública do Estado do Rio de Janeiro. De como o governo estadual do Rio de Janeiro por meio da SEEDUC impõe um modelo de educação meritocrática, reforçando as

ideias de construção hegemônica da sociedade burguesa e imposto pela secretaria de educação do estado do Rio de Janeiro, que quer efetivar uma política pública de educação de qualidade.

No projeto da educação brasileira a formação dos estudantes é encarada como uma preparação para o mundo do trabalho. Para qual trabalho? Onde está esse trabalho? Trabalho simples ou tecnológico? As perspectivas de trabalho e educação na periferia do mundo capitalista se constroem no modelo tradicional de educação bancária de transmissão de conhecimento, fadada à lógica meramente tecnicista. Nele se reproduz toda dinâmica do que se aprende e se faz sem alterar ou mesmo possibilitar à maioria da população brasileira algo melhor a sua vida. Pensar, debater e efetivar uma proposta de educação de jovens e adultos é construir uma educação de classe, ou seja, fazer uma proposta pedagógica de educação popular, buscando, uma educação emancipatória voltada para a inserção de jovens e adultos no mundo do trabalho, mas não como reserva de mão de obra barata para atender aos caprichos do capitalismo neoliberal de terceira via. A relação educação e trabalho devem estabelecer o projeto de uma educação autônoma, de uma educação de classe, prioritariamente de classe popular. O processo de formação educacional deve modificar corações e mentes com novos e velhos valores econômicos. E impedir que o empresariado (burguesia) assume como protagonista as reformas gerenciais do estado, conduzindo as mudanças para garantir a ampliação da sua ação como instrumento na multiplicação do seu capital, gerando o aumento da sua riqueza, sem nada acrescentar ao trabalhador.

O desenvolvimento da GIDE tem como ação implementar na máquina estatal um modelo de pensamento da eficiência e do dinamismo da lógica neoliberal de terceira via, pelo qual o pragmatismo empresarial faz da escola espaço de treinamento e da preparação para o mundo do trabalho, compreendendo que neste mundo globalizado do capitalismo de terceira via temos as classes sociais em “harmonia”, ou seja, o setor empresarial atua na escola na formação da mão de obra para não ter conflitos no gerenciamento de suas empresas, garantindo dessa maneira o controle social sobre homens e mulheres certificados, que agora entendem a necessidade do capital se impor ao trabalho como única forma de gerar desenvolvimento local e global :

Situar um movimento de modificação de rumo, no âmbito do projeto neoliberal por parte dos organismos internacionais, não implica localizar a pedra filosofal desse processo. Mais do que isso, significa traçar alguns aspectos determinantes em que seja possível mostrar a presença maciça de elementos como: o redimensionamento do papel do Estado tanto no que se refere às políticas sociais como em seu papel econômico mais direto; a articulação entre organismos na sociedade civil e aparelho de Estado por meio das chamadas “parcerias”; a colaboração entre classes no enfrentamento de problemas coletivos, implicando um compromisso que envolveria tanto o cancelamento de qualquer perspectiva antissistêmica da classe trabalhadora como um envolvimento mais expressivo do conjunto da burguesia no (suposto) enfrentamento de problemas sociais diversos. (SALES, SOUZA E MELO, 2015, p.50)

A NEJA está centrada atualmente em uma política pública de educação de caráter totalmente neoliberal de terceira via, as suas implicações neste novo sistema de avaliação, tendem a reproduzir um falso mecanismo de certificação e qualificação para o trabalho. A reflexão acerca do debate sobre o trabalho no âmbito da formação do trabalhador é um processo da relação capital X trabalho, e também no que se refere à qualificação do trabalhador. Neste sentido Ramos (2006) nos contextualiza ao afirmar que além da formação, a cultura do trabalho é condição determinante da qualificação. Entendemos que toda essa reflexão se faz no momento em que o trabalhador sofre com a precarização do trabalho:

Essa perspectiva vem de encontro com a formulação braveriana da imediata e direta correlação entre maior valorização do capital, maior controle sobre o trabalho e sua maior progressiva degradação, visto que as necessidades de valorização do capital postas em jogo com a sofisticação da base técnica da produção estariam demandando maior autonomia do trabalhador (RAMOS, 2006, p. 57).

Toda essa devastação que a autora descreve no trabalho é sentida com força na precarização do trabalho escolar. Com a contrarreforma brasileira, a precarização por dentro das escolas se tornou muito presente nos últimos tempos. A reforma gerencial provocou mudanças profundas no saber fazer pedagógico, controlando cada vez mais o trabalhador da educação, tirando dele sua autonomia pedagógica, criando cartilhas e manuais de instrumentalização do que se deve ensinar em sala de aula, sem ao menos debater ou escutar esse trabalhador sobre as formas na construção pedagógica do ensinar na sala de aula, ajustando um pacote de medidas mercadológicas que aos poucos vai destruindo o trabalho docente mais

engajado. Percebendo toda essa precarização do trabalho docente a partir das reformas gerenciais, vemos que:

Atualmente, espera-se do docente a “execução de tarefas”, esvaziando o caráter pedagógico do seu trabalho – o ato de ensinar. A ele são atribuídas tarefas voltadas às questões político-sociais, como a violência, questão das drogas, dos conflitos familiares, da maternidade na adolescência e/ou infância tec. Colocam-se sob a responsabilidade desse trabalhador situações que ultrapassam as possibilidades de sua atuação (MACEDO & LAMOSA, 2015, p. 374).

Surgiram então com as reformas gerenciais “funções para os docentes” que tornaram-se mais atuantes em sua vida profissional, além do ato de ensinar. Essa mudança táctica porque não dizer de sua função, é a forma encontrada pelo sistema para tirar do docente a possibilidade de pensar e agir pela prática reflexiva. Vivendo toda essa devastação do seu trabalho é que o docente se encontra mutilado de suas reais ações políticas pedagógicas. Isso com certeza está muito evidente no docente da EJA que, ao depara-se com a diversidade das gerações e conflitos sociais diferentes e ainda enfrenta o descaso dos governos com essa modalidade de ensino.

A Educação de Jovens e Adultos exige de nós professores um envolvimento e comprometimento mais atento aos desafios apresentados, por aqueles que buscam na escola uma perspectiva de mundo melhor, pois entendem ser esse espaço de produção do conhecimento, uma porta de entrada para um mundo novo, diminuindo com as desigualdades sociais existentes na dicotomia entre capital e trabalho. Ao analisar e interpretar a realidade escolar e seus projetos políticos pedagógicos, tendemos a perceber as lacunas existentes, na “nova” (velha) política econômica educacional arquitetada no desenho da meritocracia como única maneira de ascensão socioeconômica dos alunos das classes populares, para emergirem em uma sociedade de disputas e seletividade, onde vencerão aqueles que estiverem conectados à nova dinâmica do capitalismo da terceira via.

Por fim a escola brasileira está envolvida e é uma das bases dessas transformações. O Estado brasileiro articula e mobiliza toda reforma gerencial, aonde vão surgindo grupos empresariais que ofertam programas educacionais e treinamentos que vão solucionar o fracasso escolar, inserindo o país na nova ordem mundial. As propostas da reforma estatal coordenada pelo Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE) protagonizam a inserção do estado brasileiro no projeto neoliberal de ‘descentralização, focalização, privatização e

participação’, fazendo uma articulação entre a sociedade civil com o mercado. Essa falsa democracia consentida e instaurada no país, gera uma ilusão de participação popular e de imersão das classes populares no desenvolvimento econômico do país, tornando a escola aparelho estatal de um projeto de treinamento e adequação ideológico do capitalismo internacional.

O que se tem percebido nesse projeto de dominação da burguesia brasileira é um avanço cada vez maior das elites brasileiras nas estruturas econômicas do país, invadindo com a sua nova onda neoliberal de terceira via, adequando as estruturas econômicas e sociais, e também persuadindo as classes populares no entendimento da concessão social de participação e de decisão dos rumos no seguimento do desenvolvimento econômico da nação. Enfim, tentando construir um consenso entre trabalhadores, empresários e governo na condução de uma nação participativa e democrática. Trata-se de uma falsa democracia consentida como projeto social, pois:

A tragédia da educação básica brasileira já estava anunciada na farsa da democracia consentida enquanto instrumento de dominação de classe e nas diretrizes e bases da educação escolar hegemônica, que reduziram a formação para o trabalho simples a mera formação de mão de obra minimamente capacitada e de cidadãos reféns do status quo (OLIVEIRA E BARROS, 2015, p.189).

Essa tragédia anunciada na educação básica brasileira é sentida em todo projeto neoliberal, que busca destruir uma educação emancipatória e popular. Que consolida um projeto educacional de mentiras e ilusões. Que transforma o indivíduo em falso cidadão. Que engana os sujeitos com uma democracia de aparências. Esse avanço da democracia consentida pelo neoliberalismo de Terceira Via, consolida um projeto de classe das elites brasileiras, que forma homens e mulheres da classe trabalhadora, apenas para o trabalho simples com uma formação desprovida de crítica do papel do governo e dos seus parceiros privados/empresas na condução de sua formação educacional e cultural. O trabalho simples, imposto pelo capitalismo internacional aos homens e mulheres das classes subalternas brasileiras é confirmação de que ainda somos um imenso Estado desigual, que de um lado possui uma burguesia com interesses de ampliação de seus privilégios e riquezas, e de outro a grande massa da classe trabalhadora marcada pela falta ou pouca ascensão educacional em um projeto de sociedade.

Neste sentido, é que se busca compreender a relação existente entre a reforma gerencial da educação e sua interface com os objetivos propostos no projeto. Esse contexto na relação educação e reforma compreende-se no saber fazer das diversas formas de diálogo entre a

pesquisa e sua mediação com o mundo da escola e suas transformações ocorridas nos últimos dez anos. Outro ponto importante dessa relação é analisar a ofensiva mercadológica do capital na educação, impondo toda uma estrutura empresarial que desmonta a possibilidade de um projeto de sociedade autônoma e participativo. Os objetivos desse projeto de pesquisa tentam ressaltar toda essa faceta estratégica do sistema capitalista, que torna a educação pública um conjunto de regras e dados numéricos para determinar o fim das desigualdades existentes no campo educacional, sem levar em consideração o contexto histórico cultural dos indivíduos na busca de uma educação de qualidade social que os insira como sujeitos de suas histórias no mundo do trabalho. Esta artimanha fica evidente na adoção de uma nova nomenclatura a modalidade de ensino passando de EJA para NEJA (Nova educação de Jovens e Adultos), transformando a educação pública de jovens e adultos em um programa que visa a melhoria dessa modalidade de ensino, dentro da Educação pública do Estado do Rio de Janeiro.

CAPÍTULO I – A CRISE ORGÂNICA DO CAPITAL E A RECOMPOSIÇÃO BURGUESA

A proposta desse capítulo 1 é debater a falência do bloco histórico keynesiano/fordista e seu esgotamento enquanto condutor de um modo de produção capitalista. E destacar o papel das forças do capitalismo mundial, que desde o fim da primeira metade do século XX já vinham formulando e construindo um modelo de substituição do bloco histórico. Nossa reflexão passeia pela construção da Sociedade Mont Pèlerin, que capitaneada por Hayker, um dos seus fundadores e principal ideólogo, procura recompor a burguesia capitalista em suas visões de mundo.

O capítulo tem como referências teóricas CASTELO (2013), ANDERSON (1995) e HOBBSAWM (1995), que irão trazer uma reflexão acerca de o quanto esse modelo de produção capitalista vem destruindo todas as conquistas econômicas e sociais feitas durante a vigência do modelo de bem estar social na Europa e da sociedade socialista do bloco soviético. Esses autores analisam esse período dentro do triunfo do mundo capitalista chamado de a “era de ouro”, no avanço das políticas do modelo do bem estra social e suas contradições, levando à sua crise iniciada nos anos de 1970 e com a insurgência de um “novo/velho” modelo de produção capitalista.

Ainda analisaremos a recomposição burguesa com a formação de um novo bloco histórico, o toyotista/neoliberal que avança sobre todas as partes do mundo nos países do capitalismo central e da periferia. E a retomada das ideias da Sociedade Mont Pèlerin e a construção de um modo de produção capitalista na reestruturação de suas bases econômicas e sociais. A fundamentação desse pensamento se faz na dominação das classes dominantes e de suas frações burguesas ao aumentar sua influência até então no campo econômico, agora também avançando para o social com interferências nas políticas públicas governamentais, retirando do Estado seu real papel de gestor e o delegando-o a um mero fiscalizador das políticas públicas.

No caso do Brasil analisaremos como a entrada desse ideal neoliberal avançou em seu território tardiamente. A contrarreforma burguesa no Brasil sofreu um atraso devido ao processo político em que se encontrava o país no fim dos anos 1980 e também da resistência dos trabalhadores em seus diversos movimentos. Neste sentido analisamos as reformas a partir da adoção do plano diretor do Ministério de Administração de Reforma do Estado - MARE e

suas interferências nas estruturas socioeconômicas do país, seus entraves e debates a cerca de um projeto político global na sociedade brasileira.

1.1 Crise orgânica: a falência do bloco histórico fordista/keynesiano

A burguesia busca sempre ampliar seus ciclos de acumulação e expropriação por meio das crises. Crises essas que ao longo das últimas duas décadas no final do século XX e início do século XXI, se mostraram vorazes na ação política econômica e na sua estrutura social. A construção de um bloco histórico fordista/keynesiano, logo após o termino da II guerra mundial, consolidou um modo de produção e distribuição da riqueza global, baseado na ampliação da participação do fundo público para a reprodução da existência da classe trabalhadora, inserido no projeto social-democrata de conciliação entre o capital e o trabalho. Utilizando-se de uma leitura e análise durante a época de ouro do capitalismo financeiro monopolista e de sua investida nas economias de países centrais e da periferia global, podemos perceber transformações no desenrolar do modelo econômico que organizou as diretrizes da nova economia internacional. Conforme analisa Castelo (2013, p.151) “a longa década de 1970, se caracteriza por ser uma época de transição entre o bloco fordista-keynesiano e o neoliberal, ou, mais precisamente uma época de crise orgânica do modo de produção capitalista.” Essa premissa de crise orgânica se materializa no momento em que movimentos contrários à supremacia burguesa nos países centrais, avançam e desafiam o projeto socioeconômico do sistema capitalista. Essa ação de conciliação burguesa está ruindo no momento que essas novas diretrizes econômicas irão trazer ao espaço geográfico mundial uma dinâmica de ampliação da vertente mais aguda do pensamento liberal, que é o chamado Neoliberalismo.

Na construção desse conjunto de contradições capitalista, se faz necessário entender que o projeto neoliberal é urgente e imediato. O que está em jogo é o fim da conciliação de classes, por meio dele se entende que, a relação capital e trabalho não pode ser um risco à ofensiva do capital em de ampliar seus lucros e avançar sobre regiões até então pouco exploradas. Quando se fala de crise orgânica iniciada nos anos 1970, se impõe os limites do bloco histórico fordista-keynesiano, ou seja, do estado do bem estar social. Castello nos chama a reflexão (2013, pág. 171): “Em tempos de fragilidade da acumulação capitalista, muitos fatos econômicos, políticos, sociais e até mesmo naturais podem deflagrar crises.” O que o autor nos

quer dizer é que existe a falência de todo um projeto liberalizante, que está sendo transformado para atender novos tempos na política econômica mundial.

Esse bloco histórico durante duas décadas, após a II grande guerra mundial, procurou estruturar as economias dos países centrais destruídas nesse período geopolítico, garantindo a esses países um modelo socioeconômico de mercado que não inviabilizasse em nada a garantia dos direitos individuais. O mundo foi destruído em quase dez anos de guerra, havia uma forte tendência de estruturar o mundo capitalista, que nessa nova fase estava sendo conduzido pelos Estados Unidos, uma das nações vitoriosas do pós guerra.

Havia também o medo e o fantasma do igualitarismo alardeado pelo avanço das revoluções socialistas pelo mundo, o que motivou e provocou nos ideólogos sociais democratas em edificar o chamado ‘capitalismo humanizado’. Um capitalismo não tão apegado aos lucros e mais atento aos direitos individuais. Cabe salientar aqui também, que nesse período as economias dos países periféricos e, sobretudo, daqueles que chamavam mais atenção do grande capital, porque passavam por um período de transição socioeconômica, deixaram de ser economias agrárias e sem tecnologias, transformando-se em um curto tempo, em um modelo urbano-industrial. Essa situação geopolítica com os chamados países subdesenvolvidos fica evidente na advertência abaixo:

A ajuda também chegaria aos países devedores da semiperiferia, mas os condicionantes dos novos empréstimos providos pelo FMI e o Banco Mundial exigiam uma série de medidas draconianas, que enquadraram os países dependentes sob uma nova ortodoxia econômica. (CASTELO, 2013, p. 170)

Aceitando a entrada de empresas multinacionais em seus territórios, como única alternativa em garantir a tão sonhada imersão na revolução industrial, os países periféricos aceitaram as novas regras da economia sócio liberal, como uma alusão de que traria desenvolvimento e progresso para suas economias. A grande vitrine do bloco fordista-keynesiano foi a formação de uma cultura de massa, que inseriu crianças e jovens como segmentos importantes na adesão do consumo. A necessidade de ampliar seus tentáculos na aquisição de mais riquezas jogou nas redes do consumo indivíduos manipuláveis pela fantasia do sentimento, gerando uma ampliação do crescimento econômico/lucro das empresas globais.

A estratégia usada por esse bloco após o período da segunda guerra foi a ampliação estatal nas economias, de 1950 até 1970, a chamada “Era de Ouro” do capitalismo: “Hoje é evidente que a Era de Ouro pertenceu essencialmente aos países capitalistas desenvolvidos...”

(HOBSBAWM, 1995, p. 255), com investimentos elevados nas economias dos países centrais fazendo crescer sua economia; e também no seu modelo de bem estar social, transformaram totalmente a visão do capitalismo intitulado de “humanizado” ou seja, de um capitalismo humanizado que avança no crescimento econômico das nações, e respeita as liberdades individuais dos cidadãos.

Na ‘era de ouro’ do capitalismo o modelo socialdemocrata tratou de tentar produzir uma conciliação de classes sociais. A partir do projeto de uma sociedade baseada no pleno emprego e diante da reconstrução socioeconômica dos países centrais, esse capitalismo humanizado avançou nas trincheiras de uma política que se diferenciava em “pequena política e grande política”. Para compreender essas duas ideias capitalistas vamos recorrer ao conceito de gramsciano de política:

Grande política (alta política) – pequena política (política do dia a dia, política parlamentar, de corredor, de intrigas) A grande política compreende as questões ligadas à fundação de novos Estados, à luta pela destruição, pela defesa, pela conservação de determinadas estruturas orgânicas econômico – sociais. A pequena política compreende as questões parciais e cotidianas que se apresentam no interior de uma estrutura já estabelecida em decorrência de lutas pela predominância entre as diversas frações de uma classe política (GRAMSCI, 2016, p. 21- 22).

Essas ideias de grande e pequena política demonstram com clareza o papel que cada ação política assume no arranjo determinado pelo bloco histórico. No período de vigência do bloco histórico fordista-keynesiano o conflito entre o capital e o trabalho se materializou no conflito, característica da “grande política”, entre o projeto “capitalista” e o projeto “socialista” pelo modelo de sociedade vigente e futuro. Na construção dos estados naquela época se utilizava política na defesa das bases democráticas capitalista de fazer valer o princípio da conservação orgânica das estruturas econômica. O pensamento dominante da era de ouro do capitalismo foi juntar o avanço das economias em seu crescimento econômico, simbolizado no aumento do bem estar social perceptível na qualidade de vida dos trabalhadores e de sua empregabilidade, aliados aos interesses das grandes corporações e da burguesia local.

A “grande política” disputada no contexto da Guerra Fria impactou profundamente tanto as sociedades capitalistas como as socialistas, fundando seus Estados e garantindo a ampliação de seus territórios por meio de uma política expansionista do mercado, explorando e ampliando o território em recursos econômicos como forma de impor uma reestruturação de suas políticas socioeconômicas. Ao mesmo tempo foram consolidados os interesses das frações

de políticas locais, concatenados com os interesses da esfera internacional. Gramsci (2010) chama nossa atenção para os interesses de bastidores, ou seja, de intrigas, do dia a dia da pequena política, que foi consolidando o capitalismo global em seu projeto estruturante de uma política de ampliação do mercado e das forças dominantes no campo econômico e social.

Lembramos aqui que o avanço da ofensiva liberal está se despedaçando, até mesmo porque o bloco histórico está em uma crise orgânica na qual não cabe mais o modelo de bem estar social. Foi necessário emergir uma nova força socioeconômica capaz de pôr fim a essa estratégia de ampliação da participação estatal. O avanço do binômio capitalismo e socialismo na grande política, não agrada mais a agenda econômica liberal. As grandes corporações necessitavam de uma nova força motriz, mais eficaz no lucro, e desta maneira se faz urgente para o poder hegemônico no fim dos anos de 1970 pôr em prática novas tendências liberais que iriam diminuir e destruir a conciliação de classes feita durante o período do bloco histórico.

É importante elucidar que durante esse período do bloco histórico fordista-keynesiano o avanço das liberdades individuais possibilitaram o crescimento atuante de uma ação política dos trabalhadores tanto nos países centrais, como nas periferias, intervindo na manutenção de uma política, de valorização social dos trabalhadores, em que os indivíduos militavam na garantia de seus interesses particulares. Durante esse período desenvolveu-se uma revolução tecnológica, impondo ao mundo empresarial e aos trabalhadores uma nova maneira de relação com o trabalho. Esse desenvolvimento tecnológico ocorreu de forma desigual no mundo:

Diante dessa nova revolução tecnológica, emergiu uma base material composta de elementos inéditos nas forças produtivas e nas formas de gestão capitalista da força de trabalho articulados a velhos processos de trabalho, inclusive de tempos pré-capitalistas. Teve-se, assim, um desenvolvimento desigual e combinado da estrutura econômica com articulações entre o moderno e o arcaico. Mas esta operação se opera na prática? (CASTELO, 2013, p. 177).

Essas novas tendências de trabalho tenderão a constituir uma lógica de produção das mercadorias em qualquer parte do planeta. Isso vem impor um golpe no bloco histórico fordista-keynesiano, até porque se acreditava que a classe trabalhadora iria reagir contra esse novo modo de produção, pois ele iria colocar em risco muitos postos de trabalho. Na verdade se acreditava que a classe trabalhadora iria reagir, e impedir esse fechamento de milhares de postos de trabalho. Só que é notório que essa reação não existiu devido ao processo desigual do modo de produção entre os países centrais e a semiperiferia. Dentro desse entendimento da crise do bloco

histórico fordista-keynesiano se percebe o avanço de uma nova forma e organização liberal, que através de grupos financeiros vão tensionar os vários agentes econômicos da economia global a realizar a transformação no interior da sociabilidade burguesa, a partir de um amplo movimento de recomposição, que deveria concluir-se com a formação de um novo bloco histórico.

1.2 A recomposição burguesa e a formação do bloco histórico neoliberal

A crise do bloco histórico fordista-keynesiano apresentada nos idos anos da década de 1970, fez com ocorresse uma rápida movimentação em torno da busca de uma recomposição da burguesia retomada do capitalismo frente à crise do projeto social-democracia europeia e o socialismo nos países do leste europeu e antiga União das Repúblicas Socialistas Soviéticas - URSS. O surgimento do neoliberalismo não resultou de uma ação simples e mecânica de substituição de um bloco histórico por outro. A emergência do novo bloco-histórico neoliberal resultou de um conjunto de fatores, que combinados com a crise estrutural do bloco-histórico fordista-keynesiano, originaram uma nova etapa da dominação burguesa.

Um deste fatores foi a atuação incansável de um amplo conjunto de intelectuais liberais que numa ação militante desenvolveram, desde a década de 1940, que a desenvolveram quando a teoria liberal não passava de uma ideologia não hegemônica no interior do bloco de poder. Neste caminho, já em 1947 um grupo de intelectuais conservadores ligados às classes dominantes e à duas escolas de economia, Chicago e Austríaca organizam uma proposta de combate à ideologia do bem estar social. Este grupo de intelectuais liderados por Friedrich Hayek, Milton Friedman, Karl Popper entre outros, organizam a criação da “Sociedade de Mont Pèlerin”.

O objetivo deste aparelho ideológico das classes dominantes era formar o que Hayker havia conclamado em O caminho da servidão. Uma organização coesa e engajada na produção e difusão de uma ideologia opositora às teorias intervencionistas – marxismo e keynesianismo-, resgatando atualizando e revisando os fundamentos do liberalismo clássico para a nova fase do capitalismo (CASTELO, 2013, p.219).

Esse conjunto de ideias liberais tem sua base na defesa da propriedade privada e na lógica da competição dos mercados. Isto porque, segundo esse grupo de intelectuais orgânicos do capital, estariam ameaçados seus interesses de lucros financeiros na medida que avançasse o modelo de bem estar social e do socialismo, como uma intervenção estatal ampla nos direitos dos trabalhadores. Na medida em que se amplia o modelo estatal, ocorre uma ameaça às economias lucrativas da burguesia, sobretudo nos territórios europeus. Com a ampliação dos direitos sociais, conquistas como garantia de emprego, controle das taxas de juros e ampla liberdade individuais, feriam de cheio o princípio base do liberalismo, que é o da competitividade e ampliação dos lucros:

Hayek e seus companheiros argumentavam que o novo igualitarismo (muito relativo, bem entendido) deste período, promovido pelo Estado de bem-estar, destruía a liberdade dos cidadãos e a vitalidade da concorrência, da qual dependia a prosperidade de todos. (ANDERSON, 1995, p.2)

A qual prosperidade Friedrich Hayek e demais integrantes da Sociedade Mont Pèlerin estão se referindo? Seria o da prosperidade que garante lucros volumosos apenas para aqueles que aplicarem seu capital na mão do sistema financeiro correntista das grandes corporações internacionais? Estas ideias andaram na contramão do programa dominante de intervenção governamental na economia, vigente no período do bloco-histórico fordista-keynesiano, tomando força somente nas três últimas décadas do século XX, justamente na crise estrutural. O modelo fordista/keynesiano vai comandar a economia global em toda segunda metade do século XX, intensificando uma intervenção estatal na economia global, apresentando resultados consistentes para a ampliação da economia mundial frente o inimigo socialista. Então, por quê propor um modelo de economia totalmente liberalizante, em um momento que o mundo girava na ofensiva do intervencionismo estatal?

A resposta a essa pergunta é que o capitalismo, a partir de seus ideólogos da sociedade Monte Pèlerin, já preconizava a ruína desse modelo na medida em que não mais agradava a frações do capital internacional. Na verdade, como analisa Castelo parecia que “eles remavam contra a maré num período em que o crescimento econômico era atribuído às políticas keynesianas de estímulo estatal à demanda efetiva” (2013, p. 219). Sempre seguros do que estavam tramando, esse grupo de intelectuais orgânicos sabiam muito bem o que estava para acontecer mais à frente, com o avanço estatal.

Durante um longo período o grupo de intelectuais da Sociedade de Mont Pèlerin se dedicou à batalha das ideias produzindo uma farta bibliografia, eventos e uma extensa rede responsável por difundir os ideais neoliberais, e pôr em prática esse conjunto de ideias que iremos analisar agora que chamamos de neoliberalismo. E como diz Perry Anderson “a hegemonia deste programa não se realizou do dia para noite” (1995, p. 11). Apresentou-se em construção em toda segunda metade do século XX. Hayek e demais intelectuais da Sociedade Mont Pèlerin idealizaram suas bases do neoliberalismo econômico e político após a segunda guerra, e desta maneira puderam materializar condições para aplicação de suas ideias nos países centrais e da semiperiferia, ao longo da crise orgânica do bloco histórico fordista- keynesiano.

O projeto neoliberal visava transformar drasticamente as bases estruturais da economia global a partir de uma ampla e profunda reforma do Estado. A recomposição burguesa tornou-se fundamental para dar novo dinamismo ao capital. Havia uma necessidade de ampliar a renda dos mais ricos do planeta, nem que para isso fosse necessário aumentar a desigualdade socioeconômica dos mais pobres, tudo em nome da produtividade do capitalismo. No processo de formulação teórica do neoliberalismo estava evidente que esta ideologia tem como base o livre mercado e o imobilismo social:

A ideologia neoliberal não conduziu as reformas-restauradoras dos aparatos governamentais a uma simples reedição do liberalismo econômico e político do século XIX, nem muito menos do Estado guarda-noturno; o que existe, de fato, é uma refuncionalização do Estado ampliado burguês diante da emergência da mais recente etapa do capitalismo, o bloco histórico neoliberal. (CASTELO, 2013, p.223).

O principal desdobramento da crise estrutural do capital foi, portanto, o movimento de recomposição dirigido pela burguesia. Esse foi erigido no campo político e econômico. São erguidos nesse campo político e econômico vários instrumentos de coerção social, para pôr fim ao modelo de bem estar social. O aumento da pobreza com o endividamento monetário é motivado pela necessidade de impor e estabelecer um controle social sobre os mais pobres. Existia uma necessidade urgente de acabar com a intervenção estatal, fundamentando-se esse novo bloco histórico justificado por uma retórica liberal defensora de um “Estado mínimo”, que se traduziu num redirecionamento do uso estatal do fundo público, por meio do qual se passou a priorizar o pagamento dos custos da dívida externa em detrimentos dos investimentos sociais.

O neoliberalismo se fortaleceu nos anos do final da década de 1970, com a crise do bloco histórico fordista/keynesiano. Neste contexto, o neoliberalismo deixou de ser um programa político do Aparelho Privado de Hegemonia formado com a Sociedade de Mont Pelerin, para se materializar nas rodas de conversas dos intelectuais econômicos e se confirmar nas políticas e economias dos governos ocidentais. Era necessário vivenciar essa nova política, e partir para a prática. Experimentando toda teoria neoliberal refletida e receitada como um remédio as economias do final do século XX, para sepultar o modelo de bem estar social e também do socialismo. Dessa forma, o bloco histórico foi sendo recomposto em torno de uma nova fundamentação política econômica e social, fundando o bloco histórico neoliberal. O principal governo que implementou esse novo movimento do capitalismo global foi a Inglaterra do governo Thatcher (1979), primeiro país do capitalismo avançado a experimentar e pôr em prática a agenda neoliberal:

Margareth Thatcher executou um dos maiores projetos de privatização de bens públicos em toda Europa, e por isto mereceu a alcunha de Dama de Ferro (nome de uma das bandas de *heavy metal* mais tradicionais do Reino Unido). Ela promoveu a venda de ativos de áreas estratégicas, mas não teve cacife para promover o desmonte generalizado do *Welfare state*, em particular na área de saúde, ainda hoje regida por concepções universalistas e públicas (CASTELO, 2013, P.228).

Esse conjunto de ações adotadas na Inglaterra no governo Thatcher demonstra com clareza como a burguesia no movimento de recomposição introduziu seu programa de destruição do papel do estado na economia global. Na década de 1980 chegou a presidência da república dos EUA Ronald Reagan; na Alemanha em 1982 Helmut Kohl; também na Dinamarca o estado do modelo de Estado do Bem estar social caía no controle de uma colisão de direita, o governo de Schuler. Todos esses governos na Europa Ocidental, entre outros, assumiram, (Anderson,1995) a luta contra o anticomunismo mais intransigentes do capitalismo pós- guerra. O projeto de consolidação da sociedade Mont Pèlerin foi aos poucos ganhando massa e se tornando real em um mundo cada vez mais desconfiado dessa ações políticas e econômicas. Ainda na esteira desse avanço pode-se observar que:

O novo combate contra o império do mal – a servidão humana mais completa aos olhos de Hayke – inevitavelmente fortaleceu o poder de atração do neoliberalismo político, consolidando o predomínio da direita na Europa e na América do Norte. Os anos 80 viram o triunfo mais ou menos incontrastado da ideologia neoliberal nesta região do capitalismo avançado (ANDERSON, 1995, p. 11).

Dessa maneira o avanço do projeto neoliberal foi encontrando espaço no mundo para a efetivação de seus objetivos. Porém, no início dos anos de 1970, antes desse movimento ocorrer nos países do capitalismo central, surgem no hemisfério sul, mais precisamente na América do Sul, vários fatos geopolíticos que vão impor uma nova configuração política e econômica para a região. A América Latina sofre com golpes contra a democracia e esses golpes militares vão encontrar a adesão da sociedade civil, mais especificamente das elites dominantes, que com o apoio dos EUA vão interferir direto na economia e vida social de seus países. Nesse momento os países da América do Sul sofrem com recessão econômica e apertos políticos com greves de trabalhadores e estudantes na construção social de um modelo de sociedade mais voltada para o modelo de bem estar social. Aproveitando o desmonte de políticas do bem estar social, e do desmantelamento das economias locais, cresce no meio das elites dominantes uma necessidade de romper com o velho estado e aderir a uma nova roupagem do capitalismo. É justamente em um desses países que serão implementadas todas as propostas da agenda neoliberal em seu sentido amplo. O Chile (1973) viveu sob um cruel regime autoritário:

Seu líder, socialista Salvador Allende, foi eleito presidente em 1970, teve seu governo desestabilizado e, em 1973, foi derrubado por um golpe militar fortemente apoiado, talvez mesmo organizado, pelos EUA, que introduziram o Chile nos traços característicos dos regimes militares da década de 1970 – execuções ou massacres, oficiais e para-oficiais, tortura sistemática de prisioneiros e o exílio em massa de adversários políticos. O chefe militar, general Pinochet, permaneceu no poder dezessete anos, os quais ele usou para impor uma política de ultraliberalismo econômico no Chile, assim demonstrando, entre outras coisas, que liberalismo político e democracia não são parceiros naturais do liberalismo econômico (HOBBSAWM, 1995, pp. 429 – 430).

O momento foi propício para experimentar na América Latina todo esse ideário neoliberal. Então, com a ditadura:

O Chile de Pinochet começou seus programas de maneira dura: desregulação, desemprego massivo, repressão sindical, redistribuição de renda a favor dos ricos, privatização de bens públicos. Tudo isso foi começado no Chile, quase um decênio antes de Thatcher, na Inglaterra. (ANDERSON, 1995, p.17)

Foi desta maneira que a América Latina se inseriu no novo bloco histórico neoliberal, com toda a força repressiva, impondo à sociedade um choque de destruição dos direitos sociais

conquistados pelos trabalhadores na sua luta sindical, e uma destruição total do Estado de bem estar social. Uma leitura importante é ver como essa junção entre capital e repressão militar destrói amplamente a vida dos indivíduos. O exemplo chileno foi erguido com total apoio dos Estados Unidos da América do Norte – (EUA) tanto no campo social com suporte e técnicas repressivas para os militares contra o povo, quanto na condução econômica com as diretrizes da sociedade Mont Pelerin, que fazia uma contrarreforma orientada e conduzida por Milton Friedman, conforme enfatiza Anderson “No Chile, naturalmente, a inspiração teórica da experiência pinochetista era mais norte-americana do que austríaca” (ANDERSON, 1995, p.17).

Era de se esperar que o monitoramento e a orientação na América Latina estivesse sobre a tutela dos EUA, pelo claro controle geopolítico e econômico da região. O que ocorreu com o Chile é uma verdadeira devastação em suas estruturas sociais e econômicas. A burguesia tomou de assalto para si o Estado por meio de um golpe empresarial-militar e impôs novas diretrizes na economia, revertendo os avanços de conquistas da classe trabalhadora. O programa de contra reforma neoliberal foi cirúrgico no Chile com as privatizações, tendo acabado com a intervenção estatal nos bens públicos, fazendo com que grandes corporações internacionais controlassem os setores estratégicos da economia do país, e a redistribuição de renda para os ricos transformam essa economia do planeta na maior experiência neoliberal. Nunca os neoliberais tinham conseguido por em prática aquilo que os teóricos da sociedade Mont Pelerin tinham ideologizado. Era fundamental executar o programa em toda sua amplitude para que as classes dominantes retomassem as rédeas do controle do estado, não mais como um interventor de construção de um Estado de bem estar social, mas agora como um amplo espaço geográfico para exploração de todas as suas riquezas e imposição de um modelo econômico devastador muito superior ao bloco histórico fordista/keynesiano.

No bloco histórico neoliberal o Estado, compreendido aqui como sociedade política (GRAMSCI, 2016), ou seja, as agências estatais (ministérios, secretarias, comissões, além das forças armadas e judiciário), não será mais aquele que investe na ampliação da rede de seguridade social para regular suas condições econômicas. Mas, ao contrário será o agente que vai contrair o empréstimo nos organismos internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI) para garantir os apelos das grandes empresas multinacionais, que vão exigir garantias de infraestrutura e de isenções para adaptar toda teoria neoliberal na prática. Não mais como um Estado de direitos, mas agora como um Estado que atende e executa as exigências do

mercado neoliberal, para não permanecer fora do cenário global. Essa máquina de destruição neoliberal atropela com toda força os direitos sociais dos trabalhadores e convoca todos ao novo tempo que é o da competição e da busca de uma economia de mercado, onde quem produz e é criativo aproxima-se dos benefícios do capitalismo. É nesse sentido que os neoliberais avançam no Chile mudando toda suas estruturas econômicas e sociais e arquitetando um diabólico plano de pôr fim à democracia. “O neoliberalismo chileno, bem entendido, pressupunha a abolição da democracia e a instalação de uma das mais cruéis ditaduras militares do pós-guerra” (ANDERSON, 1995, p. 18). Isso está evidente durante todo o governo de Augusto Pinochet (1973-1990), um dos governos mais autoritários na América Latina.

1.3 A inserção do Brasil na recomposição burguesa

A inserção do Brasil no movimento de recomposição burguesa e, conseqüentemente, no novo bloco histórico neoliberal, ocorreu mais tarde em relação ao que já tinha ocorrido em outros países, como no caso do Chile, Estados Unidos ou Inglaterra. O Brasil viveu no final do século XX um processo de organização política marcado por transgressões na sua democracia e uma profunda resistência da classe trabalhadora e demais grupos sociais, que durante os vinte e um anos (1964 – 1985) da “era de chumbo” – período geopolítico do golpe civil-militar, que depôs do cargo o último presidente eleito pelo processo democrático e instaurou uma junta militar com forte apoio empresarial para administrar o país também ou o congresso nacional e ou cassação dos direitos políticos de quem fosse contrário ao regime empresarial-militar.

O Brasil no período da ditadura militar viveu a “era do milagre econômico”. Esse milagre na economia brasileira visava fazer o crescimento da economia pela produção em massa no modelo fordista: Diziam os técnicos da economia do país no período militar: “é preciso fazer o bolo crescer para depois dividir.” A economia cresceu mas o governo militar não distribuiu a renda como deveria. O fato foi que o país no final do período militar entrou em uma grande recessão, desemprego em massa e incertezas na condução da política do país. As lutas dos trabalhadores organizados nos sindicatos e a resistência conjunta com outros grupos sociais, produziu ao longo desse período uma verdadeira luta de classe. De um lado os militares com as classes dominantes do país do setor financeiro e industrial e de outro os trabalhadores

organizados nos sindicatos das fabricas e nas lutas camponesas e os outros atores sociais contrários ao regime militar.

A década de 1980 vai produzir no Brasil as condições necessárias da falência do bloco histórico fordista-keynesiano em um país da periferia. O Brasil entrava em um período marcado por uma hiperinflação, capitaneada por empréstimos realizados no FMI com intenção de promover obras de infraestruturas para ampliar a capacidade de acumulação da burguesia, onde o Estado entrou como suporte e como credor. Esse endividamento promoveu o arrocho salarial e uma política ainda mais severa no campo das lutas populares. As greves, a criação do partido dos Trabalhadores - PT (1980), da Central Única dos Trabalhadores – CUT (1983) e do Movimento dos Sem Terra – MST (1984), deram um caráter de resistência no Brasil das forças populares.

A adesão do empresariado brasileiro ao projeto neoliberal ocorreu nos anos 1980, fazendo com que grandes setores industriais do país dessem apoio as reformas neoliberais. Na onda das reformas neoliberais encontramos também setores industriais e do agronegócio no Brasil que avançam na busca de uma legenda partidária que protagonizasse as reformas gerenciais modernizantes no estado brasileiro. É nessa busca que foi criado o Partido da Social Democracia Brasileira – PSDB, que teve no seu manifesto de lançamento realizado em Brasília no dia 25/06/1988 a clara defesa das “reformas modernizantes”, em que ressalta “reformular a administração pública para livrá-la das práticas clientelistas e assegurar eficiência as empresas e órgãos estatais.” Essa é uma clara evidencia do papel dos agentes políticos na reforma do Estado.

A reforma do Estado é apresentada pelo plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (MARE) um documento elaborado pelo Ministério da administração Federal e da Reforma do Estado, em novembro de 1995 na gestão do governo do PSDB em que o presidente da república era Fernando Henrique Cardoso (1994 – 2002). Esse documento apresentou à sociedade brasileira uma reforma do Estado frente a crise brasileira econômica e social vivida na transição do governo militar para a restauração de uma república civil, eleita pelo voto direto.

É importante lembrar que após longo período de golpe empresarial-militar, vivemos no período que vai de 1985- 1990 um governo indireto eleito pelos parlamentares federais em um colégio eleitoral, marcando as primeiras eleições gerais e democráticas somente para 1989. A Chapa vencedora no Colégio Eleitoral vê Tancredo Neves (que não toma posse, pois, falece

antes) e José Sarney como vencedores, mas este não conseguiu no primeiro momento de seu governo conduzir e a reforma do Estado em sua gestão. E como nos faz entender Anderson (1995), quando ocupava um cargo de consultor de uma equipe do Banco Mundial em uma roda de conversa no Rio de Janeiro:

Um amigo neoliberal da equipe, sumamente inteligente, economista destacado, grande admirador da experiência chilena sob o regime de Pinochet, confiou-me que o problema do Brasil durante a presidência de Sarney não era uma taxa de inflação demasiado alta como a maioria dos funcionários do Banco Mundial totalmente acreditava, mas uma taxa de inflação demasiado baixa. “Esperamos que os diques se rompam”, ele disse, “precisamos de uma hiper inflação aqui, para condicionar o povo a aceitar a medicina deflacionária drástica que falta neste país”. Depois, como sabemos, a hiperinflação chegou ao Brasil, e as consequências prometem ou ameaçam – como se queira – confirmar a sagacidade deste neoliberal indiano (ANDERSON, 1995, p. 19).

Nas palavras ditas por Anderson fica claro que para fazer valer o projeto neoliberal era fundamental criar as condições necessárias para implementar as reformas. A lógica do mercado é estabelecer o caos com uma hiperinflação e fazer o povo entender a necessidade das reformas para pôr o país nos trilhos do desenvolvimento econômico. Para chegar à tão sonhada agenda neoliberal no país era necessário entender a crise econômica global e eleger quem iria conduzir o Brasil no caminho desta agenda neoliberal.

Em 1989, no pleito eleitoral presidencial temos um embate entre frações representativas da luta de classes. De um lado tivemos Collor de Melo representante das elites tradicionais do país. Representava a visão de um jovem promissor que se intitulava de “o caçador de marajás”, que prometia acabar com a impunidade do país e privatizar as empresas de bens públicos que inchavam o estado brasileiro tornando o ineficaz, diante da mobilidade econômica global que se apresentava como dinâmica e não mais estatal. Do outro lado se apresentava Luís Inácio Lula da Silva, representante das forças populares. O que estava em jogo era se o Brasil entrava nos trilhos de um Estado “moderno” e privatizado ou se continuava com o modelo de uma economia estatal. Collor de Melo venceu as eleições, dando início ao modelo de estado moderno e neoliberal. Só que os resquícios da impunidade e da corrupção não foram estancadas, e o próprio condutor da chamada nova república estava envolvido com a corrupção, levando o país a uma hiperinflação e recessão, tornando-se alvo certo para a implementação das reformas do Estado. Após a saída de Collor por renúncia, sobe à presidência da república o vice- presidente Itamar Franco um acordo tático, os representantes do executivo e do

parlamento resolvem fazer um pacto de governabilidade para entregar o país nos trilhos para o novo comandante chefe da República.

Um fato destacado na conjuntura do acordo que alavancou o vice-presidente Itamar Franco à condição de líder do poder executivo foi a emergência do nome do sociólogo Fernando Henrique Cardoso como ministro da economia, que iria conduzir um programa econômico de controlar a inflação e aumentar a oferta de crédito para aumentar o consumo de mercadorias e, dessa forma, reacender a economia nacional com capital controlado e crédito ofertado pelos bancos privados e alguns poucos públicos para garantir o desenvolvimento do país. Dando continuidade às medidas de privatização, foi vendido por leilões o setor elétrico, o setor das telecomunicações, da telefonia e de bancos estaduais com o objetivo de ampliar o crédito e diminuir o peso do Estado para ficar mais ágil frente as mudanças de um mercado neoliberal competidor.

Quando o ex-ministro Fernando Henrique Cardoso ganhou as eleições para a presidência da república, em 1994, o programa vitorioso, mais uma vez, anunciava a reforma do Estado como grande promessa. No primeiro ano de seu mandato, ainda em 1995, foi instaurado o Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE) para organizar e estruturar o país na agenda neoliberal. Neste sentido, é possível afirmar que o Brasil se inseriu tardiamente no novo bloco histórico neoliberal. Segundo o plano diretor do MARE, a crise do Estado brasileiro teve início nos anos 1970, se tornando evidente somente nos anos de 1980.

A crise fiscal criada pelo esfacelamento da estratégia de substituições de importações apresenta o papel do estado intervencionista na economia e na política social. O papel do MARE era justamente equalizar essas controvérsias do estado intervencionista, e estabelecer novos critérios para que o Estado pudesse governar com mais agilidade. Então nessa nova formulação do novo bloco histórico, qual seria o papel do Estado dentro dessa reforma? Segundo o plano diretor:

A reforma do Estado deve ser entendida dentro de um contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento (MARE, 1995, p. 12)

Fica claro que a função do estado passou de ser um regulador da economia e do social. Na verdade, o Estado somente irá atuar na criação de condições, ou seja, preparar o terreno para

que uma empresa do setor privado possa vir e ofertar o serviço, colher os lucros produzidos pela venda da prestação de serviços e deixar o Estado como um regulador da distribuição dos créditos obtidos no capital privado para conformar as classes dominantes. Esse papel está explícito quando o próprio documento MARE enfatiza “reformular o Estado significa transferir para o setor privado as atividades que podem ser controladas pelo mercado” (1995, p.12). E assim o mercado passa a controlar e comandar todas as ações de produção que antes eram feitas pela máquina estatal, agora conduzidas pela setor privado. “A reforma do Estado envolve múltiplos aspectos. O ajuste fiscal, abandonar a estratégia protecionista da substituição das importações, o programa de privatizações e outras ações que vão estabelecer um sistema de parceria entre o Estado e sociedade para seu financiamento e controle” (1995, p.13). Por fim entende-se nesse arcabouço de ações políticas e econômicas o desmonte do Estado como interventor nas políticas públicas, assumindo o novo papel de apenas gerenciar as ações das empresas privadas em detrimento do crescimento econômico do mercado.

Esclarecidas as condições externas e internas que levaram o país a esse patamar, convém fazer uma pequena análise da situação educacional nacional da época, posto que todo projeto de inspiração liberal confere a educação um papel estratégico no atingimento dos objetivos propostos, tanto econômicos quanto sociais.

Sob forte influência do empresariado nacional, um dos grupos apoiadores do golpe de 1964, os militares envidaram esforços no sentido de modernizar a estrutura educacional marcadamente elitista da época. Para ilustrar, verifica-se o alto índice de analfabetismo de então (cerca de 32%). Rumo a tentativa de diminuir o fosso existente entre o ensino primário (1º a 5º anos) e o ginásial (6º ao 9º anos), foi imposta uma mudança, denominada de Lei nº 5692 de 1971, de reforma do ensino de 1º e 2º graus. Por ela, elimina-se o exame de admissão ao final do 5º ano, unindo os antigos primário e ginásial no então 1º grau. O 2º grau passa a englobar o antigo ensino secundário, agora universalizado e tornando obrigatoriamente profissionalizante nas redes públicas.

A Educação de adultos, passada a fase áurea de participação dos movimentos sociais do período anterior (1958 – 1964), é relegada a segundo plano, não constituindo parte do sistema educacional regular. Cria-se o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que pouco contribuiu para a diminuição dos índices de analfabetismo no país, por motivos amplamente estudados e analisados por diversos autores, e que fogem ao escopo desse trabalho.

Na chamada fase áurea da educação popular no Brasil, quando os índices de analfabetismo da população adulta beiravam os 50%, a educação de adultos, mereceu atenção especial por parte das instituições sociais de caráter privado. Assumindo posições progressistas, uma ampla gama de programas e projetos foram cunhados, sob a égide de novas ideias, como as de Paulo Freire e outros educadores populares, num ambiente de ampla liberdade democrática e apoio do ministério da Educação e da Presidência da República.

Esse clima institucional só irá se repetir mais de vinte anos depois. Com a redemocratização da constituição de 1988, os direitos sociais e individuais dos cidadãos brasileiros são consideravelmente ampliados, inclusive o direito à educação. Essa ampliação leva o surgimento de um novo projeto de reforma do ensino, o qual passa por longa discussão no Congresso Nacional. Finalmente, surge o projeto nº 101 de 1993, denominado lei Darcy Ribeiro, propondo novas diretrizes e bases para a educação nacional. Após intensos debates e emendas, a versão final da Lei 9394 é aprovada em dezembro de 1996. Pela nova lei, entre outras mudanças, tanto a educação infantil quanto a educação de jovens e adultos são incorporadas ao sistema educacional.

CAPÍTULO II – A REFORMA DA EDUCAÇÃO: DA “EDUCAÇÃO PARA TODOS” AO “TODOS PELA EDUCAÇÃO”

Esse capítulo remete à necessidade de compreender a reforma educacional implementada no Brasil a partir dos anos de 1990, com a ofensiva do avanço neoliberal no território brasileiro, como um arcabouço da recomposição burguesa.

A reforma da educação teve como motivação inicial a Conferencia Mundial Educação para Todos, realizada em Jomtien na Tailândia em 1990. Essa conferencia financiada pela UNESCO, UNICEF, Banco Mundial reuniu 155 governos que subscreveram uma carta final orientando e comprometendo-se a garantir educação básica a crianças, jovens e adultos como meta para o século XXI. E também apontando diretrizes da reforma educacional que deveriam ser seguidas por todos que aderissem essa resolução. Na esteira da ofensiva neoliberal no Brasil, país signatário da Conferencia Mundial Educação para Todos, e acatando as orientações e resoluções, foi organizado o Plano Decenal Educação para Todos, em 1993, ainda no governo do presidente Itamar Franco, tendo início os desdobramentos do projeto de reformas do Estado sobre a política educacional.

. Desta forma nesse capítulo, iremos analisar e entender o que representou a aplicação das reformas do Estado, sobretudo, na educação pública brasileira. Criando um novo modelo de gestão pública nas escolas de alguns estados, inclusive da rede estadual do Rio de Janeiro: A Gide. Em toda nossa análise construímos um arcabouço teórico-metodológico para explicar as reformas promovidas pela burguesia no Estado brasileiro. O debate acerca de como a GIDE na lógica empresarial interviu na escola pública, tornando esse espaço de formação um reprodutor da visão de mundo das classes dominantes, será nossa principal meta.

Articulando o papel da GIDE na recomposição burguesa dentro da escola pública e sua fundamentação teórica como arcabouço para construção de um projeto de sociedade, as forças da classe burguesa desenvolveram um pensamento social de preparação das massas para o pleno emprego. Sabendo que a transformação do trabalho está em curso, sobretudo na sua estrutura tecnológica, o modo de produção capitalista neoliberal busca “garantir” a todos uma certa formação para o mercado de trabalho. Buscamos aqui relacionar as consequências dessa política perversa com a decisão dos governos em adotar essas medidas como entrada nas reformas gerenciais modernizantes, segundo a ideologia do bloco histórico toyotista/neoliberal.

2.1 A reforma mundial da educação

No contexto de recomposição burguesa, frente à necessidade de organizar novamente o bloco histórico, foram inúmeros os desdobramentos no interior do Estado e, particularmente, sobre a política educacional no mundo todo, incluindo o Brasil. A instalação da crise capitalista na sua maneira mais aguda provocou intensos e fortes debates sobre o papel do estado na economia global. O Estado moderno capitalista inicia uma nova fase no encerrar do século XX. As ideias da sociedade Mont Pèlerin ecoaram em todo o mundo como única maneira de se fazer e corrigir os erros do modo de produção capitalista. Os países centrais e da semiperiferia iniciam as chamadas reformas gerenciais do estado, que irão atingir em cheio a educação. Em 1990 realizou-se a conferência em Jomtien (Tailândia):

[...] a conferência mundial de Educação para todos, financiada pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura), pelo UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), pelo PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e pelo Banco Mundial. Os agentes econômicos e políticos do mundo capitalista iniciam as chamadas reformas educacionais convocando os governos, agências internacionais, ONG'S (Organizações não- governamentais), associações profissionais e personalidades destacadas no plano educacional em todo mundo. Os 155 governos que subscreveram a declaração ali aprovada comprometeram-se a assegurar uma educação básica de qualidade a criança, jovens e adultos (SHIROMA, 2011, P.48).

Essa conferência já se notabiliza claramente pelos atores sociais que figuram em sua estrutura, tornando evidente sua configuração e intenção em reformar a educação na proposição dos interesses econômicos que estão sendo construídos a partir do novo modelo econômico global. Para estruturar o novo bloco histórico neoliberal era necessário atribuir às políticas públicas a sua marca, ou seja, a do mercado. O projeto Educação para Todos, torna público o triste quadro global deixado pelos outros projetos de intervenção na educação, com consequências terríveis para o desenvolvimento dessa política pública. Apresentando essa perversidade, e que Shiroma analisa: “o quadro estatístico com o qual se deparou a Conferência era sinistro: 100 milhões de crianças fora da escola e mais de 900 milhões de adultos analfabetos no mundo” (2011, p. 48). É triste esse quadro, além de excludente ao extremo.

O capitalismo mundial deixou fora do “ciclo de ouro” do século XX 1 bilhão de miseráveis, sem acesso à possibilidade de aprender a ler, escrever e interpretar. Precisamos recordar que este fracasso se constituiu ao longo da era de ouro do capitalismo mundial pós II guerra mundial, em que em determinadas partes do mundo avançou em políticas públicas de bem estar social e em outras fracassou. A declaração de Jomtien seria o tiro certo na reestruturação do capital frente aos desafios da “sociedade pós moderna” que clama por mais avanços econômicos em uma “sociedade da pluralidade social e intelectual”. Esse quadro dramático dos anos de 1990 com 1 bilhão de analfabetos em um mundo globalizado na “era do conhecimento”, era inaceitável. Qual o sentido e o compromisso assumido por todos governantes e sociedade civil, com a proposta da conferência de “Educação para todos?” Esse projeto quer fazer uma verdadeira reformulação na educação. Quer diminuir o número drástico de um quadro social, e quer apresentar ao novo bloco histórico uma alternativa compatível com a nova dinâmica de produzir.

A educação, portanto, deveria ser calibrada às novas exigências de uma economia que vinha vendo seus modelos de organização do trabalho sofrerem substanciais mudanças. A mais importante delas foi a substituição do fordismo como modelo de organização do trabalho fabril por novos modelos. O modelo japonês “Toyotista” apresenta-se como opção a essa nova regulação do capital para consolidar uma produção mais eficiente e sólida na ampliação dos lucros das empresas. Desta maneira é que paulatinamente o modelo empresarial vai sendo inserido no mundo da escola:

O novo tecnicismo de mercado invade a escola dissimulando sob o pretexto de salvá-la da “incompetência” e dos “devaneios pedagógicos” dos educadores “românticos” do final do século XX e dos “funcionários públicos” da educação, “acomodados em seus cargos e com os descomprometidos com os resultados”, segundo o discurso neoliberal (TIRADENTES, 2012, P. 26).

Ao analisar esse texto pode-se diagnosticar que o mercado vai chegando sorrateiramente para aplicar os medicamentos eficazes que vão reestruturar a economia global. O projeto da conferência “Educação para Todos”, quer ser um divisor de águas na lógica neoliberal, “prometendo apagar” as mazelas do modelo fordista/keynesiano que implicava na intervenção de políticas públicas estatais: “Como foi acenado, o projeto difundiu a ideia de que a educação deveria realizar às necessidades básicas de aprendizagem (NEBAS) de crianças, jovens e adultos” (SHIROMA, 2011, p. 49). Nisso está transparente que o projeto deveria dar apenas atenção às necessidades básicas da aprendizagem e não do desenvolvimento cognitivo

dos indivíduos, levando-os a um desenvolvimento humano crítico. Além disto, a exigência que os maiores países em número de analfabetos, incluindo o Brasil, investissem seus fundos exclusivamente nesta etapa da formação era, de acordo com Leher (2010), uma forma de reprodução das desigualdades na divisão internacional da produção do conhecimento científico. Países que compunham o grupo dos “E 9”, com as maiores taxas de analfabetismo no mundo, deixariam de produzir qualquer conhecimento no âmbito do ensino superior.

A lógica difundida por meio da conferencia de Jomtien é de que o conceito do NEBAS indica conhecimentos teóricos e práticos, porém, não ensina como enfrentar as situações do dia a dia para saber vencer as dificuldades. Em uma construção hegemônica do mundo as classes dominantes querem a todo custo demonstrar a cooperatividade dos grupos sociais. Não estabelecendo apenas ao NEBAS sua dimensão da aprendizagem, mas ampliando para a família, a comunidade e os meios de comunicação essa “missão” de serem protagonistas da aprendizagem. No árduo caminho de reformar a educação, a conferencia aponta para estratégias acordadas, e que foram resumidas por Torres segundo Shiroma, criando condicionantes de satisfação das necessidades básicas; dando prioridade às meninas e mulheres; concentração na aprendizagem; dando atenção especial aos desamparados e aos portadores de necessidades especiais; garantindo a aprendizagem e pelo menos os conhecimentos formais; valorizando o ambiente para aprendizagem; fortalecendo a relação pública- privada na educação e ampliando o alcance e os meios da educação básica. A partir dessa estratégias surgiram as seis metas a serem executadas durante o decênio.

O papel da conferencia ficou determinado como de difusão e de expansão no projeto de educação internacional. Ainda na construção do caminho a conferencia “produziu um diagnóstico sobre os vários Estados, para, a partir daí, traçar o perfil das condições adequadas à concretização do ideário em discussão” (SHIROMA, 2011, p. 51). Desta forma uma carta de intenções foi aprovada para que nove países criassem condições para promoção das reformas. Segundo Shiroma (2011), por meio desta carta os países signatários deveriam:

1. Promover um contexto de políticas de apoio no âmbito econômico, social e cultural;
2. Mobilizar recursos financeiros, públicos, privados e voluntários, reconhecendo que o tempo, a energia e o financiamento dirigidos a educação básica constituem o mais profundo investimento que se possa fazer na população e no futuro de um país;
3. Fortalecer a solidariedade internacional, promovendo relações econômicas justas menos e equitativas para corrigir as disparidades econômicas entre nações, priorizando o apoio aos países menos desenvolvidos e de menores

ingressos e eliminando os conflitos e contendas a fim de garantir um clima de paz (SHIROMA, 2011, p.51).

Nesse movimento de educação para todos foram convocadas todas as forças sociais para compor com o Estado a tarefa de melhorar a educação, num claro esforço para “salvar a educação”. Nesse mesmo campo de uma cruzada na defesa da educação internacional, impondo essas e outras medidas para salvação da educação, e que surgem também o documento econômico do Centro Econômico para América Latina e o Caribe (CEPAL), que em 1990 já alertava para mudanças educacionais na sua estrutura.

O documento “recomendava que os países da região investissem em reformas dos sistemas educacionais para adequá-los a ofertar os conhecimentos e habilidades específicos requeridas pelo sistema produtivo.” (SHIROMA, 2011, p. 53). O olhar mais atento percebe com exatidão a aplicação de reformas na estrutura da educação, atendendo o setor empresarial que busca adequar a nova dinâmica da economia global. Amplia-se nesse relatório da CEPAL em 1992, que junto à UNESCO publicou “Educacion y conocimiento: eje de la transformacion productiva com equidade”, uma forte intervenção do setor privado para interferência na educação da região da América Latina e Caribe, pois ele:

Pretendia criar, no decênio, certas condições educacionais, de capacitação e de incorporação do progresso científico e tecnológico que tornassem possível a transformação das estruturas produtivas da região em um marco de progressiva equidade social. Na visão de seus técnicos, tal objetivo só seria alcançado mediante uma ampla reforma dos sistemas educacionais e de capacitação profissional existentes na região, assim como mediante a geração de capacidades endógenas para o aproveitamento do progresso científico-tecnológico. Em síntese, a estratégia da CEPAL se articulava em torno de objetivos (cidadania e competitividade), critérios inspiradores de políticas (equidades e eficiência) e diretrizes de reforma institucional (integração nacional e descentralização) (SHIROMA, 2011, p. 53).

Observando essa análise pode-se constatar que o jogo das mudanças estavam em curso, até porque havia uma pressão muito forte do bloco histórico neoliberal para efetivar mudanças na qualificação e formação dos indivíduos na escola, para simetricamente estar alinhado com os interesses do setor produtivo. Com o avanço das políticas neoliberais era fundamental para preservar a hegemonia também reestruturar o campo educacional, adotando com o discurso de equidade e inovação tecnológica, o qual iria alavancar o desenvolvimento industrial em países da semiperiferia marcado por um processo de desenvolvimento industrial tardio. Esse documento está em perfeita comunhão com outro documento internacional, também

desenvolvido a pedido da UNESCO por um grupo de notáveis da globalização econômica neoliberal, liderados pelo francês Jaques Delors, chamado de “Educação: um tesouro a descobrir”.

O Relatório “Educação: Um Tesouro a descobrir” apontava de que eram múltiplos os desafios suscitados pelo futuro, e justamente a educação seria um trunfo indispensável no sentido de progredir e criar condições para a humanidade se desenvolver. É claro, que todo esse desenvolvimento estaria envolvido com os interesses de desenvolvimento das classes dominantes. Em certa parte do documento se fundamenta a ideia de responsabilizar a educação e os indivíduos pelo desenvolvimento humano e a promoção de um mundo melhor com justiça social, quando diz:

A educação deve enfrentar esse problema porque na perspectiva do parto doloroso de uma sociedade mundial, ela situa-se, mais do que nunca, no âmago do desenvolvimento da pessoa e das comunidades; sua missão consiste em permitir que todos, sem exceção, façam frutificar seus talentos e suas possibilidades criativas, o que implica, por parte de cada um, a capacidade de assumir sua própria responsabilidade e de realizar seu projeto pessoal (UNESCO, 1996, P.10).

É muita ousadia afirmar que um trabalhador assalariado, ou então, subempregado ou mesmo desempregado deverá frutificar seus talentos. O relatório Jaques Delors se torna uma ferramenta poderosa das classes dominantes, porque a partir do documento induz a todos, tirando as reais desigualdades socioeconômica da estrutura do grande capital empresarial, e como num transe, imputa em toda a sociedade a ‘responsabilidade’ individual de realizar seu projeto de vida. Como é possível isso para quem está na linha da pobreza ou abaixo dela na miséria? Esse documento chama a responsabilidade de todos, como se a falta de uma educação emancipatória e os poucos investimentos nela, estivesse nas mãos dos trabalhadores. Sabe-se que a crise do bloco histórico fordista/keynesiano partiu no meio a espinha dorsal do estado de bem estar social. No modo de produção capitalista a vertente mais forte é a desigualdade, que aumenta e favorece as classes dominantes na ampliação de suas riquezas e do seu domínio cultural.

Mesmo com a atual reorganização do capital temos graves problemas sociais de desemprego, pobreza e miséria, movimentos predatórios da natureza entre outros, tanto em países da periferia como nos países centrais. Existe uma grande movimentação para transformar o espaço geográfico global em um mundo mais saudável e solidário a todos. É com esta maneira

de compartilhar documentos/ relatórios envolventes, encantadores e até contestadores do quadro socioeconômico, que o neoliberalismo se apresenta para iludir e esconder as maldades do mundo capitalista. O que se quer mostrar e esconder com esses relatórios pseudocriticos é que a via de mudança socioeconômica para o mundo atual se constrói por meio de uma cruzada neoliberal, em que todos empresários, governos e trabalhadores se movimentem no empreendedorismo de um mundo mais cidadão, sob os cuidados do mercado.

Esta repactuação global seria uma junção de forças, ou melhor, um pacto de autoajuda, na qual a regulação da economia global seria erguida sem interferência do Estado, mas com total apoio de todos para garantir o pleno desenvolvimento no século XXI. A ação do documento Jaques Delors propõe ao mundo atual um novo conceito de educação, o da “educação ao longo da vida”, que vai apresentar uma sociedade educativa, ou seja, de aprendentes:

Entretanto, a educação ao longo de toda a vida, no sentido em que atende a Comissão, vai ainda mais longe. Deve fazer que cada indivíduo saiba conduzir o seu destino, em um mundo no qual a rapidez das mudanças se conjuga com o fenômeno da globalização, para modificar a relação que homens e mulheres mantem com o espaço e o tempo. As alterações que afetam a natureza do emprego, ainda circunscritas a uma parte do mundo, certamente vão se generalizar e levar a uma reorganização dos ritmos de vida. Para nós, a educação ao longo de toda a vida torna-se, assim, o meio de chegar a um equilíbrio mais perfeito entre trabalho e aprendizagem, bem como ao exercício de uma cidadania ativa (UNESCO, 1996, P.86).

O fato é que o relatório põe os trabalhadores na condição de imperfeitos e desmotivados a sua formação, ou seja, nunca estarão prontos. Mas, se nos colocarmos na posição de humildade e aceitação dos arautos do neoliberalismo e de suas metas para alcançar a plena felicidade estaremos sempre aprendendo ao longo da vida, na busca do novo e nos adequando ao novo modo de produção capitalista, que vai corrigindo os desníveis socioeconômicos, apontando novas metas a serem cumpridas na consolidação de um mercado que se visualiza includente, quando na verdade é excludente. Para que tudo isso ocorra o documento Delors propõe quatro tipos de aprendizagens para alcançar a educação qualitativa: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver junto.

Essas metas apresentam-se como um caminho a ser percorrido para que se busque a disciplina necessária de uma educação instrucionista, sendo aquela que prepara os trabalhadores

para o mercado de trabalho simples, porém certificado, e sem ou com pouca leitura de mundo e da sua própria história. Isso tudo mobilizando a todos a serem protagonistas de um novo tempo na busca do sucesso das reformas estatais. Por dentro dessa estrutura do documento em evocar toda sociedade civil, Shiroma nos alerta para os desafios impostos pelo novo conceito:

Para sobreviver na sociedade da informação ou sociedade cognitiva é necessário que todos adquiram, atualizem e utilizem os conhecimentos. Habilidades que supõem a existência anterior de uma educação básica apta a construir a necessária competência na leitura, escrita, expressão oral, cálculo, resolução de problemas e no plano do comportamento, possibilitar o desenvolvimento de aptidões e valores, atitudes. Ou seja, cabe à educação básica assegurar a base sólida para aprendizagem futura (SHIROMA, 2011, p. 56-57).

Esse documento avança no campo de responsabilizar a educação básica pelo saber necessário que irá fundamentar toda a teoria de seu conhecimento. Dentro dessa lógica se chegará a uma sociedade do conhecimento, em que vencerá aquele que apresentar o maior número de competências, empreendendo um mundo substancialmente criativo e competitivo, em que avançam os indivíduos adaptados ao novo modo de produção capitalista, aquele que destrói história, culturas e toda possibilidade de uma solidariedade coletiva. Na verdade esse relatório atua no campo da responsabilização de todos por uma educação criativa e empreendedora, transformando os trabalhadores e empresários em corresponsáveis pela salvação da sociedade, atuando forte na inserção moralista de responsabilizar esta classe social na ativa e envolvente educação neoliberal. A ofensiva neoliberal é ardilosa quando impõe pela competição e um sentimento de pertença a todos estarem movidos na reconstrução social da educação:

Na ética do novo espírito do capitalismo, as contradições das relações de trabalho são omitidas sob os princípios de competitividade da empresa e/ou do país no mercado global, estimulando a consciência pactualista e a disposição moral para o esforço produtivo majorado. (SHIROMA, 2011, p.85)

Observa-se dessa maneira que os trabalhadores são obrigados a aceitar o pensamento da educação ao longo da vida e também a compreender o novo espírito do capitalismo neoliberal, que é estimular e pactuar todos na defesa de um Estado mercantilizante orientado pelas grandes empresas globais. Por meio de uma educação também de mercado em que se tem metas a seguir para obter os resultados desejados pelo mercado, vão se desenvolvendo

princípios de competitividade e coletividade empresarial para garantir um projeto de transformação social, dentro de um arcabouço neoliberal.

2.2 Entre a “Educação para Todos” ao “Todos Pela Educação” no Brasil

A crise do capitalismo mundial conhecida como a crise do bloco histórico fordista/keynesiano avançou em todas as direções chegando ao Brasil com as seguidas tentativas de pôr o país no eixo da economia internacional. Seria inconcebível para o projeto neoliberal não transformar as estruturas econômicas e sociais de uma nação emergente e estratégica para a consolidação do mercado global na região da América Latina. Após o longo período da ditadura empresarial militar o projeto neoliberal avança no Brasil:

No Brasil, o neoliberalismo foi instaurado no governo Collor, consolidado na era FHC e aprofundado nos governos Lula e Dilma, com diferenças entre si que merecem as devidas mediações teóricas e políticas. Ao longo da Nova república, o Estado nacional continuou a serviço dos interesses das classes dominantes, hegemonzados pelas frações rentistas da burguesia (CASTELO, p. 62).

No olhar atento do autor se percebe que na construção histórica do Brasil as classes dominantes sempre estiveram no controle, na condução do jogo político econômico do país. Na transição do modelo fordista/keynesiano para o neoliberal as frações dominantes da burguesia brasileira conectada à burguesia global, conduziram seus interesses na formatação do Estado nacional, este buscava consolidar a nova dinâmica da economia mundial num país com um modelo econômico agroexportador, de industrialização tardia profundamente comprometido com o modelo fordista de produção e consumo em massa. Assim, não teria problema no cenário político construir alianças para consolidar sua estrutura socioeconômica. Fosse com Sarney (1986- 1990), ou com Collor de Melo (1990- 1992); Itamar Franco (1992-1993) ou FHC (1994-1998 e 1999-2002); Lula (2002- 2005 e 2006- 2010) e Dilma (2010-2014 e 2015-2016), o Brasil estaria sempre no arco de alianças das frações burguesas e de seu projeto de dominação hegemônico, ou seja, o modelo de Estado nacional estaria sempre a serviço das classes dominantes e de seu enriquecimento em detrimento dos anseios da classe trabalhadora.

Dentro desse pensamento liberal em que o domínio e fascinação do mercado busca instaurar no país reformas que vão impor um novo modelo de administração. Não cabe mais o modelo de bem estar social. Agora era o momento certo de ampliar o Estado na ótica de um mercado dominante e reinante sem intervenções do Estado nacional. O modo de produção capitalista já estava desenvolvido no Brasil. A inserção brasileira na “nova ordem” já ficou expressa com a elaboração do Plano Decenal Educação Para Todos, realizada com apoio de empresários e chancelada pela Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE) e pela Central Única dos Trabalhadores (CUT). Entretanto, somente no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso se consolidou a reforma educacional. Claro, que fazemos aqui uma ressalva, esses planos seguem o direcionamento da conferencia mundial da educação, passando a ideia de que toda sociedade civil participa das decisões e dos rumos a seguir, como uma lógica de cidadania ampla e participativa. Mas esta não é a realidade:

A implementação, no Brasil desse ideário teve início no governo de Itamar Franco com a elaboração do Plano Decenal, mas foi no governo de Fernando Henrique Cardoso que a reforma anunciada ganhou concretude. A velocidade e a força arrebatadora de sua implementação causam sobressalto entre educadores. Todavia, cumpre lembrar que desde o início da década numerosas publicações de organismos multilaterais, de empresários e de intelectuais – entre eles renomados educadores – atuam como arautos das reformas que se efetivariam no país nesse final de século. Por essa razão, vale conferir, sob pena de ser redundante, as propostas presentes nesses documentos (SHIROMA, p.47- 48).

A construção do Plano Decenal de Educação foi um importante marco histórico do processo de incorporação da educação brasileira à reforma mundial que objetivou adequar a formação dos trabalhadores aos desafios postos frente à recomposição burguesa. A leitura atenta dessa análise deixa-nos preocupados com os rumos que a educação brasileira tomaria no período em uma junção dos interesses de economistas, empresários e até educadores renomados que aqui chamamos de intelectuais a serviço do capital elaboram aquilo que será o início das reformas do Estado na educação. O Plano Educação para Todos justifica sua necessidade, quando afirma que:

O Brasil, assim como outros países da região, vem enfrentando um esgotamento de seus modelos tradicionais de transformação e crescimento econômico, após ter alcançado um patamar superior de industrialização e de modernização agropecuária e de ramos estrategicamente importantes do setor terciário (BRASIL, 1993, p.17).

O interessante nessa leitura é uma afirmação de que o país que está em crise em decorrência do seu modo de produção econômica, apesar de estar em um desenvolvimento econômico crescente em seus três setores da atividade econômica, demonstrando uma certa contradição no campo da argumentação pela necessidade de reformas. Isso tudo vai ficando claro, quando se busca a consolidação e necessidade de reformas gerenciais no Estado, no momento em que o documento afirma:

Para que o país volte a se desenvolver, impõe-se um profundo ajustamento econômico e financeiro, que torne possível novo modo de inserção na ordem econômica internacional. Para tanto, serão necessárias profundas transformações estruturais, desconcentração espacial da economia com uma vigorosa redistribuição de renda e de riqueza. Tal processo gerará mudanças na composição e dinâmica das estruturas de emprego e das formas de organização da produção, o que requer alterações correspondentes nas estruturas e modalidades de aquisição e desenvolvimento das competências humanas. Serão necessários novos critérios de planejamento educativo e de relações entre escola e sociedade, capazes de gerar oportunidades educacionais mais amplas e diferenciadas para os vários segmentos da população (BRASIL, 1993, p.19).

Nesse ponto do documento fica evidente a necessidade e a justificativa de reformas para adequar o país na inserção de uma nova ordem econômica mundial, a necessidade de ajustes econômico e financeiro para estruturação da economia e da redistribuição da renda e da riqueza nacional. O que requer transformações nas estruturais sociais, no caso a escola, sendo necessário um reordenamento no planejamento político pedagógico que crie condições capazes para dar oportunidades de igualdade a todos na sociedade brasileira. Parece até fabula a necessidade de novo planejamento. O que se tem claro nesse ponto da reflexão é a necessidade de nova dinâmica da economia global, impondo uma dinâmica social e econômica mais austera e disciplinada a todos, inclusive as políticas públicas, que adequadas a esse novo modo de produção, irão desencadear uma ideia de mundo ideal constituído pela disputa, pelo instrucionismo do trabalho, e pela lógica de um Estado nacional mínimo, como fantoche na mão visível do mercado.

A escola brasileira ao final do século XX foi sendo desconstruída paulatinamente em todos os sentidos, tanto no campo econômico quanto no seu projeto político pedagógico. Uma das estratégias das classes dominantes é a manutenção da hegemonia; na verdade o que se quer com esse projeto da ofensiva neoliberal é dismantelar toda a estrutura da escola pública, para das suas entranhas (re) criar um modelo de escola mercantilizada pela demanda e emergência da ideologia neoliberal. O novo espírito do capitalismo declina na construção ideológica de uma

“nova escola”, como forma de substituir a escola fracassada destruída pela falta de investimentos econômicos em suas estruturas física e política pedagógica, para agora instaurar a “mercantilização da educação”.

Ao impor uma escola de mercado, o modo de produção neoliberal traduz em sua alma toda a dominação de uma hegemonia empresarial, que produz a mercadoria e também o consumidor. Aparecida Tiradentes nos leva a compreender a lógica liberal de produção capitalista, por meio de um pensamento de Marx: “o modo de produção capitalista não produz apenas uma mercadoria para o consumidor, mas o consumidor para a mercadoria” (TIRADENTES, 2012, p.23).

Em tempos atuais da pós modernidade, estamos experimentando a total lógica de imposição mais feroz do capitalismo, que nos trata como uma massa inconsciente para o mercado, nos conduzindo para a mercantilização das coisas, sem direito algum de poder optar por qual caminho seguir. Esta reflexão leva-nos a compreender que as reformas propostas pelas frações dominantes da burguesia querem montar toda uma estrutura empresarial como solução para o fracasso da escola, frente aos desafios do novo bloco histórico econômico neoliberal:

Na crise da década de 1970, os organismos financeiros internacionais assumiram papel incisivo na formulação das condições de realização do ajuste estrutural dos Estados à nova ordem econômica e política internacional, bem como em sua condução, alcançando um grau impressionante de detalhamento no que diz respeito ao controle não apenas do pagamento da dívida externa, mas também das ações a serem realizadas nos mais diversos setores estatais, entre os quais o educacional. A interferência desses organismos assumiria a forma de prescrições e condicionalidades, definidas não apenas como pontos de um contrato, mas como orientações que migrariam também sobre a forma de assessoria técnica para a implantação de reformas nos moldes prescritos (ALGEBAILLE, 2009, P. 265).

Nesta construção do discurso hegemônico das frações das classes dominantes vai se ampliando a ideia de mercantilização da educação brasileira. O novo tecnicismo de mercado chama de incompetentes e desqualificados todos que pensam na escola como espaço da produtividade criativa e crítica. Para atender aos novos/velhos caprichos do capitalismo periférico, é preciso destruir as velhas práticas políticas pedagógicas que se colocam na contra hegemonia das classes dominantes, e erguer uma escola que oriente e atenda a nova demanda da relação capital e trabalho, favorecendo uma economia de mercado. As reformas iniciadas no Brasil pelo MARE têm especial fundamentação nos fazer acreditar que o Estado na crise de 1970 fez da administração pública uma falência geral, ocasionado pelo amplo investimento e

endividamento estatal nas políticas públicas. A ineficiência do estado brasileiro foi fortemente bradado em toda geografia brasileira, como uma voz que clama reformas gerenciais ativas e necessárias para desmontar toda lógica estatizante. Nesse sentido:

Ao Plano Diretor e ao MARE cabe elaborar propostas visando aumentar a governance do Estado brasileiro. Ou seja, deve-se distinguir a reforma do Estado, como um projeto político, econômico e social mais amplo, da reforma do aparelho do Estado, orientado para tornar a administração pública mais eficiente (BEHRING, 2008, p.178).

É isso o que pensam os arautos da reforma do Estado; é fundamental tornar o estado mais eficiente, ou seja, um Estado sem intervenção na economia e com uma noção apenas de gestor de algumas políticas públicas vitais para a população. Então, é o chamado estado mínimo que gere apenas educação, saúde e segurança pública, e torna-se um fiscalizador das políticas econômicas. Por fim, o que se quer do Estado nacional é ser um agente regulador. O próprio documento do MARE, reforça essa ideia:

A reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico social pela via de produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento. (MARE, 1995, p. 12).

A ofensiva neoliberal da burguesia consiste em desenvolver medidas pelas quais o Estado se esvazie a ponto de ser apenas um figurante na economia global. A diminuição da intervenção estatal é uma exigência do novo bloco histórico hegemônico capitalista neoliberal, que faz do Brasil apêndice das reformas internacionais. Os defensores da reforma do Estado defendem a ideologia do mercado. Nesse campo de contribuição “É possível identificar nessas reformas no Brasil uma nova regulação das políticas educacionais” (OLIVEIRA, 2004, P.1130).

Em outra parte de sua reflexão, Oliveira também faz referência à Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien como uma tentativa de ser subsídio para as reformas educacionais, em países mais pobres como o Brasil. Nesse campo de reflexões traça-se um paralelo entre as reformas introduzidas no Brasil pela educação, o relatório Delors que aponta a necessidade de diminuir a pobreza para a sobrevivência na chamada sociedade do terceiro milênio, e o sórdido plano de Educação para Todos que, em conformidade com a

ideologia neoliberal, estrutura a escola para ser um espaço de nenhuma imersão na crítica social, mas para preparar/treinar os trabalhadores para sobreviverem no mundo globalizado:

Assim, tais reformas serão marcadas pela padronização e massificação de certos processos administrativos e pedagógicos, sob o argumento da organização sistêmica, da garantia da suposta universalidade, possibilitando baixar custos ou redefinir gastos e permitir o controle central das políticas implementadas. O modelo de gestão escolar adotado será baseado na combinação de formas de planejamento e controle central na formulação de políticas, associado à descentralização administrativa na implementação dessas políticas. (OLIVEIRA, 2004, p.1131).

Esse é o plano das reformas: tornar a administração pública eficiente para dar respostas, ou melhor, resultados positivos para o mercado na produção de uma escola que não faça nenhuma crítica ou interferência no modo de produção do bloco histórico neoliberal. Esse jogo de persuasão do sistema capitalista em trazer a responsabilidade do fracasso da educação para todos, torna como coparticipantes de uma nova educação trabalhadores, empresários, organização não governamental (ONG) e todos que queiram construir um pacto pela educação, ou seja, um plano com metas a serem atingidas.

2.3 A Gestão Integrada da Escola

Neste contexto da reforma educacional realizada desde os anos de 1990, difundiram-se modelos de gestão do trabalho escolar. Estes modelos já foram justificados pela necessidade afirmada de aumentar a eficiência das escolas públicas no Brasil. Sob o argumento de que o problema da educação pública brasileira residiria na gestão de recursos, humanos e financeiros, a resposta seria inaugurar um novo padrão de regulação de todo o trabalho escolar, desde as secretarias até as atividades desempenhadas nas salas de aula. O foco desta nova gestão escolar deveria ser sob o rendimento dos discentes nas avaliações externas, remuneração diferenciada pelos resultados frente as metas apresentadas no plano de gestão e melhoria dos indicadores relativos a evasão e retenção escolar. Um dos modelos mais difundidos no país foi a Gestão Integrada da Escola – GIDE, formulado por um grupo privado e implantado em diferentes redes estaduais de educação. Apresenta-se como a solução para os desafios da escola frente às

mudanças propostas pelo novo bloco histórico Tayotista/Neoliberal, adequando/ajustando a Escola na nova engrenagem do capitalismo. A proposta da qualidade total da educação apresentada pela reforma do Estado, determina o papel da Escola no mundo do trabalho no século XXI, daí é importante para a burguesia realizar um conjunto de medidas que vão impor um novo modelo de gestão educacional.

A GIDE é projeto desenvolvido pelo Instituto de Desenvolvimento Gerencial – INDG, uma empresa de consultoria na área de tecnologia e serviços. Um detalhe chamou nossa atenção no material produzido por essa empresa como ferramenta teórica de sua fundamentação e consolidação de suas propostas. O fato de que nas páginas iniciais há uma pequena citação de Steve Jobs – empresário norte-americano um dos fundadores da Apple: “Tudo tem de ser claro, fácil de entender. Menos é mais. Simplicidade equivale a inteligência, e complexidade, a confusão mental.” Essa citação expressa com clareza a ideia da INDG: menos é mais. A lógica empresarial é de criar mecanismos que facilitem o processo, construindo uma ideia inovadora e de sucesso no início do século XXI, em que o trabalhador do mundo pós moderno não precisa de muito na sua formação. O INDG apresenta a GIDE como:

Sistema de gestão integrada na escola, desenvolvido pelo INDG em sua experiência de consultoria, que integra os aspectos estratégicos, políticos e gerenciais inerentes à área educacional, com foco em resultados da atividade fim, o processo ensino-aprendizagem (GODOY, 2009, p. 15).

A GIDE já nasce com a tarefa de integrar aspectos políticos e gerenciais particulares à área da educação. Dentro dessas medidas gerenciais está implícito nos seus objetivos que o essencial são os resultados, adotando soluções empresarias para o insucesso vivenciado pela escola nos últimos anos. Durante a segunda metade do século XX, na organização do modo de produção capitalista keynesiano/fordista, se construiu uma ideia de escola voltada para cidadania. Cabe aqui nos questionar, que modelo de cidadania era esse? O projeto de cidadania capitalista é conduzido pela burguesia, que introduz um modelo erguido nas bases da revolução francesa do século XVIII:

As palavras cidadão e cidadania trazem à lembrança, naturalmente, as famosas declarações dos Direitos do Homem e do Cidadão. Tais declarações, surgidas no processo da Revolução Francesa do século XVIII, quando a burguesia, ao desalojar a aristocracia, conquista o poder político, substituem o monsieur do Antigo Regime pelo citoyen da república. O cidadão pleno é, então, como se verá, o proprietário (BUFFA, 1999, p. 11).

É necessário compreender que o modelo burguês de dominação capitalista troca o senhor feudal pelo proprietário, tornando-o cidadão pleno na lógica liberal da burguesia. O conceito de cidadania durante a segunda metade do século XX e também ainda hoje persistente na sociedade, é a da cidadania burguesa, que cria a ilusão de que é possível tornar cidadão aquele que se torna proprietário. Ao pensar a gestão integrada da escola, consolida-se a ideia da plena cidadania por meio do modelo de gestão empresarial. O novo modelo de gestão educacional tem claro os seus objetivos na aplicação de sua gestão reguladora, utilizando o Método Gerencial de Solução de Problemas – PDCA. Este método é criado com o propósito de “ajudar a escola a alcançar suas metas e resolver os seus problemas que restringem os seus resultados” (GODOY, 2009). O pensamento neoliberal é tão evidente que o objetivo central é de “ajudar” a escola a resolver seus problemas, o que demonstra a necessidade de um choque de gestão empresarial para trazer a escola no eixo do novo modo de produção capitalista. Esse ajuste requer medidas de planejamento com metas e planos de ação; treinamento para execução de planos elaborados; avaliação de resultados e uma ação que padronize os resultados bem sucedidos. Esta formulação do método “PDCA” pode ser observada com nitidez na figura abaixo:

Figura 1 - Método PDCA.

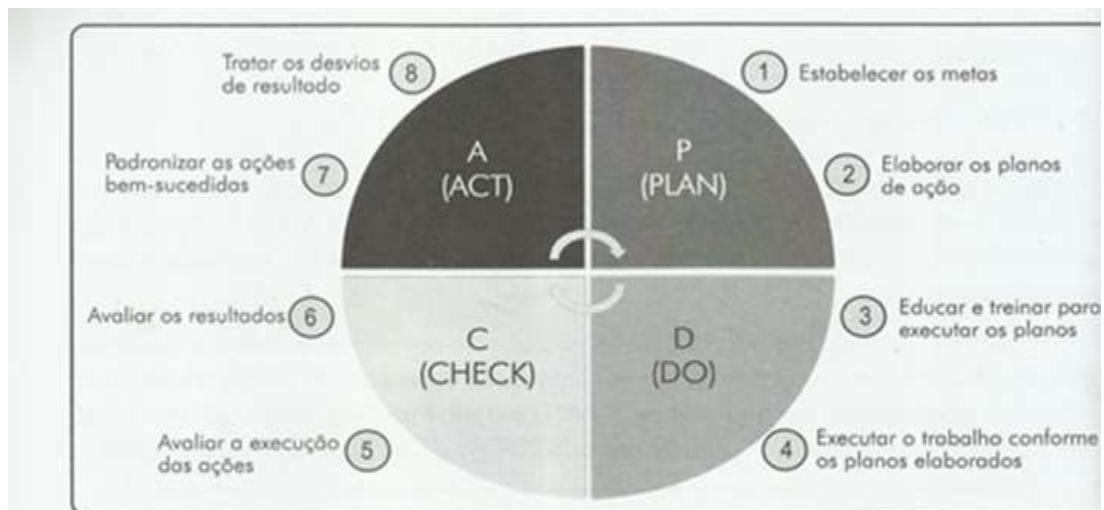


Figura 1.2: Método PDCA.

O Método PDCA é composto das seguintes etapas e subetapas:

P = Plan = Planejar.

1. Estabelecer as metas.
2. Elaborar os planos de ação.

D = Do = Executar o plano.

3. Educar e treinar para executar os planos.
4. Executar o trabalho conforme os planos elaborados.

C = Check = Verificar os resultados.

5. Avaliar a execução das ações.
6. Avaliar os resultados.

A = Act = Agir corretivamente ou padronizar as boas práticas.

7. Padronizar as ações bem-sucedidas.
8. Tratar os desvios de resultado.

A observação sistemática dessas etapas e subetapas é fator determinante para o alcance das metas.

Fonte: (GODOY, 2009, p. 16)

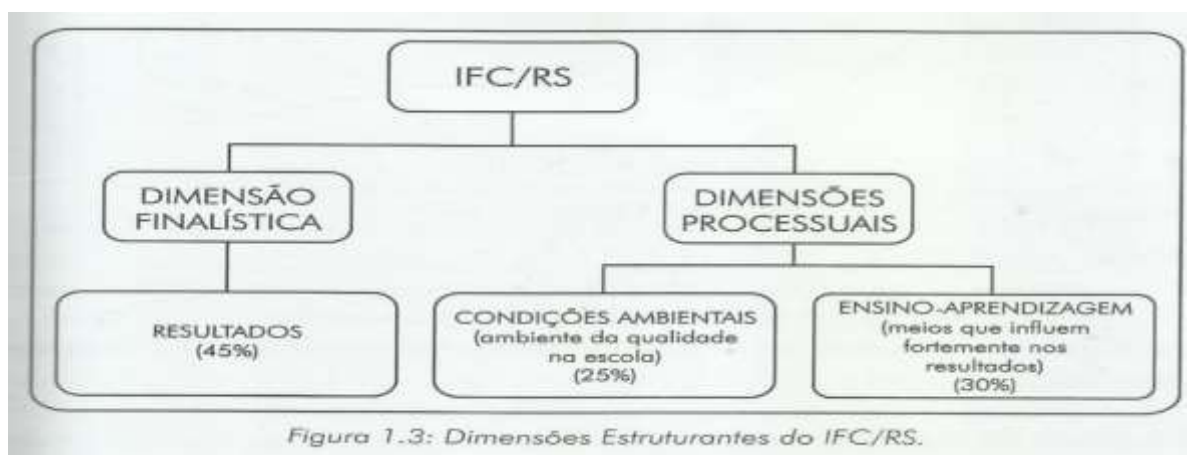
Existe uma orientação no material teórico da GIDE que reforça a ideia de que a aplicação do método é um fator determinante para o alcance das metas. A construção desse modelo de gestão da escola se materializa em um arcabouço teórico muito forte e atuante no meio empresarial. O alicerce desse modelo está consolidado nas matrizes do modelo de trabalho

Toyotista, aplicando técnicas de organização na gestão do trabalho e valorizando o saber do Trabalhador:

As técnicas japonesas vem sendo largamente importadas pelas indústrias ocidentais, particularmente pela brasileira, como um novo paradigma de organização do trabalho. Estas técnicas destacam o saber operário como fator fundamental para a produção da qualidade e de inovações, o que acarreta profundas modificações nas relações de trabalho e na disciplina para o trabalho (SHIROMA, 1991, p. 61).

O modelo de produção japonesa tornou-se o caminho para as empresas do setor privado brasileiro avançar na contrarreforma neoliberal. O caminho a seguir é aquele passa prioritariamente pela escola pública brasileira como aparelho do estado para propiciar condições necessárias para as adaptações do trabalhador às novas formas de gestão do trabalho. A consolidação dessa nova gestão educacional se faz com a disciplina e a rigidez para se alcançar os objetivos. Ainda nessa adesão das metas apresentadas pelo PDCA, configura-se um Índice de Formação de Cidadania e Responsabilidade Social para aplicação na Escola – IFC/RS, esse indicador foi desenvolvido por um banco de dados coletado em um contingente de escolas parceiras, em torno de 3mil em diferentes estados (GODOY: 2009) com o objetivo de analisar em três características os resultados pedagógicos no processo ensino-aprendizagem. Essa formulação é apresentado na figura:

Figura 2 - Índice de Formação de Cidadania e Responsabilidade Social para aplicação na Escola – IFC/RS.



Fonte: (GODOY, 2009, p.17)

O mais surpreendente desse esquema no IFC/RS são as três dimensões apresentadas e seus percentuais de influência no processo ensino-aprendizagem. As três dimensões possibilitam, segundo o índice avaliar onde cada escola analisada avançou no cumprimento de sua missão. Fica claro que cada dimensão tem um grau de importância nessa configuração de avaliação. Porém, o que mais chama atenção é que os valores apresentados demonstram uma disparidade visível: enquanto os valores de dimensões processuais apresentam os menores percentuais da avaliação, o da dimensão finalística tem os resultados com a maior percentualidade. A GIDE é um instrumento claro de obtenção de resultados. A visão empresarial tem apenas um foco avaliar a partir dos resultados. As modernizantes reformas gerenciais não debatem se o conjunto dos processos de desenvolvimento apresentam interferências na construção da formação do indivíduo. O que buscam os técnicos da gerência da escola, agora formados pelos teóricos orgânicos do capital: é apenas o resultado. Dentro dessa perspectiva, os objetivos da GIDE ficam evidentes na formulação teórica:

O objetivo do sistema GIDE é melhorar significativamente os resultados da atividade-fim, tendo como referência as metas do IDEB, do ENEM e do indicador IFC/RS, apoiando a escola no cumprimento de sua missão de formar cidadãos prevista na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – Lei nº 9394/96 (GODOY, 2009, p. 17).

O papel da nova gestão educacional não é o de formular metas de correção das desigualdades existentes nos resultados por dentro dos indicadores educacionais. Para Corrigir as desigualdades dentro da escola na construção de um processo político pedagógico que interfira nos resultados e também nas outras dimensões de forma igualitária, necessitaria de transformar as estruturas da Escola e de seus atores: Professores, equipe de direção e pedagógica, alunos, responsáveis para assumirem um projeto de sociedade no qual a Escola é genitora das ideias. Na atual configuração da sociedade capitalista neoliberal de terceira via, essa mudança é impossível. Até porque o capitalismo neoliberal de terceira via impõe a lógica do Estado mínimo, aquele que atua o mínimo na gestão das políticas públicas, construindo parcerias com o setor privado para assumir um papel que seria de um Estado forte e gestor de políticas públicas.

No campo dessa reflexão se faz compreender a educação como direito social e da cidadania liberal. Esta vai se moldando para romper com o pensamento autoritário que determinava a educação somente para aqueles que podiam assegurar os custos com sua formação, ou seja, duas famílias burguesas que podiam contratar um mestre para gerenciar a educação de seus filhos. Com o alvorecer do Estado moderno e da ciência moderna ao longo do século XVIII, emerge a necessidade de se ter uma transformação na formação dos indivíduos. “A educação das populações é condição necessária para laicizar o saber, a moral e a política, separando nitidamente fé e razão, natureza e religião, política e igreja” (RAMOS, 2006, p.29).

O que deixa evidente o rompimento com o velho modo de produção, agora o capitalismo do final do século XVIII tem novas conquistas que darão ao mundo uma nova dinâmica para sua economia e sua estrutura do trabalho. Esse momento geopolítico é traçado pela necessidade urgente de um maior dinamismo, ou seja, há em curso uma transformação na forma de se fazer a política socioeconômica. Para isso é necessário recorrer ao discurso burguês feudal, agora industrial, de igualdade e liberdade, porém adequado ao novo momento histórico, pois:

O projeto burguês passa pela transformação da propriedade, pela libertação das forças produtivas e pelo estabelecimento de formas de organização social e política capazes de banir qualquer entrave ao progresso econômico. As teorias da economia política refletiram a interpretação da nova realidade e estiveram mais próximas do projeto burguês do que o racionalismo ilustrado, tanto que Adam Smith, em a *Riqueza das Nações*, expõe seu pensamento sobre educação, ao tratar dos gastos do Estado. Justifica a necessidade de educação em função da divisão parcelar do trabalho: seria conveniente que o Estado facilitasse, encorajasse e até mesmo impusesse a quase toda a população a necessidade de aprender os pontos mais essenciais da educação: ler, escrever, contar e rudimentos de geometria e mecânica. Assim, a educação dos trabalhadores pobres teria por função discipliná-los para a produção, proporcionando à maioria da população somente o mínimo necessário para fazer do trabalhador um cidadão passivo que, apesar de tudo, tivesse alguns poucos direitos (RAMOS, 2006, p. 31).

O projeto da burguesia industrial é de fazer da população/trabalhadores passivos, ou seja, que aceitam disciplinarmente as determinações elaboradas pelos donos dos meios de produção. O projeto apresentado é aquele que cria uma película de inserção cidadã, quando na verdade demonstra o interesse das elites dominantes de apenas fazer com que a população se transforme em cidadãos produtivos porém passivos. O que é ser um cidadão passivo na lógica apresentada por Adam Smith? É ser aquele que aceita as regras impostas por uma educação

simples e tecnicista, que treina o trabalhador a desenvolver e a aceitar apenas o básico. A essência deste pensamento liberal é fazer um investimento simples no trabalhador, para que ele supere a antiga lógica da produção artesanal e aceite o pensamento e o modo de produção industrial que lhe dá condições de conseguir uma vida digna. Essa ideia de qualificação permeia toda a nova fase geopolítica de formação do trabalhador. Ao longo do processo de construção do modelo de produção capitalista industrial, se faz e refaz o conceito de qualificação profissional, definindo um novo conceito para atender as classes dominantes que controlam a economia industrial:

Não obstante, a preparação para o trabalho, ao longo do tempo, não se esgota no simples binômio disciplina/doutrina. A expansão dos mercados e a formação dos Estados Nacionais fizeram emergir levas de imigrantes a alguns países. Além disso, a extensa migração campo/cidade e outros tantos fatores criavam massas de indivíduos que precisavam vender sua força de trabalho no mercado que, aos poucos, já apresentava alguma retração. A sociedade burguesa passou a investir na criação do exército industrial de reserva (RAMOS, 2006, p. 33).

A leitura dessa reflexão deixa claro que, com o avanço do modo de produção industrial, o espaço geográfico vai se transformando em cidades - espaços urbanos que tendem, com a chegada do homem do campo na cidade, aumentar a população urbana. Esse aumento populacional cria uma lógica perversa do modo de produção industrial, que é chamado exército de reserva, de mão de obra industrial. Os avanços do conceito de qualificação profissional produziram mudanças significativas na reestruturação do modo de produção. O que se sabe é que o capital quer desfrutar dos trabalhadores para aumentar sua riqueza. A relação trabalho educação parece universalizar o conhecimento escolar. A sociedade burguesa, ao investir na formação de um exército de reserva quer ter uma farta mão de obra à sua disposição para atender suas necessidades.

Na atualidade, as mudanças realizadas com as reformas gerenciais implicam em um modelo neoliberal na escola, instituindo uma lógica empresarial. Toda essa lógica concorrencial empresarial torna-se fundamento vital para que o Estado via escola construa uma nova visão de mundo a partir da hegemonia neoliberal:

Essa talvez seja a justificativa pela qual, na definição das políticas educacionais para o século XXI, impõe-se o atual padrão de acumulação do capital, disseminando a noção do neoliberalismo e “globalização”. Nesse movimento, evidenciamos a articulação direta entre a administração capitalista e as novas formas de organização do trabalho, da administração e

da gestão nas diferentes instituições sociais, ligadas a uma nova lógica de disciplina e controle do trabalho e da vida social dos trabalhadores, sendo a educação elemento indispensável para a materialização desse ideal (MACEDO, 2015, p. 136).

O debate em torno das reforma gerenciais apresenta a evidência de alguma maneira o setor empresarial interferirá na administração escolar. As transformações no mundo globalizado do final do século XX e o enfraquecimento do antigo bloco histórico, abrem caminhos e territórios para que o novo bloco histórico possa ajustar as medidas de eficiência como maneira tática de consolidar as ideias capitalistas para o século XXI. Ainda percorrendo esse caminho, o avanço do neoliberalismo e de todas as suas medidas são essenciais para construção de uma mundo regulado pelo mercado.

A intenção da contrarreforma do Estado brasileiro assume toda essa elaboração teórica e prática de preparar alunos para o mercado de trabalho, como adesão ao projeto neoliberal de terceira via. A GIDE é fruto dessa parceria público-privada, que tem como meta formar o cidadão para o mercado. Na construção do pensamento neoliberal de terceira via, surge a velha retórica da economia neoliberalizante que justifica esse novo momento da macro política econômica a partir do estado mínimo. Na construção do estado mínimo ela se faz pela fundamentação de alguns teóricos orgânicos do capital que vão justificar a necessidade de tais medidas. Esse mínimo fica para as políticas públicas, enquanto o máximo fica para a intervenção do empresariado na aquisição de contratos e medidas em administrar as políticas públicas segundo seus interesses e visão de mundo, conforme propõem os defensores do Estado mínimo:

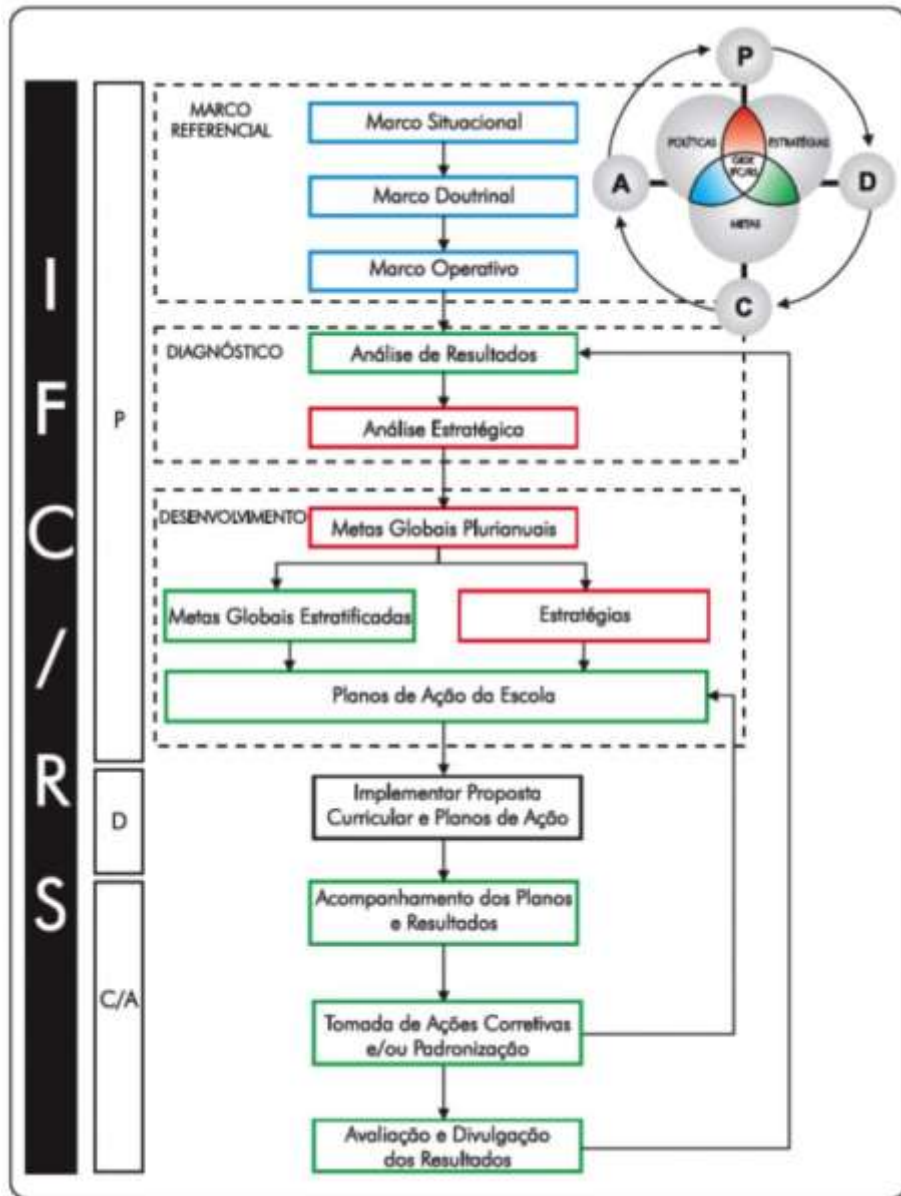
A política de terceira via busca transformar o governo e o Estado – torna-los tão eficazes e ágeis quanto muitos setores da economia o são agora. Este objetivo deve ser alcançado mediante reforma estrutural, e não pela transformação das instituições do Estado em mercados ou semimercados. Muitas vezes empresas passaram por reformas nos últimos anos, mas não se transformaram em mercados. As empresas mais eficazes se desburocratizaram, em busca de um benchmarking dos padrões, e concederam a níveis mais baixos da organização uma autonomia maior na tomada de decisões. O governo deve procurar alcançar resultados similares em seus próprios órgãos (GIDDENS, 2001, p. 64).

O que se percebe é que Giddens reforça a ideia do Estado mínimo, marcando bem o pensamento da eficácia e agilidade em busca da tão almejada vivacidade econômica. O jogo é claro: as ideias neoliberais de terceira via atuam no campo da eficiência gerando uma união

entre Estado e iniciativa privada, fazendo com que se desburocratize, desmanche e desnude o Estado para que, adotando a lógica empresarial, o governo encontre os resultados enaltecidos pela política econômica neoliberal. Partindo no sentido contrário das políticas neoliberais, precisamos entender que a adesão a uma política econômica eficiente e essa parceria pública privada, sinalizam para um mercado competitivo e desigual.

Nesse sentido a GIDE reforça e confirma esse conjunto de soluções apresentadas pelos ideários da economia neoliberal de terceira via. O avanço da lógica empresarial nas escolas da rede pública no Estado do Rio de Janeiro vai de maneira abrupta materializando-se nesse projeto de contrarreforma modernizante. A implementação da GIDE se faz na fase do planejamento do PDCA, com a feitura do Marco Referencial (GODOY, 2009). O Marco Referencial é parte integrante do Projeto Político Pedagógico – PPP, nas escolas. Conforme nos apresenta o texto, entende-se o Marco Referencial como uma das novidades da Lei Darcy Ribeiro (LDB 9394/96): garantir a construção do PPP como expressão do componente curricular e uma prática pedagógica do cotidiano escolar. Como parte integrante da GIDE, “o Marco Referencial deve expressar, então, o rumo, o horizonte, a direção que a escola escolheu, e para isto é desdobrado em: Marco Situacional; Marco Doutrinal ou Filosófico e Marco Operativo.” (GODOY, 2009, p. 29) O fluxograma do sistema GIDE apresenta com clareza o Marco Referencial na figura 3:

Figura 3 - Marco Referencial do Fluxo da GIDE



Fonte: (GODOY, 2009, p. 25)

Observando o fluxograma do Marco Referencial da GIDE, temos clareza de que a Escola pensada a partir da nova gestão escolar deverá se portar como uma empresa, seguindo todas as etapas e corrigindo o fluxo quando ocorrem desníveis, para não afetar os resultados. O trabalho a ser desenvolvido com a GIDE estará sempre em consonância com as metas a serem cumpridas.

As metas a serem cumpridas, seriam a de melhoria na educação pública do Estado do Rio de Janeiro. A reforma gerencial do Estado, organizou e inseriu novos modelos de gestão do trabalho escolar, sob a justificativa de ser a GIDE um programa de eficiência e melhoria na qualidade do serviço prestado na educação pública. Isso fica muito evidente, quando em 2009 foi publicado os resultados IDEB brasileiro, que colocou o Estado do Rio de Janeiro na penúltima colocação do ranking nacional, ficando atrás apenas do Estado do Piauí considerado pelo IBGE como o estado mais pobre da nação, do ponto de vista econômico e social.

Figura 4 - IDEB, Ensino Médio 2009, 2011 e 2013.

A GIDE no IDEB: um caso de sucesso?!

Tabela 1: IDEB, Ensino Médio 2009, 2011 e 2013

IDEB EM								
Unidades da Federação	2009		Unidades da Federação	2011		Unidades da Federação	2013	
1	Paraná	3,9	1	Santa Catarina	4,0	1	Goiás	3,8
2	Santa Catarina	3,7	2	São Paulo	3,9	2	São Paulo	3,7
3	Rondônia	3,7	3	Paraná	3,7	3	R. G. do Sul	3,7
4	R. G. do Sul	3,6	4	Minas Gerais	3,7	4	Rio de Janeiro	3,6
5	Minas Gerais	3,6	5	Goiás	3,6	5	Santa Catarina	3,6
6	São Paulo	3,6	6	M. G. do Sul	3,5	6	Minas Gerais	3,6
7	M. G. do Sul	3,5	7	Roraima	3,5	7	Pernambuco	3,6
8	Acre	3,5	8	Tocantins	3,5	8	Paraná	3,4
9	Roraima	3,5	9	Amazonas	3,4	9	M. G. do Sul	3,4
10	Espírito Santo	3,4	10	R. G. do Sul	3,4	10	Rondônia	3,4
11	Ceará	3,4	11	Ceará	3,4	11	Espírito Santo	3,4
12	Tocantins	3,3	12	Rondônia	3,3	12	Ceará	3,3
13	Amazonas	3,2	13	Acre	3,3	13	Acre	3,3
14	Distrito Federal	3,2	14	Espírito Santo	3,3	14	Distrito Federal	3,3
15	Bahia	3,1	15	Rio de Janeiro	3,2	15	Roraima	3,2
16	Goiás	3,1	16	Distrito Federal	3,1	16	Tocantins	3,2
17	Pernambuco	3,0	17	Pernambuco	3,1	17	Amazonas	3,0
18	Maranhão	3,0	18	Mato Grosso	3,1	18	Piauí	3,0
19	Paraíba	3,0	19	Amapá	3,0	19	Paraíba	3,0
20	Pará	3,0	20	Maranhão	3,0	20	Amapá	2,9
21	Mato Grosso	2,9	21	Bahia	3,0	21	Maranhão	2,8
22	Sergipe	2,9	22	Piauí	2,9	22	Bahia	2,8
23	Amapá	2,8	23	Paraíba	2,9	23	Sergipe	2,8
24	R. G. do Norte	2,8	24	Sergipe	2,9	24	Mato Grosso	2,7
25	Alagoas	2,8	25	R. G. do Norte	2,8	25	R. G. do Norte	2,7
26	Rio de Janeiro	2,8	26	Pará	2,8	26	Pará	2,7
27	Piauí	2,7	27	Alagoas	2,6	27	Alagoas	2,6
RJ	Público e Privada	3,3	RJ	Público e Privada	3,7	RJ	Público e Privada	4,0
BRASIL	(rede estadual)	3,4	BRASIL	(rede estadual)	3,4	BRASIL	(rede estadual)	3,4

Fonte: Dados INEP/ Elaboração Assessoria de Planejamento e Gestão/ SEEDUC

O Pensamento da modernidade, é que, com dinamismo e eficiência na gestão pública, se resolvem os problemas do Estado, aplicando medidas empresariais por meio das reformas gerenciais. Desta maneira, as reformas do Estado são absorvidas pelos atores sociais da escola: funcionários e professores, que logo são seguidos pela gestão escolar. Essa choque de gestão, ou seja, a aplicabilidade de medidas do IDEB, fazem do Estado do Rio de Janeiro, subir nos resultados de 2011, saindo da 15ª posição, e chegando à 4ª posição do ranking em 2013.

Para que o Estado do Rio de Janeiro mudasse de posição após a adesão da GIDE, ocorreu a adoção de várias medidas: Plano de metas, um sistema de avaliação da educação do Estado do Rio de Janeiro – SAERJ², e o índice de desenvolvimento da educação do Rio de Janeiro – IDERJ, instrumentos de avaliação organizados a partir de dois índices: o índice que indica o tempo médio dos alunos para a conclusão de um nível de ensino (IF) e o índice que indica a proficiência dos alunos na apreensão das competências ao término de um nível de ensino (ID). Em relação ao IF, o SAERJ aprende as informações a partir do programa conexão. Em relação ao ID, o governo coleta os resultados a partir do Saerjinho³.

Essas medidas foram aplicadas pela SEEDUC nas unidades escolares de toda rede estadual, para uniformizar o ensino, e padronizar todas as ações pedagógicas. Todo esse movimento da GIDE, foi um mecanismo de persuasão dos atores sociais da escola, e a construção de uma hegemonia feita pelos intelectuais orgânicos do capital, para consolidar um novo modelo de gestão educacional na escola.

² SAERJ- Sistema de Avaliação da Educação Básica do Rio de Janeiro, a consolidação de um sistema de avaliação de qualidade, cujos resultados tenham significado para os atores envolvidos no processo (Alunos, Professores, Diretores, Comunidade e Governantes), é de fundamental importância, pois revela de maneira técnica e oficial a realidade trazida pelos dados educacionais. Disponível em: <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=616581>, acessado em 07/02/2018.

³ Saerjinho – serve para correção de rumos. São provas que medem habilidades e competências. Medem, por exemplo, o raciocínio lógico de um aluno e a interpretação de textos. A bonificação e o alcance de metas são partes de um planejamento estratégico da Secretaria, que foi projetado para 11 anos, pois Educação tem que ser pensada a longo prazo. O Saerjinho ajuda no diagnóstico para encontrarmos o rumo certo. Disponível em: <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=616581>, acessado em 07/02/2018.

CAPÍTULO III – A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA ENCRUZILHADA DO CAPITAL

A proposta do capítulo III é debater os rumos que a EJA seguiu nos últimos anos no Brasil e no Estado do Rio de Janeiro. As reformas gerenciais promovidas no Estado trouxeram para a Educação de Jovens e Adultos um novo marco na sua efetivação como política pública, o seu reconhecimento como modalidade de ensino garantido na LDB 9394/96.

Os avanços com a LDB na efetivação da EJA reconhecida como modalidade de ensino, foram grandes. Porém seu atrelamento com a educação profissional, parecendo ser um apêndice desse processo educação e trabalho, apresenta um retrocesso. Discutiremos esse avanço de grande importância na luta dos trabalhadores da educação, e o seu viés político de intenso conflito e debate na sociedade civil, entre os seus interlocutores.

Ainda nesse campo de reflexão debateremos o PDE e sua implementação em 2007, com o intuito de melhorar a qualidade da educação pública brasileira. Analisando esse conjunto de medidas da reforma burguesa, e especificamente o PROEJA como programa a ser desenvolvido na EJA, analisaremos sua real intenção de elevar a escolaridade de jovens e adultos.

Também vamos discutir para aonde vai a EJA do Estado do Rio de Janeiro, com suas medidas meritocráticas, seu plano de metas e todos os seus mecanismos de persuasão, em torno de um projeto de educação que passa por um projeto de sociedade. Analisaremos a construção de um IDEB elevado, como movimento de melhoria na educação pública estadual, e também o entendimento de como ocorreu a redução do número de matrículas, no período de transformação da EJA para NEJA.

3.1 A EJA no Brasil: Da LDB ao PDE

Um novo capítulo foi construído na educação brasileira pós golpe civil-empresarial militar, com o surgimento ativo das forças populares na construção de uma “nova constituição” para reger os rumos que a nação tomaria no alvorecer de um novo governo civil/democrático. A Educação pública brasileira faz parte determinante na elaboração da nova carta magna. As forças conservadoras queriam conceder paulatinamente aos trabalhadores organizados nas suas diversas instancias sociais “abertura democrática” com a perspectiva de inserção do país na economia global. A constituição de 1988 referendou a necessidade de se ter políticas públicas mais eficientes que atendessem o povo brasileiro. A partir desse movimento surge a Lei de Diretrizes e base da Educação, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, também chamada popularmente de Lei Darcy Ribeiro (Senador da república eleito pelo estado do Rio de Janeiro no PDT, que conduziu a elaboração da lei), uma lei com formulação branda, mostrando o caminho futuro para a escola de tempo integral como algo que a sociedade irá naturalmente exigir (DEMO, 1997, p.13). :

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), regulamentada como modalidade de ensino, é, sem dúvida, uma educação de classe. Assim, se configura, no Brasil, como oferta de possibilidades de elevação da escolaridade para aqueles aos quais foi negado o direito à educação na fase da vida historicamente considerada adequada (RUMMERT,2007, p.38).

A regulamentação da Educação de Jovens e Adultos como uma modalidade de ensino, reforça a necessidade de garantir oportunidades de elevação da escolaridade para aqueles que foram excluídos do processo regular de ensino. Essa lei apresentada pelo Senador Darcy Ribeiro, tinha a intenção de conciliar as disputas das classes sociais, em torno de sua formulação. É importante perceber que as disputas por um projeto de educação referendado em lei, buscava diminuir o avanço das desigualdades sociais na escola pública.

Apresentando a incorporação de novas diretrizes e consolidando novas tendências no campo educacional, suas bases são os documentos internacionais supracitados e exaustivamente analisados nessa dissertação. No que se refere à educação do trabalhador, propõe uma nova nomenclatura; a EJA. O tema da educação de jovens e adultos estão presentes nos artigos de 37 a 42. No artigo 39, fica evidente associar a educação de jovens e adultos a educação profissional. Apresenta-se nesse artigo dois prejuízos desnecessários ao texto da lei:

Parece algo muito importante, por exemplo, a concepção de educação profissional, porque corresponde a um dos ventos mais modernos na área; a questão profissional está menos ligada ao domínio técnico de habilidades factuais do que ao saber pensar, tendo em vista que sua renovação permanente representa o que há de mais profissionalizante numa profissão; estranha muito, por isso, que, havendo essa percepção, continue o discurso arcaico em torno de conhecimentos adquiridos, que exala a ambiência de “treinamento” por todos os poros; nesse sentido, o prejuízo está na ambiguidade do texto (DEMO, 1997,p. 73).

A Nova LDB avançou na proposição de inserção da EJA no sistema educacional brasileiro, como uma modalidade de ensino assegurada por lei. Na proposição de sua relação entre: educação – trabalho, busca preparar mão de obra barata para atender as demandas capitalistas do mundo do Trabalho e das reformas neoliberalizantes. O modelo de educação brasileira exposto pela LDB quer atender as demandas do capitalismo global, ou seja, apontam para as reformas na economia global, afetando a educação em todo seu projeto de formação. A manutenção do discurso educacional tecnicista fica evidente no texto da lei no artigo 41ao afirmar que: “O conhecimento adquirido na educação profissional e tecnológica, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos” (Redação dada pela Lei nº 11.741, de 2008). Em um outro momento percebe-se o prejuízo evidente:

Também parece muito importante exigir que nesses níveis educacionais (de jovens e adultos, bem como no campo profissional) se leve em conta sempre o que o aluno já traz de bagagem própria, também cultural; todavia, o texto revela uma percepção caduca da questão, pois remete a um processo de acumulação de conhecimentos quando hoje vemos aí muito mais um processo de reconstrução constante; o que fica da experiência de vida é o que se reconstrói com mão própria em contexto social, não o que se acumula de maneira reprodutiva; sobretudo diante da velocidade com que o conhecimento se inova e também envelhece, é improdutivo pretender acumulá-lo, porque isso somente o faria envelhecer ainda mais rapidamente; sua energia mais forte está, por isso, no saber pensar para melhor intervir, num processo permanente de renovação (DEMO, 1997,p. 73).

Nesse rumo de avanços e retrocessos da LDB, percebe-se o quanto o processo de construção de uma nova política educacional, visava a permanência do que se chama de uma

educação escolar de nível baixo para a; escola pública e uma outra com mais recursos educacionais e tecnológicos para a escola privada. O percurso realizado pela escola brasileira sempre foi herdeira direta do sistema discriminatório da sociedade escravagista (CUNHA, 2009), na qual tinha de um lado uma escola atendendo as elites e de outro uma escola excludente para os trabalhadores. Seguindo nesse campo de reflexão, fica evidente também na LDB 9394/96 seu avanço na garantia de uma escola pública de qualidade; porém, caracteriza-se um sistema educacional cheio de arremedos para favorecer aos interesses das classes dominantes no Brasil.

Por fim, entendemos com clareza que a LDB 9394/96 possibilitou avanços na Educação pública brasileira como a garantia da EJA, e uma nova articulação na relação da educação com o mundo do trabalho. Havia uma necessidade emergente de formar/certificar os trabalhadores atendendo aos novos rumos que a economia globalizada edificava. O final do século XX e início do século XXI possibilitava arremedos e novas pontes para trilhar caminhos de uma nova hegemonia. A luta em torno do projeto político de um paradigma de educação, passa prioritariamente pela luta de classes. Isso está claro, na disputa de luta entre a sociedade civil e a sociedade política de um determinado período histórico (GRAMSCI), na visão da sociedade brasileira pós ditadura civil-empresarial. Encontramos, de um lado, frações de intelectuais orgânicos a serviço do capital e de seus arremedos a fim de consolidar sua hegemonia na sociedade política. Enquanto do outro lado da sociedade civil frações das classes trabalhadoras também com seus intelectuais a serviço dos trabalhadores construindo e disputando um projeto de educação autônoma.

Quando em abril de 2007 é lançado o PDE – Plano de Desenvolvimento na Educação, que tem como objetivo um conjunto de programas para melhorar a educação no Brasil, temos à nossa frente mais um mecanismo de diminuir ou acabar com as desigualdades na escola. O PDE é lançado no segundo governo Lula, com o propósito de responder a sociedade civil em sua luta avanços mais ousados na educação brasileira. É sempre bom lembrar que este conjunto de medidas são os ajustes da reforma burguesa, que visam preparar o trabalhador do século XXI, buscando reparar as defasagens educacionais como forma de galgar as distancias entre desenvolvimento humano e economia.

O PDE é lançado com um compromisso de metas a serem cumpridas para uma educação de qualidade. No caso da EJA, é criado o PROEJA - Programa Nacional de Integração da

Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, sendo instituído pelo decreto 5.478 de 2005, posteriormente regulado pelo Decreto 5.840 de 2006 (RUMMERT:43). Esse programa tem a intenção de elevar a escolaridade dos jovens e adultos tanto no ensino fundamental quando no médio. Observa-se que as atribuições desse programa são de certificar e concomitantemente profissionalizar. Ora, estamos na encruzilhada entre capital e educação. O Modelo realizado pela reforma do Estado na educação pública se constitui como um conjunto de medidas que impactaram profundamente na estrutura escolar e na formação e concepção do Professor e do estudante como trabalhador. A formação do professor traz a questão do que se deseja desenvolver no seu saber pensar, e no seu saber fazer. “A questão sobre a formação do homem em sua totalidade, perante o modo de produção capitalista, é central para a compreensão das relações sociais e sua possível transformação” (RAMOS, 2006, p. 26). Neste sentido é que se percebe o quanto esses programas como PROEJA estão totalmente conectados, constituindo um tentáculo da reforma burguesa.

Observa-se o quanto esses programas são fragmentos de um processo político, servindo apenas para fazer um arremedo na política pública, e mascarar mais uma vez a realidade. É o que fica claro, entre outros aspectos bastante problemáticos. Destaca-se, também, o fato de o Programa ter sido implementado sem as necessárias medidas de suporte compatíveis com uma política pública (RUMMERT:44). Isso torna evidente de que os governos querem criar programas para atender os mandos do grande capital, e em muitos casos não constroem uma política pública de verdade.

Uma das questões preocupantes desse Programa é a sua configuração legal. Somente no final de 2005 se cria um grupo de trabalho para elaboração de um documento de base para o PROEJA. Nesse caso existem alguns pontos a destacar:

O primeiro é a ampliação do espectro de instituições que passaram a poder oferecer o PROEJA, para além das definidas no primeiro Decreto, nomeadas como instituições Proponentes (de âmbito público: Instituições de Ensino Federais, Estaduais e Municipais de Educação, bem como Secretarias de Educação) e Institutos Parcerias, referidas como “quaisquer organizações da sociedade civil que não visem lucro pecuniário na oferta do curso no âmbito desse Programa”. O documento destaca, entretanto, como “parceiras preferenciais instituições pertencentes ao sistema S” (RUMMERT, 2007, p. 44).

Uma forte presença do setor privado atuando no campo da educação caracteriza uma intervenção do capital na educação brasileira. É mais uma forma de impor sua maneira de ver o mundo, sua dimensão política da realidade e também sua concepção de sociedade. O empresariado não irá de maneira nenhuma possibilitar uma educação pensante e crítica da realidade em que vive o trabalhador. Isso fica explícito em outro aspecto do documento, quando se explica o seu caráter híbrido da fundamentação teórico-política (RUMMERT:44). Ou seja, um trabalhador, sendo formado por instituições privadas, dificilmente desenvolverá a relação do trabalho como princípio educativo. Os conflitos serão claros na elaboração da concepção de mundo do trabalhador, pois, sua visão está sendo moldada pela visão do patrão e também amestrando seu pensamento. Essa maneira de ver nesse binômio educação/empresariado, quando podemos perceber que:

Hoje, o capital-imperialismo, sob a égide do capital monetário, assenta-se sobre dois mitos fundamentais: o primeiro refere-se ao fato de que é na atividade de gestão intelectual que se constrói o lucro, do qual deriva, por exemplo, o fetiche da sociedade do conhecimento; o segundo mito, que decorre do anterior, propaga a tese de que o trabalho vivo não assume mais nenhuma função relevante na vida social (RUMMERT, ALGEBAILLE, VENTURA, 2013, p.718).

O empresariado se apropria de programas como o PROEJA, para oficialmente interferir na produção intelectual dos trabalhadores, reforçando neles o desejo da autonomia financeira por meio da atividade do trabalho, sem desenvolver seu senso crítico. Dessa maneira se cristalizam os desejos do empresariado de ter sob seu controle o processo educativo dos indivíduos, para ampliar sua riqueza e aumentar sua sustentação política no mundo do trabalho. Essa dualidade trabalho – educação reforça a dominação. O estágio atual do capitalismo molda a sociedade transformando-a segundo seus interesses, inclusive pela construção de uma educação que lhe dará frutos na ampliação de seus recursos econômicos e sociais.

Ainda caminhando por essa vias pode-se perceber que o capital-imperialismo age numa perspectiva global e com referências culturais supranacionais, atuando num mundo de mercados de símbolos, coisas e seres humanos cada vez mais ampliados. (RUMMERT, ALGEBAILLE, VENTURA:2013). A educação de Jovens e Adultos torna-se um grande negócio para o empresariado brasileiro que, em nome do desenvolvimento econômico do país, avança na construção ideológica do seu mundo pela educação. E o que vão afirmar quando:

Nesse cenário, as formas de intervenção nas políticas, conteúdos e métodos da educação formal se viabilizam com um alcance nunca antes atingido, do mesmo modo que se intensificam e se multiplicam as relações pedagógicas que dão contornos e conteúdos particulares a todas as facetas da formação humana (RUMMERT, ALGEBAILLE, VENTURA, 2013, p. 719).

E assim, paulatinamente o processo educativo vai sendo orquestrado e linearmente edificado, pela lógica do capital. Os agentes do capitalismo vão moldando os conteúdos, os programas e modelando todo o processo educativo por seu espectro. O avanço das demandas pelo trabalho no século XXI se fazem por meio da qualificação. A ofensiva do capital sobre o trabalho educativo é uma premissa nesses novos tempos de ampliação tecnológica, onde quem tem o conhecimento pode compor melhor as regras do mundo do trabalho.

No campo educacional estamos vivendo mudanças rápidas neste início de século, que mostram a ferocidade do mercado em cima da educação. Com a perspectiva de promover mudanças estruturais na ordem societária, são implementadas medidas que visam minimizar, de forma superficial, as consequências das opções político-econômicas das forças dominantes (RUMMERT:2007). São tempos em que se criam via governos neoliberais e governos moderados políticas educacionais tensionadas pela emergente busca do crescimento econômico, sob o pretexto de que vai gerar uma melhor qualidade de vida para todos, sendo essas ideias defendidas pelos setor privado. Trata-se de um novo tecnicismo. Analisando a história recente da educação de adultos no Brasil, vemos que houve um breve momento, nos anos de 1958 a 1964, em que projetos calcados nos princípios de autonomia e liberdade foram desenvolvidos, com o objetivo de conscientizar as classes populares sobre suas reais possibilidades de assumir um papel de protagonismo político numa sociedade democrática. Após esse período, os princípios de autonomia são substituídos pelos interesses neoliberais de formação de mão de obra via educação formal, banindo-se todos os programas anteriores.

Com a constituição de 1988 e a LDB 9394 de 1994, renascem as esperanças de retomada daquele espírito dos movimentos de educação popular. Mas a prevalência dos princípios neoliberais fornecem a tônica para os novos programas educacionais.

A LDB traz uma perspectiva nova para educação de adultos, adotando a nomenclatura EJA e incorporando-a ao sistema escolar regular. Certamente é um avanço em relação aos períodos anteriores, nos quais esses contingentes populacionais eram alvo de ações meramente complementares, geralmente limitada a campanhas ou projetos temporários e pontuais.

O artigo 208, da CF aponta como dever do Estado com a educação a garantia de ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria. A LDB, por seu turno, define no artigo 37 que a EJA se destina aos que não tiveram acesso ou oportunidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. Isso define como uma política educacional e social. Mas não garante, infelizmente, as condições sob as quais ela se desenvolve.

Defendemos, portanto, que os processos educativos devam ser criados e desenvolvidos com mais exatidão sua realidade. Esses projetos de Educação controlados pelos agentes do mercado, constituem-se uma pedagogia da morte (TIRADENTES), pedagogia do mercado da destruição humana.

3.2 O Programa Nova Educação de Jovens e Adultos (NEJA)

Coerentes com os princípios legais, a EJA é uma modalidade de ensino que assegura o direito para aqueles que não conseguiram estudar no período correto em decorrências de variáveis como: questões econômicas, sociais e culturais entre outras, ou que tiveram interrompidos seus estudos na fase de vida inicial. O modo de produção capitalista neoliberal a fim de ajustar medidas econômicas para o século XXI buscou fomentar, via políticas públicas, entre elas a educação, uma nova relação entre capital e trabalho. Na educação pública do Estado do Rio de Janeiro ocorreu uma mudança nessa modalidade de ensino, transformando a EJA em NEJA. Nos parece em um momento inicial que esta é mais uma das chamadas pseudopolíticas governamentais, com mudança somente na nomenclatura. Mas no ano de 2013, o então Secretário de Educação Antônio Neto deu uma entrevista na folha dirigida em que dizia como surgiu a ideia de reformular a EJA do ensino médio estadual:

Já estamos observando a rede de ensino desde 2010. Fizemos um mapeamento das características dos nossos alunos e percebemos que havia um alto grau de distorção de idade. Já tínhamos algumas ações de aceleração, que utilizamos para que os alunos pudessem corrigir o fluxo. Uma das principais é o Projeto Autonomia, que atinge em torno 30 mil alunos na rede como um todo. Embora já tivéssemos uma educação de jovens e adultos na rede, ela era extremamente inadequada. Percebemos que para dar qualidade de estudo a essa parcela da população seria necessário reformular a educação de jovens e adultos. Portanto, a tônica da nossa proposta, foi criar um modelo que fosse de alta qualidade, mas, ao mesmo tempo, adequado às características da população que procura estudar (<https://www.folhadirigida.com.br/index.php/educacao/noticiario/programa-nova-eja-trara-inovacoes-ao-ensino-medio>).

O interessante é que nas palavras do secretário de Educação da época podemos inferir de que é necessário adequar e corrigir para acertar o passo. Não existe nenhuma admissão de que o governo estava no caminho errado. O que se percebe é que esta não é mais uma mudança para atender a necessidade da população que procura a EJA. A distorção de idade não caminhava de acordo com as exigências do capitalismo neoliberal, sendo necessário ajustar a gestão escolar a uma nova relação da educação com o trabalho, apresentando-a como uma questão da qualidade de estudo. Essa reflexão em torno da qualidade é uma das premissas da contrarreforma brasileira imposta pelo neoliberalismo de terceira via. Em outra parte da entrevista o secretário afirma que o simples fato de modificar o horário de entrada e saída da escola vai diminuir a evasão escolar. O conjunto de medidas apresentados pela NEJA busca transformar a educação de jovens e adultos. Um fato marcante no Manual de orientação da NEJA é sobre o seu papel, ou seja, sua função:

O Estado do Rio de Janeiro, através da Secretaria de Estado de Educação implementou, a Nova Política de Educação de Jovens e Adultos, Ensino Médio Programa Nova EJA, na perspectiva de consolidar uma escola de qualidade, conectada ao século XXI, capacitada para preparar os jovens e adultos para o mercado de trabalho, estimular o desenvolvimento de suas habilidades, constituindo no espaço escolar as condições propícias para conquista de sua autonomia e inserção nos diferentes e diversos espaços da vida social: exercício da cidadania plena, o trabalho, participação comunitária, atuação no cenário político (Manual de orientação da EJA, 2017, p. 4).

A atribuição que é delegada à NEJA é a de preparar jovens e adultos para o mercado de trabalho, frente às mudanças existentes no novo modo de produção capitalista. O novo bloco histórico toyotista/neoliberal se apresenta para o mundo como solução para as classes dominantes ampliarem seus lucros. Esse novo modelo econômico busca maior produtividade e melhor qualidade na produção. A crise econômica obrigou as empresas brasileiras a adotarem

este modo de produção japonês, entrando em conformação com as novas tecnologias e maneiras de administrar a gestão do trabalho em um país da periferia do capitalismo mundial.

É justamente nesse campo que podemos fazer a relação entre a EJA e o modelo japonês. O modo de produção japonesa teve início logo após a II guerra mundial, implementando no Japão um alto nível de escolaridade o que possibilitou um avanço econômico significativo via Educação. Uma das variáveis que possibilitaram essa boa formação educacional foi a disciplina e a diferenciação dos japoneses em relação ao resto do mundo na sua boa leitura e escrita. Shiroma (1991) relata que os operários japoneses são hábeis e apresentam uma boa base nesses itens. O fato de apresentar domínio no ato de escrever e da leitura demonstra avanços no processo educacional.

No caso brasileiro precisamos reverter esse momento de domínio da leitura e escrita. A contrarreforma burguesa vem no sentido de nos certificar sem caracterizar a qualidade do ensino. A adoção do modelo japonês nos deixa em uma vulnerabilidade imensa. Não contamos com uma mão de obra com grandes tradições na escola. O que temos é um quadro escolar, sobretudo na educação de jovens e adultos, de profunda desigualdade em sua formação escolar. Shiroma analisa essa profunda desigualdade ao relatar o pensamento de um consultor autônomo:

Seria ideal que todos tivessem um grau de escolaridade médio. Como não tem, temos de fazer adaptações para facilitar o entendimento. Mas também por isso, seja o Kaban a técnica mais adequada para o Brasil, porque se baseia no controle visual da produção. Mesmo que ele não saiba ler ou fazer cálculo, basta ele olhar no quadro de controle que ele saberá o que está acontecendo na produção (consultor autônomo) (SHIROMA, 1991, p. 63).

Ao ler este texto do consultor autônomo japonês, logo pensei no que diz no manual da EJA da rede pública do Estado do Rio de Janeiro: preparar para o mercado de trabalho. Qual mercado de trabalho? Para quais técnicas? Que trabalho é esse, o de alta tecnologia ou simples? Claro que essas e outras questões estão a ser suscitadas nesta pesquisa. O próprio Manual da NEJA (2017) explicita que: “Na ótica da evolução do ser, no desenvolvimento de suas potencialidades, é necessária uma metodologia que utilize estratégias de despertar e desenvolver nos jovens e adultos, habilidades e competências exigidas na sociedade e no mundo do trabalho.”

Essa conformação da dominação da burguesia leva os jovens e adultos da EJA a acreditar que estão sendo preparados para enfrentar em pé de igualdade as dificuldades apresentadas na dinâmica da sociedade capitalista. Mas sabemos que Isso tudo é um movimento de preparação e confirmação de um exército de reserva de mão de obra barata, pois produz a riqueza das frações burguesas do mundo capitalista e perpetua a divisão de classes e o aumento da desigualdade, apesar de aparentar ser uma contrarreforma que insere os indivíduos no mundo do trabalho melhor qualificados. Essa construção teórica-metodológica está em total conformidade com o relatório Delors, no tocante às metas a serem cumpridas.

O Manual de orientações da NEJA, em uma de suas metas aos estudantes, enfatiza que cabe ao estudante “Conquistar autonomia de modo a tornar-se sujeito do aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e a conviver.” É o que o relatório Delors (1996) chama de “Os quatro pilares da educação”, numa visão de que se aprende sempre ao longo da vida. Em que à educação cabe apenas fornecer mapas de um mundo complexo, para que os indivíduos possam encontrar ferramentas para compreensão das dificuldades do mundo. Novamente entendemos que os avanços da contrarreforma burguesa na escola constroem e solidificam a lógica neoliberal, fazendo da educação um instrumento acrítico de expressão da individualidade, sem leitura e interpretação de mundo.

3.3 Para aonde vai a NEJA?

O caminho percorrido por essa pesquisa nos leva para uma encruzilhada, que nos desafia a questionar: para onde vai a NEJA? Ou o que será da NEJA diante dos novos fatos geopolíticos no cenário transformador do século XXI? Parece-nos um pouco prematuro afirmar grandes mudanças neste início de século. Sabemos que as transformações na economia global vão de norte a sul, como a edificação de novas barreiras econômicas, educacionais e tecnológicas. O mundo do trabalho amplia sua ação e necessita de uma mão de obra qualificada. Essa ideia está clara:

Na atual forma histórica de dualidade educacional, o elemento novo é constituído pelas ofertas educativas que propiciam possibilidades de acesso a diferentes níveis de certificação, falsamente apresentados como portadores de qualidade social igual a das certificações às quais têm acesso as burguesias. Obscurece-se assim, cada vez mais, o fato de que não há, efetivamente, ações destinadas à elevação igualitária do nível educacional da classe trabalhadora em sua totalidade (RUMMERT, ALGEBAILLE, VENTURA, 2013, p.723).

O que temos explícito nessa análise feita pelas professoras, é o quanto o mercado explora o processo educativo no sentido de fortalecer seus princípios. Na lógica do capital a exploração dos trabalhadores se perpetuar, porém, agora com um modelo educacional atendendo ou melhor, executando a ideia de uma certificação. A classe trabalhadora é utilizada em sua força de trabalho como mão de obra barata, e também falsamente na possibilidade de formação educativa, na medida de que sua certificação restringe plenamente sua habilidade reflexiva e analítica. Essa relação entre Educação e Trabalho se constitui como uma importante ferramenta para garantir o desenvolvimento dos indivíduos e também a exploração do capital. Chegamos na contramão do mercado e podemos perguntar: Que escola queremos? Uma escola para o mercado ou para autonomia? Há quem interessa certificar jovens e adultos, com habilidades básicas? Por que a EJA do Estado do Rio de Janeiro, mudou para NEJA? Quais são os motivos de tais mudanças? Essas e outras questões permeiam nossa pesquisa quanto a entender e analisar os desafios da educação de jovens e adultos na nova globalização da economia.

Neste sentido se percebe que: O país chega, assim, a meados da primeira década do século XXI, enfrentando a baixa escolaridade da população, cujos índices se mantem elevados (RUMERT:2007). É fato de que mesmo na virada do século XX para o século XXI, com os mirabolantes projetos para diminuir esse quadro alarmante, ainda temos que conviver com esta realidade social:

O país encontra-se, por tanto, numa situação aparentemente paradoxal. Por um lado, convive com elevados índices de analfabetismo absoluto e funcional, com baixas taxas de terminalidade do Ensino Fundamental e com possibilidades menores de acesso ao Ensino Médio, atingindo particularmente a juventude. Tal quadro, entretanto, não desencadeou, até hoje, por parte do Estado, efetivas medidas de universalização da Educação Básica. Por outro lado, seguindo a tendência fortemente hegemônica em âmbito mundial, os discursos dominantes atribuem à educação o ônus de colocar o país em lugar de destaque no quadro econômico internacional. A educação é, assim (re)apresentada como a via de superação das assimetrias de poder entre os

países centrais e aqueles que aspiram ao ingresso no bloco hegemônico, bem como entre classes, frações e indivíduos (RUMMERT, 2007, P. 36-37).

O Brasil neste início de século XXI, fez crescer sua economia como sinônimo de desenvolvimento social, porém, se percebe com clareza que no campo educacional apresenta uma realidade excludente. Mesmo com projetos educacionais como Mais educação e o Segundo tempo, que em tese ampliaram a jornada escolar, não garantiriam uma educação de qualidade. Isso é evidente no momento em que:

A análise dos programas instituídos desde os anos iniciais da década de 1990, nos variados setores de ação governamental envolvidos com algum tipo de “projeto social”, é extremamente reveladora desse novo quadro geral de oferta educacional que simultaneamente expressa e produz novas formas e condições de formação humana em curso. Trata-se de um emaranhado de ações dirigidas aos mais diferentes propósitos (financiamento de ações regulares, ajustes institucionais, ampliação ou reforma infraestrutura, formação funcional, indução de políticas, entre outras), no interior do qual se destacam, por sua quantidade e variedade, programas nitidamente dirigidos à formação de crianças, adolescentes, expropriados do próprio direito à vida, num patamar mínimo de dignidade (RUMMERT, ALGEBAILLE, VENTURA, 2013, p. 725).

Esses programas funcionam como arremedos para diminuir a desigualdade social no mundo da escola e também abaixar os números da repetência escolar, e da evasão. Nota-se que em nome das demandas surgidas no mercado, para atender o exército de reserva de mão de obra, ocorre uma necessidade emergente em “preparar ou treinar” trabalhadores para atender essa demanda do mercado. As significativas cisões que atravessam a educação no país encobrem, sob a forma de múltiplas e renovadas possibilidades, o que permanece, constante: a ausência de compromissos efetivos do Estado (RUMMERT, ALGEBAILLE, VENTURA: 724). Isso é o que o governo do estado do Rio de Janeiro fez criando a NEJA. Essa transformação da nomenclatura não condiciona a melhoria na política pública. O fato de mudar a nomenclatura EJA para NEJA é uma forma de mascarar a realidade do quadro educacional no Estado do Rio de Janeiro:

Figura 5- Variação do número de matrículas da EJA no Ensino Médio

Tabela 2 -Variação do número de matrículas da EJA no Ensino Médio			
Rio de Janeiro e Regiões de Governo – 2010-2014			
Região de Governo	Ano		Δ%
	2010	2014	2010-2014
Estado	163074	100588	-38,32%
Metropolitana	100283	70216	-29,98%
Norte Fluminense	14125	6411	-54,61%
Noroeste Fluminense	6585	2063	-68,67%
Serrana	9848	5149	-47,72%
Médio Paraíba	10721	5763	-46,25%
Centro-Sul Fluminense	4620	2406	-47,92%
Baixadas Litorâneas	14659	6405	-56,31%
Costa Verde	2233	2175	-2,60%

Nota: Inclui matrículas da Educação de Jovens e Adultos no Sistema presencial, semipresencial e Educação Especial (Alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e Incluídos) :

Fonte: http://www.ceperj.rj.gov.br/int/boletim%20ceperj/Boletim_2014/Boletim%20n%C2%BA%202%20-%20Agosto.pdf acessado 01/02/18.

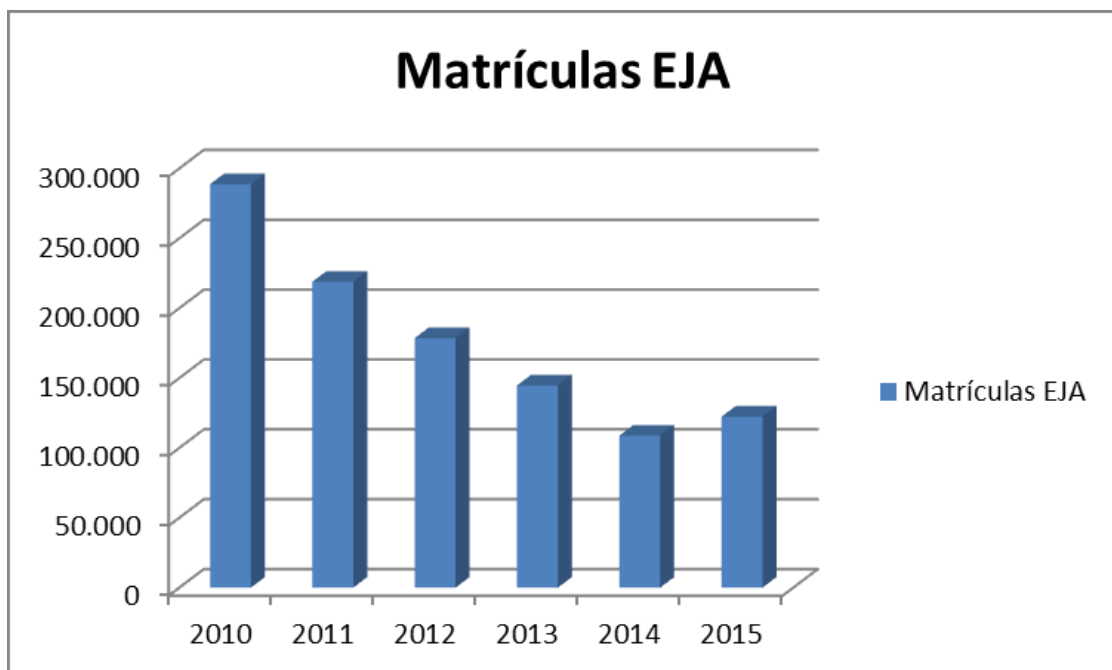
Observando a tabela de variação das matrículas da EJA no Ensino Médio anos 2010 – 2014, se tem a real situação dessa modalidade de ensino. O quadro apresenta uma queda nas matrículas na SEEDUC RJ, numa clara intenção de que não existe mais procura na EJA. Os seus gestores como gostam de ser chamados aqueles que atualmente coordenam a SEEDUC RJ, na época explicaram tal situação dizendo:

Para o subsecretário de Gestão de Ensino da Secretaria de Educação do Rio de Janeiro, Antônio Vieira Neto, há duas explicações para o decréscimo no número de matrículas no Estado "Diminuímos a distorção idade-série e fizemos um mapeamento que mostrou que havia matrículas duplicadas no sistema, o que inflava o número.

(<http://www.estadao.com.br/noticias/geral.matricula-no-ensino-de-adultos-cai-11-imp-927043>).

Nesse caso das matrículas pode-se observar a diminuição do quantitativo de alunos, o que expressa algo que não está de acordo com o programa. O fato de na época o então o gestor de ensino Antônio Neto afirmar que o decréscimo está associado a dois fatores que corrigem o problema, não faz nenhuma alusão a queda do número de matrículas. O Estado do Rio de Janeiro, ao regular a educação pública em modelo da gestão escolar mediado pela meritocracia, quer apresentar dados estatísticos que vão referendar sua visão de novo empreendedor de ensino. É bem verdade que a educação de jovens e adultos possui uma grande demanda de mulheres e homens que estão acima dos 18 anos de idade, e buscam retornar a escola para concluir sua formação básica. Para exemplificar essa situação, basta recorrer as escolas públicas da periferia fluminense especificamente na baixada fluminense, a intensa procura por vagas no turno noturno, em que jovens e adultos buscam vagas para sua formação educacional. Neste caso, não existe alguma possibilidade de ser corrigido, ou mesmo de ter diminuído o número de matrículas apenas, com a correção da distorção idade-série realizada no programa Autonomia, ou pelo simples fato de que as matrículas foram duplicadas. Observando o gráfico podemos ter uma visão mais clara do que se debate.

Figura 6 - Matrículas na EJA.



Fonte: Censo escolar (2010-2015).

Ao observarmos o gráfico com dados do censo escolar de 2010-2015, podemos analisar que ocorreu uma queda muito grande no número de matrículas na educação de jovens e adultos. Qual seria causa dessa diminuição no número de matrículas? O que estaria por trás desses números? Se relacionarmos o gráfico com a tabela anterior, podemos perceber que existe de 2010-2014 uma queda de matrículas na EJA em todo o Estado. Uma possível explicação para essa diminuição pode ser buscada nas medidas oficiais tomadas pela Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro, que em 2009 ocupou a penúltima colocação no quadro nacional dos estados da federação no IDEB, acendeu a luz vermelha de alerta. Desta forma se organizou projetos e programas, como a NEJA e o Autonomia para melhorar os dados da educação pública no Estado do Rio de Janeiro, nesse caso o da EJA que passaria a ser NEJA, ajustando-se a gestão escolar neste caso. Essa explicação deixa claro o interesse dos “gestores” da Nova Educação de Jovens e Adultos: entender que o problema estava na distorção idade-série e nas matrículas duplicadas. Na questão idade-série foi criado o programa Autonomia, que surgiu com seguinte objetivo:

O Programa, de aceleração de estudos, Autonomia, uma parceria entre a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro e a Fundação Roberto Marinho, foi lançado em março de 2009 com o objetivo de reduzir a distorção idade-série, tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio. Nesta ação inovadora, a experiência de aprendizado de cada aluno é valorizada e, por meio de recursos tecnológicos, é oferecida ao estudante a oportunidade de construir o próprio conhecimento. Esta é mais uma iniciativa da SEEDUC de oferecer ao Estado do Rio de Janeiro educação de qualidade, em uma escola do século XXI (<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo>, acessado em 01/02/18).

Novamente nos deparamos com um programa, no caso aqui chamado de Autonomia, que visa encaminhar os alunos que no período correto não desenvolveram seu cognitivo, devido a diversos fatores socioeconômicos, culturais e estruturais. Porém a SEEDUC não os reconhece como um expressivo motivo para essa situação educacional. Coloca toda a culpa: nos alunos que não tiveram a disciplina para aprender; nas famílias que não acompanharam o desenvolvimento de seus filhos; nos professores que não se capacitaram para dar respostas pedagógicas aos novos desafios da educação e nos prédios das unidades escolares que necessitavam de ajustes estruturais e tecnológicos para garantir ao alunado o passaporte para uma educação do século XXI, preparando-os para as novas engenharias do mundo do trabalho tecnológico.

Refletindo a partir dessas variáveis, sabe-se que os desafios da chamada pós modernidade são enormes. Mas quando se observa o Estado delegando a fundações o seu papel de protagonista na educação do cidadão, é que se vai entendendo o real projeto de sociedade que passa pela Educação pública:

Essa diretriz tem criado um lucrativo mercado de transferência de recursos públicos para instituições privadas ao expandir as vias formativas de caráter precário e aligeirado na rede privada e ampliar as possibilidades de certificação, realizadas, em sua maioria, com negação do direito ao conhecimento. (RUMMERT, 2017, p. 117).

O que estamos observando ao longo dessa segunda década do século XXI, é a transferência de setores da Educação pública para iniciativa privada. Desta forma, o projeto de construção do conhecimento de jovens e adultos, fica atrelado ao projeto de sociedade das classes dominantes, as quais erguem um grandioso projeto político de hegemonia (GRAMSCI), em que a supremacia de um grupo social esteja dominando e dando direcionamento intelectual e moral aos trabalhadores das classes subalternas. Diante dessa dominação intelectual e moral surgem novos e antigos “salvadores da pátria”, com seus projetos educacionais mirabolantes, a fim de vender uma proposta de política educacional, fazendo com que frações mais pobres da população acreditem em suas intenções. É o caso do IDEB, uma proposta de ranquear as escolas para criar um clima de disputa para padronizar o processo educativo, concedendo o status de melhor e mais bem preparada aquela instituição de ensino que obtiver os melhores resultados:

O reforço dos mecanismos gerenciais inspirados na lógica do mercado na condução das ações nas escolas, além de enfatizar o trabalho técnico-burocrático no processo pedagógico, apoiado na meritocracia, justifica a remuneração variável dos profissionais da educação e acentua a competição entre os professores, território fértil para o falseamento de resultados avaliativos. Impõem-se, a um só tempo, enorme controle tecnicista sobre o fazer pedagógico, tanto da escola como dos professores e uma brutal intensificação do trabalho desses profissionais (VENTURA, 2016, p. 17).

É claro que todo esse processo que conhecemos como meritocracia, foi desenvolvido e preparado ao longo de um período, pelos intelectuais a serviço do capital, que se dizem comovidos e indignados com a situação de desigualdade e pobreza que atingem as classes populares. Apresentam novos projetos e velhas disputas no cenário da educação brasileira (RUMMERT), como solução para destruir ou diminuir as desigualdades econômicas e sociais, a partir de um modelo de sociedade do futuro, de alta tecnologia, capaz de transferir conhecimento àqueles que nunca o tiveram, tornando o projeto de Educação um mero produto da sociedade do consumo.

Ainda analisando o movimento constituído a partir de projetos que visam dar soluções e encaminhamentos em uma ideia de acelerar os estudos e corrigir a defasagem na distorção série-idade e conectado as novas/velhas disputas em torno do projeto de sociedade, percebemos que:

A educação, nesse contexto, passa a constituir novo fetiche, sendo-lhe atribuído papel ideológico de contenção e desmobilização do elemento revolucionário da classe trabalhadora ao associar-se à ideia de equalização econômica, política e social, independente das relações sociais concretas (RUMMERT, 2017, p. 153).

Desde a década de 1990, com as reformas gerenciais, observa-se que a ofensiva do capital é de se apropriar dos aparelhos públicos, e transformá-los em espaços privados a serviço dos seus interesses e ampliação de sua riqueza. Quando esses intelectuais a serviço do capital assumem a condução do processo educativo, é na perspectiva estrangular o processo de organização dos trabalhadores e na percepção de modificar suas estruturas socioeconômicas.

A educação de jovens e adultos no Estado do Rio de Janeiro totalmente pulverizada, ou seja, gestada por meio de programas e projetos de rápida qualificação e de total organização e estruturação didático pedagógica da iniciativa privada, visa conduzir a um completo processo educativo conduzido a partir da produção e distribuição: de materiais didáticos, capacitação de professores e estruturação do currículo, como uma máquina de produzir num processo de robotização. Essa configuração fica clara no programa Autonomia:

Para auxiliar os professores que lecionam no Programa, foram elaborados Catálogos que explicitam a articulação entre as tele aulas e as habilidades do Currículo Mínimo. Disponibilizamos, também, Orientações Metodológicas que articulam os principais pontos de convergência entre os conteúdos abordados pelas tele aulas e as habilidades do Currículo Mínimo (Disponível em: <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo>, acessado em 03/02/2018).

Esse conjunto das medidas adotadas pela SEEDUC no programa Autonomia, é a ação direta da empresa privada na formulação teórica e programática dos conteúdos a serem abordadas dentro da sala de aula. Isso distância o processo educativo da possibilidade de jovens e adultos avançarem na construção do seu saber autônomo e plural. Ainda costurando forte presença da iniciativa privada nos dois projetos, podemos perceber:

A Nova Educação de Jovens e Adultos (Nova EJA) e o Programa Autonomia têm como objetivo proporcionar que alunos com idade elevada concluam seus estudos em menos tempo e com qualidade. No entanto, o acesso é diferenciado. A idade mínima para a matrícula na Nova EJA é 18 anos, sem limite máximo de idade. No Autonomia, a idade mínima é 17 anos e a máxima é 20 anos. As pessoas com idade entre 18 e 20 podem escolher entre os dois programas (Disponível em: <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=1264458>).

Proporcionar que alunos em idade avançada concluam seus estudos. Aqui podemos questionar, qual o propósito do Autonomia em acelerar os estudos em menos tempo? Teremos de fato, um conhecimento construído com qualidade e em sua plenitude? A educação é uma responsabilidade do Estado como política pública. Precisamos compreender que, no caso da EJA, não pode ser um pacote que se compra em um supermercado. Desta forma:

Cabe esclarecer, preliminarmente que partimos de que a educação é uma construção social e, como tal, a definição conceitual e as concepções subjacentes às práticas pedagógicas envolvem disputas por projetos de sociedade e, portanto, não podem ser analisadas de forma dissociada da conjuntura socioeconômica e político-cultural do país. Do mesmo modo, pela nossa compreensão, a EJA é parte constituída e constituinte da sociedade e possui, em sua estrutura na realidade brasileira um caráter claramente classista (VENTURA, 2016, p.11).

A EJA é uma educação de classe, da classe trabalhadora. A educação de jovens e adultos, regulamentada como modalidade de ensino, é sem dúvida uma educação de classe (RUMMERT). Novamente vamos reforçar a ideia de que o que está em jogo é um projeto de sociedade. Colocar a EJA em um conjunto de medidas e ajustes, apenas para dizer que as

desigualdades no mundo da educação estão diminuindo, é negar toda a conjuntura socioeconômica do Brasil no mundo globalizado. Isso faz nos afirmar que:

No modo de produção capitalista, o acesso à educação é determinado pelo lugar ocupado pelos sujeitos nas relações de produção, assim como os conhecimentos a serem socializados pela educação se diferenciam em função de sua classe social e frações de classe (VENTURA, 2016, p. 12).

O que podemos observar é a expectativa do capital de reduzir os conhecimentos conquistados pelos trabalhadores das classes mais populares, controlando socialmente a formação desses indivíduos, numa ilusão de que estão recebendo uma educação de qualidade, fazendo valer o princípio referendado no Parecer CNE/CEB nº 11/2000, este ratifica a função reparadora da EJA, significando o reconhecimento do poder público de uma dívida inscrita em nossa história social, mas não acaba com as desigualdades sociais existentes dentro da escola. O fato de reparar um processo histórico, não garante o fim das desigualdades existentes tanto em bens materiais, culturais e sociais. Observamos com clareza, que a EJA pensada pelo parecer não acaba com as desigualdades existentes na educação, embora declare ser este o seu propósito.

O caminho percorrido pela NEJA é aquele que o governo do Estado acha o melhor, para essa modalidade de ensino. A Nova EJA já é concebida sobre a lógica de uma educação empresarial. Toda sua estrutura organizacional, político pedagógica é orientada em parceria pública-privada:

A Nova EJA foi elaborada em parceria com Fundação Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do Rio de Janeiro (Cecierj), e será implantada a partir de 2013 em todas as escolas que ofertam EJA no Ensino Médio. Já o Programa Autonomia é uma parceria com a Fundação Roberto Marinho e é ofertado na rede estadual desde 2009, mas já acontece em outros estados desde 2000. Tanto a Nova EJA quanto o Autonomia têm duração de dois anos, divididos em quatro módulos, um por semestre (www.rj.gov.br/seeduc acessado em 03/02/2018).

Quando observamos essa estruturação por dentro das escolas na rede estadual, encontramos a interferência efetiva da lógica empresarial. Material didático, capacitação para os professores e gratificação por desempenho na unidade escolar, resultando num mínimo de reprovação. Toda a organização da NEJA é feita com base, de um pensamento imediatista, ou seja, aquele que tem que ter resultado rápido e eficiente.

Analisando o percurso feito pela NEJA, está explícito na página da SEEDUC uma organização curricular em que se priorizam as disciplinas: Português e Matemática. Essa forma de organização pedagógica estrutura-se em módulos, os quais garantem que o estudo da Língua portuguesa e da Matemática se aplica nos quatros módulos, enquanto que as áreas humanas e das ciências da natureza intercalam –se em dois módulos. Isso deixa real o objetivo da NEJA, prepara o trabalhador para o trabalho simples, com operações básicas na matemática e no estudo de língua portuguesa. É clara a primazia por português e matemática em detrimento das demais disciplinas (VENTURA), isso é uma forte marca da Nova EJA. Neste sentido se percebe o quanto existe um distanciamento entre a NEJA criada pela SEEDUC e a EJA como direito à educação de qualidade (VENTURA). Nós professores precisamos confrontar o projeto da SEEDUC e tornar visível que o seu maior objetivo é transformar a educação de jovens e adultos num projeto meramente tecnicista.

A partir dessa análise da relação existente no projeto da SEEDUC, podemos reforçar o pensamento crítico quanto ao papel da EJA afirmando que:

Dessa forma, a EJA – apesar de ser uma modalidade de educação básica nos níveis fundamental e médio, o acesso de todos à escola pública como a materialização do direito à educação – não parece ser a principal motivação da sua oferta, mas sim a preocupação com a distorção idade-série, ou seja, com a correção de fluxo escolar, sem alterar ou questionar as raízes do fracasso escolar (desigualdade social e baixa qualidade da educação). Ora, ao retirar jovens e adultos do curso regular, obviamente, a distorção tende a diminuir, pois a EJA destina-se àqueles estudantes acima da idade escolar socialmente estipulada que não podem ser computados no cálculo do índice. Além disso, evita-se, previamente, o impacto de um possível baixo desempenho desses alunos em situação de avaliação (SAEB e SAERjinho), uma vez que o IDEB utiliza, entre outras, uma medida de fluxo para avaliar as escolas (VENTURA, 2016, p.21).

A partir dessa análise compreendemos os propósitos da SEEDUC ao criar a NEJA e o programa Autonomia, organizando um molde para configurar um novo rosto para a educação de jovens e adultos do Estado do Rio de Janeiro. Fica evidente que a ideia de distorção idade-série, é mais um arremedo no sentido de melhorar os indicadores, sem com tudo possibilitar

uma educação pública e de qualidade como direito. Compreende-se que a demanda pela EJA é grande, visto o grande número de pessoas jovens e adultos, que procuram a EJA para a conclusão de seus estudos, com os mais diferentes propósitos que a vida lhes oferece. Para os que a procuram apenas com o propósito de certificação para o trabalho, o modelo é adequado. Mas para aqueles que buscam uma educação libertadora, capaz de elevá-los a patamares mais altos com qualidade, ele é totalmente inadequado.

CONCLUSÃO

Estamos passando por grandes transformações no mundo econômico e nas políticas públicas, especificamente da Educação. A crise no final do século XX no bloco histórico keynesiano/fordista trouxe evidências de que as classes dominantes estavam na busca de transformar e consolidar um novo modo de produção capitalista, impondo aos países centrais e da periferia essa nova dinâmica global. A reestruturação do capital nos fins dos anos de 1970 passa pelo ajuste econômico e das políticas públicas. O papel da educação é essencial para garantir a consolidação dessa mais nova arquitetura do capitalismo. O novo bloco econômico toyotista/neoliberal estabelece um conjunto de medidas empresarias que vão em conformidade economia e políticas públicas colocar no eixo os interesses da burguesia internacional. A relação capital e trabalho, estabelece que a Educação pública precisa atender os interesses de uma classe social que busca formação escolar para garantir sua empregabilidade.

A pesquisa conclui que a forma de impacto da GIDE sobre a EJA foi de provocar muitas fissuras no trabalho escolar. Os novos modelos de gestão do trabalho escolar foram sendo adaptados para melhorar os indicadores de evasão e repetência da educação pública do Estado do Rio de Janeiro. Essas investidas do capital tem impactado brutalmente na formação escolar dos jovens e adultos, criando dificuldades de sua inserção no mundo do trabalho. As desigualdades existentes na escola são reais. Os jovens e adultos que procuram a escola para possibilitar o retorno à escola, deparam-se com exigências do mercado no seu modo de estudar. O condicionamento a que são levados professores e alunos na escola, com séria rigidez e fragmentação do pensamento educacional crítico, faz com que nos últimos dez anos ocorra um forte temor quanto a qual caminho seguir. A construção implementada pelas políticas educacionais, com as reformas gerenciais, tornou a escola na modalidade de ensino de jovens e adultos, mais adaptadas à nova dinâmica da gestão escolar, que é a de, criar e condicionar um estudante adaptado as exigências do mercado, estabelecendo uma visão do mundo, através do mercado. O modelo de escola com uma gestão adaptada, a ajustes e medidas tecnicistas, traz ao processo educativo uma linguagem e comportamento muito relacionadas à lógica empresarial do mundo capitalista, pela qual se necessita ter uma mão de obra certificada, e bem condicionada à dinâmica da modernidade, aceitando a ótica do outro como sendo a melhor para você.

Durante os dois anos de reflexões, leituras, interpretações na pesquisa acadêmica, e somando-se os mais de dez anos de sala de aula, como professor da escola pública estadual na EJA do Rio de Janeiro, podemos afirmar, pela prática e vivência, que o atual modelo de gestão educacional resultou numa escola destruída e fracassada presente ao seu papel social. O processo das reformas gerenciais na escola pública, impôs um novo modelo de gestão, adequando essa escola pública em um centro de produção a serviço do capital. A política do plano de metas desenvolvida pela GIDE, através de seus instrumentos de coerção dos trabalhadores da educação e alunos da escola, tornou o processo educativo um modelo fragmentado do conhecimento e sem nenhuma criatividade social, fazendo da escola pública um setor do aparelho privado de hegemonia do capital.

As reformas burguesas apresentam um quadro político de total apatia e imobilidade da escola, por meio de seus atores sociais. As classes dominantes querem impor um modelo educacional para os trabalhadores e os filhos dos trabalhadores, onde o que se aprende são regras básicas de comportamento e de pequenas habilidades operacionais, que os leve a conseguir o trabalho simples, sem muita instrução, porém com uma pseudo certificação de total legalidade, uma escola de mercado, que condiciona os indivíduos para o mundo do trabalho.

No Brasil a escola pública, torna-se moeda de troca dos governos neoliberais com o setor privado, para consolidar um modelo de gestão da eficiência e total imersão na política econômica. Uma das consolidações desse modelo de gestão é a total adequação da escola a um padrão de gestão empresarial. A GIDE e a sua lógica empresarial, foi formatando a escola, seguindo a cartilha de ajustes e medidas que levariam essa escola ao sucesso total. A pesquisa analisa o atual momento da escola pública, um verdadeiro desmanche de sua real vocação social, que é o de formar todos, por meio de uma ação pedagógica reflexiva e autônoma. No campo das políticas públicas educacionais da EJA o projeto apresentado, a Nova EJA, cria uma falsa sensação aos docentes e discentes, por conduzir todo o processo de formação educacional através de um modelo de gestão da escola como uma empresa. Fazendo com que o trabalho pedagógico seja apenas, um conjunto de ações moldadas a resultados para atender o mercado.

Nesta linha de reflexão, essa pesquisa buscou mostrar como a adoção desses ajustes e medidas, criadas e desenvolvidas pelos intelectuais orgânicos do capital, destroem a educação pública como política social de direito. A EJA pensada e desenvolvida como política pública deveria garantir a jovens e adultos, um processo educativo autônomo sem projetos ou

programas que instrumentalizassem a educação em uma perspectiva neoliberal. Podemos perceber o quanto as macro políticas econômicas e seus projetos de reforma do Estado a partir da década de 1990, vão destruindo as possibilidades do pensamento crítico diante das mudanças sofridas no mundo do trabalho. A estruturação da NEJA em quatro módulos, deixou claro o real interesse do mercado, fazer da escola pública uma máquina de conhecimento centralizado em português e matemática. Diminuindo a carga horária das ciências humanas e da natureza, dificultando o exercício da investigação, análise, leitura social e vivências sobre a realidade, capaz de fomentar um olhar mais preciso da sociedade.

O modelo neoliberal é um projeto de sociedade, e na educação de jovens e adultos, é visível uma classe social de trabalhadores ou desempregados com uma baixa formação educacional. Ao chegar na escola esses jovens e alunos, querem, no primeiro instante a certificação, almejando uma possibilidade de emprego, com essa formação. As populações mais pobres que procuram a EJA, a procuram por acreditarem ser essa modalidade de ensino que irá lhes, projetar um futuro melhor. Na verdade, ao deparar com as novas tendências do mercado de trabalho, percebe-se que em muito pouco a EJA ou NEJA mudou sua estrutura técnica ou social.

A pesquisa conclui que o impacto da GIDE que sorrateiramente estampa a propaganda de uma escola moderna para o século XXI, acabando com as desigualdades na escola, acabando com a evasão e repetência escolar e garantindo uma Nova EJA adequada às transformações na modernidade, superando o fracasso escolar não apresenta um modelo de gestão democrática, com a construção de um currículo integrado ao contexto sócio, histórico e econômico da realidade de seus alunos. Não apresenta imparcialidade no processo educativo, delegando ao setor privado, via os intelectuais do capital, uma gestão educacional tecnicista e sem autonomia pedagógica para entender e agir na realidade e aceitando subsídios pedagógicos com uma visão de mundo das classes dominantes. Por fim, transformando a escola pública do Estado do Rio de Janeiro em um aparelho privado, a serviço da hegemonia do capital.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALGEBAILLE, Eveline. Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos. Rio de Janeiro: Lamparina, Faperj, 2009.
- ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In SADER, Emir & GENTILLI, Pablo (orgs.) Pós-neoliberalismo: as práticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23.)
- BEHRING, Elaine. Brasil em contra-reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos. São Paulo: Cortez, 2008.
- BOMFIM, Maria Inês. Educação de jovens e adultos da classe trabalhadora brasileira. “Novos” projetos e antigas disputas/ Maria Inês Bomfim, Sonia Maria Rummert (organizadoras). – 1. Ed. – Curitiba, PR: CRV, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Plano decenal de educação para todos. Brasília, DF, 1993.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL E REFORMA DO ESTADO (MARE). Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. Brasília (DF): Câmara da Reforma do Estado, 1995. Disponível em: < http://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/plano_diretor/planodiretor.pdf>. Acesso em: 13/05/2015.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Parecer CNE/CEB 11/2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso em: 22/01/2018.
- BRASIL. MINISTERIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 30/01/2018.
- BUFFA, Ester. Educação e cidadania. 7. Ed. – São Paulo, Cortez, 1999.
- CASTELO, Rodrigo. O social liberalismo: auge e crise da supremacia burguesa na era neoliberal. 1. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013. 400 p.
- CEPAL. Transformación productiva con equidad: la tarea prioritaria del desarrollo de America Latina y el Caribe en los años noventa (LC/G. 1601-P), Santiago do Chile, março, 1990.
- DELORS, Jacques (Org.). Educação um tesouro a descobrir: Relatório da UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (1996). 6ª Ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC: UNESCO, 2001.
- DEMO, Pedro. A nova LDB: Ranços e avanços. Campinas, SP: Papirus, 1997.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa. São Paulo, editora Paz e Terra, 1996.

- FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e a crise do capitalismo real. São Paulo: Cortez, 1995.
- FONTES, Virginia. O Brasil e o capital imperialismo: teorias e história. Rio de Janeiro: EPSJV/Editora UFRJ, 2010.
- FRIEDMAN, Milton. Capitalismo e Liberdade. São Paulo: Abril Cultural, 1988.
- GIDDENS, Anthony. A terceira via e seus críticos. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- GENTILI, Pablo A.A. & Silva, Tomaz Tadeu. Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação. 11^a. ed. Editora Vozes, Petrópolis- RJ, 2002.
- GODAY, Maria Helena Pádua Coelho de. Gestão integrada da Escola/ Maria Helena Pádua Coelho de Godoy; Izabela Lanna Murici. Nova Lima: INDG Tecnologia e Serviços Ltda., 2009.
- GRAMSCI, Antônio. Cadernos do cárcere, volume 3. Edição e tradução Carlos Nelson Coutinho, coedição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 7^a ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.
- GRAMSCI, Antônio. O leitor de Gramsci: escritos escolhidos 1916-1935/ Carlos Nelson Coutinho, organizador. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.
- HARVEY, David. O neoliberalismo: histórias e implicações. Tradução Adail Sobral, Maria Stela Gonçalves. – 5^a ed.- São Paulo: Edições Loyola, 2014.
- HARVEY, David. O enigma do capital: e as crises do capitalismo. São Paulo, SP: Boitempo, 2011.
- HARVEY, David. Condição Pós – Moderna: uma pesquisa sobre as mudanças da origem cultural. 14^a ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.
- HOBBSBAWM, Eric J. A era do capital, 1848 – 1857. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- HOBBSBAWM, Eric J. A era das revoluções, 1789 – 1848. São Paulo: Paz e Terra, 2010.
- HOBBSBAWM, Eric J. A era dos Extremos: o breve século XX: 194 - 1991 São Paulo: Companhia das letras, 1995.
- MACEDO, Jussara Marques de. & LAMOSA, Rodrigo de Azevedo Cruz. A regulação do trabalho docente no contexto da Reforma Gerencial da Educação. Revista Contemporânea de Educação, Vol. 10, n.º 2, pp. 361-381, Jul. Dez. 2015.
- MANUAL de Orientações Nova Eja. Seeduc\ RJ. 2017.

- MELO, Adriana Almeida Sales de; MARTINS, André Silva; SOUZA, Camila Azevedo; FALLEIROS, Ialê; NEVES, Lúcia Maria Wanderley. Mudanças na educação básica no capitalismo neoliberal de Terceira Via no Brasil. In: MARTINS, André Silva e NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.) Educação básica: tragédia anunciada? São Paulo: Xamã, 2015.
- MELLO, Guiomar Namó de. **Política pública de educação**. Estudos Avançados.v.5, nº 13, 1991.
- MÉZAROS, István. A educação para além do Capital. São Paulo, editora Boitempo, 2008.
- NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.) Educação e política no limiar do século XXI. 2. Ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção educação contemporânea)
- NEVES, L. M. W. A nova pedagogia da hegemonia: estratégia do capital para educar o consenso. São Paulo, Ed. Xamã, 2005.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. A Reestruturação Trabalho Docente: Precarização e Flexibilização. Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004
- RAMOS, Marise Nogueira. A Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação? 3ª ed.-SP: Cortez, 2006
- RUMMERT, Sonia Maria. A Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores brasileiros no Século XXI. O “novo” que reitera antiga destituição de direitos. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 2, pp. 33-50, 2007.
- RUMMERT, Sonia Maria; ALGEBEILE, Eveline; VENTURA, Jaqueline. Educação da classe trabalhadora brasileira: expressão do desenvolvimento desigual e combinado. Revista Brasileira de Educação, v. 18, n. 54, pp. 717-738, 2013.
- SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. e EVANGELISTA, Olinda. Política Educacional. 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- SHIROMA, Eneida Oto. O Modelo Japonês e a educação do trabalhador. Pró-Posições (UNICAMP), v.2, n.2, p. 61-67, 1991.
- SANTOS, Aparecida de Fátima Tiradentes dos. Pedagogia do mercado: neoliberalismo, trabalho e educação no século XXI/Aparecida de Fátima Tiradentes dos Santos. Rio de Janeiro: Ibis Libris, 2012.
- VENTURA, Jaqueline. A oferta de Educação de Jovens e Adultos de nível médio no estado do Rio de Janeiro: primeiras aproximações. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, v. 04, n.8, p. 09-35, 2016
- VENTURA, Jaqueline. A oferta de Educação de Jovens e Adultos de nível médio no estado do Rio de Janeiro – cenários e enfrentamentos a partir do fórum EJA/RJ. <http://revista.catedra.puc-rio/index.php/diminuicao-das-matriculas-na-ej-no-rio-de-janeiro-e-enfrentamentos-partir-do-forum-ejarj/> acessado em, 03/02/2018.