



**Universidade Federal Rural Do Rio De Janeiro
Instituto de Educação/ Instituto Multidisciplinar
PPGEduc – Programa de Pós - Graduação em Educação,
Contextos Contemporâneos e Demandas Populares**

**OS IMPACTOS DA REFORMA GERENCIAL NO TRABALHO DOS
DOCENTES DE TRÊS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL
DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO:
A Urgência do Debate em Defesa de um Projeto Contra-Hegemônico**

CINTHIA CRISTIANE DA SILVA MARUJO

Seropédica / RJ
Abril, 2017

CINTHIA CRISTIANE DA SILVA MARUJO

**OS IMPACTOS DA REFORMA GERENCIAL NO TRABALHO DOS
DOCENTES DE TRÊS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL
DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO: A Urgência do Debate
em Defesa de Um Projeto Contra-Hegemônico**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Educação.

Linha de Pesquisa: Desigualdades Sociais e Políticas Educacionais

Orientador Prof. Dr.º Fernando César Ferreira Gouvêa

Seropédica / RJ
Abril, 2017

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

M389i Marujo, Cinthia Cristiane da Silva, 1981-
Os impactos da reforma gerencial no trabalho dos
docentes de três escolas da rede estadual de educação
do Rio de Janeiro: a urgência do debate em defesa de
um projeto contra-hegemônico / Cinthia Cristiane da
Silva Marujo. - 2017.
166 f.: il.

Orientador: Fernando César Ferreira Gouvêa.
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em
Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas
Populares, 2017.

1. Crise do capital. 2. Reforma do Estado. 3.
Reforma Gerencial. 4. Trabalho Docente. 5. Secretaria
de Estado de Educação e Cultura. I. Gouvêa, Fernando
César Ferreira, 1961-, orient. 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)

CINTHIA CRISTIANE DA SILVA MARUJO

**“OS IMPACTOS DA REFORMA GERENCIAL NO TRABALHO
DOS DOCENTES DE TRÊS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL
DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO: a urgência do
debate em defesa de um projeto Contra-Hegemônico”**

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 20/04/2017.

BANCA EXAMINADORA


Prof. Dr. FERNANDO CÉSAR FERREIRA GOUVÊA - UFRRJ - Orientador


Prof. Dr. JOSÉ DOS SANTOS SOUZA - UFRRJ


Prof(a). Dr(a). ANGELA MARIA SOUZA MARTINS - UNIRIO

Seropédica (RJ)
Abril/2017

*Para minha mãe, Solange,
companheira de uma vida inteira de lutas,
por todo amor e apoio incondicional.*

AGRADECIMENTOS

O verbo “defender” nunca havia feito tanto sentido antes para mim. O ano de 2016 foi muito atribulado, construímos uma greve longa e intensa na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, que me levou ao dilema de ter que decidir se viveria essa luta ou, se me afastaria da militância para a dedicação à escrita da dissertação. No segundo semestre desse mesmo ano, período em que precisei conciliar o trabalho nas redes municipal e estadual do Rio de Janeiro, a reposição das aulas não dadas durante a greve e os cuidados com a minha família, que atravessava um momento delicado, precisei “defender” o direito de concluir esse trabalho, diante de toda tribulação.

Contudo, recebi todo tipo de apoio para prosseguir, desde palavras de incentivo até ações que fizeram toda diferença. Assim, muitas pessoas foram imprescindíveis ao longo dessa trajetória e, por essa razão, eu não poderia deixar de registrar toda a minha gratidão. O receio de esquecer alguém, nesta hora, é muito grande. Desde já, peço desculpas, caso aconteça, e reforço o quanto grata sou àqueles que contribuíram para a conclusão desse curso de mestrado em educação.

Primeiramente, sou grata a Deus que, pela fé, tem me sustentado nos momentos de esgotamento físico e mental, me fortalecendo, me ajudando a seguir.

Agradeço de todo coração à minha mãe, Solange, companheira de uma vida inteira de lutas, pelos seus esforços ao longo da vida para que eu pudesse estudar e, também, por ser meu maior exemplo de dignidade, de força e de resistência, me encorajando sempre.

Ao meu querido orientador, Prof. Dr.º Fernando César Ferreira Gouvêa, amigo que levo do PPGeduc comigo, agradeço pelos seus ensinamentos, por respeitar e valorizar minhas ideias, pela forma fraterna como realizou todas as críticas, pelos conselhos e pela contribuição que essa sua postura trouxe para meu crescimento como pessoa, me ajudando a melhorar na mediação dos debates e dos conflitos no dia a dia da escola. Também lhe sou muitíssimo grata por compreender o momento difícil da minha vida pessoal na reta final e as subsequentes ocasiões em que não consegui cumprir os prazos acordados, sempre me respondendo com uma palavra de incentivo, demonstrando toda confiança que depositou em mim.

Sou muitíssimo grata à Prof.^a Dr.^a Angela Maria Souza Martins e ao Prof. Dr.^o José dos Santos Souza, imprescindíveis para a minha formação, me acompanhando desde a qualificação, trazendo valorosas contribuições para esta dissertação e, dessa maneira, me ajudando a traçar os caminhos da pesquisa.

Agradeço à todos os professores do PPGeduc e à todos os funcionários da UFRRJ pela contribuição que cada um trouxe para a minha formação.

Muito obrigada, Prof. Dr.^a Sissi Aparecida, pela atenção que me dedicou na ocasião em que precisei de esclarecimentos junto à Comissão de Ética da UFRRJ, para a autorização da realização da pesquisa de campo.

Também sou grata à Prof. Dr.^a Vânia Motta e ao Prof. Dr.^o Frederico Loureiro, por suas contribuições através das leituras sugeridas e dos debates realizados na disciplina optativa ‘Trabalho, Educação e Movimentos Sociais’, do PPGE-UFRRJ, que tive a alegria de cursar como aluna externa nessa instituição, no primeiro semestre de 2016.

Aos membros do grupo de pesquisa GTPS - UFRRJ, agradeço pela oportunidade de convívio e muito aprendizado, ao longo das reuniões que frequentei durante o primeiro semestre de 2016.

Agradeço aos colegas da turma 2015 do mestrado PPGeduc e levo comigo as amigas Priscilla Bezerra, Lílian do Carmo, Janine Santos, Ana Clara Rohem, Noeli Borek e Aline Grion, por terem enriquecido essa jornada, compartilhando alegrias, inseguranças e expectativas. Desta turma, dedico um agradecimento todo especial às amigas Marcela Braga e Mariana Pipa, pela cumplicidade, por toda ajuda a mim concedida e pelas palavras de incentivo, nos momentos de dificuldade.

Toda gratidão à minha amiga Verônica Rodrigues, que, incansavelmente, me incentivou a retomar os estudos, me acompanhando, inclusive, na ocasião da inscrição no processo seletivo, como demonstração do seu carinho e de apoio ao meu sonho e, mesmo hoje distante fisicamente, acompanha a minha jornada e está sempre pronta a me aconselhar.

Aos amigos Adalgisa de Castro, Reginaldo Xavier e Wecisley Ribeiro, muito obrigada por esse companheirismo que começou na graduação, resistente ao tempo e à distância, estando todos sempre presentes em minha vida.

Agradeço à amiga Camila Borges, que sempre esteve disposta a me ouvir, me confortar e me aconselhar, nos momentos de cansaço e angústia, no decorrer deste curso.

Sou muito grata à Eliana Pereira Rego, por todas as sessões de análise, durante longos anos, pela sua dedicação e pelo seu compromisso com o meu bem-estar, me provocando a enfrentar meus limites. Meu carinho, meu reconhecimento e minha gratidão por essa profissional a quem estimo como grande amiga.

Não poderia esquecer de agradecer aos diretores, coordenadores, funcionários e professores das escolas participantes, pela colaboração na realização desta pesquisa. Agradeço, ainda, ao colega de trabalho da rede municipal Leonardo Viana de Lima, cuja solidariedade me ajudou muito no período de coleta de dados no CIEP Aldebarã.

Agradeço aos amigos, colegas de trabalho na rede municipal e companheiros de luta Kelen Fernandes, Anderson Henriques, Cirlei Trajano e Fernando Borges, por tornarem meu dia a dia na escola mais leve, brigando juntos pela garantia do debate no chão da escola pública sempre.

Agradeço aos amigos, colegas de trabalho na rede estadual e companheiros de luta Sérgio Paulo Aurnheimer e Adriano Gama, cuja ausência do Colégio Estadual Barão do Rio Branco, decorrente de perseguição política aos grevistas, me fez transbordar toda a indignação através da escrita, conforme explicarei melhor na introdução desta pesquisa.

Também sou grata aos queridos companheiros de luta com os quais venho militando desde 2013 na Regional IX do SEPE pelos debates e pelas ações realizados nesta regional e por todo aprendizado decorrente desses momentos. Entre esses, dedico um agradecimento especial à Dorinha e ao Fernando Borges, pelas críticas e sugestões constantes que me ajudaram na realização dessa pesquisa. Ao amigo Fernando, pessoa fundamental para o meu processo de tomada de consciência da minha condição de trabalhadora, também sou grata pelo convite feito em 2013 para conhecer o PPGSS-UFRJ, cujas aulas como ouvinte me trouxeram contribuições valiosas.

Por fim, meu profundo agradecimento a todos os trabalhadores desse país, que com seus esforços e suas contribuições em impostos financiaram a minha formação numa Universidade Pública. À esses, dedico minha gratidão e reafirmo meu compromisso com a defesa da educação pública, gratuita, laica e de qualidade referenciada nos interesses da classe trabalhadora.

*Sob a terra, milhões de passos
exércitos, hordas, maltas
corroem o chão
que sustenta, por ora,
os poderosos.*

(Mauro Luis Iasi)

MARUJO, Cinthia Cristiane da Silva. **Os impactos da reforma gerencial no trabalho dos docentes de três escolas da rede estadual de educação do Rio de Janeiro: a urgência do debate em defesa de um projeto contra-hegemônico.** Seropédica (RJ): 2017. 168 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEduc). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

RESUMO

A presente pesquisa discorre sobre as políticas de mercantilização da educação pública, aprofundadas entre os anos 2007 e 2014 na rede estadual do Rio de Janeiro, durante o governo Sérgio Cabral, pautadas em metas e bonificação. No final do século XX, o modo de produção capitalista sofreu mudanças significativas, que promoveram um reordenamento na luta de classes, impulsionando a burguesia internacional à elaboração de estratégias para o enfrentamento dessa crise, que articulassem a reestruturação da esfera produtiva, o reordenamento do papel dos Estados nacionais e a difusão de um novo projeto burguês de sociabilidade nos países periféricos. Da recomposição burguesa decorrem profundas transformações pautadas num modelo gerencial na administração pública, através da inserção de metas, de avaliações externas e de bonificações, que vão alterar de modo significativo a regulação do trabalho no serviço público. Desta maneira, a partir da relação capital-trabalho-Estado, da qual derivam ações concretas para a formação humana e, por conseguinte, o modo como os interesses da classe dominante expressam-se objetivamente no processo de produção de políticas públicas; esta pesquisa tem por objetivo geral compreender de que modo a reforma gerencial impacta no trabalho dos docentes de três escolas dessa rede. Para tanto, possui os seguintes objetivos específicos: investigar as determinações e as contradições presentes na fala dos professores acerca da bonificação, compreender as razões que os levam a cumprir ou descumprir as determinações da Secretaria de Estado de Educação e Cultura do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ) e explicitar de que modo essa política se concretiza no cotidiano escolar. Nessas condições, a investigação desses impactos se deu através de uma pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico e documental, além da aplicação de questionários semiestruturados aos professores regentes de turma nas três escolas da rede estadual do Rio de Janeiro participantes, cujos dados obtidos foram analisados a partir do método de análise de conteúdo. Conforme a análise dos dados, verificamos que a maioria dos docentes não possui muitas informações acerca das políticas implementadas pela SEEDUC-RJ, ou ainda, a pouca informação que possuem está referenciada no discurso hegemônico. No estudo comparativo entre os docentes participantes do CE Erich Walter Heine e os docentes participantes do CIEP 183 João Vitta e do CIEP Aldebarã, embora o primeiro colégio possua melhores condições que os demais, que possam interferir na opinião dos professores acerca dessa lógica empresarial que vem se aprofundando na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, não observamos diferenças significativas na opinião desses docentes em termos de contentamento com a política adotada pela SEEDUC-RJ. Concluímos que através da difusão do senso comum, esse projeto de educação pautado numa lógica empresarial vem educando os professores para a sujeição a uma gestão centralizadora, regida por ações padronizadas, pelo controle e pela vigilância, nos marcos dos objetivos estabelecidos pela SEEDUC-RJ, mantendo-os restritos a condição de cumpridores de tarefas, sem possibilidade de debates, promovendo, assim a conformação ético moral dos docentes desta rede a esta ordem.

Palavras-chave: Crise do capital, Reforma do Estado, Reforma Gerencial, Trabalho docente, Secretaria de Estado e Cultura do Rio de Janeiro.

MARUJO, Cinthia Cristiane da Silva. **The impacts of managerial reform on the work of the teachers of three schools of the state education network of Rio de Janeiro: the urgency of the debate in defense of a counter-hegemonic project.** Seropédica (RJ): 2017. 168 p. Dissertation (Master of Education) Institute of Education / Multidisciplinary Institute / PPGEduc / Rural Federal University of Rio de Janeiro,

ABSTRACT

The present research deals with the marketing policies of public education, deepened between the years 2007 and 2014 in the state network of Rio de Janeiro, during the Sérgio Cabral administration, based on goals and bonus. At the end of the twentieth century, the capitalist mode of production underwent significant changes, which promoted a reordering of the class struggle, impelling the international bourgeoisie to elaborate strategies for coping with this crisis, articulating the restructuring of the productive sphere, the reordering of the role of national states and the diffusion of a new bourgeois project of sociability in peripheral countries. From the bourgeois recovery, profound transformations based on a managerial model in the public administration, through the insertion of goals, external evaluations and bonifications, are going to change significantly the regulation of the work in the public service. In this way, from the capital-labor-state relationship, from which concrete actions for human formation are derived and, consequently, the way in which the interests of the ruling class express themselves objectively in the process of producing public policies; This research has as general objective to understand how the managerial reform impacts on the work of the teachers of three schools of this network. To do so, it has the following specific objectives: to investigate the determinations and contradictions present in the teachers' talk about the bonus, to understand the reasons that lead them to comply or to fail to comply with the determinations of the State Department of Culture and Culture of Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ) and to explain how this policy is concretized in school everyday. Under these conditions, research on these impacts was carried out through a qualitative research, of a bibliographical and documentary nature, as well as the application of semi-structured questionnaires to the class regent teachers in the three participating Rio de Janeiro state schools, whose data was analyzed from the content analysis method. According to the data analysis, we found that most teachers do not have much information about the policies implemented by SEEDUC-RJ, or even the little information they have is referenced in the hegemonic discourse. In the comparative study between the participating teachers from CE Erich Walter Heine and the participating teachers from CIEP 183 João Vitta and CIEP Aldebarã, although the first college has better conditions than the others, which may interfere with teachers' opinions about this coming business logic In the state of Rio de Janeiro, we did not observe significant differences in the opinion of these teachers in terms of contentment with the policy adopted by SEEDUC-RJ. We conclude that through the diffusion of common sense, this education project based on a business logic has educated teachers to submit to centralized management, governed by standardized actions, control and surveillance, within the framework of the goals established by SEEDUC-RJ, Keeping them restricted to the condition of fulfilling tasks, without possibility of debates, thus promoting the moral ethical conformation of the teachers of this network to this order

Keywords: Capital Crisis; State Reform; Management Reform; Teaching Work; Rio de Janeiro State Department and Culture.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AAGE** - Agente de Acompanhamento da Gestão Escolar
- Abmes** - Associação Brasileira de Mantenedores do Ensino Superior
- Abruc** - Associação Brasileira das Universidades Comunitárias
- Anaceu** - Associação Nacional de Centros Universitários
- Andes - SN** - Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
- Andifes** - Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições de Ensino Superior
- Anfope** - Associação Nacional Pela Formação de Profissionais da Educação
- Anped** - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- Anup** - Associação Nacional das Universidades Particulares
- BM** – Banco Mundial
- BID** - Banco Interamericano de Desenvolvimento
- BNDES** – Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
- Cedes** - Centro de Estudos Educação e Sociedade
- Cempre** - Cadastro Central de Empresas
- CNE** - Conselho Nacional de Educação
- CNI** – Confederação Nacional da Indústria
- CNTE** - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
- CONSED** – Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação
- Contee** - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimento de Ensino
- Crub** - Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
- CUT** – Central Única dos Trabalhadores
- Fasfil** - Fundações Privadas e Associações Sem Fins Lucrativos
- Fasubra** - Federação de Sindicatos de Trabalhadores das Universidades Brasileiras
- FDG** - Fundação de Desenvolvimento Gerencial
- FGV** – Fundação Getúlio Vargas
- FIFA** – *Fédération Internationale de Foot Ball Association* (Federação Internacional de Futebol)
- FMI** – Fundo Monetário Internacional

GIDE – Gestão Integrada da Escola

GTPS – Grupo de Pesquisa Sobre Trabalho, Política e Sociedade

IBASE – Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDERJ – Índice de Desenvolvimento da Educação do Rio de Janeiro

IFCS – Instituto de Filosofia e Ciências Sociais

IFC/RS – Índice de Formação de Cidadania e Responsabilidade Social

InDG - Instituto de Desenvolvimento Gerencial

MARE – Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado

MEC – Ministério da Educação

MERCOSUL - Mercado Comum do Sul

MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

OMC – Organização Mundial do Comércio

OSs - Organizações Sociais

PCB – Partido Comunista Brasileiro

PC do B – Partido Comunista do Brasil

PNE - Plano Nacional de Educação

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPGEDUC - Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares

PPGSS – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social

PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira

PSOL – Partido Socialismo e Liberdade

PSTU – Partido Socialista dos Trabalhadores Unificado

PT – Partido dos Trabalhadores

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SAERJ – Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro

SEEDUC – Secretaria de Estado de Educação e Cultura do Rio de Janeiro

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SEPE – RJ -Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro

SESI - Serviço Social da Indústria

STF – Supremo Tribunal Federal

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

Ubes - União Brasileira dos Estudantes Secundaristas

UNDIME – União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação

UNE - União Nacional dos Estudantes

UNESCO – *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)

UNICEF - *United Nations Children's Fund* (Fundo das Nações Unidas para a Infância)

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

LISTA DE TABELAS

- Tabela 1:** Número de professores investigados nas escolas da rede estadual RJ visitadas segundo o grau de informação que possuem a respeito do Plano de Metas da SEEDUC-RJ - 2016 117
- Tabela 2:** Número de professores investigados nas escolas da rede estadual RJ visitadas segundo o grau de informação que possuem a respeito da GIDE - 2016..... 120
- Tabela 3:** Número de professores investigados nas escolas visitadas segundo as justificativas mais frequentes para a posição contrária ao estabelecimento de um ranking entre as escolas da rede estadual RJ - 2016..... 124
- Tabela 4:** Número de professores investigados nas escolas da rede estadual RJ visitadas segundo a opinião acerca do SAERJ como instrumento de avaliação da SEEDUC-RJ - 2016 127
- Tabela 5:** Número de professores investigados nas escolas visitadas segundo o posicionamento que adotam frente à determinação da SEEDUC-RJ para a aplicação das provas do SAERJ e utilização das mesmas como critério de avaliação - 2016..... 131
- Tabela 6:** Número de professores investigados nas escolas da rede estadual RJ visitadas segundo as justificativas mais frequentes para o cumprimento do lançamento dos dados dos alunos no sítio Conexão Educação - 2016..... 134
- Tabela 7:** Número de professores investigados nas escolas da rede estadual RJ visitadas segundo a concepção de educação pública de qualidade - 2016 138

LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 1:** Número de professores investigados nas escolas da rede estadual RJ visitadas segundo a formação acadêmica - 2016..... 112
- Gráfico 2:** Número de professores investigados nas escolas visitadas segundo o tempo de atuação na rede estadual de ensino RJ - 2016..... 113
- Gráfico 3:** Número de professores investigados nas escolas da rede estadual RJ visitadas segundo a atuação na rede privada de ensino, a atuação em outra rede pública e o desempenho de outra atividade - 2016 114
- Gráfico 4:** Número de professores investigados nas escolas da rede estadual RJ visitadas segundo a carga horária de trabalho semanal - 2016..... 115
- Gráfico 5:** Número de professores investigados nas escolas da rede estadual RJ visitadas segundo a opinião contrária ou favorável ao estabelecimento de um ranking para a educação - 2016..... 123
- Gráfico 6:** Número de professores investigados nas escolas visitadas segundo a atuação em escolas da rede estadual RJ que já tenham atingido as metas estabelecidas pela SEEDUC-RJ - 2016..... 126
- Gráfico 7:** Número de professores investigados nas escolas da rede estadual RJ visitadas segundo o posicionamento que adotam frente à determinação da SEEDUC-RJ para o lançamento dos dados dos alunos no sítio Conexão Educação - 2016..... 133

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
1 - OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO PÚBLICA FLUMINENSE FRENTE AO SISTEMA DE BONIFICAÇÃO E O CONTEXTO HISTÓRICO DA OFENSIVA DO CAPITAL SOBRE A EDUCAÇÃO BÁSICA	25
1.1. Apresentação do Problema	25
1.2. Percurso Analítico	36
1.3. A Crise Estrutural do Capital e a Reforma do Estado	43
1.3.1. A Reforma da Educação.....	49
1.4. Breve análise de documentos de Organismos Internacionais e do Ministério da Educação (MEC) para a educação básica.....	52
1.4.1. Declaração Mundial sobre Educação Para Todos	56
1.4.2. Plano Decenal de Educação Para Todos	58
1.4.3. Educação Um Tesouro a Descobrir: Relatório da UNESCO da Comissão Internacional Sobre Educação para o século XXI.	64
2 - A RECOMPOSIÇÃO DO BLOCO HISTÓRICO CAPITALISTA: O NEOLIBERALISMO, O PROJETO POLÍTICO DA TERCEIRA VIA E AS DEMANDAS PARA A EDUCAÇÃO NO BRASIL.....	72
2.1. O Neoliberalismo e o Projeto Político de Terceira Via.....	72
2.2. Os Intelectuais Orgânicos do Capital e a Nova Pedagogia da Hegemonia	84
2.3. As mudanças nas relações sociais capitalistas no final do século XX, os projetos societários em disputa e as demandas para a educação básica no Brasil.....	99
3 - A ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA	107
3.1. A Pesquisa de Campo	107
3.2. Dados Para a Análise dos Entrevistados.....	112
3.3. Análise e discussão dos resultados	116
3.3.1. Análise do questionário respondido pelo coordenador pedagógico de uma das escolas participantes	142
CONCLUSÃO	1466
REFERÊNCIAS	151
APÊNDICE	156
ANEXO	158

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa é fruto das minhas inquietações, como trabalhadora da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, acerca do papel que a educação vem cumprindo na manutenção do *status quo*. Essas inquietações vêm sendo intensificadas a partir das lutas vividas nos anos de 2013 e 2014, período em que organizamos uma luta árdua através da greve, em dois anos consecutivos.

Assim, cabe relatar, antes da abordagem do objeto da pesquisa propriamente dito, um breve histórico da minha trajetória como docente na rede estadual de educação do Rio de Janeiro, de modo que nesse percurso se aponte as metamorfoses da minha consciência e, por conseguinte, se revele o objeto da pesquisa e o porquê da escolha do mesmo.

Atuando como professora de educação física na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro desde fevereiro de 2005, no ensino médio regular, já naqueles tempos o clima de empresa no chão da escola pública, com o programa Nova Escola¹, me causava certo desconforto. Entretanto, a minha compreensão naquela época estava longe de uma análise crítica.

Apesar dos questionamentos àquela política e às pressões pela elevação dos índices, o limite da minha consciência eram as insatisfações sentidas, dadas as contradições que a materialidade me apresentava, porém não refletidas: as más condições de trabalho, o clima de competição entre as unidades escolares, a pressão da direção do colégio estadual onde eu estava lotada naquele período² para a garantia de resultados favoráveis à premiação do Programa Nova Escola, entre outras questões que meu olhar ainda não conseguia contextualizar para além dos muros da escola.

Em 2011, vivenciei minha primeira adesão a um movimento de greve, durante o governo Sérgio Cabral. Os trabalhadores da rede estadual de educação construíram uma greve

¹ Implantado pelo Governo do Estado do Rio de Janeiro durante a gestão do governador Anthony Garotinho, conforme o Decreto Estadual N.º 25.959, de 12 de janeiro de 2000, esse programa - que pode ser entendido como um germen do Sistema de Bonificação - consistia numa avaliação em larga escala e concedia aos professores e demais profissionais das escolas gratificações proporcionais às suas realizações, de acordo com a aproximação ou o distanciamento das metas estabelecidas pela Secretaria do Estado de Educação e Cultura (SEEDUC-RJ).

² Na ocasião do meu ingresso, em 2005, na rede estadual de educação do Rio de Janeiro, permaneci lotada no Colégio Estadual Professora Vânia do Amaral Mattias Edde, localizado no bairro Santa Cruz. Em 2008, solicitei remoção para o Colégio Estadual Barão do Rio Branco.

vitoriosa, com conquistas significativas³, o que me apresentou nova possibilidade de atuação em defesa da educação pública: a organização sindical, junto ao Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro (SEPE-RJ). Apesar de aderir ao movimento grevista, contudo, não atuei na luta de forma plena, me limitando ao comparecimento a uma assembleia ou outra e, a alguns atos.

Em junho de 2013, a convite de um amigo que iniciava seus estudos no mestrado do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGSS-UFRJ), frequentei, como aluna ouvinte, as disciplinas Teoria Política e Tópicos Especiais, ministradas pelos professores Mauro Iasi e José Paulo Netto, respectivamente, naquele programa.

Nesse mesmo período, as ruas das grandes cidades em todo o Brasil eram ocupadas, em princípio, por pessoas que protestavam contra o reajuste das tarifas do transporte público⁴. Ao término das aulas, alunos e professores daquele programa saíam do campus, reunindo-se para a concentração no Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da UFRJ (IFCS-UFRJ), local de onde partiam para os atos no Centro do Rio de Janeiro. Desse modo, na companhia dos estudantes do PPGSS-UFRJ e demais cursos dessa instituição, tive a oportunidade de marchar nas ruas e presenciar toda aquela atmosfera de mudanças em ebulição.

Aquele contexto de debates nas aulas quanto ao papel do Estado numa sociedade de classes, de marchas nas ruas, compostas de um público heterogêneo, onde bandeiras em defesas de inúmeras causas eram erguidas, contribuiu muito para uma mudança significativa na minha consciência.

Inicialmente, chegando à rede estadual em 2005, minha intervenção se restringia ao espaço escolar. Se a partir de 2011, começo a entender que a organização sindical pode ser

³ Em 11 de agosto de 2011, a Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (ALERJ) aprovou o Decreto nº 677, com reajuste de 5%, abono dos dias parados, descongelamento do plano de carreira dos funcionários, reajuste de 14,6% para os animadores, incorporação imediata da totalidade da gratificação do Programa Nova Escola, prevista para terminar somente em 2013. Desse modo, em 12 de agosto, assembleia no Clube Municipal suspendeu a greve e decidiu pelo estado de greve, aguardando a sanção do governador da lei nº 677. (Fonte: Sepe-Rj/2011).

⁴ Durante as marchas que, inicialmente, tomaram as ruas em protesto contra aumento das tarifas do transporte público, era possível encontrar grupos em defesa do governo Dilma; outros, contrários àquele governo, reivindicando o impedimento; bandeiras dos partidos PSOL, PSTU, PT, PCB e PC do B e bandeiras de movimentos estudantis; além de grupos contrários àquelas bandeiras dos partidos que, contraditoriamente, reivindicavam a democracia ao mesmo tempo em que gritavam palavras de ordem como “Sem partido!”, erguendo a bandeira do Brasil, vestindo verde e amarelo.

uma possibilidade de luta e que a escola está para além de um espaço, a escola é uma instituição; agora, nas ruas, marchando com trabalhadores de diversas categorias e com integrantes de inúmeros movimentos sociais, compreendo que a luta não deve se restringir a uma categoria, não havendo uma luta apenas dos professores, mas sim a luta dos trabalhadores.

Esse ano é, marcadamente, o ano em que começo a construir uma leitura das políticas públicas para a educação a partir do conflito de classes e, nesse sentido, começo a conceber-me não apenas como parte de um grupo particular com interesses próprios dentro da ordem capitalista – professores reivindicando melhores condições salariais e de trabalho –, mas também começo a me colocar diante da tarefa histórica da superação dessa ordem.

Desse modo,

[...] Partindo de uma compreensão marxista, o processo de consciência é visto, de forma preliminar e introdutória, como um desenvolvimento dialético, em que cada momento traz em si os elementos de sua superação, em que as formas já incluem contradições que, ao amadurecerem, remetem à consciência para novas formas e contradições, de maneira que o movimento se expressa num processo que contém saltos e recuos (IASI, 2011, p.11-12).

Destaco, contudo, a importância do meu envolvimento na greve deflagrada ainda em 2013 e na organização sindical para o meu processo de conscientização acerca da mercantilização da educação, pois mesmo sendo muitas vezes lutas no plano econômico e corporativo, essas lutas pulsando em todo o país, travando um enfrentamento à pedagogia do capital, contribuíram para a minha compreensão acerca da importância da análise de todo fenômeno a partir da totalidade.

Ainda em 2013, é deflagrada uma greve na rede estadual, com poucas conquistas em relação à sua pauta de reivindicações.⁵ No ano seguinte, em 2014, deflagramos nova

⁵ No dia 8 de agosto desse ano, a assembleia dos trabalhadores da rede estadual de educação do Rio de Janeiro aprovou a greve, cuja pauta reivindicava o fim do plano de metas, reajuste de 28 % e a derrubada do veto ao Projeto de Lei que garante uma matrícula do professor em apenas uma escola e eleição direta para diretor. Embora a pauta de reivindicações não tenha sido atendida, não há como afirmar que a greve não trouxe nenhum ganho para a categoria, dada a contribuição que todo movimento grevista promove para organização dos trabalhadores, em termos de avanço na consciência e mobilização. Como evidência desse salto na consciência dos trabalhadores da rede, tivemos, em março de 2014, a presença maciça de cerca de 1.800 trabalhadores da rede municipal e estadual do Rio de Janeiro no XIV Congresso Ordinário do SEPE/RJ, intitulado 'As jornadas de junho, o Sindicato e a luta pela educação pública, laica, de qualidade, contra a criminalização dos movimentos sociais'. Nesta ocasião, os delegados conquistaram mudanças estruturais no estatuto, em favor da base e contra o aparelhamento sindical, como a criação de um fundo de greve, a limitação de apenas dois mandatos seguidos

greve, porém com uma adesão menor que no ano anterior, o que possivelmente favoreceu ao governo realizar uma série de ataques contra a nossa organização.⁶

O desfecho da greve da rede estadual do Rio neste ano de 2014 teve inúmeras perseguições políticas aos grevistas, através de inquéritos administrativos por abandono, a partir da determinação judicial da ilegalidade da greve, com a subsequente perda de lotação; além das prisões indevidas de vinte e três militantes, sob a acusação de organização criminosa armada, no contexto da Copa da Federação Internacional de Futebol (FIFA)⁷ e do aparato de segurança armado pelo governo do estado do Rio de Janeiro para garantir a realização desse mega evento, dada a ocorrência de tantos protestos nas ruas contra os gastos com a copa mediante a negligência do poder público com serviços essenciais.

O retorno ao Colégio Estadual Barão do Rio Branco, onde leciono, após a suspensão do inquérito administrativo por abandono a que também fui submetida, se deu num clima desagradável: apenas um grupo pequeno de professores daquela unidade escolar demonstrou solidariedade à situação dos grevistas, se movimentando na confecção de um manifesto de repúdio à perseguição do governo.

Até o ano de 2014, este colégio era composto por cento e trinta e seis professores, dos quais três professores permaneceram na greve até a sua suspensão, tendo a Secretaria de Estado de Educação e Cultura do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ) aberto um processo administrativo por abandono contra esses. Dentre os três inqueridos, apenas eu não perdi a origem, tendo os demais perdido sua lotação⁸ para os professores convocados pela SEEDUC-RJ no período que antecedia ao recesso escolar de julho, para assumirem nossas turmas, numa clara perseguição política do governo aos grevistas.

Sobre esse inquérito, cumpre destacar que o mesmo era legal, porém não era legítimo, uma vez que o juiz do Supremo Tribunal Federal (STF) que avaliou a legalidade,

para quem desejar se candidatar à reeleição, além da limitação do tempo a que um diretor do SEPE pode permanecer em licença sindical para apenas dois anos. Fonte: www.seperj.org.br

⁶ A greve foi aprovada na assembleia do dia 12 de maio de 2014 e foi suspensa no dia 27 de junho desse ano.

⁷ Na dissertação, a opção por ‘Copa da FIFA’, em vez de ‘Copa do Mundo’, tem por objetivo não reproduzir o senso comum entusiasmado que entende esse mega evento como uma ocasião de celebração entre todos os povos. A FIFA, abreviatura de Fédération Internationale de Foot ball Association, é uma entidade privada de atuação internacional, cujo negócio é a venda da organização dos jogos, envolvendo altíssimos gastos públicos.

⁸ A lotação refere-se à alocação da carga horária do professor e ao seu direito de permanência na unidade escolar onde se encontra alocado. Em 2015, o Mandado de Segurança Coletivo impetrado pelo SEPE/RJ contra a perda de lotação dos profissionais de educação da rede estadual que perderam sua lotação por conta de participação na greve de 2014 foi acolhido, por unanimidade, pelo Órgão Especial do Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro. (Fonte: Sepe-Rj/2015)

Luiz Fux, avaliou que a mesma era uma continuidade da greve suspensa no ano anterior sendo, portanto, segundo ele, uma greve abusiva.⁹

Nesse contexto de indignação com o silêncio dos colegas de trabalho, de insatisfação com a ausência de dois companheiros que não puderam retornar à sua origem, destacando inclusive que um desses foi meu professor de história neste colégio há 18 anos, e, de sentimento de impotência e frustração, decidi escrever uma carta de desabafo aos colegas do colégio, explicando o porquê da greve, explicitando os ataques sutis e cotidianos do governo à educação pública, e ressaltando a importância da organização coletiva, da solidariedade, para que houvesse algum êxito na luta.

No entanto, emocionalmente desgastada, avaliei que talvez não tivesse condições para travar um possível debate gerado a partir da leitura da carta e, por esse motivo, a mesma nunca foi lida no colégio, limitando-me apenas na ocasião à leitura de um poema revolucionário.¹⁰

O pré-projeto de pesquisa apresentado ao processo seletivo para o Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGeduc), em 2014, é oriundo desta carta. Portanto, a pesquisa que será desenvolvida é fruto de uma indignação contida, que, uma vez transcrita para uma carta aos colegas de trabalho do Colégio Estadual Barão do Rio Branco, se materializou num pré-projeto de pesquisa.

Destarte, a partir da crescente necessidade que senti de fortalecer um posicionamento referenciado por estudos numa perspectiva contra-hegemônica, entendendo que a universidade não reside numa extensão da luta sindical – ainda que ambas se constituam em ações políticas indissociáveis, porém distintas, dado o caráter científico da primeira –, me candidatei a uma vaga no PPGeduc, na busca de aportes teóricos e metodológicos que possam orientar a minha intervenção, cotidianamente, na escola, no sentido de contribuir para organização da luta dos trabalhadores.

Cumprir explicar que, a partir deste momento, a opção pela primeira pessoa do plural, ao longo do texto, se dará pelo entendimento de que essa pesquisa é fruto de uma

⁹ Partindo do conceito de Estado como forma de organização do poder de uma determinada classe e, do entendimento de que na sociedade capitalista o conteúdo do Estado é burguês, entendemos que as leis que regem esse Estado democrático de direito são as ‘regras do jogo’ segundo os interesses dessa classe. Por esse motivo, mencionamos a legalidade dos inquéritos administrativos, uma vez que os mesmos foram abertos contra os grevistas a partir da avaliação do juiz Luiz Fux.

¹⁰ Na ocasião, o poema lido foi ‘Quando os trabalhadores perderem a paciência’ (IASI, 2011, p. 179).

construção coletiva, nos diálogos com o meu orientador e com a banca de qualificação, bem como nos debates realizados no Grupo de Pesquisa sobre Trabalho, Política e Sociedade (GTPS – UFRRJ)¹¹.

O texto está estruturado do seguinte modo: no capítulo I, abordaremos o contexto histórico da ofensiva do capital sobre a educação básica. Feita a apresentação do problema da pesquisa, iniciaremos a contextualização pela crise estrutural do capital, na década de 1970, da qual decorre um processo de recomposição burguesa. Nesse contexto de reestruturação, a educação se insere como elemento mediador dos conflitos de classe. A partir da contextualização, apresentaremos o percurso analítico para a abordagem do tema.

Num segundo momento, realizaremos uma breve análise dos documentos ‘Declaração Mundial sobre Educação Para Todos’, ‘Plano Decenal de Educação Para Todos’ e ‘Educação Um Tesouro A Descobrir: Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI’, buscando analisar as evidências contidas nesses documentos de um novo projeto para a educação em escala internacional.

No capítulo II, discutiremos a recomposição burguesa que sucedeu à crise estrutural do capital em finais da década de 1970, inicialmente a partir do resgate do receituário neoliberal dos anos 1940; seguida do Projeto Político de Terceira Via, em meados dos anos 1990, como alternativa para socorrer o capital, dados os resultados pouco satisfatórios do neoliberalismo na recuperação das taxas de acumulação.

Ainda neste capítulo, discorreremos sobre o papel dos intelectuais orgânicos do capital na construção do consenso necessário a esse contexto de reformas. Por fim, feitas as reflexões sobre as diretrizes que conduzem a nova hegemonia burguesa no final do século XX e início do século XXI, analisaremos como essa proposta chegou ao Brasil, identificando suas demandas educacionais e o impacto dessas propostas sobre a docência.

O Capítulo III trata do objeto da pesquisa propriamente dito: a análise dos impactos da reforma gerencial no trabalho dos docentes de três colégios estaduais localizados no bairro Santa Cruz, Zona Oeste do Rio de Janeiro, através da análise dos dados coletados

¹¹O GTPS é um grupo de pesquisas do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDuc), vinculado ao Departamento de Educação e Sociedade do Instituto Multidisciplinar da UFRRJ que congrega docentes, alunos de graduação e de pós-graduação – internos e externos à instituição – que investigam as formas contemporâneas de organização do trabalho e gestão da produção, as relações sociais de produção, as formas de organização e ação coletiva dos trabalhadores; a história social do trabalho; a relação entre trabalho, educação e políticas públicas.

por meio de questionários semiestruturados - com preservação de sigilo sobre os respondentes
- realizando um movimento de síntese entre os dados analisados e o referencial teórico apontado nos capítulos I e II.

1 - OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO PÚBLICA FLUMINENSE FRENTE AO SISTEMA DE BONIFICAÇÃO E O CONTEXTO HISTÓRICO DA OFENSIVA DO CAPITAL SOBRE A EDUCAÇÃO BÁSICA

1.1. Apresentação do Problema

A presente pesquisa se debruça sobre as políticas de mercantilização da educação pública aprofundadas entre os anos de 2007 e 2014 na rede estadual do Rio de Janeiro, durante o governo Sérgio Cabral, pautadas em metas e bonificação. Nesse sentido, busca-se discutir as implicações desta gestão empresarial na educação pública fluminense, sob dois aspectos: no plano pedagógico e no que tange à vida funcional dos trabalhadores da educação.

No âmbito pedagógico, pretende-se desvendar os impactos desse projeto, que o senso comum denomina meritocrático¹², sobre a autonomia dos professores, dada a racionalização do trabalho docente, esvaziado de seu conteúdo científico e de sua capacidade inventiva, através da aplicação de avaliações externas e do uso de apostilas e de outros recursos, elaborados por empresas privadas, entre outras ações.¹³ Além disso, pretende-se elucidar os entraves que esse modelo empresarial representa para um projeto educacional que atenda aos interesses da classe trabalhadora.

No que concerne à vida funcional dos trabalhadores da rede estadual de educação do Rio de Janeiro, a pesquisa tem por intento analisar as possibilidades de ataques aos direitos historicamente conquistados por esses, como o plano de cargos e salários.

Urge um debate que explicita de que modo essa política se concretiza no cotidiano escolar, valendo-se da baixa remuneração dos docentes, do convencimento ideológico, de critérios de avaliação coercitivos e da competição para premiar os ditos 'melhores'. No entanto, a viabilidade deste debate depende de uma investigação acerca do grau de

¹² A meritocracia consiste num sistema que premia os indivíduos por suas aptidões, seus méritos, suas competências, o que numa sociedade desigual já seria problemático em si. Contudo, na rede estadual de educação do Rio de Janeiro, os trabalhadores são premiados a partir de critérios que estão além de suas competências: baixo índice de evasão e de reprovação e alto rendimento dos alunos nas avaliações externas, entre outros. Logo, a política da SEEDUC-RJ premia a disponibilidade dos sujeitos de atingirem as metas que são definidas heterononimamente. Chamar esse sistema de meritocrático é, portanto, sucumbir ao discurso dominante que traz em seu bojo uma lógica perversa de responsabilização dos trabalhadores desta rede.

¹³ Em março de 2009, em parceria com a Fundação Roberto Marinho, a SEEDUC-RJ lançou o Programa Autonomia descrito como um programa de aceleração de estudos, visando à redução da distorção idade-série, tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio. Os professores que lecionaram nesse Programa seguiram orientações metodológicas específicas: tornaram-se polivalentes, tendo que assumir o ensino de todas as disciplinas para a turma, através de tele-aulas elaboradas pela Fundação Roberto Marinho. (Fonte: SEEDUC-RJ/2013)

informação que os trabalhadores da educação possuem acerca do sistema de bonificação e da sua lógica empresarial.

Muitas responsabilidades são atribuídas aos trabalhadores da educação, a partir de dados numéricos, como evasão, reprovação e índice de analfabetismo, ao passo que as decisões fundamentais, que definem a diretriz política da educação pública fluminense, são tomadas pela SEEDUC-RJ.

Essa imposição às educadoras e aos educadores à condição de meros executores dos pacotes pedagógicos elaborados pelo governo tem nos levado a três situações no cotidiano escolar: uma parte dos professores ‘veste a camisa’ e reproduz o discurso e a política da SEEDUC-RJ; outra parcela expressa alguma insatisfação, mas sucumbe às determinações e, por fim, um terceiro grupo resiste às coerções, se recusando a cumprir o papel de professor executor dessas determinações. Sob esse prisma, o presente projeto apresenta os seguintes objetivos específicos:

- Investigar as determinações e as contradições presentes na fala dos professores acerca da bonificação: O que eles sabem a este respeito? Qual a opinião dos professores sobre o assunto? Os professores cumprem ou não as determinações da SEEDUC-RJ para alcance das metas estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC)? Que fatores os professores apontam como determinantes para a posição que assumem diante dessa política?
- Compreender as razões que os levam a cumprir ou descumprir as determinações da Secretaria de Estado de Educação e Cultura do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ).
- Explicitar de que modo essa política se concretiza no cotidiano escolar.

Somente nessas condições, a partir de uma discussão acerca da relação entre a educação e os interesses econômicos, deslindando os impactos dessas políticas na educação pública, será possível chegarmos ao objetivo geral: compreender de que modo a reforma gerencial impacta no trabalho dos professores das escolas pesquisadas.

O aprofundamento da condição capitalista dependente do Brasil coloca a educação pública, de um modo geral, numa situação cada vez mais subjugada às demandas da reprodução do Capital.¹⁴

¹⁴ Fernandes (1973) apresenta um debate sobre ‘capitalismo dependente’, com uma análise que desmonta o conceito altamente ideológico de ‘países capitalistas em desenvolvimento’, sendo esse último uma tentativa de

Segundo Lima (2007, p. 77),

[...] A inserção capitalista dependente dos países periféricos, e mais especificamente do Brasil, na divisão internacional do trabalho foi aprofundada durante a década de 1990, como resultado da execução de um conjunto de reformas neoliberais, parte constitutiva da reforma do Estado brasileiro, somada às alterações na esfera produtiva e à conformação de uma nova sociabilidade burguesa em nosso país (LIMA, 2007, p.77).

Acompanhando o raciocínio da mesma autora,

[...] a educação escolar tem-se inscrito, na última década do século passado e no início deste século, como eficaz estratégia de alívio da pobreza que se amplia e aprofunda nos países de periferia do capitalismo, constituindo-se como política internacional de segurança do capital (LIMA, 2007, p. 22).

A educação pública cumpre um importante papel no controle das massas pauperizadas, seja por meio de políticas assistencialistas; seja através da criação do consenso para a conformação, ou ainda, viabilizando a formação de competências que possibilitem a inserção de maneira precária no mundo do trabalho.

A diretriz mercantilista a que vem sendo submetido o campo educacional se caracteriza pela difusão de um *ethos* empresarial, seja nas instituições de nível superior, seja na educação básica. Conforme nos aponta Netto (2012), o modo de produção capitalista universaliza a relação mercantil:

[...] Mas, historicamente, quando até a força de trabalho se converte em mercadoria, está posta a possibilidade de mercantilizar o conjunto das relações sociais – isto é: não somente de introduzir a lógica mercantil (compra e venda) em todas as relações econômico-materiais mas, também, de generalizá-la às outras relações sociais. Nas sociedades onde impera o modo de produção capitalista, quanto mais este se desenvolve, mais a lógica mercantil invade, penetra e satura o conjunto das relações sociais: as operações de compra e venda não se restringem a objetos e coisas - tudo é objeto de compra e venda, de artefatos materiais a cuidados humanos (NETTO, 2012, p.98).

Nesse sentido, ele pode ser fundamentalmente caracterizado como o modo de produção de mercadorias, não somente pela produção de coisas, como também pela sujeição de serviços à lógica mercantil, como saúde, lazer e educação, dentre outros.

escamotear a relação necessária e dependente entre o moderno e o arcaico: "Nessas circunstâncias, a articulação dependente se tornou uma muleta imprescindível para assegurar a repetição das transformações do capitalismo, ocorridas no exterior, e para garantir as expectativas econômicas ou as probabilidades de crescimento econômico decorrentes." (FERNANDES, 1973, p. 56)

O nosso limite está atrelado à discussão sobre o modo como a educação básica, precisamente a rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, vem se constituindo em mais uma possibilidade para a reprodução do capital. O que temos visto na rede estadual de educação do Rio é uma reestruturação da escola pública característica do reducionismo de mercado, reconfigurada pelas parcerias público-privadas¹⁵, pela redução às avaliações quantitativas e pelos critérios heteronômicos, ditos meritocráticos, fomentando a competição, lógica essa que só se realiza numa materialidade desigual, na qual os bens supostamente escassos precisam ser disputados.

A perda progressiva da autonomia pedagógica dos docentes também se apresenta como parte dessas políticas públicas para a educação que o Governo do Estado do Rio de Janeiro vem implementando, evidenciando o quanto a escola se constitui num espaço de disputa de projeto de sociedade.

Na busca, a qualquer custo, de resultados que colocassem a educação pública estadual do Rio de Janeiro entre os primeiros colocados no ranking do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)¹⁶ até 2014, a Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ) veio aprofundando a mercantilização da educação pública fluminense através de um Sistema de Bonificação, amparado pela Gestão Integrada da Escola (GIDE).

Idealizada pela professora Maria Helena Godoy, há 15 anos, a GIDE consiste num pacote de procedimentos e condutas para gestores educacionais e docentes. Sua origem está na Fundação de Desenvolvimento Gerencial (FDG), uma empresa privada atuante no campo de consultoria em gestão para empresas privadas e órgãos públicos, criada em 1998 por Vicente Falconi e José Martins de Godoy.

¹⁵ O processo de privatização se aprofundou, na rede estadual de ensino, com o fim da carreira dos funcionários, que tiveram seus cargos extintos, garantindo os contratos de terceirização para as empresas, além de fundações que atuam na elaboração de material didático, como a Fundação Roberto Marinho e a elaboração do conteúdo do projeto Autonomia.

¹⁶ Implementado sob o decreto 6.094/2007, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é o principal indicador de qualidade, conforme o Ministério da Educação (MEC). Criado pelo Inep em 2007, em uma escala de zero a dez, é calculado levando-se em consideração a média do desempenho dos alunos nas avaliações externas e o índice de aprovação nas unidades escolares. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb e a Prova Brasil. (Fonte: Inep).

Em 2009, o Rio de Janeiro ocupava a 26.^a posição no ranking nacional do IDEB, com a nota 2,8. Na avaliação seguinte, em 2011, o Rio atingiu a nota 3,2, saltando para a 15.^o posição no ranking. Na última avaliação do IDEB, em 2013, o Rio atingiu a nota 3,6, passando a ocupar a 4.^a colocação no ranking nacional; um salto surpreendente, que expressa em números uma melhora não condizente com a realidade da educação estadual RJ. (Fonte: Inep)

Contudo, dada a restrição de seu campo de atuação a partir de 2003, limitando-se a projetos sem fins lucrativos relacionados a instituições carentes, foi criado o Instituto de Desenvolvimento Gerencial (InDG) a fim de dar continuidade ao trabalho de consultoria em gestão que vinha sendo realizado pela FGD. Embora o InDG tenha se tornado líder em consultoria de gestão com foco em resultados no Brasil, o rompimento entre os dois sócios fundadores, em 2012, acarretou na saída de José Martins Godoy do instituto, que passou a se chamar Falconi Consultores de Resultados, oferecendo atualmente consultoria à GIDE.

A Gestão Integrada da Escola, como o próprio nome explicita, é um sistema de gestão que abrange os aspectos estratégicos, políticos e gerenciais inerentes à área educacional, com foco em resultados. Segundo a SEEDUC-RJ, tem como objetivo ‘melhorar’ os indicadores da educação, tendo como referência as metas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC).

O Sistema inicia-se com o desenvolvimento de um Marco Referencial, referenciado num ponto de chegada estabelecido sem a participação dos sujeitos envolvidos diretamente na realização do trabalho pedagógico, chegando à análise de resultados, à correção de rumos e/ou ao registro de boas práticas.

A GIDE conta com um indicador para gerenciamento da escola, o Índice de Formação de Cidadania e Responsabilidade Social (IFC/RS) para a fundamentação de seu diagnóstico, igualmente elaborado à revelia dos docentes que atuam nas escolas.¹⁷ Conforme a SEEDUC-RJ, a GIDE/IFC/RS não tem vínculo com a Bonificação por Resultados, mas sua implementação contribui para o alcance de todas as metas da escola.

Na rede estadual de educação do Rio de Janeiro, como evidência do seu caráter de controle e vigilância, a GIDE conta com a atuação do Agente de Acompanhamento da Gestão Escolar (AAGE), uma função gratificada desempenhada por servidores públicos efetivos que integram a carreira do magistério na SEEDUC-RJ, com carga horária semanal de 40 horas. Um AAGE tem por atribuição a mediação entre professores e funcionários das escolas, de modo a garantir o cumprimento do plano estratégico sem resistência ou interferência por parte daqueles servidores. Deve o AAGE cumprir 32 horas de visitação às escolas, inspecionando o ‘bom’ andamento da implementação do pacote de ações elaborado pelo Instituto Falconi. As demais oito horas destinam-se a planejamentos e reuniões.

¹⁷ O Índice de Formação de Cidadania e Responsabilidade Social (IFC/RS) é um indicador para gerenciamento da escola que, segundo a GIDE, permite a identificação correta, rápida e precisa dos fatores que influenciam nos resultados. São eles: resultados (avaliação interna e externa), condições ambientais (estrutura física e serviços, saúde física e mental e convivência) e ensino-aprendizagem (gestor, professor e alunos). (Fonte: Fundação de Desenvolvimento Gerencial - FDG)

A Política de Bonificação, estabelecida na resolução 4669 de 4 de fevereiro de 2011, é parte fundamental do programa de educação do Estado do Rio de Janeiro e consiste em ‘recompensar’ os servidores da educação por ‘bons resultados’. Têm direito ao bônus os diretores gerais e adjuntos das escolas que atingem ou superam as metas estabelecidas, assim como os professores regentes de turma e os funcionários efetivos da SEEDUC-RJ lotados na escola ‘premiada’. Não participam da bonificação os servidores cedidos à SEEDUC-RJ, os que ocupam cargo em comissão e os terceirizados.¹⁸

Os critérios para receber o bônus são: cumprir 100% do currículo mínimo; participar de todas as avaliações internas e externas; efetuar o lançamento de notas dos alunos na forma e prazo estabelecidos; alcançar, no mínimo, 95% de resultado de cada meta do Índice de Desenvolvimento da Educação do Rio de Janeiro (IDERJ)¹⁹ da unidade escolar; alcançar, no mínimo, 80% de resultado de cada meta de indicador de desempenho da Educação de Jovens e Adultos presencial da escola e ter, pelo menos, 70% de frequência presencial no período de avaliação, que corresponde ao ano letivo.

O valor da bonificação varia de acordo com a função e o percentual de alcance ou superação das metas estabelecidas, sendo calculado sobre o vencimento-base do servidor. De acordo com este programa, os profissionais da educação podem receber até três vencimentos-base a mais no contracheque. O pagamento da bonificação é realizado em parcela única, no mês subsequente à divulgação dos resultados da avaliação.

Condicionar uma premiação ao resultado ‘satisfatório’ expresso em índices é uma lógica cínica e coercitiva, na medida em que induz a manipulação de resultados de modo a garantir a ‘premiação’, mascarando a situação real da educação pública.

¹⁸ Embora não tenhamos por intento reivindicar direitos dentro desta ordem estabelecida, ou seja, apesar de não termos a intenção de legitimar o Sistema de Bonificação, cabe destacar o que essa restrição imposta aos trabalhadores terceirizados representa, em termos de ataque aos direitos trabalhistas, através da desregulamentação dos direitos garantidos na legislação, retrocedendo nas relações de trabalho: a precarização do serviço público. Conforme veremos mais adiante, esta desregulamentação está diretamente relacionada à Reforma do Estado, iniciada na segunda metade da década de 1990, com o governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC). Para mais informações sobre a Reforma do Estado, consultar PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. Reforma do Estado para a cidadania: a reforma gerencial brasileira na perspectiva internacional. São Paulo: Editora 34, 1998.

¹⁹ O Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado do Rio de Janeiro (IDERJ) é um índice de qualidade escolar criado em 2013 para fornecer um diagnóstico da escola, em uma escala de 0 a 10, baseando-se em dois critérios: Fluxo Escolar (IF), que indica o tempo médio dos alunos para a conclusão do ensino médio, e Indicador de Desempenho (ID), que indica a proficiência dos alunos na apreensão das competências ao final de um nível de ensino. Calculado anualmente, permite que a escola faça uma análise de seus resultados, buscando uma melhoria no IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. (Fonte: SEEDUC-RJ/2012)

Cumprido, no entanto, ressaltar que a crítica ao Sistema de Bonificação não incide propriamente sobre o ato de avaliar, uma vez que a avaliação deve ser um procedimento pedagógico imprescindível ao longo do processo de construção de conhecimento. Mas sim, sobre os critérios de avaliação estabelecidos pela SEEDUC-RJ através de suas avaliações externas, com provas padronizadas para todas as escolas, que desconsideram a realidade de cada uma, de cada turma e dos problemas particulares de cada comunidade; bem como com quais objetivos se avalia, isto é, o que se faz a partir dos resultados desta avaliação. As provas padronizadas e elaboradas fora do contexto de uma determinada escola abordam o conteúdo ‘mínimo’ exigido por uma lógica que desrespeita a realidade da mesma.

Ainda sobre os critérios, cabe destacar que apenas as disciplinas Língua Portuguesa e Matemática são avaliadas por meio do Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ)²⁰, o que explicita um atendimento às exigências de mercado, na medida em que se supervaloriza alguns campos do saber em detrimento de inúmeros outros que lidam não apenas com a habilidade para leitura, escrita e raciocínio lógico, mas, também, com a criticidade, a sensibilidade e outros conhecimentos necessários para uma formação plena e emancipatória.

Tal observação, contudo, não tem por intento reivindicar avaliação externa para Sociologia, Educação Física, Filosofia, Artes, ou qualquer outra disciplina de menos valor instrumental para o mercado.

Além dessa questão da formação de força de trabalho barata para operar no mercado, é possível apontar outro aspecto de uma lógica empresarial por trás das avaliações externas: há uma clara intenção de aguçar a competitividade entre as escolas, mediante a divulgação de um ranking.

Ora, sendo a sociedade capitalista caracterizada por uma nítida situação de disputa, dada a injusta distribuição da riqueza produzida, o papel que a política do sistema de bonificação cumpre é exatamente o de uma ideologia voltada para tentar justificar uma sociedade que não dá as mesmas chances a todos.

²⁰ O SAERJ existe desde 2008 e, conforme a SEEDUC/RJ, foi criado com o objetivo de promover uma análise do desempenho dos alunos da rede pública do Rio de Janeiro nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. A avaliação envolve as turmas do 5º e do 9º ano do Ensino Fundamental, da 3ª série do Ensino Médio, das fases equivalentes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), do 4º ano do Ensino Normal e pelos concluintes do Programa Autonomia. (Fonte: SEEDUC-RJ)

Na verdade, com o SAERJ o governo nos controla e nos faz treinar os alunos para reproduzirem uma sociedade desigual. Como recompensa, talvez recebamos mais dois salários anualmente, mas manteremos o mesmo salário mensal, continuaremos a trabalhar em duas ou mais escolas, ainda faremos horas extras e a educação pública seguirá padronizando a desigualdade.

Outro ponto a ser analisado nesta forma de avaliação nos moldes de um viés empresarial é o precedente que se abre para a responsabilização do indivíduo e, por conseguinte, para uma política de certificação, na medida em que através de resultados distintos das avaliações externas entre as escolas, o governo poderá apontar os professores e os alunos das unidades com baixo rendimento como culpados pelo ‘fracasso’.

A política de certificação ataca diretamente o plano de cargos e salários dos servidores da rede, tendo as avaliações anuais dos professores como condição para a concessão de uma bonificação a partir da nota obtida por cada um nessas provas.

Em síntese, se constitui em avaliações periódicas do professor como condicionante para o recebimento de um bônus em dinheiro proporcional ao seu rendimento nesta prova elaborada por órgãos representantes do governo. Em contrapartida, o baixo rendimento nessa avaliação implica na exigência da submissão do professor a um curso de ‘reciclagem’ como condição para lecionar, além de não receber a bonificação.²¹

Logo, essa política de certificação se constitui num processo de regulação que atinge o professor em seus direitos historicamente conquistados, como o plano de cargos e salários. Além disso, reforça a política de responsabilização do indivíduo, uma vez que a possibilidade de um baixo rendimento dos professores nessas avaliações, cujos critérios serão estabelecidos a partir da perspectiva de educação defendida pelo governo, pode ser usada pelo mesmo como justificativa para a má qualidade da educação.

Desse modo, em vez de elevação do vencimento de acordo com a mudança de níveis pelo tempo de serviço, o servidor deverá fazer uma avaliação anual, conforme os

²¹ Para mais informações, consultar o relatório *‘Brazil: teachers development and incentives: a strategic framework’*, publicado pelo BM em 2000. Esse relatório recomenda à adoção da certificação de professores como meio de promover a eficácia do professor e a sustentabilidade fiscal do sistema educacional brasileiro. (SCHNEIDER, 2009). O lançamento do Programa de Certificação na rede estadual de educação do Rio de Janeiro estava previsto para 2013. Todavia, a mobilização dos trabalhadores dessa rede junto ao SEPE se constituíram em embargo a implementação deste programa neste mesmo ano. (Fonte: SEEDUC-RJ/2012)

critérios do governo, e receberá ou não uma gratificação de acordo com seu rendimento nesta avaliação. Tal possibilidade representa um ataque às conquistas históricas dos trabalhadores da educação.

O professor que não obtiver nota satisfatória ainda deverá se submeter a uma espécie de ‘reciclagem’, o que evidencia claramente o quanto a escola pública se constitui em espaço de disputa de projeto de sociedade, na medida em que tais cursos de capacitação cumprirão o papel de disseminar os valores de uma pedagogia empresarial entre os professores, garantindo o padrão de sociabilidade burguês e a conformação da classe trabalhadora a esta ordem.

Ademais, as avaliações externas ferem a autonomia dos professores, na medida em que além de não participarem da elaboração dessas provas, os docentes devem corrigi-las e são obrigados a utilizá-las como parte de seus critérios de avaliação, sob a determinação de uma portaria para tanto:

[...] A Avaliação Diagnóstica do Processo Ensino-Aprendizagem-SAERJINHO, aplicada nos níveis de ensino, anos/séries, disciplinas e bimestres definidos pela SEEDUC, é um dos instrumentos avaliativos obrigatórios para a composição da nota bimestral do discente, com valor/nota definido (a) pelo professor, e deverá ser registrada no Diário de Classe ou outro instrumento indicado pela SEEDUC, bem como no Sistema Eletrônico de Registro Escola (RIO DE JANEIRO, 2013).

Esse projeto para a educação que traz tantos impactos, reduzindo a educação à condição de mercadoria, ferindo a autonomia pedagógica e a vida funcional do servidor, dentre outros prejuízos para a garantia de uma educação pública de qualidade, vem ganhando cada vez mais espaço na rede. Como entender esse fenômeno? Que fatores poderiam justificar entre trabalhadores da educação a reprodução das ideologias dominantes, nesse sentido?

Souza (2002), ao analisar as concepções e propostas do movimento sindical brasileiro para a educação da classe trabalhadora, nos aponta que nos anos 1990 o movimento sindical vem se deparando com desafios históricos que precisam ser superados e que na disputa de projeto de sociedade a burguesia tem levado vantagem:

[...] a burguesia nacional vem apresentando maior desenvoltura na incorporação das massas ao seu projeto de sociedade, obtida através de sua ação em busca do consenso tanto no âmbito dos aparelhos privados de hegemonia quanto no âmbito da aparelhagem estatal. Além disso, a burguesia nacional tem se mostrado mais atenta às necessidades impostas

pela reestruturação produtiva e pela globalização da economia a um país ameaçado pela baixa produtividade e qualidade do trabalho, antecipando-se, na maioria das vezes, na proposição de alternativas para a inserção do país no mercado globalizado. Isso tem contribuído para que o bloco no poder tenha uma agenda clara e bem definida para o encaminhamento da política educacional no país, condição básica para a realização de seus interesses (SOUZA, 2002, p.210).

Pensar a educação numa perspectiva revolucionária exige descortinar os vínculos entre educação e trabalho em sua dimensão ontológica, como praxis fundante do ser social, haja vista a divisão do trabalho na sociedade de classes e a subsequente divisão da formação para o mesmo entre formação para o trabalho simples para as classes subalternas e, formação para o trabalho complexo entre as elites.

Nesse sentido, entendendo que a educação pública não ficaria isenta de uma função para a reprodução do Capital, cabe destacar que a economia e as transformações determinadas pelo modelo capitalista explicam a reestruturação do ensino público, os projetos educacionais implementados e os limites da atuação do trabalho de professores e professoras.

Torna-se necessário, portanto, romper com a lógica do Capital se desejamos a criação de um modelo educacional radicalmente distinto deste que nos é imposto atualmente:

[...] Poucos negariam hoje que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados. Consequentemente, uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança (MÉSZÁROS, 2008, p.25).

Nos países capitalistas dependentes, a esfera econômica, através de organismos internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI)²², o Banco Mundial (BM)²³ e a

²² O Fundo Monetário Internacional (FMI) foi criado em 1944 pela Conferência de Bretton Woods, nos Estados Unidos. O FMI continua sendo um dos principais atores econômicos e também geopolíticos internacionais, sendo apontado como o principal organismo internacional responsável pela difusão e predomínio do sistema neoliberal em todo o mundo a partir da segunda metade do século XX. “No âmbito das intervenções neoliberais adotadas, duas instituições se destacaram: tanto o FMI, quanto o Banco Mundial, por meio de seus financiamentos e projetos de assistência, tornaram-se centros de propagação e implantação do ‘fundamentalismo de livre mercado’ e da ortodoxia neoliberal.” (NEVES, 2010, p. 68)

²³ O Grupo Banco Mundial compreende: o Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (Bird), a Corporação Financeira Internacional (International Finance Corporation – IFC), a Agência Multilateral de Garantia do Investimento (Multilateral Investment Guarantee Agency – Miga), a Associação Internacional de Desenvolvimento (International Development Association – IDA), o Centro Internacional para Resolução de Disputas de Investimentos (International Centre for Settlement of Investment Disputes – Icsid) e, mais recentemente, passou para a coordenação do banco o Fundo Global para o Meio Ambiente (Global Environment Facility – GEF). (LIMA, 2007, p. 51)

Organização Mundial do Comércio (OMC)²⁴, entre outros, dita aos governos a política que obrigatoriamente devem seguir.

Esses organismos são os grandes mentores das políticas neoliberais e o fazem através de uma grande organização de condições para garantir entre a população o consentimento e, principalmente, a reprodução dos seus valores: manipulação da maioria dos meios de comunicação de massa, garantida por seus recursos financeiros; intervenção de todo tipo nos partidos políticos no governo, devido às ‘doações’ para suas campanhas; além de interferências nas instituições de formação, inclusive as educativas.

Desse modo, as condições objetivas inevitavelmente existirão, já que são frutos da materialidade, sendo necessárias para a construção de lutas com vistas a uma revolução contra a ordem burguesa. No entanto, a burguesia tentará sempre impedir a existência das condições subjetivas que permitam essa construção.

Sob esse prisma, as políticas públicas de educação do governo do Estado do Rio de Janeiro exprimem claramente a tentativa da burguesia de capturar a subjetividade dos trabalhadores, de modo a desorganizar a capacidade desses últimos de formular um projeto específico, entretendo, assim, qualquer tentativa de superação da sociabilidade do capital.

Contudo, vislumbrar a educação pública como um campo de embates com vistas às mudanças estruturais na sociedade, em tempos de mais e mais avanço do Capital, se constitui em uma tarefa árdua, porém imprescindível, para os trabalhadores da educação que lutam contra a exploração e pelo direito pleno à vida.

Discutir o papel do Estado, o papel da educação e as desigualdades sociais e educacionais, agregando investigações acerca da relação entre educação e trabalho e suas implicações na luta de classe, bem como sobre o papel das práticas educativas na dinâmica da produção e reprodução das desigualdades sociais na contemporaneidade, é tarefa imprescindível para a construção de uma prática docente transformadora.

²⁴ A Organização Mundial do Comércio (OMC), criada em 1995, atua como fórum de negociações sobre temas ligados ao comércio. Nos marcos da atuação da OMC, a educação está inserida no setor de serviços e adquiriu este cunho, especificamente, no Acordo Geral Sobre o Comércio e Serviços (AGSC), que entrou em vigor em janeiro de 1995. O documento *Serviço de educação*, elaborado em setembro de 1998 pela secretaria do Conselho de Comércio de Serviços, evidencia a “concepção da OMC sobre a educação como um novo campo de investimentos privados”. (LIMA, 2007, p. 73).

O Estado está coerente com o papel que lhe é atribuído, na condição de Estado burguês, que em seu conteúdo de classe atua na garantia da reprodução das relações sociais de produção burguesas, da propriedade e da acumulação do capital, inclusive num contexto internacional. Por conseguinte, temos hoje um quadro dramático na educação brasileira.

Por isso, a classe trabalhadora deve tomar para si o papel de disputar uma educação que defenda os seus interesses e o seu projeto de sociedade, de maneira que a defesa de um projeto para sua classe se constitua em entrave para o avanço do projeto burguês.

É imprescindível a sensibilização dos trabalhadores da educação, para a tomada de consciência de classe; do papel do Estado; da escola como aparato hegemônico do Estado e a possibilidade de utilizá-la justamente como uma possibilidade de espaço de construção de uma cultura contra-hegemônica, travando a batalha de resistir cotidianamente, conforme a nossa leitura de sociedade e intervenção não apenas como educadores, mas principalmente como trabalhadores.

1.2. Percorso Analítico

A perspectiva dessa pesquisa está assentada na discussão da relação capital-trabalho-Estado, da qual derivam ações concretas para a formação humana e, por conseguinte, o modo como os interesses da classe dominante expressam-se objetivamente no processo de produção de políticas educativas.

Para tanto, concordamos com Souza (2002, p.15), quando o autor ressalta que tratar da formação para o trabalho implica em estabelecer interface entre educação e trabalho. Esta pesquisa se orienta pela análise da relação entre educação e trabalho estabelecida pelo autor, que é fundamentalmente pautada na concepção da formação do trabalhador a partir da praxis material em Marx, como categoria analítica básica e seus pressupostos.

[...] são eles: 1) o trabalho como categoria central e determinante do processo histórico; 2) o trabalho como possibilidade de emancipação e desenvolvimento as potencialidades humanas; 3) a possibilidade de superação da alienação do trabalho através da construção de uma nova hegemonia fundada na conscientização de classe e na luta pela superação das relações sociais de produção capitalista (SOUZA, 2002, p.15).

As condições materiais de existência e reprodução da sociedade se dão através do trabalho, que por sua vez, produz a riqueza social da vida: o valor. Desse modo, a discussão da relação trabalho e educação se dará a partir da concepção de trabalho como “uma categoria

central para a compreensão do próprio fenômeno humano-social” (NETTO; BRAZ, 2012, p. 41).

O trabalho é uma objetivação do sujeito que o efetua: o homem faz uma prévia ideação do trabalho (a dimensão teleológica) e reproduz as condições objetivas em que atua. Contudo, há que se destacar que o trabalho funda o social, mas este transcende o trabalho. Em outras palavras, o trabalho é a objetivação primária do ser social. A complexificação e a diferenciação social podem ser entendidas como o avanço no processo de humanização.

Sob esse prisma,

[...] O trabalho é constitutivo do ser social, mas o ser social não se reduz ou esgota no trabalho. Quanto mais se desenvolve o ser social, mais as suas objetivações transcendem o espaço ligado *diretamente* ao trabalho. No ser social desenvolvido, verificamos a existência *de esferas de objetivação* que se autonomizaram das exigências imediatas do trabalho – a ciência, a filosofia, a arte etc. (NETTO, 2012, p. 55).

Assim, entendemos o trabalho, em sua dimensão ontológica, como fundante do ser social, em detrimento da concepção de trabalho alienado naturalizada pelo capitalismo.

Pretendemos realizar uma pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico e documental, além da aplicação de questionário e da realização de entrevista, semiestruturados, aos professores. Através das entrevistas, temos por intento investigar o grau de conhecimento que os professores do Colégio Estadual Erich Walter Heine, do Centro Integrado de Educação Pública (CIEP) 183 João Vitta e do CIEP Aldebarã possuem acerca do Sistema de Bonificação e o posicionamento desses diante desta política.

A partir das entrevistas, pretendemos investigar se há alguma relação entre o grau de informação que possuem e o posicionamento que adotam. Além disso, pretendemos investigar se há alguma relação entre as condições de trabalho de cada escola e os subsequentes alcance de meta e ‘premiação em dinheiro’ e o posicionamento do professor acerca do sistema de bonificação. Através da análise de conteúdos pretende-se extrair das falas dos entrevistados as determinações que delineiam seu posicionamento e as possíveis contradições.

A investigação dos impactos da reforma gerencial em três escolas da rede estadual de educação RJ procederá a partir da análise e da compreensão desse fenômeno dentro do contexto histórico da ofensiva do capital sobre a educação básica: parte da consideração de

que a atual lógica empresarial implementada na educação pública é determinada pela reestruturação na esfera produtiva e pela mundialização de uma nova sociabilidade burguesa, para o restabelecimento de suas bases de acumulação do capital, estremecidas pela crise estrutural do capital na década de 1970.

Desse modo, nesta tarefa árdua, levar-se-á em consideração o atual estágio de aprofundamento da lógica de mercado na educação pública, através de um projeto de subjugo da mesma a mais uma medida de expansão do capital, voraz por novos campos de exploração.

O movimento de investigação se dará com base no discurso de que o Sistema de Bonificação objetiva “adequar a educação pública fluminense às inovações no campo educacional para um mundo globalizado, uma realidade mais dinâmica e complexa, cuja velocidade das transformações não pode ser acompanhada sem o rompimento com práticas rotineiras, desconectadas desse dinamismo”. (Portaria SEEDUC/SUGEN N.º 419/2013).

Contudo, conforme Kotic (1976), a realidade não se apresenta imediatamente ao homem e, portanto, permanecemos distantes da essência dos fenômenos, mergulhados num mundo da pseudoconcreticidade, segundo o qual, os fenômenos externos se desenvolvem à superfície dos processos realmente essenciais e a naturalização dos fenômenos prevalece, em detrimento do reconhecimento dos mesmos como atividade social dos homens.

Segundo o autor,

[...] O mundo da pseudo-concreticidade é um claro-escuro de verdade e engano. O seu elemento próprio é o duplo sentido. O fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde. A essência se manifesta no fenômeno, mas só de modo inadequado, parcial, ou apenas sob certos ângulos e aspectos. O fenômeno indica algo que não é ele mesmo e vive apenas graças ao seu contrário. A essência não se dá imediatamente; é mediata ao fenômeno e, portanto, se manifesta em algo diferente daquilo que é (KOSIC, 1926, p. 15).

Desse modo, há na dialética uma distinção entre a representação da coisa - processo de representação esse restrito ao mundo da aparência - e o conceito da coisa em si, qual seja esse último a essência de determinado fenômeno a partir do mundo da realidade. De outro modo, sem essa diferenciação entre o que Kotic (1976) denomina “essência real” e as formas fenomênicas da realidade não podemos falar em uma práxis revolucionária, mas, sim, em uma práxis fragmentária, sendo essa última necessária para a manutenção da sociedade de classes.

Seguindo esse raciocínio, vejamos o que diz o autor:

[...] Por isso, a *práxis* utilitária imediata e o senso comum a ela correspondente colocam o homem em condições de orientar-se no mundo, de familiarizar-se com as coisas e manejá-las, mas não proporcionam a *compreensão* das coisas e da realidade. Por este motivo Marx pôde escrever que aqueles que efetivamente determinam as condições sociais se sentem à vontade, qual peixe n'água, no mundo das formas fenomênicas desligadas da sua conexão interna e absolutamente incompreensíveis em tal isolamento. Naquilo que é intimamente contraditório, nada veem de misterioso; e seu julgamento não se escandaliza nem um pouco diante da inversão do racional e do irracional. A *práxis* de que se trata neste contexto é historicamente determinada e unilateral, é a *práxis* fragmentária dos indivíduos, baseada na divisão do trabalho, na divisão da sociedade em classes e na hierarquia de posições sociais que sobre ela se ergue (KOSIC, 1976, p. 14).

Portanto,

[...] A dialética é o pensamento crítico que se propõe a compreender a ‘coisa em si’ e sistematicamente se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade. Por isso, é o oposto da sistematização doutrinária ou da romantização das representações comuns. O pensamento que quer conhecer adequadamente a realidade, que não se contenta com os esquemas abstratos da própria realidade, nem com suas simples e também abstratas representações, tem de *destruir* a aparente independência do mundo dos contatos imediatos de cada dia (KOSIC, 1976, p. 20).

Assim, para alcançar a compreensão da manifestação desse fenômeno em sua essência, é necessário identificar as contradições que se manifestam na sua aparência, já que na imediaticidade os homens não teorizam a realidade, conhecendo-a apenas por sua atividade prático-sensível, modo esse que os permite viver e criar representações e elaborações que captam e fixam os aspectos fenomênicos do real.

[...] Portanto, a realidade não se apresenta aos homens, à primeira vista, sob o aspecto de um objeto que cumpre intuir, analisar e compreender teoricamente, cujo pólo oposto e complementar seja justamente o abstrato cognoscente, que existe fora do mundo e apartado do mundo; apresenta-se como campo em que se exercita sua atividade prático-sensível, sobre cujo fundamento surgirá a imediata intuição prática da realidade. No trato prático-utilitário com as coisas - em que a realidade se revela como mundo dos meios, fins, instrumentos, exigências e esforços para satisfazer a estas - o indivíduo “em situação” cria suas próprias representações das coisas e elabora todo um sistema correlativo de noções que capta e fixa o aspecto fenomênico da realidade (KOSIC, 1976, p. 13-14).

O mundo real, que apesar de ocultado pela pseudoconcreticidade consegue nela se manifestar, só é explicado criticamente através de um método crítico dialético, para a transformação do real. Essa *práxis* é a *práxis* revolucionária, pois ao tomarmos consciência de que a realidade é produzida por nós mesmos podemos mudá-la com nossa *práxis*.

Desse modo, entendendo que a ‘coisa em si’, leia-se a essência de determinado fenômeno, não se manifesta imediatamente ao homem, cumpre perguntar: o que é a Reforma Gerencial? Como ela se constitui? Quem são os sujeitos que vêm definindo as metas para o sistema educacional no Brasil? A quem interessa uma educação de classe mundial, com a padronização da informação e da formação? Como esta política, demandada pela materialidade, impacta a luta de classes?

Dessa maneira,

[...] O mundo fenomênico, porém, não é algo independente e absoluto: os fenômenos se transformam em mundo fenomênico na relação com a essência. O fenômeno não é radicalmente diferente da essência, e a essência não é uma realidade pertencente a uma ordem diversa da do fenômeno. Se assim fosse efetivamente, o fenômeno não se ligaria à essência através de uma relação íntima, não poderia manifestá-la e ao mesmo tempo escondê-la; a sua relação seria reciprocamente externa e indiferente. Captar o fenômeno de determinada coisa significa indagar e descrever como a coisa em si se manifesta naquele fenômeno, e como ao mesmo tempo nele se esconde. Compreender fenômeno é atingir a essência (KOSIC, 1926, p.16).

Na rede estadual de educação do Rio de Janeiro, há professores pautados pelo senso comum, uma vez que não fazem uma leitura crítica do Sistema de Bonificação. Desse modo, sentem-se motivados a cumprir as determinações e os pacotes educacionais da SEEDUC-RJ, a partir da lógica competitiva, elaborando até mesmo estratégias pedagógicas para o alcance das metas estabelecidas e, por conseguinte, para o recebimento da premiação em dinheiro. Dessa maneira, a hegemonia é uma categoria central nesta pesquisa.

Conforme Gramsci (1989), a hegemonia burguesa só é possível no nível do senso comum. Logo, dentro de uma disputa de hegemonia, a classe dominante tentará o tempo todo manter a consciência da classe dominada no nível do senso comum.

Dessa forma, a constituição cada vez maior do senso comum, com estratégias de expropriação do conhecimento calcadas na lógica do individual, é expressão dessa política que se manifesta hoje na rede estadual RJ.

A este respeito, entende-se que,

[...] A despolitização cria, assim, um imenso vazio nas consciências, vazio que só pode ser útil à classe dominante, que recheia as consciências com atos, preconceitos, hábitos, lugares-comuns e preocupações que, enfim, contribuem para manter a ordem social vigente (VÁZQUEZ, 1967, p.12-13).

Ainda segundo esse autor,

[...] Realmente, as contradições fundamentais em que se debate a sociedade capitalista em nossa época chegaram a tal aguçamento que os homens só podem resolvê-las e garantir para si um futuro verdadeiramente humano atuando num sentido criador e revolucionário. Hoje, mais do que nunca, os homens precisam esclarecer teoricamente sua prática social, e regular conscientemente suas ações como sujeitos da história. E para que essas ações se revistam de um caráter criador, é necessário, também hoje mais do que nunca, uma elevada consciência das possibilidades objetivas e subjetivas do homem como ser prático, ou seja, uma autêntica consciência da práxis (VÁZQUEZ, 1967, p. 47).

Por isso, faz-se necessário um debate entre os trabalhadores da rede estadual de educação do Rio acerca das implicações desses projetos educacionais na construção de uma sociabilidade que supere o modo de produção capitalista.

A massa não pode ser conduzida, devendo se enxergar como sujeitos que pertencem a uma mesma classe, diante dos interesses de uma classe antagônica à sua. Desse modo, portanto, terá condições de se apropriar do conflito que perpassa a sociedade civil. Eis aí o processo revolucionário.

Com a intensificação das formas de exploração e de dominação para a garantia da reprodução ampliada do capital, a partir do final do século XX, um número relevante de pensadores dedicou-se a analisar as mudanças que vinham acontecendo mundialmente. Nesse ínterim, observamos que um forte consenso tem sido construído em torno das novas configurações históricas da ordem do capital, na medida em que boa parte desses teóricos aponta que as relações capitalistas teriam perdido relevância no *modus operandi* das sociedades contemporâneas:

[...] Se num primeiro momento as teorias revelam a legítima inquietação de intelectuais na busca de explicações para as recentes mudanças ocorridas na civilização urbano-industrial, no plano histórico elas ultrapassam o lócus acadêmico para integrar-se direta ou indiretamente a processos políticos mais complexos de afirmação de novo projeto hegemônico em diferentes formações sociais (NEVES, 2010, p.23).

No entanto, o presente projeto, refutando o discurso pós-moderno dos fundamentos teóricos que estruturam o que Neves (2010, p.12) denomina “colchão ideológico” para a implementação de uma “pedagogia da hegemonia”, ou ainda, refutando a premissa positivista da neutralidade científica; parte de uma perspectiva de classe,

reafirmando a luta de classe proveniente das relações de exploração e expropriação concernentes às relações sociais capitalistas, voltado para os interesses da classe trabalhadora.

Lima (2007, p.22-23), destaca que no Manifesto do Partido Comunista Marx e Engels (1848) já esboçam os elementos originais de uma teoria da crise do sistema capitalista e já sinalizam para um princípio central da lógica de expansão do capitalismo: a internacionalização como fundamento básico do sistema.

Conforme dito anteriormente, essa pesquisa se propõe a investigar as implicações da Reforma Gerencial em três escolas da rede estadual do Rio de Janeiro, a partir da leitura que os professores dessas unidades têm feito acerca desse projeto pautado no Plano de Metas e, das subseqüentes razões que os levam a cumprir ou descumprir as determinações da SEEDUC-RJ para a efetivação dessa lógica empresarial na educação pública fluminense.

Partindo da análise de que o capitalismo universaliza seus valores para atender as necessidades da dominação burguesa, nos aproximamos do questionamento acerca do modo como os professores reproduzem as ideias de uma pedagogia do capital:

[...] O Estado, embora continue a deter o uso legítimo da força, podendo pôr em funcionamento seu aparato repressivo para inviabilizar a organização das massas populares, vê-se compelido a utilizar cada vez mais amplamente estratégias políticas que visem à obtenção do consenso, diante da ampliação dos espaços superestruturais estreitos da democracia clássica (NEVES, 1994, p. 14).

Entende-se, sob esse prisma, o Estado na criação do consenso e a escola na reprodução das ideologias. A este respeito:

[...] Uma das principais funções da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou “consenso” quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados. Esperar da sociedade mercantilizada uma sanção ativa – ou mesmo mera tolerância – de um mandato que estimule as instituições de educação formal a abraçar plenamente a grande tarefa histórica do nosso tempo, ou seja, a tarefa de romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana, seria um milagre monumental (MEZÀROS, 2008, p.44).

Para Souza (2002, p. 50 - 51), compreende-se, assim, que as políticas públicas do Estado capitalista são uma resposta às necessidades de valorização do capital e de mediação dos interesses antagônicos.

Ainda sobre a ação do Estado na criação do consentimento cabe destacar que:

[...] Enquanto a internalização conseguir fazer o seu bom trabalho, assegurando os parâmetros reprodutivos gerais do sistema do capital, a brutalidade e a violência podem ser relegadas a um segundo plano (MEZÁROS, 2008, p.44).

Os questionamentos acima remontam a uma categoria fundamental para esta pesquisa: a totalidade. Para compreender o fenômeno da reforma da educação, numa perspectiva gerencial, no contexto da recomposição burguesa, a partir da crise de 1970, é necessária uma análise do conjunto das relações que me permitam a compreensão coerente da inserção da educação como mais um elemento do âmbito superestrutural mediador dos conflitos de classe no contexto de reestruturação da esfera produtiva.

Espera-se, dessa forma, encontrar as determinações históricas que nos permitam identificar vetores de ruptura e de continuidade que se entrecruzam nos processos de totalização deste período compreendido entre 2007 e 2014, enquanto negação a esta política imposta.

1.3. A Crise Estrutural do Capital e a Reforma do Estado

Para entendermos a ofensiva do capital sobre a educação, é necessário trazermos para a análise o contexto histórico da crise do capital. Não se trata apenas da crise econômica como esta que vivemos hoje, mas sim de uma crise do modo de ser do capital, uma crise estrutural da ordem burguesa, a partir da década de 1970, marcada por uma profunda recessão e combinando baixas taxas de crescimento e altas taxas de inflação.

Dessa crise decorre uma recomposição burguesa que traz impactos que vão desde a forma de organização das forças produtivas – o aspecto estrutural –, até o modo de mediação das tensões entre as classes – o âmbito superestrutural.²⁵

Assim, o modo de produção capitalista passou por mudanças significativas que promoveram um reordenamento na luta de classes, configurando novas formas de organização do capital e do trabalho, levando à reconfiguração do fordismo-taylorismo e do Estado de bem-estar social²⁶, impulsionando a burguesia internacional à elaboração de estratégias para o

²⁵ “Em outras palavras, a estrutura é o conjunto das condições econômicas, históricas e objetivas do que foi e que ainda subsiste como processo de reprodução material” (GRAMSCI, 1989^a, p. 52 *apud* SOUZA, 2002, p. 36). Sendo o campo de mediação de conflitos de classe, “é na superestrutura que os homens tomam consciência da sua condição social e é ali que encontram condições objetivas, ideológicas e materiais para superação e/ou manutenção desta ordem”(SOUZA, 2002, p. 36).

²⁶ “A crise do Estado de bem-estar passa pelo esgotamento de um compromisso de classes, mas sobretudo pelo fato de que o capital requisita, de um lado, a eliminação dos serviços sociais executados pelo Estado (para que esses possam tornar-se novos campos de exploração do capital), e, de outro, a eliminação do controle que era

enfrentamento dessa crise, que articulassem as seguintes dimensões: a reestruturação da esfera produtiva, o reordenamento do papel dos Estados nacionais e a difusão de um novo projeto burguês de sociabilidade.

Portanto, a ofensiva se constitui na burguesia em sua contra-reforma, para retomar as bases de acumulação corroídas a partir do final do século XX.

Cumprido destacar que a ofensiva do capital ao trabalho assumiu um delineamento político mais contundente a partir do Consenso de Washington²⁷, tendo como eixos políticos centrais a defesa da liberdade do indivíduo, esmaecendo a luta de classes; e a crítica à excessiva intervenção do Estado às determinações do mercado, ou melhor, do capital.

Parte daí a reforma do Estado, uma recomposição da própria concepção de Estado e da sua relação com a sociedade, para que o mesmo possa mediar os conflitos de classe num patamar mais renovado, adaptado às demandas do capital na atualidade.

Com seu projeto de aprofundamento da abertura da economia nacional ao capital monopolista, o então presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), em dezembro de 1994, convidou Luiz Carlos Bresser Pereira a assumir um novo ministério, o Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), que surgiu da transformação da antiga Secretaria da Administração Federal da Presidência da República.

Durante o primeiro semestre de 1995, Bresser Pereira elaborou o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, documento básico da reforma gerencial, e a Emenda Constitucional da Reforma Administrativa. No bojo da Reforma do Estado, temos a Reforma Gerencial, uma reforma na máquina administrativa. A reforma se baseou no discurso de que o modelo de administração burocrática dos serviços públicos representava um empecilho para a superação da crise e para o ajustamento do país às exigências da nova ordem mundial.

Essa nova cultura organizacional no serviço público tem como foco a eficácia e, para tanto, se fundamenta no princípio de que a administração pública precisa estar pautada na responsabilidade social e na prestação de contas à população, o que se efetiva através da

exercido pelas legislações e regulamentações implementadas naquele período para ampliar sua capacidade de acumulação.” (NETTO, 1995 *apud* LIMA, 2007, p. 28).

²⁷ O Consenso de Washington consiste num conjunto de medidas concebidas por economistas de instituições financeiras como FMI, Banco Mundial e o Departamento do Tesouro dos Estados Unidos, passando a ser a política oficial do FMI a partir de 1990, tornando-se o receituário para ajustamento macroeconômico dos países em desenvolvimento que passavam por dificuldades, especialmente, os países da América Latina: “No início da década de 1990, o Institute for International Economics reuniu políticos, banqueiros, empresários, representantes dos organismos internacionais e intelectuais para discutirem o documento elaborado por John Williamson, intitulado *Search of a manual for Technopols*, contendo um programa de estabilização e reforma econômica a ser aplicado tanto nos países centrais como na periferia do capitalismo.” (FIORI, 1998, 2001 *apud* LIMA, 2007, p.53).

divulgação de resultados em índices, a partir do estabelecimento de metas e mensuração de resultados de serviços prestados.

Com isso, temos o fomento à competição entre as instituições, pautado na premiação, que varia desde a concessão de recursos àquelas que obtêm melhores resultados - com base nas metas estabelecidas - até o pagamento em dinheiro aos servidores dessas instituições. Dessa forma, a “premiação” reside num incentivo à sujeição às estratégias para o alcance de metas com base em indicadores pré-estabelecidos de maneira heterônoma.

Além disso, caracteriza-se também pela desregulamentação da administração pública, que se dá pelo ataque ao vínculo institucional do servidor público, com a expansão das terceirizações – seja por contratação de empresas privadas prestadoras de serviços, ou ainda, seja por parcerias público privadas –, e dos contratos temporários, que fragilizam a organização dos trabalhadores.

Assim, a reforma é gerencial “porque busca inspiração na administração de empresas privadas, e porque visa a dar ao administrador público profissional condições efetivas de gerenciar com eficiência as agências públicas” (PEREIRA, 1998, p.18).

O ministro da reforma reivindicou a social-democracia e o social-liberalismo como projetos políticos econômicos balizadores da modernização do Estado brasileiro:

[...] É social-democrática porque afirma o papel do Estado de garantir os direitos sociais e lhe fornece instrumentos gerenciais para fazê-lo, de forma não apenas mais democrática, mas, também, mais eficiente do que faria o setor privado. É social-liberal porque acredita no mercado como um ótimo, embora imperfeito, alocador de recursos; porque utiliza a estratégia da competição administrada em quase-mercados, para controlar as atividades sociais financiadas pelo Estado, por intermédio de entidades descentralizadas: as organizações públicas não-estatais; e, porque embora reafirmando o dever do Estado de proteger os mais fracos - as crianças pobres, as mães solteiras, os velhos -, não é paternalista, não subestimando a capacidade de cada indivíduo de defender seus próprios direitos de cidadania, nem sua capacidade de trabalhar, desde que lhe ofereçam os devidos incentivos e oportunidades (PEREIRA, 1998, p. 18).

A partir da proposta de redefinição dos papéis do Estado perante as políticas sociais, alegando gastos excessivos, Bresser Pereira defendeu um Estado ‘enxuto’, o Estado mínimo. Contudo, não fez menção a privatização, mas fala em publicização, um novo nome para a mesma prática, na medida em que essa política foi sustentada no fortalecimento da

atuação do terceiro setor, identificada como a estratégia proposta pela terceira via²⁸, em substituição à proposta de privatização do neoliberalismo.

Temos, por conseguinte, uma desresponsabilização do Estado, em favor da atuação da sociedade civil. Cumpre ressaltar que por sociedade civil entende-se, na verdade, empresários atuando nessas políticas sociais. Sob essa perspectiva, temos um programa que buscou reorganizar a gestão pública: estrutura-se a ideia do público não estatal, o que diluirá a fronteira entre o público e o privado, através dessa política iniciada no governo FHC, que tem continuidade nos governos Lula e Dilma.

Ainda acompanhando o raciocínio de Pereira,

[...] Por isso, a reforma do Estado nessa área, não implica privatização, mas ‘publicização’ – ou seja, transferência para o setor público não-estatal. A palavra publicização foi criada para distinguir este processo de reforma do processo de privatização. E, para salientar que, além da propriedade privada e da propriedade estatal, existem uma terceira e uma quarta formas de propriedade relevantes no capitalismo contemporâneo: a propriedade pública não estatal e a propriedade corporativa²⁹ (PEREIRA, 1998, p. 99).

Ainda sobre a diluição dos limites entre o público e o privado, a partir da Reforma do Estado, temos a seguinte compreensão por Pereira:

[...] Entretanto, se definirmos como público aquilo que está voltado para o interesse geral, e como privado aquilo que é voltado para o interesse dos indivíduos e suas famílias, está claro que o público não pode ser limitado ao estatal, e que fundações e associações sem fins lucrativos e não voltadas para a defesa de interesses corporativos, mas para o interesse geral, não podem ser consideradas privadas; são organizações públicas não-estatais, fazem parte do terceiro setor, ou são ‘organizações sem-proprietários’ (PEREIRA, 1998, p.99).

Como é possível ver, a Reforma do Estado brasileiro teve por intento superar os entraves políticos, jurídicos, econômicos e culturais que pudessem representar um embargo à sua adequação ao padrão de acumulação mundial em curso; e, de modo mistificador, ocultar que na estrutura do modo de produção capitalista está a sua contradição cabal: a divisão da sociedade em classes sociais, entre os detentores dos meios de produção da vida e aqueles que só dispõem de sua força de trabalho para garantir a sobrevivência.

²⁸ No capítulo 2 dessa dissertação, trataremos especificamente da Terceira Via. Por ora, cabe entendê-la como uma estratégia de mediação e apassivamento, em resposta às demandas da nova configuração do capitalismo, para a manutenção da hegemonia burguesa.

²⁹ Segundo o autor, as propriedades corporativas abrangem: “a propriedade de ações de classe, sindicatos e clubes, ou seja, de sociedades civis voltadas para a defesa de interesses de grupos ou corporações”. (PEREIRA, 1998, P. 99)

No que concerne ao aspecto estrutural da Reforma do Estado, temos uma reestruturação da esfera produtiva, com a necessidade de requalificação da classe trabalhadora, e a instauração de um modelo de desenvolvimento de produção enxuta. Outras importantes mudanças nas formas de organização das forças produtivas também decorreram da recomposição burguesa: a desregulamentação das relações sociais de produção; o combate violento à organização sindical, com a ideia de cisão entre capital e trabalho; a terceirização da força de trabalho; a ampliação da informalidade no trabalho e, até mesmo, a institucionalização do trabalho informal; o fomento ao empreendedorismo; o recrudescimento da Teoria do Capital Humano³⁰; a reorientação da formação profissional e a estruturação da economia solidária, entre outras ações para amenizar os impactos do novo regime de acumulação dessa recomposição burguesa.

A partir da necessidade de construção de uma superestrutura político-ideológica que legitime os movimentos no campo estrutural, no âmbito superestrutural, a reforma promove uma reconfiguração dos mecanismos de mediação do conflito de classes, jogando para o indivíduo a responsabilidade de que não deve mais, de agora em diante, esperar qualquer ‘ajuda’ do Estado.

Também no campo superestrutural, ocorre uma sofisticação da manutenção do consenso, com uma aparente ampliação do controle social sobre as decisões estatais: a despolitização da política, já que a participação do sujeito não deve mais trazer conflitos, mediante a criação de estratégias de harmonização, com a criação de espaços de mediação entre Capital, trabalho e Estado, para tentar conciliar interesses inconciliáveis.

Temos, ainda, a implementação do gerencialismo, lógica de mercado, com o estabelecimento de metas, reduzindo a participação do trabalhador ao cumprimento de determinações; o fomento à competitividade como determinante para a qualidade da educação; uma reconfiguração das parcerias público-privadas, o combate ao Estado de Bem-Estar Social, o racionamento de gastos públicos com políticas sociais e, por fim, a

³⁰ A Teoria do Capital Humano, agora, sofre um redimensionamento, no que tange ao financiamento da qualificação do trabalhador: esta não é mais incumbência do Estado, mas sim, do indivíduo. “A ‘Teoria do Capital Humano’ foi incorporada na teoria econômica moderna por Jacob Mincer e popularizada por Schultz e Becker nas décadas de 1950 e 1960. A ideia fundamental da teoria é que o trabalho, mais do que um fator de produção, é um tipo de capital: capital humano. Esse capital é tão mais produtivo quanto maior for sua qualidade. Essa qualidade é dada pela intensidade de treinamento científico-tecnológico e gerencial que cada trabalhador adquire ao longo de sua vida. A qualidade do trabalho humano não apenas melhora o desempenho individual do trabalhador - tornando-o mais produtivo - como é um fator decisivo para gerar riqueza, crescimento econômico do país e equalização social.” (MOTTA, 2008, p. 551). Sob essa perspectiva, a desigualdade social não é uma questão inerente ao sistema capitalista mas, sim, algo conjuntural, podendo ser solucionada mediante a alteração de fatores como a qualificação dos trabalhadores. Destarte, reduzindo a questão da desigualdade social à condição de falta de qualificação, toda a responsabilidade é atribuída ao esforço individual do trabalhador e ao papel e desempenho da escola.

implantação de uma gestão ‘democrática’, definida por metas estabelecidas estrategicamente, para harmonizar conflitos.

Portanto, para se legitimar e se consolidar, a Reforma Gerencial precisa de outras reformas. É difundido o discurso de que há um problema social, o qual a educação é chamada a ajudar a resolver e, assim, nesse contexto, se insere a necessidade de ajustar a educação ao modelo gerencial, com a lógica da governança e da mercantilização.

Nesse contexto, as políticas públicas de formação para o trabalho passam a ser redimensionadas: a educação traz uma nova dualidade, na medida em que a divisão ‘quem vai à escola e quem não vai’, começa a dar lugar a uma nova divisão, que garante o acesso à educação, mas não necessariamente o acesso ao conhecimento para todos, configurando-se numa educação conformadora para o desemprego.

Assim, na educação, sob o viés do capital humano, é vendido o sonho da concepção do jovem a ser preparado para a empregabilidade. A formação deve ser para a empregabilidade: a ideia é que o trabalhador tenha como objetivo se manter ‘ocupado’, não oferecendo nenhum projeto pedagógico que garanta um emprego ao indivíduo.

O Estado brasileiro busca um novo tipo de gestão do trabalho docente, que já começa a ser assegurado desde a formação do professor: as políticas públicas de formação para o trabalho trazem uma concepção de docente como um instrumento de mediação entre o material didático e o aluno, transformando seu trabalho vivo num trabalho morto, na qual o docente torna-se a materialização do trabalho morto.³¹

Contudo, há que destacar que a crítica se incide sobre qual perspectiva de relação entre educação e trabalho esse modelo gerencialista está pautado, e não sobre essa relação em si, que numa concepção ontológica do trabalho ganha outro sentido para além da expropriação.

A concepção educativa construída historicamente pelos trabalhadores é também a de formar para o trabalho. Contudo, vislumbra a formação para o trabalho concebido como uma prática social, na qual o ser humano se constitui enquanto ser social. Sendo assim, um ser que não se constitua em competente apenas para o trabalho, mas que seja capaz de controlar quem o governa. Logo, será essa uma concepção educativa de formação omnilateral, isto é,

³¹ A Respeito das formulações e ações do governo brasileiro para as políticas públicas de formação dos professores, Macedo (2011) investiga as interferências dos organismos internacionais na política pública de formação docente, no Brasil, a partir dos anos 1990, e aponta evidências de que essas políticas de formação do professor da educação básica, em nível superior, estão relacionadas aos interesses do capital, de modo que o Brasil permaneça na condição de país de capitalismo periférico heteronômico.

sem divisão do trabalho social, em detrimento de uma formação interessada, meramente produtiva.

1.3.1. A Reforma da Educação

Conforme observamos, da recomposição da burguesia, a partir do final dos anos 1970, decorrem profundas transformações pautadas num modelo gerencial de gestão na administração pública, com a implementação de uma lógica empresarial através da inserção de metas, de avaliações externas e de bonificações, que vão alterar de maneira significativa a regulação do trabalho no serviço público.

Nessas circunstâncias, com o discurso ideológico de que o modelo gerencial garantiria a eficiência e a qualidade do serviço público, a administração escolar também passou por significativas alterações na gestão do trabalho, sob o discurso que vinculou o investimento em educação ao crescimento econômico.

Assim, a reforma gerencial da gestão do trabalho vem sendo implementada em todo país, através de medidas como: a racionalização do trabalho, que cada vez mais reduz a função do professor a um mero executor de tarefas; da terceirização, em detrimento do vínculo do trabalhador por meio de concurso público, desregulamentando os direitos trabalhistas ao mesmo tempo em que se estabelece uma parceria público-privada, por meio de contratos temporários de funcionários; além do estabelecimento de metas e premiação por resultados.

No capítulo 3 da sua obra 'Reforma do Estado para a cidadania', ao discutir o direito à *res publica*, Bresser Pereira (1998) apresenta o que seriam para ele formas de violência contra esse direito. Conforme o autor, embora essas se apresentem como políticas públicas, na verdade, atendem a interesses particulares e indefensáveis. São elas: as políticas econômicas, as políticas sociais e as políticas administrativas para os funcionários públicos.

Contudo, para o debate acerca do sistema de bonificação na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, neste momento, nos limitaremos a citar apenas a terceira, por identificarmos nela uma relação direta com a gratificação por produtividade estabelecida pela SEEDUC-RJ:

[...] Em terceiro lugar, temos as políticas administrativas que protegem, indevida e desequilibradamente, ou todos os funcionários públicos, ou determinados grupos de servidores públicos, inviabilizando que se cobre deles trabalho e remunerando-os de forma desproporcional à sua contribuição ao Estado. A estabilidade rígida, garantida aos servidores pela

Constituição de 1988 e os profundos desequilíbrios existentes nas suas remunerações são exemplos desse tipo de violência contra o direito à *res publica* (PEREIRA, 1998, p. 90).

No capítulo 5 dessa mesma obra, ao discorrer sobre as orientações teóricas da Reforma Gerencial, que busca inspiração na administração privada e torna a administração pública voltada para o cidadão-cliente, o autor elucida objetivos e características dessa reforma que podemos encontrar claramente na atual política da SEEDUC-RJ:

[...] Existem muitas definições para ela. Hood (1991: 4), por exemplo, em um trabalho pioneiro, lista sete características da nova gestão pública: administração profissional, indicadores de desempenho explícitos, maior ênfase no controle de resultados, divisão da organização pública em unidades menores, maior competição entre as unidades, ênfase no uso de práticas de gestão originadas no setor privado, e ênfase em maior disciplina e parcimônia nos recursos (HOOD, 1991, p.4 *apud* PEREIRA, 1998, P.109-110).

A reforma gerencial da educação vem sendo implementada com o apoio da Gestão Integrada de Educação (GIDE) em vários estados brasileiros: Ceará, Pernambuco, Sergipe, Minas Gerais, Bahia, Rio Grande do Sul e Rio de Janeiro, sob o argumento da necessidade de se reformar a administração pública por meio de a uma gestão mais eficiente, através do estabelecimento de metas e outros mecanismos de controle do trabalho escolar, com vistas à melhoria dos resultados escolares.

[...] No contexto mais amplo da reforma gerencial da educação, a GIDE é um dos modelos que atualmente vêm sendo implementados nas redes estaduais e municipais, sob a justificativa da necessária reforma gerencial da administração pública em direção a uma gestão mais eficiente, com o estabelecimento de metas e instrumentos de controle sobre o trabalho escolar, capaz de assumir a histórica tarefa de desenvolvimento da educação (LAMOSA; MACEDO, 2015, p 142).

A GIDE faz parte de uma tendência recente de criar mecanismos de controle para a garantia do cumprimento das metas ‘sugeridas’ pelos organismos internacionais para a educação. No Rio de Janeiro, a GIDE foi implementada em 2011, mediante a divulgação do ranking do IDEB e a baixa colocação da educação fluminense na vigésima sexta posição.

Além da criação da GIDE, outros aspectos sofreram uma reformulação, com vistas a ajustar uma política de desempenho, através do controle, na educação pública. Nesse quadro, a figura do diretor vai perdendo espaço para o gestor, um administrador que vai

assumir papel decisivo não apenas na captação e administração de recursos, mas, também, no gerenciamento dos professores, como uma espécie de gerente executivo.

Conseqüentemente, o papel do professor também será reconfigurado, reduzindo-se a um mero executor de tarefas: aplicar e corrigir avaliações e cumprir o conteúdo determinado pelo currículo mínimo, entre outros.

Nesse contexto de reformas da educação, “no que se refere aos teóricos do capital, a produção de Guiomar Namó de Mello foi fundamental para a afirmação da proposta neoliberal na educação.” (LAMOSA; MACEDO, 2015, p. 137).³² Em seu livro “Educação Escolar Brasileira: O que trouxemos do século XX?”, a autora faz um balanço da política educacional brasileira no século passado, avalia o que ficou de legado e aponta os desafios para o século XXI.

Sob essa ótica, já na apresentação de sua obra, a autora manifesta uma perspectiva que vai ao encontro do discurso de combate à burocracia estatal, que encontramos nas reformas subsequentes à Reforma do Estado, formulada por Luiz Carlos Bresser Pereira:

[...] Nas questões gerenciais e pedagógicas, nossa caminhada para o terceiro milênio foi acompanhada de razoável lucidez sobre a necessidade de desconcentrar a burocracia estatal e fortalecer a autonomia escolar. Essa visão foi fortalecida e legitimada por uma cultura de avaliação arduamente iniciada, que vem subsidiando os mecanismos de descentralização dos sistemas de ensino (MELLO, 2004, p. 8).

Na primeira parte desse mesmo livro, intitulada “Reforma Educacional”, são apontados aqueles que seriam os “três grandes objetivos que estão por trás das reformas educacionais: eficiência, equidade e qualidade.” (MELLO, 2004, p. 16). A autora avalia que houve avanços significativos em termos de “gestão dos sistemas educacionais”, entre eles: a constituição lenta, mas contínua, de uma cultura avaliativa - impulsionada em grande parte pela operação de sistemas de avaliação de resultados, além de outros indicadores educacionais gerenciais, o que permite um monitoramento mais eficiente do desempenho dos sistemas -, a descentralização, a regionalização e a desconcentração da gestão educativa.

Em consonância com a proposta de redefinição dos papéis do Estado perante as políticas sociais – um dos pilares da Reforma do Estado brasileiro –, o que se prevê para a

³² Guiomar Namó de Mello trabalhou como especialista de educação no Banco Mundial (BM) e no Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e foi membro do Conselho Nacional de Educação (CNE) de 1997 a 2004 (MELLO, 2004). No Brasil, podemos considerá-la uma das precursoras da proposta educacional neoliberal, uma vez que, na obra *Social-democracia e educação: teses para discussão (1990)*, contribuiu significativamente, para o Programa do Partido da Social-Democracia Brasileira (PSDB), que viria a eleger, mais tarde, Fernando Henrique Cardoso (FHC) para a Presidência da República. (LAMOSA; MACEDO, 2015, p. 137).

educação pública de acordo com a autora é a publicização, para que a mesma deixe de ser um dever do Estado e se torne um direito da cidadania:

[...] Tudo isso poderá imprimir às reformas educacionais uma nova consigna: a de mudar a relação entre o público e o privado na educação, um tema bastante vulnerável à polêmica ideológica, mas cuja resolução dependerá dos significados e das práticas que sejam adotadas desde agora. A direção desejável será a de publicizar a educação no sentido de torna-la responsabilidade do estado e da sociedade, e não apenas dos governos, sem desobrigar esses últimos, como gerentes de turno do estado, de sua provisão gratuita (MELLO, 2004, p.17).

Como vimos, a reforma da educação é parte de uma reforma mais abrangente de reformulação da administração pública, caracterizada pelo controle do processo e do produto, com foco na eficácia e em resultados, com vistas à sua adequação à reformulação vigente da sociedade capitalista, servindo também como veículo de sua perpetuação.

No âmbito pedagógico, esse projeto para a educação sufoca a criatividade e o trabalho intelectual do professor, corroborando para o esvaziamento do processo educativo, numa lógica de controle da escola. Por conseguinte, esta instituição vem perdendo a vibração da vida, se tornando algo sem sentido para alunos e professores, já que uma significativa parte das tarefas pedagógicas passa a ser regida pela coerção.

1.4. Breve análise de documentos de Organismos Internacionais e do Ministério da Educação (MEC) para a educação básica

Partindo do entendimento de que as reformas educacionais realizadas nos países periféricos nas últimas três décadas estão inseridas no conjunto das reformas neoliberais, que combinam a reestruturação da esfera produtiva, o reordenamento do papel dos Estados nacionais e a formação de uma nova sociabilidade burguesa, faremos uma breve análise de alguns documentos de alguns organismos internacionais e do MEC para a educação, que apontam para uma intenção de se firmar em escala internacional um novo consenso para a educação. São eles: O relatório da Conferência Mundial de Educação Para Todos, o Plano Decenal de Educação Para Todos e o relatório Educação um Tesouro a Descobrir - Relatório da UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.

A escolha desses, dentre inúmeros outros documentos para a educação, se deu com base nos seguintes critérios: a Conferência Mundial de Educação Para todos se constitui em referência documental para diversos organismos internacionais; o Plano Decenal de Educação Para Todos é considerado o marco regulador da reforma educacional no Brasil e, por último, o relatório Educação um Tesouro a Descobrir é um documento que apresenta perspectivas tanto políticas como relacionadas com a prática de educação destinadas aos governos e propõe formulações para os organismos internacionais para o próximo século.

A interferência dos organismos internacionais tem sido fundamental na construção e na propagação dos valores que compõem o projeto de uma nova sociabilidade, pautando-se nos marcos do conflito capital-trabalho. Nesse sentido, por trás de um aparente combate à pobreza, a política desses organismos atua apenas no alívio da mesma, se constituindo assim em política de segurança do capital.

Conforme Neves,

[...] Desde a crise de realização do capitalismo internacional dos anos 1980 até a implantação mais consistente do novo imperialismo, nos anos iniciais deste século, quando a internacionalização do capital e da educação atinge seu ápice, as diretrizes político-pedagógicas do BM para os países periféricos se constituíram em materialização setorial do 'novo' binômio alívio da pobreza-coesão social, evidenciando com isso que, do ponto de vista do capital, determinações técnicas e ético-políticas, de modo inseparável, impulsionam o desenvolvimento das políticas especificamente voltadas para a formação para o trabalho (NEVES; PONKO, 2008, p.100).

Há relações estruturais produzindo essa demanda – a pobreza, a violência, o desemprego, a mortalidade infantil, as guerras, a degradação do meio ambiente –, de maneira que depois se invista numa política reparadora das consequências. Eis aí a necessidade de se atribuir os papéis ideológicos à educação.

No que tange às intervenções neoliberais adotadas, o FMI e o BM foram duas instituições que exerceram um papel crucial na construção de um consentimento político amplo da população, através de financiamentos e projetos de assistência.

Os textos analisados a seguir trazem em si uma face humanitária fortíssima, obscurecedora dos verdadeiros objetivos. Entretanto, cumpre destacar que no início dos anos 1990, a linguagem dos documentos pautava-se num viés economicista explícito, através de ideias de produtividade, de competitividade, de eficácia e de eficiência. A roupagem

humanitária adotada nos documentos dos organismos internacionais para a educação é característica da segunda metade da década de 1990.

Conforme Lima (2007), essa mudança é expressão da nova face do projeto burguês de educação e sociabilidade, identificada na Terceira Via³³:

[...] Se na primeira metade da década de 1990 as políticas elaboradas por esses organismos internacionais estavam fundamentadas no Consenso de Washington, a partir da metade da década de 1990 tais intelectuais orgânicos da burguesia elaboraram novas estratégias de legitimação do projeto burguês de educação e de sociabilidade por meio de críticas ao que identificaram como “neoliberalismo radical”. Esta nova face do projeto burguês de sociabilidade, identificada como uma “terceira via”, seria apresentada como suposta alternativa ao neoliberalismo e ao socialismo, e encontra na obra de Anthony Giddens sua fundamentação teórica e de ação política (LIMA, 2007, p. 57-58).

Seguindo a mesma compreensão da autora acima, Martins e Neves (2015) também ressaltam as modificações que ocorreram nos discursos dos organismos internacionais, diante das consequências desastrosas do neoliberalismo, com vistas à manutenção da hegemonia burguesa:

[...] Organismos como FMI e Banco Mundial precisaram mudar seus discursos e suas práticas. Tecendo críticas ao que chamavam de neoliberalismo radical, bem como ao modelo keynesiano, esses organismos, sem fazer a crítica dos aspectos centrais do projeto capitalista neoliberal, começaram, em seus documentos, a propor ações de “alívio à pobreza”, “desenvolvimento sustentável”, assim como a clamar por um novo papel do Estado na dinâmica da sociedade capitalista. (MARTINS; NEVES, 2015, p. 49).

Logo, para capturar as nuances ideológicas do texto, é necessário que se realize uma leitura com o objetivo de compreender a política e, especificamente, como a mesma se articula ao projeto burguês. Nos documentos que analisaremos, há um discurso massificador sobre a ampliação do acesso à educação, legitimando um fenômeno que vem ocorrendo nos países periféricos: o processo de certificação em larga escala.

Constrói-se um consenso em torno da ideia de que os países que não conseguem atingir determinado patamar educacional não terão chances de concorrer no mercado mundializado, o que constatamos na maioria dos países latino-americanos. Em decorrência desse discurso, as relações entre educação e trabalho sofrem uma inversão: os problemas econômicos e a exclusão social nos países periféricos são atribuídos à falta de preparo

³³ O debate sobre o projeto político de Terceira Via será aprofundado no capítulo 2.

educacional, quando, na verdade, as fragilidades educacionais nesses países são consequências das determinações históricas.

Através da difusão da ideia de que a adequação dos países periféricos às políticas de ajuste estrutural, elaboradas pelos países que coordenam a política econômica e monetária mundial³⁴, é possível a integração dos países periféricos a esta nova ordem, os organismos recorrem ao quadro de aprofundamento das desigualdades sociais e econômicas para justificar a necessidade de realização da reforma educacional, com base no discurso da inclusão dos segmentos mais pobres da população.

Desse modo, propaga-se a noção de que a capacitação do indivíduo, especialmente a tecnológica, é a porta de acesso à empregabilidade.

Com isso,

[...] a reforma educacional imposta pelos organismos internacionais articula a retomada da teoria do capital humano (o investimento nas capacidades, habilidades e competências de cada indivíduo) associada à teoria do capital social (a ação dos grupos voluntários, de organizações não governamentais e de responsabilidade social para viabilizar a execução e o financiamento compartilhados da política educacional) (LIMA, 2007, P.52).

A educação, estando subordinada às demandas do capital internacional, passa a ser concebida como um descaracterizado bem público, isto é, um bem público não estatal, sob a seguinte compreensão:

[...] na medida em que as instituições públicas e privadas prestam serviço público, está justificada a alocação de verba pública para as instituições privadas e a utilização de verbas privadas para financiamento das atividades acadêmicas realizadas nas instituições públicas, diluindo os conceitos de público e privado e apresentando a noção de público não estatal; paralelamente, considera as escolas e instituições de ensino superior como prestadoras de serviços e formadoras de força de trabalho e do exército de reserva para atender às novas demandas criadas diante dos reordenamentos no mundo do capital (LIMA, 2007, p.52).

Ao investigar as mudanças na formação para o trabalho complexo no Brasil na atualidade, Neves e Pronko (2008) analisam a ação dos organismos internacionais nesse processo e nos dizem que:

³⁴ “O Grupo dos Sete é formado pelos ministros da Fazenda das sete potências industriais (Alemanha, Japão, Itália, França, Grã-Bretanha, Canadá e Estados Unidos), que se encontram atualmente para coordenar a política econômica mundial.” (CHOSSUDOVSKY, 1999, p.14 *apud* LIMA, 2007, P. 52)

[...] Esses organismos internacionais, embora estabeleçam diretrizes políticas para o universo capitalista em seu conjunto, direcionam ações especificamente com vistas a integrar as formações sociais capitalistas dependentes, por eles denominadas “países em desenvolvimento”, no capitalismo mundial. Essa especificidade na intervenção dos organismos internacionais na vida dos países periféricos, incluindo-se aí as formações sociais latino-americanas, torna a análise de suas diretrizes regionais - gerais e setoriais - instrumento pertinente para uma explicação mais abrangente das políticas públicas de cada formação social da periferia do capitalismo, acrescentando mais uma determinação no estudo das políticas públicas locais (NEVES; PRONKO, 2008, p. 98).

Portanto, através da análise dos documentos será possível compreender o papel desempenhado pelos organismos internacionais na organização das relações internacionais capitalistas, bem como, sua ingerência na definição de políticas educacionais nacionais que atendam a essas relações.

A seguir, analisaremos os documentos elaborados pelos organismos internacionais para a educação que trazem uma redefinição das responsabilidades no financiamento e na gestão das políticas educacionais e articulam uma estratégia sutil de apassivamento dos conflitos de classes, em conformação com o projeto neoliberal que vem sendo implementado.

1.4.1. Declaração Mundial sobre Educação Para Todos

O marco político-ideológico das reformas educacionais foi a Conferência Mundial sobre Educação Para Todos, organizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), pelo Programa Das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD)³⁵ e pelo Banco Mundial (BM), no início da década de 1990, na Tailândia.

³⁵O Programa das nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) é uma entidade da Organização das Nações Unidas (ONU), cujo objetivo declarado é promover o desenvolvimento e eliminar a pobreza no mundo. Entre outras atividades, o PNUD produz relatórios e estudos sobre o desenvolvimento humano sustentável e as condições de vida das populações, bem como executa projetos que contribuam para melhorar essas condições de vida, nos 166 países onde possui representação. É conhecido por elaborar o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), bem como por ser o organismo internacional que coordena o trabalho das demais agências, fundos e programas das Nações Unidas - conjuntamente conhecidas como Sistema ONU - nos países onde está presente. (Fonte: ONU/BR). Contudo, a respeito da criação de fundos e instituições supostamente voltadas para o combate à pobreza, cabe destacar o papel que essas cumprem na disputa de hegemonia em âmbito mundial, no período em que sucede a Guerra Fria: “Assim, a defesa da causa do desenvolvimento, cuja hegemonia os Estados Unidos tentavam recuperar, cristalizou um sem-fim de fundos e instituições cujo alvo principal eram os países ditos subdesenvolvidos.” (NEVES, 2010, p. 50).

Uma breve análise do projeto de Educação Para Todos nos permite compreender o mesmo como parte da recomposição burguesa de reordenamento da relação do Estado com a sociedade e de atender às demandas da produção enxuta do novo modelo de desenvolvimento do capital.

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos, documento resultante do evento, evidencia que a educação deve ser um direito social, mas também um fator de desenvolvimento econômico:

[...] Entendendo que a educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, e que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional (TEXTO PRELIMINAR DO DOCUMENTO DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990).

O artigo quatro deste documento esboça claramente um caráter instrumental e utilitarista atribuído à educação, além de não esclarecer quais valores pretende-se difundir através da educação:

[...] A tradução das oportunidades ampliadas de educação em desenvolvimento efetivo - para o indivíduo ou para a sociedade - dependerá, em última instância, de, em razão dessas mesmas oportunidades, as pessoas aprenderem de fato, ou seja, apreenderem conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio, aptidões e valores.

Ainda neste artigo, o documento expressa a preocupação com resultados e, por esse viés, legitima a implementação de sistemas de avaliações:

[...] Em consequência, a educação básica deve estar centrada na aquisição e nos resultados efetivos da aprendizagem, e não mais exclusivamente na matrícula, frequência aos programas estabelecidos e preenchimento dos requisitos para a obtenção do diploma. Abordagens ativas e participativas são particularmente valiosas no que diz respeito a garantir a aprendizagem e possibilitar aos educandos esgotar plenamente suas potencialidades. Daí a necessidade de definir, nos programas educacionais, os níveis desejáveis de aquisição de conhecimentos e implementar sistemas de avaliação de desempenho.

No sétimo artigo, sob o título “Fortalecer as Alianças”, o texto abre claramente precedentes para a desresponsabilização do Estado com o financiamento das políticas sociais, denominando “novas articulações” as possíveis formas de administração da educação pública. Dessa maneira, à sociedade civil é atribuída a responsabilidade pela política social, por meio

de parcerias que redirecionam o fundo público para o interesse do capital, a fim de estabilizar a inflação e a moeda.

[...] As autoridades responsáveis pela educação aos níveis nacional, estadual e municipal têm a obrigação prioritária de proporcionar educação básica para todos. Não se pode, todavia, esperar que elas supram a totalidade dos requisitos humanos, financeiros e organizacionais necessários a esta tarefa. Novas e crescentes articulações e alianças serão necessárias em todos os níveis: entre todos os subsetores e formas de educação, reconhecendo o papel especial dos professores, dos administradores e do pessoal que trabalha em educação; entre os órgãos educacionais e demais órgãos de governo, incluindo os de planejamento, finanças, trabalho, comunicações, e outros setores sociais; entre as organizações governamentais e não governamentais, com o setor privado, com as comunidades locais, com os grupos religiosos, com as famílias.

No nono artigo, intitulado “Mobilizar Recursos”, o documento apela para um discurso ideológico de convencimento da necessidade de se mobilizar recursos, sejam eles voluntários ou privados, tamanha a importância da educação para o futuro do país. Reafirma, pois, a responsabilização da sociedade civil, através da noção de público não estatal, que nada mais é do que a privatização, deixando o dinheiro público para o capital:

[...] Para que as necessidades básicas de aprendizagem para todos sejam satisfeitas mediante ações de alcance muito mais amplo, será essencial mobilizar atuais e novos recursos financeiros e humanos, públicos, privados ou voluntários. Todos os membros da sociedade têm uma contribuição a dar, lembrando sempre que o tempo, a energia e os recursos dirigidos à educação básica constituem, certamente, o investimento mais importante que se pode fazer no povo e no futuro de um país.

Como podemos observar, as reformas relacionadas aos imperativos da conferência se constituíram em porta de acesso ao um mundo globalizado, no qual a adesão ao novo consenso se tornou a palavra de ordem. Tanto no Brasil, como em outros países da América Latina, as reformas educacionais que seguiram essas orientações procederam no marco dos preceitos gerenciais, com uma lógica empresarial pautando a política educacional.

1.4.2. Plano Decenal de Educação Para Todos

As mudanças na educação brasileira ocorreram a partir das orientações dos organismos internacionais. As diretrizes políticas para a educação que orientam os documentos desses organismos decorrem da Conferência Mundial de Educação para Todos.

No Brasil, o Plano Decenal de Educação Para Todos é o marco regulador da reforma educacional. Outros países em desenvolvimento e de maior população do mundo, signatários das diretrizes da Conferência Mundial de Educação Para Todos³⁶, também constituíram as bases de seus planos decenais a partir das diretrizes dessa conferência.

Elaborado pelo MEC em 1993, durante o governo Itamar Franco, esse documento teve o propósito de cumprir, no período de uma década, as resoluções da Conferência Mundial de Educação Para Todos, tendo como foco a educação básica: “assegurar até 2003, a crianças, jovens e adultos, conteúdos mínimos de aprendizagem que atendam as necessidades elementares da vida contemporânea.” (Plano Decenal de Educação Para Todos, MEC, 1993, p.12)

No texto de introdução, o documento apresenta as entidades que compuseram, sob a supervisão do MEC, um Grupo Executivo para a elaboração do Plano. O grupo foi constituído por representantes do próprio MEC, do Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (CONSED) e da União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). Para dar apoio a este processo de elaboração, foi instituído o Comitê Consultivo do Plano, composto por nove entidades, dentre essas a Confederação Nacional da Indústria (CNI), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e Fundo Das Nações Unidas para a Infância (UNICEF).

O MEC colocou em debate a primeira versão, concluída após a Semana Nacional de Educação para Todos, em junho de 1993, nos Municípios, nos Estados, nas entidades representativas da sociedade civil, nas Universidades e no âmbito do poder legislativo e judiciário. Além disso, enviou o Plano a inúmeros segmentos sociais, promovendo uma reunião sobre o mesmo com entidades não governamentais.

Tomaram parte dessa reunião entidades como Fundação Bradesco, Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Serviço Social da Indústria (SESI) e Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), entre outras.³⁷

³⁶ São eles: Indonésia, China, Bangladesh, Egito, México, Nigéria, Paquistão e Índia. Assim como o Brasil esses países também assinaram a Declaração de Nova Delhi sobre Educação Para Todos, em 16 de dezembro de 1993, em Nova Delhi, em demonstração de compromisso firmado com as metas definidas pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos. (DECLARAÇÃO DE NOVA DELHI SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1993)

³⁷ Criado no final da Era Vargas, o Sistema “S”, que assumiu relevo no âmbito da formação dos trabalhadores, consiste num sistema de gestão vinculado à Confederação Nacional do Comércio (CNC) e à Confederação Nacional da Indústria (CNI), que se consolidou e se expandiu para além de suas finalidades iniciais. (NEVES, 2010).

É importante atentar para o fato de que essas entidades SENAI, Sesi e SENAC correspondem a instituições empresariais que atuavam inicialmente na formação direta para o trabalho simples e começavam a se firmar timidamente na formação para o trabalho complexo, mas tinham como propósito não apenas a formação profissional, mas também a criação do consenso.

Uma leitura atenta do trecho abaixo da introdução do documento revela a desresponsabilização do Estado com a educação pública, expressa no sucesso do plano condicionado a ‘outras’ instituições da sociedade civil:

[...] O sucesso do plano depende, no âmbito nacional, do compromisso não só da União, dos Estados, dos Municípios, como das famílias e de outras instituições da sociedade civil (Plano Decenal de Educação Para Todos, 1993, MEC, p.15).

No trecho abaixo do capítulo I do Plano Decenal, intitulado “Situação e Perspectivas da Educação Fundamental”, é possível identificar a concepção de educação como política de apassivamento presente nesse documento:

[...] Também no plano político, em que importantes mudanças já se evidenciam, fazem-se novas exigências à educação. Valores e padrões de conduta requeridos para o aperfeiçoamento democrático desafiam o formalismo e a alienação dos programas escolares, exigindo processos e modos de relacionamento capazes de formar o cidadão para o pluralismo, para o senso de tolerância, de solidariedade e de solução pacífica de conflitos (Plano Decenal de Educação Para Todos, MEC, 1993, p.21).

Ainda no capítulo I, encontramos outra passagem referente à política de apassivamento presente no documento, através de difusão da diluição dos conflitos de classe, por meio de uma sutil desqualificação da mobilização dos trabalhadores no âmbito da organização sindical:

[...] Tem-se verificado nos últimos anos, a ineficácia dos critérios e métodos de política de relações de trabalho, tanto da parte da administração quanto dos sindicatos, o que deixa sem solução os conflitos e estimula o clientelismo, o corporativismo e o grevismo (Plano Decenal de Educação Para Todos, MEC, 1993, p.25).

No capítulo III, intitulado “Estratégias Para a Universalização do Ensino Fundamental e Erradicação do Analfabetismo”, ao tratar dos objetivos gerais de desenvolvimento da educação básica, o Plano Decenal estabelece sete objetivos para a educação básica. O quinto objetivo, ao prever o fortalecimento dos espaços institucionais de

acordos, parcerias e compromissos, evidencia, novamente, a lógica da desresponsabilização do Estado, que se traduz na ação direta dos empresários na gestão, através da noção do público não estatal:

[...] Articulando a ação das universidades, dos Conselhos de Educação e de outras organizações não governamentais, dos políticos, dos empresários, trabalhadores e outros segmentos sociais, no sentido de alcançar os objetivos do Plano (Plano Decenal de Educação Para Todos, MEC, 1993, p.40).

Neste mesmo capítulo, ao abordar as “Metas Globais” para o ensino fundamental nos próximos dez anos, mais uma vez o documento deixa clara a noção de desresponsabilização do Estado com a educação pública, na medida em que objetiva “implantar novos esquemas de gestão nas escolas públicas, concedendo-lhes autonomia financeira, administrativa e pedagógica”. (Plano Decenal de Educação Para Todos, MEC, 1993, p.42)

Ainda no terceiro capítulo, ao discutir “Linhas de Ação Estratégica”, o documento indica duas linhas de atuação. A primeira corresponde ao reforço, junto aos vários setores sociais, de “elevar o reconhecimento da importância política e estratégica da educação fundamental, tanto na construção da ética e da cidadania, quanto na condução de um desenvolvimento sustentado socialmente justo” (Plano Decenal de Educação Para Todos, MEC, 1993, p.44)

Nesse momento, o documento condiciona o desenvolvimento da educação básica ao fortalecimento de uma sociedade civil ativa, amigável com o mercado, esvaziada das relações de exploração e dos conflitos de classe:

[...] O desenvolvimento que se pode imprimir à educação básica depende da importância que a sociedade civil e o Estado atribuem ao projeto educacional do país. Torna-se, assim, necessária a criação de espaços para que todos os movimentos organizados, associações de pais e ex alunos, grupos empresariais e sindicatos possam contribuir e desempenhar um papel ativo na melhoria da educação oferecida em todo país (Plano Decenal de Educação Para Todos, MEC, 1993, p.44).

A segunda linha de atuação versa sobre a oferta, visando à escolaridade básica completa, a fim de eliminar o analfabetismo e a subescolarização de jovens e adultos. Nessa passagem, chamamos a atenção para as seguintes ações abordadas pelo documento: a quarta e a décima primeira.

A quarta ação diz respeito ao “Desenvolvimento de Novos Padrões de Gestão Educacional” e condiciona o sucesso do Plano Decenal ao reordenamento da gestão educacional, conferindo à escola a condição de agente de prestação de serviços, cuja gestão fortalecida e autonomia ampliada “constituem, portanto, direção prioritária da política educacional” (Plano Decenal de Educação Para Todos, MEC, 1993, p.46).

Cabe ressaltar o papel que o discurso ideológico da “autonomia e dos novos padrões de gestão” cumpre na legitimação da desresponsabilização do poder público com a educação. Mais adiante, o documento trata desse descompromisso do Estado com a educação pública de maneira mais explícita:

[...] Será necessário, também, incrementar, de modo socialmente equitativo, os investimentos privados em educação, especialmente mediante o apoio de empresas, sociedades civis e organizações não governamentais a escolas e programas educacionais inovadores e de boa qualidade, dando prioridade àqueles que atendam às clientela mais pobres (Plano Decenal de Educação Para Todos, MEC, 1993, p.55).

Na décima primeira ação, que trata da “Profissionalização da Administração Educacional”, o Plano Decenal aborda de maneira explícita a defesa da racionalização do trabalho docente, com vistas à produtividade, ao afirmar que a melhoria da qualidade do ensino demanda uma profissionalização, que por sua vez implica na definição de competências específicas e capacidades humanas, políticas e técnicas, com vistas ao desenvolvimento de uma gestão responsável.

No IV capítulo, sob o título “Medidas e Instrumentos de Implementação”, o documento aponta a “Intensificação das Ações Governamentais em Curso” como uma das medidas para a sua implementação, através da intensificação de ações e programas de combate às dificuldades socioeconômicas e políticas que já se encontram em andamento. Entre esses, destacamos dois programas diretamente relacionados à tendência em utilizar avaliações externas na aferição da qualidade da educação: o Projeto Nordeste de Educação e, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

O Projeto Nordeste de Educação, financiado pelo BM, pelo Governo Federal e pelos Governos Estaduais da Região, objetiva elevar as taxas de aprovação e garantir a ‘eficiência’ na gestão educacional, visa o desenvolvimento do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, além da implementação de novos padrões de administração.

O SAEB, conforme aponta o Plano Decenal, tem por finalidade aferir a aprendizagem dos alunos e o desempenho das escolas de primeiro grau, além de prover informações para avaliação e revisão de planos e programas de qualidade educacional. O SAEB tem por intento, entre outros objetivos, desenvolver métodos e instrumentos de avaliação do desempenho da educação básica em diferentes níveis e segmentos do sistema escolar.

Ainda sobre avaliações, no artigo quarto, com o título “Concentrar a Atenção na Aprendizagem”, o Plano Decenal recorre à implementação de sistemas de avaliação do desempenho para a aferição de “resultados efetivos de aprendizagem”. (Plano Decenal de Educação Para Todos, MEC, 1993, p.71).

Sobre esses resultados efetivos de aprendizagem, uma leitura atenta ao artigo nos permite desvendar a proposta que o Plano Decenal apresenta para a educação básica, na criação de ‘competências’ que atendam às exigências de uma nova dinâmica da sociabilidade burguesa:

[...] A tradução das oportunidades ampliadas de educação em desenvolvimento efetivo – para o indivíduo ou para a sociedade- dependerá, em última instância, de, em razão dessas mesmas oportunidades, as pessoas aprenderem de fato, ou seja, aprenderem conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio, aptidões e valores (Plano Decenal de Educação Para Todos, MEC, 1993, p.71).

O artigo 4.º também deixa clara a “necessidade de definir, nos programas educacionais, os níveis desejáveis de aquisição de conhecimento”, mais uma vez, evidenciando a forma como os organismos internacionais buscam através de suas ações no campo educacional garantir o consenso necessário à hegemonia do capital, bem como a formação do trabalhador do novo tipo para este modelo.

Por último, finalizamos a análise deste documento com a citação do artigo 9.º, onde está explícito o papel crucial da educação, nos países periféricos, como política de segurança do capital, seja através do binômio pobreza-segurança, seja através do binômio pobreza-coesão social, com vistas à adequação dos países capitalistas dependentes a esta nova ordem:

[...] Acima de tudo, é necessário uma proteção especial para a educação básica nos países em processo de ajustes estruturais e que carregam o pesado fardo da dívida externa. Agora, mais do que nunca, a educação deve ser considerada uma dimensão fundamental de todo projeto social, cultural e econômico (Plano Decenal de Educação Para Todos, MEC, 1993, p.79).

De acordo com a análise realizada, esse documento, que em sua aparência se apresenta como um programa que visa à equalização social, em sua essência traz como traço fundamental um esvaziamento dos antagonismos de classe. Nessas condições, difunde a noção de conciliação de interesses de ordem distinta, uma vez que, ao longo da leitura, inúmeras vezes identificamos a propagação de valores que visam à conformação a esta nova ordem mundial: a cooperação, a flexibilidade, a capacitação, o desenvolvimento das competências, a desresponsabilização do Estado com a educação, ao passo que se acentua a responsabilidade da sociedade civil, entre outros valores disseminados.

Sob essa perspectiva, a leitura do Plano Decenal nos ajuda a compreender a forma como os organismos internacionais têm apresentado programas de cooperação para os países de capitalismo periférico por meio de ‘serviços de educação’, sendo o foco específico do Plano Decenal a educação básica.

1.4.3. Educação Um Tesouro a Descobrir: Relatório da UNESCO da Comissão Internacional Sobre Educação para o século XXI.

Em novembro de 1991, a Conferência Geral da UNESCO solicitou ao diretor-geral a convocação de uma Comissão Internacional “encarregada de refletir sobre educar e aprender para o século XXI.” (1996, p. 268). No início de 1993, a Conferência Internacional Sobre Educação Para o Século XXI foi, oficialmente, criada. Presidida por Jacques Delors, composta por mais catorze membros, financiada pela UNESCO, a Comissão orientou sua reflexão e a elaboração do documento para aquela que julgou ser a questão central do debate: o tipo de educação que será necessário no futuro, os papéis que a educação deverá desempenhar e as novas exigências às quais a educação deverá atender.

Já no prefácio, em seu primeiro parágrafo, o relatório apresenta sua roupagem comprometida com a ‘justiça social’, discurso que encontramos nos dois documentos analisados anteriormente. Embora arrisque esboçar uma visão crítica dos limites da educação, ao afirmar que não possui uma perspectiva redentora para a mesma, contraditoriamente a esta suposta visão crítica, destaca a educação como uma via que conduza ao ‘recuo’ da pobreza e da exclusão social.

[...] Ante os múltiplos desafios do futuro, a educação surge como um triunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social. Ao terminar os seus trabalhos a Comissão faz, pois, questão de afirmar a sua fé no papel essencial da educação no desenvolvimento contínuo, tanto das pessoas como das sociedades. Não como um “remédio milagroso”, não como um “abre-te sésamo” de um

mundo que atingiu a realização de todos os seus ideais mas, entre outros caminhos e para além deles, como uma via que conduza a um desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras... (DELORS, 1996, p. 11).

Ademais, cabe lembrar que o ato de recuar significa pôr aquém da posição anterior, o que em outras palavras reafirma o compromisso político deste documento apenas com o alívio da pobreza e não com a sua erradicação.

Ainda no prefácio, é possível identificarmos no texto a noção de radicalização da democracia - estratégia de uma política de dominação-, associada ao debate que o documento propõe acerca dos grandes desafios que o mesmo estabelece para as políticas educativas.

[...] A questão central da democracia é saber se queremos, se podemos participar na vida em comunidade. Querê-lo ou não, é bom não o esquecer, depende do sentido de responsabilidade de cada um. Ora, se por um lado, a democracia conquistou novos espaços dominados anteriormente pelo totalitarismo e pela arbitrariedade, ela tem tendência a torna-se pouco estimulante em áreas onde existe institucionalizada há dezenas de anos. Como se tudo devesse recomeçar, renovar-se, ser reinventado. As políticas educativas não podiam deixar de se sentir questionadas por esses três grandes desafios. A Comissão não podia deixar de chamar a atenção para o fato dessas políticas poderem contribuir para um mundo melhor, para um desenvolvimento humano sustentável, para a compreensão mútua entre os povos, para a renovação de uma vivência concreta da democracia (DELORS, 1996, p. 14).

Ainda sobre a radicalização da democracia como caminho para um consentimento ativo, o texto evidencia a participação da comunidade local como estratégia de legitimação da reforma proposta pelo relatório.

[...] São três os atores principais que contribuem para o sucesso das reformas educativas: em primeiro lugar, a comunidade local, em particular, os pais, os órgãos diretivos das escolas e os professores; em segundo lugar, as autoridades oficiais; em terceiro lugar, a comunidade internacional. No passado, muitas reformas acabaram por ser rejeitadas, devido ao pouco empenho de algum destes parceiros. Tentativas para impor, de cima ou de fora, reformas educativas, não têm tido, evidentemente, nenhum sucesso. Houve países em que o processo foi coroado de êxito, numa escala mais ou menos importante, porque souberam suscitar o empenho eficaz das comunidades locais, dos pais e dos professores, apoiado num diálogo contínuo e numa ajuda externa diversificada, no que diz respeito aos aspectos financeiros, técnicos ou profissionais. É evidente a importância primordial da comunidade local para o sucesso de qualquer reforma (DELORS, 1996, p. 26).

Como é possível observar, o relatório está permeado de princípios da nova pedagogia da hegemonia³⁸. São difundidos ao longo do documento ideias como ‘desenvolvimento sustentável’, ‘nova sociedade’, ‘participação da comunidade’, onde podemos identificar o discurso da sociedade civil ativa, além do fim da centralidade do trabalho, entre outras que balizam a mundialização de uma nova sociabilidade.

[...] Com os progressos atuais e previsíveis da ciência e da técnica, e a importância crescente do cognitivo e do imaterial na produção de bens e serviços, todos devemos convencer-nos das vantagens de repensar o lugar ocupado pelo trabalho e seus diferentes estatutos, na sociedade de amanhã. Exatamente para poder criar esta nova sociedade, a imaginação humana deve ser capaz de se adiantar aos avanços tecnológicos, se quisermos evitar o aumento do desemprego, a exclusão social ou as desigualdades de desenvolvimento (DELORS, 1996, p. 18).

No que tange ao financiamento da educação pública, o relatório busca uma diluição da fronteira entre o público e o privado. Como artifício para tanto, em vez de ‘bem público’, o texto refere-se à educação como ‘bem coletivo’, a fim de legitimar o financiamento privado e, conseqüentemente, a desresponsabilização do Estado de seu papel de provedor.

[...] Todas as decisões tomadas neste contexto têm, é claro, repercussões financeiras. A Comissão não minimiza esta dificuldade. Sem entrar na diversa complexidade dos sistemas, pensa que a educação é um bem coletivo a que todos devem ter acesso. Uma vez admitido este princípio, é possível combinar a participação de dinheiro público e privado, de acordo com diferentes fórmulas que tenham em conta as tradições de cada país, o seu estado de desenvolvimento, modos de vida e repartição de rendimentos (DELORS, 1996, p. 28).

No capítulo 1, intitulado “Da comunidade de Base à Sociedade Mundial”, o relatório, inicialmente, descreve o fenômeno da globalização e analisa os aspectos negativos do mesmo para os países pobres, em decorrência das diferenças econômicas.

Assim, o texto utiliza a expressão “globalização dos problemas” (1996, p. 41) para referir-se a esses aspectos negativos, dentre os quais citamos: o poder da comunicação centralizado nas grandes potências, já que os sistemas de informação são relativamente caros, além do monopólio das indústrias culturais subsequentes a essas diferenças econômicas que, por conseguinte, geram a ideia de uma “falsa cultura mundial” (1996, p. 38) corroborando, na

³⁸ No capítulo 2 desta dissertação, discorreremos sobre este novo padrão de sociabilidade burguês e seus elementos constituintes para uma forma contemporânea de exploração e dominação de classe, que Neves (2010) denomina Nova Pedagogia da Hegemonia.

verdade, para uma “erosão das especificidades culturais” (1996, p. 40), enfim, para a perda de identidade dos países pobres.

A partir desse debate, podemos notar que o documento atribui à educação a incumbência de construir valores de coesão social, como solidariedade e novo humanismo, como forma de compensação, uma vez que o texto usa o verbo contrabalançar, de maneira que as determinações econômicas - as raízes da dependência dos países pobres em relação aos países ricos-, são esmaecidas do debate:

[...] A educação tem, pois, uma especial responsabilidade na edificação de um mundo mais solidário, e a Comissão pensa que as políticas de educação devem deixar transparecer, de modo bem claro, essa responsabilidade. É, de algum modo, um novo humanismo que a educação deve ajudar a nascer, com um componente ético essencial, e um grande espaço dedicado ao conhecimento das culturas e dos valores espirituais das diferentes civilizações e ao respeito pelos mesmos para contrabalançar uma globalização em que apenas se observam aspectos econômicos ou tecnicistas. O sentimento de partilhar valores e um destino comuns constitui, em última análise, o fundamento de todo e qualquer projeto de cooperação internacional (DELORS, 1996, p. 49).

No Capítulo 2, já no título “Da Coesão Social à Participação Democrática”, a Comissão reafirma o compromisso do documento com essa coesão. No segundo parágrafo do texto introdutório a este capítulo, é destacado o papel da educação na “missão de criar, entre as pessoas, vínculos sociais que tenham a sua origem em referências comuns”. (1998, p. 51)

Embora não se possa negar a contribuição da educação para o desenvolvimento do ser humano em sua dimensão social, é necessário um olhar atento para o papel que a Comissão atribui à educação na garantia de uma harmonia social que, na verdade, visa a silenciar os conflitos sociais e, mais do que isso, busca ocultar as determinações para esses.

Assim, o documento fala em “sociedades ameaçadas pela desorganização e a ruptura dos laços sociais” (1998, p. 51) e “crise das relações sociais” (1998, p. 52) sem, entretanto, aprofundar as causas desse ‘caos social’, que numa perspectiva crítica entendemos como tensões decorrentes dos conflitos de classe.

Neste mesmo capítulo, o texto intitulado “Uma Educação à Prova das Crises das Relações Sociais” (1998, p. 52) já carrega a noção de educação como elemento fundamental no apassivamento dos conflitos de classe.

Conforme Shiroma e Evangelista (2003, p. 9), “a crise econômica, especialmente após a década de 1970, repercutiu intensamente no campo educacional.” Ainda segundo as

autoras, “argumentava-se que, nesse contexto, havia um risco objetivo a ser evitado, pois situações conflitivas latentes poderiam eclodir e alastrar-se pelo país.” (2003, p. 9).

Seguindo esse raciocínio, as autoras analisam a função que a educação deveria desempenhar na contenção das tensões sociais, segundo o Relatório da UNESCO Educação Um Tesouro a Descobrir.

[...] A preocupação em “acompanhar a população” foi priorizada no delineamento da educação para o novo milênio. No relatório da UNESCO — Educação: um tesouro a descobrir —, presidido por Jacques Delors (1998), a noção de risco é apresentada intimamente atrelada à educação. Elaborado entre 1993 e 1996, na França, o relatório Delors anunciou, em tom premonitório, que no século XXI nos encontraríamos expostos ao imponderável, de forma que a educação deveria assumir nova missão: a de preparar a próxima geração para conviver com os riscos, as incertezas, o inesperado (SHIROMA; EVANGELISTA, 2003, p. 9).

Dessa maneira, a partir dos conceitos de nação e de democracia como fundamentos da coesão nas sociedades modernas, à educação é atribuída a função de apassivamento desses conflitos, através de importante papel que a mesma deve exercer na construção do consenso, nos marcos da democracia burguesa:

[...] Confrontada com a crise das relações sociais, a educação deve, pois, assumir a difícil tarefa que consiste em fazer da diversidade um fator positivo de compreensão mútua entre indivíduos e grupos humanos. A sua maior ambição passa a ser dar a todos os meios necessários a uma cidadania consciente e ativa, que só pode realizar-se, plenamente, num contexto de sociedades democráticas (DELORS, 1996, p. 52).

A respeito da radicalização da democracia como estratégia para o consentimento ativo, é possível verificarmos, explicitamente, no trecho a seguir, o papel que o documento atribui à educação na garantia da coesão:

[...] Finalmente, se se busca uma relação sinérgica entre a educação e a prática de uma democracia participativa então, além da preparação de cada indivíduo para o exercício dos seus direitos e deveres, convém apoiar-se na educação permanente para construir uma sociedade civil ativa que, entre os indivíduos dispersos e o longínquo poder político, permita cada um assumir a sua parte de responsabilidade como cidadão ao serviço de um destino autenticamente solidário. A educação dos cidadãos deve realizar-se durante toda a vida para se tornar uma linha de força da sociedade civil e da democracia viva. Confunde-se, até, com a democracia, quando todos participam na construção de uma sociedade responsável e solidária, respeitadora dos direitos fundamentais de cada um (DELORS, 1996, p. 63).

No capítulo 3, sob o título “Do Crescimento Econômico Ao Desenvolvimento Humano”, o texto “A procura de Educação Para Fins econômicos”, ao tratar da relação entre educação e trabalho, discorre sobre o novo perfil de trabalhador, agora flexível.

[...] A rapidez das alterações tecnológicas fez, de fato, surgir em nível das empresas e dos países, a necessidade de flexibilidade qualitativa da mão-de-obra. Acompanhar e, até, antecipar-se às transformações tecnológicas que afetam permanentemente a natureza e a organização do trabalho, tornou-se primordial (DELORS, 1996, p. 71).

À educação somou-se a responsabilidade pela empregabilidade, atenuando a exclusão social e conformando para desemprego aqueles que não se capacitam, não possuem um perfil flexível, ou ainda, não possuem uma postura empreendedora capaz de sanar sua condição de desempregado:

[...] O aparecimento e desenvolvimento de “sociedades da informação”, assim como a busca do progresso tecnológico que constitui, de algum modo, uma tendência forte dos finais do século XX, sublinham a dimensão cada vez mais imaterial do trabalho e acentuam o papel desempenhado pelas aptidões intelectuais e cognitivas. Já não é possível pedir aos sistemas educativos que formem mão-de-obra para empregos industriais estáveis. Trata-se, antes, de formar para a inovação pessoas capazes de evoluir, de se adaptar a um mundo em rápida mudança e capazes de dominar essas transformações (DELORS, 1996, p. 72).

No capítulo 4, sob o título “Os Quatro Pilares da Educação”, o relatório apresenta a “desmaterialização do trabalho” na sociedade contemporânea, em decorrência de uma “evolução quantitativa e qualitativa dos serviços” (1996, p. 95). A partir dessa análise, questiona a utilidade do ensino formal – com seu acúmulo de conhecimento, segundo a Comissão -, em favor de uma educação que promova saberes necessários aos muitos serviços que agora “definem-se, sobretudo, em função da relação interpessoal a que dão origem”. (1996, p. 95).

Dessa maneira, segundo a Comissão,

[...] Compreende-se, pois, que o trabalho em questão já não possa ser feito da mesma maneira que quando se trata de trabalhar a terra ou de fabricar um tecido. A relação com a matéria e a técnica deve ser completada com a aptidão para as relações interpessoais. O desenvolvimento dos serviços exige, pois, cultivar qualidades humanas que as formações tradicionais não transmitem, necessariamente e que correspondem à capacidade de estabelecer relações estáveis e eficazes entre as pessoas (DELORS, 1996, p. 93).

Por isso, o redimensionamento dado ao papel que a educação deve cumprir, organizando-se em torno de quatro aprendizagens, consideradas pela Comissão como pilares do conhecimento para as demandas do século XXI: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

Logo,

[...] Não basta, de fato, que cada um acumule no começo da vida uma determinada quantidade de conhecimentos de que possa abastecer-se indefinidamente. É, antes, necessário estar à altura de aproveitar e explorar, do começo ao fim da vida, todas as ocasiões de atualizar, aprofundar e enriquecer estes primeiros conhecimentos, e de se adaptar a um mundo em mudança (DELORS, 1996, p. 89).

Portanto, de acordo com a Comissão, o ensino formal tem se orientado apenas para o “aprender a conhecer”, sendo, contudo, necessário assinalar novos objetivos à educação, de modo a conceber uma nova concepção ampliada de educação como experiência global.

A partir da análise do Relatório da UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, identificamos formulações para a educação em consonância com o contexto da reestruturação produtiva. No âmbito estrutural, ao longo do texto, foram identificadas proposições para a flexibilização do trabalho, a naturalização do trabalho informal, a desqualificação do sindicalismo combativo e o recrudescimento da teoria do capital humano.

No aspecto superestrutural, o relatório da Comissão atribui à educação função fundamental na mediação dos conflitos de classe para a garantia da ‘coesão social’, seja através dos ideais de paz e justiça social, seja através da radicalização da democracia, uma estratégia para consentimento ativo que sugere uma suposta ampliação social sobre as decisões estatais. A educação é chamada, pois, a participar da execução dessa sofisticada manutenção do consenso, na medida em que o documento lhe atribui a responsabilidade na formação do cidadão consciente e ativo.

Tentamos, aqui, discutir as ideias difundidas pelos organismos internacionais através de documentos para a educação, como solução para os problemas emergentes na década de 1990. Observamos que justiça social, responsabilidade social, inclusão, flexibilização do trabalho, cidadania, sociedade civil ativa e convivência harmoniosa em sociedade, composta agora por parceiros – Estado, mercado e sociedade civil – que se aliam no desafio do combate à exclusão social, são alguns dos discursos altamente ideológicos difundidos pelas elites dominantes na garantia de sua hegemonia, no contexto da Reforma do

Estado brasileiro, do novo padrão de sociabilidade que o sucede e das políticas públicas adotadas para a educação.

Todo documento é resultado de uma correlação de forças e expressa um momento histórico. Logo, evidencia a objetividade. Contém interesses, sendo permeado de contradições. Por isso, a análise desses documentos demanda um olhar atento, sobretudo porque as forças que os produzem compõem a hegemonia. Portanto, precisam ser inquiridos, desmontados, interpretados, para que seja possível captar os aspectos da política educacional da qual eles são expressão.

Logo, essas noções são difundidas pelos organismos internacionais, garantindo as bases políticas da nova sociabilidade burguesa, e a educação escolar tem papel central nesse processo, corroborando, assim, para que a burguesia vá redefinindo as bases de sua dominação através da educação para o consenso.

No próximo capítulo, analisaremos com mais detalhes o contexto histórico no qual os documentos acima analisados foram elaborados: o contexto do neoliberalismo e do projeto político de Terceira Via, ambos apresentados como parte constituinte de um mesmo projeto do bloco histórico no poder, decorrentes da necessidade de elaboração de estratégias comprometidas com a manutenção da hegemonia burguesa, que é subsequente à crise estrutural iniciada nos anos 1970. Sendo assim, será possível uma melhor compreensão do papel atribuído à educação como elemento constituinte de uma estratégia para a conformação a esta nova ordem.

2 - A RECOMPOSIÇÃO DO BLOCO HISTÓRICO CAPITALISTA: O NEOLIBERALISMO, O PROJETO POLÍTICO DA TERCEIRA VIA E AS DEMANDAS PARA A EDUCAÇÃO NO BRASIL.

2.1. O Neoliberalismo e o Projeto Político de Terceira Via

Para retomar as bases de acumulação do capital, corroídas pela profunda crise no início da década de 1970, marcada por baixas taxas de crescimento e altas taxas de inflação, a burguesia recorreu ao receituário neoliberal dos anos 1940, formulações teóricas do economista e filósofo conhecido como um dos maiores pensadores liberais do século XX Friedrich Hayek, atualizadas pelo professor da Universidade de Chicago Milton Friedman, outro importante economista defensor do liberalismo e um dos fundadores do neoliberalismo.

Sobre a origem do neoliberalismo, conforme Anderson (1995), foi uma reação vigorosa contra o Estado intervencionista e de bem-estar que surgiu após a II Guerra Mundial, na região da Europa e da América do Norte onde imperava o capitalismo. A origem de sua formulação teórica está no texto ‘Caminho da Servidão’, escrito por Hayek em 1944. Contudo, inicialmente, as ideias neoliberais de combate ao keynesianismo não ganharam força, já que o capitalismo estava vivendo seu auge, nas décadas de 1950 e 1960.

É com a chegada da crise, em princípios da década de 1970, que as ideias de combate à ação do Estado na regulação do mercado e de combate à regulação social ganham terreno.

Segundo Neves,

[...] A gênese da mundialização do capital, expressão do reordenamento do capitalismo no período, vincula-se à pressão de frações da classe empresarial que, identificadas com o projeto neoliberal, desejavam reverter a queda tendencial da taxa de lucro ocorrida entre os anos 1960 e 1970. Para essas frações articuladas mundialmente, a recuperação da taxa de lucro só seria possível com a liberação financeira e comercial e com profunda desregulamentação dos direitos sociais (trabalhistas, previdenciários, educacionais e de saúde) assegurados pelas relações de poder que haviam constituído o Estado de bem-estar social no período pós-Segunda Guerra Mundial (NEVES, 2015, p. 33).

Para Friedrich Hayek, os determinantes da crise, que destruíram os níveis necessários de lucros das empresas e desencadearam processos inflacionários, estavam nos

sindicatos fortes e organizados, que favoreciam ao movimento operário corroer as bases de acumulação capitalista através de suas reivindicações salariais e por meio de pressões para que o Estado aumentasse os gastos sociais (ANDERSON, 1995).

Portanto, sob essa ótica, para recuperar a estabilidade monetária, seria preciso que o Estado desmontasse o poder dos sindicatos, através da restauração da taxa 'natural' de desemprego e da subsequente criação de um exército de reserva de trabalho; e se tornasse comedido nos gastos sociais e nas intervenções econômicas. Seria necessário, ainda, realizar reformas fiscais, para o incentivo dos agentes econômicos, através da redução de impostos dos rendimentos mais altos e sobre as rendas.

Entretanto, o neoliberalismo começa a ganhar força apenas em finais da década de 1970, triunfando na década de 1980:

[...] A ofensiva neoliberal, depois de testada no regime ditatorial chileno a partir de 1973 - governo Pinochet -, ganhou prestígio e legitimidade nas eleições que permitiram a instalação do governo Thatcher, no Reino Unido, do governo Reagan, nos Estados Unidos e do governo Kohl, na Alemanha. Com a atuação dos organismos internacionais, o neoliberalismo se tornou uma referência em diversos países ao longo dos anos 1980 (NEVES, 2015, p. 34).

A adoção ao receituário neoliberal dos países centrais do capitalismo caracterizou-se por estratégias de criação de consenso em torno dos seus princípios doutrinários. Em contrapartida, nos países periféricos, particularmente na América Latina, o processo de neoliberalização foi violento, através de sucessivos golpes de Estado e/ou intervenções militares, com forte apoio empresarial e financiados pelos Estados Unidos:

[...] Ao mesmo tempo, as ditaduras militares instauradas no Chile (1973) e na Argentina (1976) transformaram-se em laboratórios neoliberais, constituindo as primeiras experiências nacionais sustentadas pela neoliberalização do mundo. Não por acaso, em ambos os países, as políticas econômicas foram desenhadas pelos chamados *Chicago boys*, grupo de economistas latino-americanos formados na Universidade de Chicago, desde meados da década de 1950, que aderiram às teorias neoliberais de Milton Friedman, professor da instituição à época. A via autoritária permitiu, nesses países, a implantação sem resistências de um conjunto de políticas econômicas baseadas na reforma do Estado, o ajuste fiscal, privatizações e abertura internacional ao mercado de capitais que, sustentadas por vultosos empréstimos do BM e do FMI em um contexto de crise econômica internacional, produziram o crescimento acelerado do endividamento externo (NEVES, 2010, p. 74-75).

O processo de adesão das elites brasileiras ao neoliberalismo data do final da década de 1980. Além do avanço das políticas neoliberais nos países centrais, a situação interna também corroborou para a implementação do projeto neoliberal: o esgotamento do modelo desenvolvimentista e a crise da dívida externa e interna.

Desse modo, ao final de 1989, ávidas por uma nova via de desenvolvimento econômico a partir da inserção do Brasil no mercado internacional e pela substituição do modelo desenvolvimentista por novos padrões de acumulação, reivindicando o fim da intervenção do Estado no mercado interno e a desregulamentação dos direitos sociais e trabalhistas, as diversas frações da burguesia – unidas em prol do projeto burguês de sociabilidade para a perpetuação de seu poder de classe –, elegeram Fernando Collor de Mello presidente da república (1990 – 1992) e Itamar Franco.³⁹

Fundamentado no Consenso de Washington, o programa de governo executou um pacote de medidas estruturais. Para conter a hiperinflação, confiscou cadernetas de poupança e contas correntes, desregulamentou direitos sociais e trabalhistas e reprimiu sindicatos classistas.⁴⁰

Nos países centrais, as ações do receituário neoliberal variaram de um país para o outro, no que tange a uma disciplina orçamentária⁴¹. Mas, de modo geral, as medidas adotadas pelos países adeptos do programa se constituíram na detenção da grande inflação dos anos 1970, no aumento das taxas de lucro, no crescimento do desemprego e na elevação da desigualdade.

³⁹ Em 1992, a partir de uma série de denúncias de corrupção e da subsequente reaglutinação dos movimentos sociais e sindicais, o então presidente Fernando Collor de Mello sofreu impedimento e seu vice, Itamar Franco, assumiu a presidência do Brasil. A saída de Collor seguida da permanência de Itamar Franco configurou, conforme Neves (2010, p. 90), “mais uma expressão da revolução pelo alto no Brasil.” Ainda conforme Neves (2010, p. 90), “essa reaglutinação não foi capaz de partir das denúncias de corrupção e do impeachment para a crítica e a ação política contra o projeto neoliberal, ficando limitada ao horizonte da legalidade burguesa”.

⁴⁰ A repressão ao sindicalismo combativo, a criação da Força Sindical como aparato orgânico da burguesia, a adoção de uma política conciliadora por parte da Central Única dos Trabalhadores (CUT), a recessão e o desemprego que marcaram esse período enfraqueceram a organização e a mobilização do conjunto da classe trabalhadora diante dos ataques do governo federal. (LIMA, 2007, p. 89-90).

⁴¹ Na avaliação de Anderson (1995), o pacote de medidas adotadas pelo governo Thatcher foi o mais ambicioso e sistemático de todas as experiências neoliberais em países de capitalismo avançado: redução de impostos sobre os rendimentos altos, elevação das taxas de juros, desmonte do poder dos sindicatos e da organização operária através da elevação dos níveis de desemprego e de uma legislação anti-sindical, corte com gastos sociais e lançamento de um programa de privatização. Em contrapartida, nos Estados Unidos, que não apresentava um Estado de bem-estar do tipo europeu, embora também tivesse ocorrido uma redução dos impostos, uma elevação das taxas de juros e uma ação anti-sindical, a prioridade neoliberal era a disputa militar com a União Soviética, visando à derrubada do comunismo na Rússia e, para tanto, não respeitou uma disciplina orçamentária, realizando gastos militares exorbitantes que criaram um déficit público. No continente europeu, alguns governos de direita realizaram um neoliberalismo mais cauteloso, com ênfase na disciplina orçamentária e nas reformas fiscais, evitando embates profundos com os sindicatos e cortes radicais de gastos sociais.

No entanto, esse receituário neoliberal não funcionou na Inglaterra, com o governo Thatcher e, nos Estados Unidos, com o governo Reagan, como alternativa para sair da crise e retomar o desenvolvimento. Segundo Neves (2015, p. 34), os balanços realizados no início dos anos 1990 revelaram que as principais promessas não haviam sido concretizadas.

No Brasil, os resultados foram devastadores e a política neoliberal agravou a dependência em relação aos países centrais:

[...] Os resultados da contra-revolução burguesa e seu neoliberalismo “à brasileira” foram desastrosos: a eliminação de setores nucleares de nosso parque industrial inaugurou um intenso processo de desindustrialização; a implosão da tecnologia nacional ampliou nossa dependência tecnológica; a privatização de empresas estatais, sob a condução do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), e a redefinição do monopólio da União sobre as jazidas de petróleo, gás natural e outros – com o objetivo de viabilizar a abertura do monopólio da Petrobras – geraram a desnacionalização de setores estratégicos do país. Na mesma direção contra-revolucionária, o arrocho salarial, a indicação de demissão de 360 mil funcionários públicos federais, o aumento dos índices da inflação e a desregulamentação de direitos historicamente conquistados pelos trabalhadores aprofundaram a desigualdade e o desemprego (LIMA, 2007, P. 90-91).

Dessa maneira, embora tenha atendido a prioridade mais imediata do neoliberalismo de deter a profunda inflação dos anos 1970, além de garantir o aumento das taxas de lucro e o crescimento do desemprego e da desigualdade, o programa neoliberal não alcançou seu objetivo maior de crescimento das taxas de acumulação. A taxa de acumulação não apenas não cresceu nos anos 1980, como caiu em relação aos níveis já estagnados dos anos 1970.

Como nos mostra Anderson,

[...] Nesse aspecto, no entanto, o quadro se mostrou absolutamente decepcionante. Entre os anos 70 e 80 não houve nenhuma mudança - nenhuma – na taxa de crescimento, muito baixa nos países da OCDE. Dos ritmos apresentados durante o longo auge, nos anos 50 e 60, resta somente uma lembrança distante (ANDERSON, 1995, p. 6).

Além da estagnação econômica, o neoliberalismo também promoveu uma ampliação das desigualdades sociais, marcada por desemprego, tragédias ecológicas e

violência urbana. Como resposta a esses resultados pouco satisfatórios, os intelectuais orgânicos do capital apresentaram um projeto político identificado como Terceira Via.⁴²

A Terceira Via, cujo formulador, o sociólogo Anthony Giddens⁴³, a apresenta como um programa de modernização da economia, do sistema político e do sistema de bem-estar social em consonância com as mudanças que estão ocorrendo, foi forjada como uma crítica ao neoliberalismo⁴⁴. É uma forma de ser da social-democracia, que, historicamente, sempre veio para socorrer o capital na esperança de humanizá-lo e desenvolvê-lo.⁴⁵

[...] A política da terceira via, como compreendida de qualquer forma aqui, é uma tentativa de levar a cabo as reformas já iniciadas dos processos da social-democracia e oferecer uma estrutura dentro da qual esses processos podem ser ajustados (GIDDENS, 2001, p. 39).

Este projeto político, que traz em seu bojo uma reformulação do projeto burguês de sociabilidade para a manutenção da hegemonia burguesa, se apresenta com um discurso alternativo tanto ao neoliberalismo, quanto ao socialismo. Assim, constitui-se numa importante estratégia para o fortalecimento da coesão e da harmonização social, que apresenta como agenda possível um capitalismo reformado, mais humano, difundindo a noção de

⁴² Ainda hoje, há controvérsias quanto à origem da expressão Terceira Via: para alguns, a expressão foi usada pela primeira vez por Clinton. Para outros, por Tony Blair. “A origem dessa fórmula, como reconhecem seus atuais proponentes, é pouco ilustre: foi empregada pelo fascismo para indicar um projeto e um programa econômico, social e político que se pretendia equidistante do liberalismo e do socialismo/comunismo. Reapareceu nos anos 40 nos discursos de Perón e consolidou o peronismo. Em outras palavras, outrora como agora, a ideia de Terceira Via tem a pretensão de colocar-se além da direita liberal e da esquerda socialista-comunista. Os fascistas, de fato, foram muito além. O peronismo, nem tanto. E os atuais proponentes da Terceira Via simplesmente ficam entre ambas, imaginando que ultrapassam a condição de ambas.” (CHAUI, 1999).

⁴³ Giddens é considerado o principal interlocutor teórico do Partido Trabalhista Inglês: “Professor e ex-diretor da Escola de Economia de Londres (London School of Economic), Anthony Giddens ficou mundialmente conhecido para além do âmbito acadêmico após sua aproximação com o Partido Trabalhista Inglês com a chegada de Tony Blair a posições de destaque no partido e na cena política inglesa. Durante todo Governo Blair, Giddens foi considerado um dos principais interlocutores do primeiro-ministro na consolidação do governo dos trabalhistas ingleses.” (MARTINS; NEVES, 2015, p. 45).

⁴⁴ Em 1995, Anthony Giddens lançou a obra *Para Além da Esquerda e da Direita: O Futuro da Política Radical*, que fundamenta o projeto de Terceira Via. Contudo, a sistematização propriamente dita desse projeto político se deu através das suas obras: *A Terceira Via* (1998) e *A Terceira Via e Seus Críticos* (2000). (NEVES, 2010, p. 105-106).

⁴⁵ Num resgate histórico, é possível observarmos que se, inicialmente, no século XIX, a social-democracia se constituiu num movimento de transformação das relações sociais, ao longo do século XX ela vai perdendo seu caráter revolucionário: passa a desenvolver uma postura reformista, na medida em que sua luta pelos direitos dos trabalhadores agora se dá dentro da ordem capitalista. A aceitação da economia de mercado regida pelo Estado de bem-estar social exemplifica bem essa metamorfose política. Portanto: “Atenuar não implica transformar - de fato, não havendo transformação, a necessidade de atenuação torna-se eterna. Os social-democratas encontram-se na mesma situação atribuída por Marx a Louis Bonaparte: suas políticas parecem contraditórias, pois são forçados ao mesmo tempo a fortalecer a capacidade produtiva do capital e a combater seus efeitos.” (PRZEWORSKI, 1940, p. 59). Para um estudo do movimento da social-democracia, recomendamos consultar Adam Przeworski (1989). Ao analisar como se comportaram os partidos dos operários - socialistas, social-democratas, reformistas e trabalhistas - que atuaram dentro dos regimes capitalistas em finais do séc. XIX- Przeworski se propôs a tratar das mudanças efetivas na atuação dos partidos social-democratas europeus.

inevitabilidade do capitalismo e ocultando o foco do debate: o conflito entre capital e trabalho.

[...] Devemos ser cuidadosos, contudo, em separar estas questões da “redenção política” que subsiste entre membros da velha esquerda e os da direita neoliberal. A política da esquerda tradicional era - e é - fundamentada na descoberta e na confrontação dos “maus” - os adversários, como os chama Stuart Hall. Os maus são os capitalistas, os mercados, as grandes corporações, os ricos ou os Estados Unidos com suas ambições imperialistas. A direita, é claro, tem sua própria coleção de maus - o governo inchado, os relativistas culturais, os pobres, os imigrantes e os criminosos. Neutralize ou livre-se dos maus e tudo ficará bem. Mas, não há uma fonte concentrada dos males do mundo: temos de deixar para trás a política da redenção (GIDDENS, 2001, p. 45).

Sob essa ótica, para esse projeto político não cabem os ‘extremos’ nem da omissão neoliberal do Estado, nem da perspectiva revolucionária do socialismo: “O que está em questão é fazer com que os valores de centro-esquerda sejam considerados em um mundo submetido a profundas mudanças” (GIDDENS, 2001, p. 165).

Conforme esse autor:

[...] A política de Terceira Via não é uma continuação do neoliberalismo, mas uma filosofia política alternativa a ele. Os social-democratas, como enfatizei anteriormente, precisam superar algumas de suas preocupações e temores relacionados com os mercados. Mas, a ideia neoliberal de que os mercados em quase toda parte devem tomar o lugar dos bens públicos é ridícula. O neoliberalismo é uma abordagem profundamente falha à política, porque supõe que não é preciso se responsabilizar pelas consequências sociais das decisões baseadas no mercado. Os mercados não podem sequer funcionar sem uma estrutura social e ética – que eles próprios não podem proporcionar. Nem a crença de que o enriquecimento dos ricos favorece a todos nem um *welfare state* mínimo são capazes de proporcionar os bens sociais que uma sociedade satisfatória deve incluir (GIDDENS, 2001, p. 40).

Contudo, embora a Terceira Via apresente suas formulações teóricas desvinculadas do socialismo, se autoproclama como política de esquerda, com base nos seus princípios de redução da desigualdade e justiça social, cooperação social e proteção dos mais fracos. Nesse sentido, afirma que só uma “esquerda modernizadora” é “capaz de conduzir uma reforma profunda das instituições políticas, econômicas e sociais, mais adequadas à nova dinâmica do capitalismo” (LIMA, 2004, p. 12).

Dessa forma, a Terceira Via, é também identificada como esquerda modernizadora, ou ainda, social-democracia modernizadora, conforme Giddens (2001, p.35). São, portanto, nomenclaturas mais humanizadas para referir-se a um projeto burguês

alternativo – dado o fracasso do neoliberalismo –, que esmaecem a luta de classes, ao afirmar a conciliação de interesses antagônicos e quando descaracteriza o caráter internacional do capital, modo esse de produção e reprodução social da vida determinante da exploração.

[...] A esquerda modernizadora reconhece que os interesses dos países desenvolvidos e em desenvolvimento são os mesmos, em vez de sempre contraditórios. Ela não comete mais o erro de supor que os problemas dos países mais pobres provêm principalmente de fatores externos (GIDDENS, 2001, p. 169).

Quanto ao papel do Estado, o projeto político de Terceira Via fundamenta-se na premissa de que o mesmo não pode estar presente o tempo todo. Por outro lado, o mercado não pode se autorregular.⁴⁶ Por essa razão, o Estado – agora sob a lógica da governança, que articula a esfera pública e a esfera privada – passa a fomentar o empreendedorismo e a responsabilidade social.

Para Giddens,

[...] O governo e outros organismos profissionais devem o quanto for possível assumir os grupos do terceiro setor, que são com frequência amadores e dependentes de impulsos caritativos erráticos. Contudo, se desenvolvidos de maneira eficaz, os grupos do terceiro setor podem oferecer opções de escolha e capacidade de resposta na prestação de serviços públicos. Eles podem ajudar a promover a cultura cívica local e algumas formas de desenvolvimento comunitário (GIDDENS, 2001, p. 86).

Dessa maneira, legitima a existência de iniciativas políticas de organizações e pessoas, sob o discurso de que é necessário que a sociedade civil e cada cidadão se tornem responsáveis pela mudança da política e pela definição de formas alternativas de ação social.

Para a Terceira Via, portanto

[...] Uma economia de mercado somente pode funcionar com eficácia em uma estrutura de instituições sociais e se for fundamentada em uma sociedade civil desenvolvida – uma proposição que é válida para os níveis global e local. A boa sociedade é a que alcança um equilíbrio entre governo, mercados e ordem civil. A proteção e o aumento da esfera civil é a principal preocupação política da terceira via (GIDDENS, 2001, p. 167).

⁴⁶ Analisando os caminhos da social-democracia na Europa, na segunda metade do século XIX, Przeworski discorre sobre o papel do Estado na regulação do mercado: “Portanto, a estrutura dos sistemas capitalistas instituídos pelos social-democratas foi a seguinte: (1) o Estado responsabiliza-se pelas atividades que não são lucrativas para as empresas privadas, mas que se fazem necessárias para a economia como um todo; (2) o governo regula, especialmente por meio de políticas anticíclicas, o funcionamento do setor privado; (3) o Estado, aplicando medidas pautadas pela teoria do bem-estar, atenua os efeitos distributivos do funcionamento do mercado.” (PRZEWORSKI, 1989, p. 57).

Esse processo de redefinição da participação política é denominado por Neves (2010) como “repolitização da política”⁴⁷.

Conforme a autora,

[...] O impacto desse processo de repolitização da política pode ser medido pelo crescimento vertiginoso das novas OS ao longo das duas últimas décadas no país. Em 2005, eram 338.162 as fundações privadas e associações sem fins lucrativos (Fasfil) cadastradas no Brasil (BRASIL, 2006c). Entre 1996 e 2005, as Fasfil cresceram 215,1%. Esse crescimento representou quase três vezes a média de crescimento de todos os demais grupos de entidades, públicas e privadas, existentes no Cadastro Central de Empresas (Cempre). Ainda de acordo com os dados de 2005, as Fasfil empregavam 1,7 milhão de pessoas como trabalhadores assalariados (NEVES, 2010, p. 88).

Segundo a autora, esse novo projeto não apenas traz pessoas para integrar a burocracia. O que é predominante é a criação de espaços para a dominação, onde as pessoas se sentem sujeitos de um processo, quando, na verdade, são em grande parte objeto de uma política de dominação, “sob a denominação de ‘democracia participativa’, uma democracia circunscrita às regras do jogo das relações sociais capitalistas: uma democracia consentida, viabilizada por instrumentos e práticas do bloco no poder e dos diferentes sujeitos políticos coletivos da sociedade civil” (MARTINS; NEVES, 2015, p. 156).

Assim sendo, a concepção da classe trabalhadora como sujeito político capaz de construir um projeto de sociabilidade que vislumbre uma ruptura com a ordem burguesa vai perdendo terreno para uma perspectiva de sociedade civil que precisa assumir tarefas que não podem mais ser desempenhadas pelo Estado. Temos aí o conceito de cidadania, uma expressão da igualdade formal entre indivíduos que ofusca o seu cerne classista.

Giddens defende o fortalecimento de uma Sociedade Civil atuante:

[...] Uma economia de mercado somente pode funcionar com eficácia em uma estrutura de instituições sociais e se for fundamentada em uma sociedade civil desenvolvida – uma proposição que é válida para os níveis global e local. A boa sociedade é a que alcança um equilíbrio entre governo, mercado e ordem civil. A proteção e o aumento da esfera civil é a principal preocupação da política da terceira via. É um erro contrapor o Estado aos

⁴⁷ Esses novos atores no cenário político são denominados por outros pesquisadores como ‘Terceiro setor’. No entanto, para Neves (2010), a partir do marco teórico marxista, no qual estão pautados seus estudos, as áreas economia, política e sociedade não podem ser analisadas de maneira independente, o que diluiria a luta de classe. Sendo assim, chamar essas organizações de Terceiro Setor significaria adotar uma visão liberal da organização da sociedade.

mercados. Sem uma sociedade civil estável, que incorpore normas de confiança e decência social, os mercados não podem florescer e a democracia pode ser arruinada. Precisamos reconectar essas três esferas por meio de um novo contrato social, adequado para uma era em que a globalização e o individualismo andam lado a lado. O novo contrato ressalta os direitos e as responsabilidades dos cidadãos (GIDDENS, 2001, p. 166-167).

Ademais, essa nova concepção de organização estrutural da sociedade em três setores – político, econômico e social – que é estabelecida através da emergência da sociedade civil ativa, além de desresponsabilizar o Estado de suas obrigações e de dar voz a uma sociedade civil ativa responsável pela harmonia social em lugar da classe trabalhadora com sua tarefa histórica de superação da ordem do capital, se constitui numa eficiente estratégia de defesa do capital, uma vez que obscurece a luta de classes por meio de uma concepção liberal de sociedade.

Seguindo esse raciocínio, conforme aponta Lima (2007), a separação entre política e economia e a subsequente concepção liberal de sociedade civil são estratégias ideológicas eficazes para a obtenção do consentimento ativo:

[...] O desdobramento do processo contra-revolucionário nestas fases seguras e construtivas foi possível na medida em que a burguesia combinou a repressão com ampliação da participação política da classe trabalhadora, porém, uma ampliação nos limites de uma igualdade jurídica e política formal que convivem com as desigualdades socioeconômicas, fazendo com que as relações de classe entre capital e trabalho sobrevivam até mesmo à igualdade jurídica e ao sufrágio universal. Essa ação contra-revolucionária da burguesia “a frio” é possível graças a um elemento político fundamental: no capitalismo, a totalidade da vida social é apresentada por meio de sua decomposição em esferas diferenciadas - a política e a econômica. Essa separação ocorre na medida em que o controle da produção e sua apropriação pela burguesia são identificados como questões econômicas, afastadas da arena política (LIMA, 2007, p. 84-85).

No que se refere à globalização, de acordo com Giddens (2001, p. 60), “a intensificação da globalização vai muito além do mercado econômico, oferecendo muitos benefícios que a Terceira Via deve ter como tarefa maximizar.” A globalização possui um caráter integrador que promove uma rápida difusão de informação, favorecendo a “desintegração da tradição e dos costumes obrigando-nos a uma abordagem mais ativa e aberta à vida” (GIDDENS, 2001, p. 70-71).

Segundo o autor,

[...] A globalização não é de forma alguma totalmente econômica em sua natureza, causas ou consequências. É um erro fundamental limitar o conceito ao mercado global. A globalização também é social, política e cultural. Em todos esses níveis, é um conjunto altamente desigual de processos, avançando de forma fragmentária e oposicionista. Embora ainda seja dominada pelas nações industrializadas, não é simplesmente sinônimo de ocidentalização - todos os países do mundo hoje são afetados pela globalização (GIDDENS, 2001, p. 73).

Dois pontos precisam ser destacados, a partir desse raciocínio: em primeiro lugar, a desintegração da tradição é um fenômeno que colabora para o consenso defendido pela Terceira Via de que é chegada uma nova era, “marcada por transformação do tempo e do espaço em nossas vidas” (GIDDENS, 1999, p. 41), que supera o velho modelo de sociedade marcado pela luta de classes. Em segundo, é dada uma importância cada vez maior à educação na determinação da hierarquização social, nessa “economia do conhecimento”.

Assim sendo,

[...] O caráter fundamental da economia mundial foi transformado, em parte por causa do predomínio dos mercados financeiros sobre o comércio de bens e mercadorias, em parte devido ao papel sempre crescente do conhecimento como força de produção (GIDDENS, 2001, p. 71).

Para defender um caráter integrador para globalização, Giddens (2001) realiza uma oportunista inversão: recorre à perspectiva internacionalista da esquerda, fazendo referência à solidariedade internacional dessa última, mas não menciona o caráter internacional do capital, do qual decorre a necessidade de uma luta dos trabalhadores para além da ideia de nação.

Ademais, promove uma distorção ao empregar o termo “isolacionismo” para referir-se ao posicionamento que a esquerda adota em defesa da soberania nacional – posição essa que não é a finalidade última, mas, sim, estratégia diante dos danos que a globalização econômica pode causar nos países periféricos em benefício dos países centrais, dada a relação de exploração econômica estabelecida mundialmente.

Nesse sentido, conforme o autor,

[...] A esquerda, no passado, sempre foi internacionalista. Os socialistas costumavam defender a solidariedade internacional e foram os líderes na

promoção do desenvolvimento econômico de países mais pobres - mesmo que as estratégias apoiadas por eles fossem em grande parte fracassadas. Hoje, ironicamente, a velha esquerda tornou-se isolacionista, algumas vezes se opondo a quase todo aspecto da economia global (GIDDENS, 2001, p. 60).

Com isso, a Terceira Via reafirma a noção de um novo mundo, agora sem fronteiras, no qual o Estado-nação se tornou uma ficção. Para tanto, “os social-democratas precisam contestar o protecionismo econômico e cultural, o território da extrema esquerda, que vê a globalização com uma ameaça à integridade nacional e aos valores tradicionais” (GIDDENS, 1999, p. 74).

Outro elemento da Terceira Via, diretamente ligado à globalização, importantíssimo para a refundação do projeto burguês de sociabilidade é o novo individualismo. A Terceira Via propõe um reordenamento da vida coletiva e individual, no qual as concepções de responsabilidade e solidariedade expressam uma nova noção de indivíduo descolada da luta de classe.

Para isso, abandona o que Giddens (1999, p. 75) denomina “coletivismo”, com vistas a uma nova relação entre indivíduo e comunidade, redefinindo, portanto, direitos e obrigações. “Poder-se-ia sugerir como um moto primordial para a nova política, não há direitos sem responsabilidades.” Sob essa ótica, “com o individualismo em expansão deveria vir uma extensão das obrigações individuais”.

Conforme esse novo individualismo, justiça social não pode estar desvinculada dos deveres individuais e do apoio mútuo entre indivíduos e grupos sociais.

Sob essa perspectiva,

[...] A coesão social não pode ser assegurada pela ação de cima para baixo do Estado ou pelo apelo à tradição. Temos de moldar nossas vidas de uma maneira mais ativa do que o fizeram gerações anteriores, e precisamos aceitar mais ativamente responsabilidades pelas consequências do que fazemos e dos hábitos de estilo de vida que adotamos. O tema da responsabilidade, ou da obrigação mútua, estava lá na social-democracia do velho estilo, mas permanecia em grande parte latente, já que era submergido no conceito de provisão coletiva. Temos de encontrar um novo equilíbrio entre indivíduo e responsabilidades coletivas hoje (GIDDENS, 1999, p. 47).

Como podemos analisar na citação acima, o novo individualismo abre precedente para outros elementos incorporados pela Terceira Via: a teoria do capital humano e a teoria do capital social.⁴⁸

Segundo a Teoria do Capital Humano, a escola tem papel integrador, atuando na qualificação do trabalhador para a sua inserção no mercado, “contemplando”, assim, uma parte da classe trabalhadora que ainda dispõe de algum potencial competitivo no mercado de trabalho. Todavia, não tendo mais o capital como absorver uma parcela significativa dos trabalhadores na cadeia produtiva, àqueles que perderam a condição de vender sua força de trabalho e se encontram submetidos ao desemprego, em contrapartida, recomenda-se investir no capital social, conforme os novos valores da empregabilidade e do empreendedorismo.

[...] Em meados da década de 1990, os intelectuais orgânicos do capital chegaram à conclusão de que não basta ‘educar para o desemprego’, isto é, não basta atribuir à escola a função de atender as demandas do capital, qualificando e modernizando as forças produtivas para aumentar a capacidade competitiva; não basta atribuir à escola a função de atender a demanda do trabalhador de inserção no mercado de trabalho – é preciso ‘educar para sobreviver’; é necessário atribuir outras funções à escola. E opera-se uma outra etapa de ‘rejuvenescimento’ da ‘teoria do capital humano’ introduzindo elementos da ‘teoria do capital social’ de Robert Putnam (MOTTA, 2008, p. 555).

Logo, “no âmbito da educação, mantém-se a função econômica de inserção, entretanto, acrescida de uma outra tarefa, a de gerar capital social”. (MOTTA, 2008, p. 565).

Dentro dessa ótica, a pobreza ou o desemprego, por exemplo, são entendidos como decorrência da incapacidade individual. Logo, esta é uma lógica meritocrática – dentro de uma sociedade desigual – que afirma que cada indivíduo alcançará esses bens e serviços de acordo com sua capacidade, suas competências e seu esforço individual.

No Brasil, identificamos o início da implementação do projeto político de Terceira Via com a consolidação da hegemonia burguesa – que enfrentou uma crise de hegemonia no decurso compreendido entre 1986 e 1994, em disputa pelo projeto de sociedade com

⁴⁸ Dentro da perspectiva hegemônica, o Capital Social é um elemento que facilita a inclusão social de grupos marginalizados, no combate à pobreza e à desigualdade. “A expressão ‘capital social’ não é nova, mas ganha uma roupagem nova a partir da obra de Robert Putnam. O pesquisador elabora sua definição de ‘capital social’ em complemento à concepção de James Coleman (1990), enumerando vários exemplos dos atributos do ‘capital social’, que englobam tanto variáveis ‘estruturais’ quanto ‘atitudinais’. Não existe em sua obra uma definição exata do termo, mas indicadores fundados durante vinte anos de pesquisa, entre 1970 e 1989, acompanhando o processo de implantação da descentralização administrativa da Itália moderna e o desempenho institucional dos governos (vinte governos regionais na totalidade) das regiões norte e sul.” (MOTTA, 2008, p. 557).

organizações políticas que defendiam os interesses dos trabalhadores – e a vitória de Fernando Henrique Cardoso nas eleições presidenciais de 1994.⁴⁹

Através do debate feito nesta seção, é possível compreendermos que o receituário neoliberal proposto por Hayek e a seguinte reformulação do capital que defendia a chegada de uma nova era, um novo mundo construído com a colaboração de todos em prol do bem comum – a Terceira Via –, são, simultaneamente, momentos distintos e comuns de um mesmo processo, visto que através de estratégias diferentes ambos estão comprometidos com a mesma premissa: a necessidade de reformulação do projeto de sociabilidade burguesa a partir da crise estrutural que teve início nos anos 1970.

Conforme pudemos observar, a Terceira Via retomará em sua formulação teórica o caráter reformista, dentre outros elementos que perpassam o debate histórico da social-democracia, sob a roupagem de uma “nova social-democracia”, visando à aglutinação da classe trabalhadora – com promessas de ganhos para a mesma –, além da concertação social e do reparo das mazelas do grande capital.

Através de seu discurso de que é preciso apresentar uma estrutura diferente, que supere ao mesmo tempo o governo burocrático e hierarquizado favorecido pela velha esquerda, e a intenção da direita em desmantelá-lo, cria uma estratégia de reforma do capitalismo com vistas à sua naturalização e, por conseguinte, à manutenção do padrão de sociabilidade burguês.

2.2. Os Intelectuais Orgânicos do Capital e a Nova Pedagogia da Hegemonia

No Brasil, marcados pelos anos de ditadura militar, somos levados a pensar que a dominação de classe se faz apenas pela força. Essa dominação, todavia, também se faz pelo convencimento. A disputa de hegemonia, entendida como conhecimento encorajado de coerção, não é um fenômeno novo e faz parte do próprio Estado capitalista ter ações de coerção e ações de convencimento, que, contudo, vão mudando ao longo do tempo.

⁴⁹ Na próxima seção, analisaremos mais detalhadamente como o projeto da Terceira Via chegou ao Brasil.

Nesse sentido,

[...] No exercício da hegemonia, as classes dirigentes, influentes e ocupantes do aparelho estatal, dinamizam uma multiplicidade de mecanismos de dominação (coerção, força) e de direção (convencimento, consenso), de modo a tornar universais os seus interesses particulares (CÊA, 2007, p. 36).

Dando continuidade ao raciocínio da autora,

[...] Essa necessidade constante de aperfeiçoamento das objetividades e subjetividades e, portanto, das relações sociais de produção, constitui um processo denominado por Gramsci (2001) de “adaptação psicofísica” ou “nexo psicofísico” dos sujeitos históricos. Tal adaptação age como um dos mecanismos de manutenção e aperfeiçoamento da hegemonia da classe dominante (CÊA, 2007, p. 36-37).

Até os anos 1980, a forma de convencimento se dava, principalmente, através de ações de cooptação na burocracia estatal. Atualmente, contudo, essa forma de convencimento se dá pela sociedade: hoje se convence as pessoas a partir da organização da sociedade.

Com a reforma do Estado, inicia-se um processo de reestruturação dos elementos mediadores dos conflitos de classe. Assim, os intelectuais orgânicos do capital produzem uma série de referências, na construção do consenso necessário à garantia da reforma e da sua consolidação, através da elaboração de uma nova pedagogia da hegemonia, que se materializou em ações efetivas tanto na aparelhagem estatal, quanto na sociedade civil, a partir do final do século XX e anos iniciais do século XXI.

Segundo Neves,

[...] O exercício da hegemonia é, para Gramsci (1999), sempre uma relação pedagógica que busca subordinar em termos morais e intelectuais grupos sociais inteiros por meio da persuasão e da educação. Trata-se de um conceito que expressa o movimento realizado por uma classe ou fração de classe sobre outras classes e frações de classes para convencer e organizar o consenso em torno de uma concepção particular de mundo (NEVES, 2010, p. 24).

Sobre a mundialização de uma nova sociabilidade:

[...] Uma das principais características do bloco histórico que se forma a partir da nova pedagogia da hegemonia, envolvendo a formulação de novas teorias, a formação de novos intelectuais orgânicos e a difusão pedagógica dos novos consensos, é o realinhamento ideológico de teóricos e de forças políticas nas relações sociais e de poder. Esse realinhamento sugere que com a “crise do marxismo”, a “morte do socialismo” e a “insuficiência da perspectiva neoliberal”, o futuro da política estaria localizado num plano que

vai além das formas clássicas “esquerda” e “direita”. A aposta mais significativa da nova pedagogia da hegemonia é o complexo movimento concomitante de criação de novos sujeitos políticos coletivos, de reconversão dos antigos sujeitos políticos coletivos e de desorganização da visão crítica ao capitalismo para a construção do novo consenso (NEVES, 2010, p.25).

Ao discorrer sobre o caráter das mudanças no ensino superior no Brasil, iniciadas no governo Collor de Mello e aprofundadas no governo Fernando Henrique Cardoso e Lula, Lima (2007) aponta a adequação da universidade brasileira às exigências da ordem global como determinante para a transformação do ensino superior num grande negócio, subjugado às diretrizes dos organismos internacionais. Para tanto, contextualiza seu debate analisando a mundialização do capital no final do século XX e início do século XXI e as estratégias da burguesia para a conformação de um novo padrão de sociabilidade em consonância com a nova ordem:

[...] É nesta conjuntura política que as noções de globalização econômica e sociedade da informação, elaboradas pelas escolas estadunidenses de administração de empresas e pelos organismos internacionais do capital, aparecem fundamentadas nas seguintes nucleações temáticas: a emergência da sociedade pós-capitalista, da sociedade em rede, da sociedade informática e a realização de uma avaliação informacional. Considerando que estas nucleações atravessam e constituem a argumentação teórica do processo de reformulação da educação superior em curso no Brasil nos anos de neoliberalismo é que avalio a importância de localizar de que forma e com que conteúdo elas são apresentadas pelo projeto burguês de sociabilidade (LIMA, 2007, p. 29).

Dessa maneira, uma parcela significativa dos teóricos do capital disseminou a ideia de superação das relações sociais capitalistas na dinâmica das sociedades contemporâneas. Para analisar a fundamentação teórica da nova pedagogia da hegemonia, Neves (2010) elencou nove teóricos que subsidiam os debates sobre essa posição: Alain Touraine, Adam Schaff, Robert Putnam, Peter Drucker, Boaventura de Sousa Santos, Manuel Castells, Edgar Morin, Zygmunt Bauman, Michael Hardt e Antonio Negri.⁵⁰

Por esse viés de um ‘novo mundo’, as referências teóricas do passado teriam perdido sua validade e capacidade de analisar e explicar os fenômenos políticos, econômicos e sociais:

⁵⁰ Ao longo da presente dissertação, mencionaremos esses autores e suas respectivas obras, conforme o contexto do debate. Todavia, para mais informações sobre as obras e a biografia dos autores, consultar Neves (2010).

[...] Se num primeiro momento as teorias revelam a legítima inquietação de intelectuais na busca de explicações para as recentes mudanças ocorridas na civilização urbano-industrial, no plano histórico elas ultrapassam o *locus* acadêmico para integrar-se direta ou indiretamente a processos políticos mais complexos de afirmação de um novo projeto hegemônico em diferentes formações sociais (NEVES, 2010, p. 23).

A nova pedagogia da hegemonia caracteriza-se pelo exercício da dominação de classe através dos processos educativos, cuja fundamentação teórica legitima a compreensão de que o aparelho do Estado não tem como prover todas as demandas sociais. Então, a sociedade civil precisa ser repolitizada e refuncionalizada, tornando-se uma sociedade civil ativa, na qual cada cidadão passa a ser responsável pela mudança da política e pela definição de caminhos alternativos para a ação social, nesta nova organização social que, segundo os intelectuais orgânicos do capital, está emergindo.

As teses que alicerçam o projeto político da Terceira Via e, por conseguinte, a nova pedagogia da hegemonia se afirmam na existência de uma nova cultura política, que dilui a luta de classe e a divisão entre direita e esquerda, e também na existência de uma nova era, em torno da ideia de que as perspectivas teóricas do materialismo histórico dialético e do liberalismo se tornaram incapazes de explicar e ordenar as práticas sociais em sintonia com as mudanças ocorridas no mundo.

A respeito da noção de superação do antagonismo entre direita e esquerda,

[...] Temos de abandonar também a ideia de que esquerda e direita são a única e suprema linha divisória na política. Esquerda e direita certamente não desaparecerão, mas a divisão entre elas tem um poder menor do que se costumava pensar (GIDDENS, 2001, p. 46).

Ainda sobre a redefinição da política, é possível identificarmos um discurso de impossibilidade de superação do capitalismo:

[...] A divisão entre direita e esquerda refletiu um mundo onde se acreditava amplamente que o capitalismo podia ser transcendido, e onde a luta de classes modelou boa parte da vida política. Nenhuma dessas condições é pertinente agora. O 'radicalismo' não pode ser mais equacionado como 'ser de esquerda' (GIDDENS, 2001, p. 46).

As teses que fundamentam a nova pedagogia da hegemonia são: Uma Ordem Pós-Tradicional, Uma Globalização Intensificadora, Uma Sociedade Civil Ativa para Democratizar a Democracia e, por fim, Um Estado para uma Nova Ordem.

Dentro da perspectiva de Uma Ordem Pós-Tradicional, os sujeitos políticos deixam de ter uma identidade de classe, passando a existir uma nova sociedade civil e um novo Estado, que não é mais indispensável, já que o novo discurso prega a responsabilidade individual, a responsabilidade social, uma sociedade civil mais ativa e um mercado com justiça social.

Três fenômenos fundamentais compõem a Ordem Pós-Tradicional: uma crise da tradição, uma cultura cosmopolita e um novo individualismo. A crise da tradição consiste numa redefinição da tradição cultural e política, segundo a qual valores, costumes e condutas do passado teriam perdido a capacidade de orientar pessoas e grupos sociais na sociedade atual, havendo, conseqüentemente, uma perda de sentido das ideologias e uma redefinição da política onde o antagonismo ‘socialistas versus capitalistas’ perde terreno para identidades políticas entendidas como mais importantes: autoritário versus libertário, e moderno versus tradicionalista.

O segundo fenômeno que compõe essa ordem consiste no surgimento de uma nova era global, marcada por uma comunicação global instantânea, onde o cosmopolismo se tornou uma referência.

O novo individualismo, terceiro fenômeno que compõe a ordem pós-tradicional, não se trata de um egoísmo, mas sim da tomada do indivíduo como referência para a interpretação do mundo. Em outras palavras, o novo individualismo reside no entendimento do mundo a partir dos seus próprios interesses e valores, e não mais da realidade concreta. É possível identificarmos esses elementos constituintes de uma ordem pós-tradicional na produção teórica dos seguintes autores: Adam Schaff e Alain Touraine.

Schaff (1995), com sua ênfase às conseqüências do desenvolvimento das forças produtivas, possui uma visão bastante otimista do novo mundo ao acreditar que os avanços tecnológicos liberariam o homem do trabalho árduo manual e que o trabalho tradicional, o assalariado, desaparecia gradualmente e, com ele, a classe trabalhadora e a classe capitalista.

Para Touraine (2004), vivemos o surgimento de uma sociedade pós-industrial, na qual a oposição entre capitalismo e socialismo perde o sentido e as categorias culturais substituem as categorias sociais, numa nova sociedade em que “trabalhadores, colonizados, mulheres, minorias de diversos tipos, criaram para si subjetividades que se afirmam como

sujeitos de direito e que rejeitam a injustiça, a desigualdade e a humilhação” (NEVES, 2010, p. 110).

Conforme a segunda tese basilar do projeto de Terceira Via, a Tese da Globalização Intensificadora, a globalização não é ‘apenas’ um fenômeno econômico, mas, também, uma manifestação cultural, responsável por mudanças na sociabilidade e na forma de fazer política em muitas partes do mundo, disseminando a ideia de inevitabilidade e de inalterabilidade do novo mundo, “o que contribui fortemente para a difusão da sociabilidade burguesa e interfere decisivamente na formação dos intelectuais orgânicos da nova pedagogia da hegemonia” (NEVES, 2010, p. 121).

Para a Terceira Via a globalização é uma das principais evidências de que o mundo mudou, caracterizada por uma tendência integradora favorecida pela sociedade da informática, na medida em que favorecerá a elevação do patamar do conhecimento da população.

Contudo, para Neves,

[...] é necessário considerar que, no capitalismo, a informação e a comunicação, longe de se configurarem uma “tendência integradora”, constituem mercadorias, não significando, necessária e linearmente, a possibilidade de solução para os problemas gerados pelas relações de poder e pelos processos de exploração (NEVES, 2001, p. 121).

Entre os autores que oferecem elementos basilares para a tese de uma Globalização Intensificadora, temos: Adam Schaff, Alain Touraine, Boaventura de Sousa Santos e Manuel Castells.

Schaff (1995) entende a globalização como oportunidade de promoção da justiça na ordem capitalista, através da revolução eletrônica, seja através de sua suposta tendência integradora, seja pela capacidade que – segundo o autor – a revolução da microeletrônica possui na resolução, tecnologicamente, dos principais problemas que assolam o Terceiro Mundo: fome, escassez de água, desertificação e outros.

Touraine (2006) crê em relações capitalistas mais harmônicas e, por essa razão, apresenta uma posição antiglobalização que não contesta os fundamentos da sociedade capitalista: o autor não se opõe à abertura da produção e dos intercâmbios, desde que valorize os interesses locais e o meio ambiente, em detrimento da defesa apenas dos interesses daqueles que já detêm a riqueza, o poder e a influência.

Boaventura Sousa Santos, embora seja um crítico da globalização, não propõe uma posição anticapitalista, mas apenas uma ‘globalização contra-hegemônica’, em oposição à globalização neoliberal. Em outras palavras, podemos dizer que o autor sugere uma humanização do capitalismo, visto que propõe uma luta contra o neoliberalismo e não uma luta anticapitalista.

Castells (1999b) entende que a globalização não se constitui num problema em si, mas num desafio a ser enfrentado positivamente. Para ele, a globalização é a expressão dessa nova estrutura social denominada sociedade em rede que produz o crescimento econômico e a integração cultural, mas também gera pobreza e desigualdade.

De acordo com a Tese Uma Sociedade Civil Ativa Para Democratizar a Democracia, a sociedade civil é entendida como espaço de coesão entre Estado e mercado, não havendo mais tensões, mas um colaboracionismo. Temos, assim, uma concepção apassivadora de Sociedade Civil, cujo papel deve ser a mobilização do conjunto da sociedade numa única direção, na qual o colaboracionismo e a liberdade de escolhas individuais prevaleceriam sobre as tensões e as disputas de ideologias.

Sob essa ótica, o centro da luta política não é mais a exploração do capital sobre o trabalho. Há uma negação da materialidade, segundo a qual as divisões socioculturais exprimem as identidades e não as condições reais produzidas a partir das relações concretas:

[...] No projeto em questão, a “sociedade civil ativa” é a expressão da renovação política. A política ter-se-ia desprendido das amarras das ideologias e das grandes organizações, voltando-se para as ações de valorização dos indivíduos e de sinergia de esforços para a “renovação das solidariedades danificadas” pelas disputas de tempos atrás (GIDDENS, 1996 *apud* NEVES, 2012, p. 128).

O debate, agora, se dá a partir da problemática da integração social, havendo uma autonomia da cultura em relação às bases materiais: temos um deslocamento da luta por direitos sociais para movimentos em defesa de direitos culturais, comprometido com a afirmação da identidade dos sujeitos, em detrimento da perspectiva de transformação das relações econômicas.

Nesse sentido, a sociedade civil passa a estar mais preocupada em participar da vida social do que lutar contra os efeitos da exploração econômica do capital sobre o trabalho: a importância das relações sociais de produção da existência humana e o controle sobre os

meios de produção perdem terreno para a formação das subjetividades. “Consequentemente, a sociedade civil não seria mais constituída e dinamizada por relações de hegemonia, mas sim pelas diferenças do modo como as pessoas veem e se sentem na realidade” (NEVES, 2010, P. 132).

As formulações teóricas que subsidiam a tese Uma Sociedade Civil Ativa para Democratizar a Democracia podem ser encontradas nas obras dos seguintes autores: Manuel Castells, Michael Hardt, Antonio Negri, Boaventura de Souza Santos, Robert Putnam e Peter Drucker.

Castells (1999a) considera a luta de classes um fundamentalismo, já que numa sociedade em rede, oriunda das mudanças na tecnologia da informação, segundo o autor, a identidade de classes é diluída e os trabalhadores dissolvem sua identidade coletiva numa diversidade de existências individuais;

Hardt e Negri (2005a) propõem um novo protagonismo social: desconsideram a importância do modo de produção social da vida e o controle dos meios de produção na formação das subjetividades. Não havendo mais diferenças entre quem vende sua força de trabalho e quem detém os meios de produção, o protagonismo social no mundo contemporâneo passa a ser atribuído a uma multidão, ou melhor, à uma força social genérica que tenta aproximar subjetividades independentemente da base material e do contexto histórico-social.

Santos (2008) reafirma o preceito da democratização da democracia na medida em que reforça os conceitos de “novos atores” e “sociedade civil ativa”, identificando-os como um terceiro setor e entendendo a cidadania ativa como uma nova forma de militância política: agora, é necessário capacitar a sociedade civil para desempenhar funções que eram atribuídas ao Estado, sob a égide dos valores do autogoverno, do comunitarismo e da organização autônoma.⁵¹ É necessário, todavia, destacarmos que “essa interpretação propõe uma separação orgânica entre Estado e sociedade civil, tornando-os independentes também das relações circunscritas à esfera do mercado” (NEVES, 2010, p. 138).

⁵¹ Embora este autor se apresente como um crítico do neoliberalismo, suas proposições acerca do Terceiro Setor, assentados em valores humanos e não do capital, aproximando-o do setor público não estatal e atribuindo-lhe um interesse coletivo, em vez de oferecerem uma crítica à nova pedagogia da hegemonia, apresentam substratos teóricos importantes que agem na sua legitimação de maneira sutil, diluindo as fronteiras entre o público e o privado.

Putnam (2008) defende a tese de que a eficiência democrática e econômica de uma sociedade está diretamente relacionada ao nível de desenvolvimento do capital social daqueles que a compõem.⁵² Assim, entende que o “Estado e o mercado funcionam melhor nas formações sociais em que a cultura cívica é mais desenvolvida” (NEVES, 2010, p. 139), regidas pelo voluntariado e pelo colaboracionismo. Por conseguinte, o Estado democrático se apoia na expansão das organizações sociais dedicadas ao alívio da pobreza e ao aumento da consciência cívica dos cidadãos, inculcando valores como promoção da colaboração social, solidariedade e espírito público, discurso esse difundido em larga escala pelos organismos internacionais.

Drucker (2002) afirma que o conhecimento transformou-se em um bem de produção. Desse modo, mascara a luta de classe, na medida em que defende o fim da propriedade do burguês e da força física do trabalhador. Segundo o autor, o que se tem agora é a propriedade do conhecimento como meio de organizar as pessoas e produzir a riqueza. Logo, no plano lógico, seriam todos trabalhadores e, não havendo mais antagonismos, a garantia de uma vida digna seria consequência do conhecimento como fator que pode aumentar a remuneração do trabalho. O autor também reafirma o discurso da responsabilização, defensor da existência de um terceiro setor além do Estado e do mercado, como condição para a restauração da cidadania. Para ele, o Estado define as políticas sociais e gerencia o processo, ao passo que as organizações sociais (fundações e institutos) executam a política.

A tese que discute um Estado Para Uma Nova Ordem Democrática traz em seu seio a premissa da Reforma do Estado: a necessidade de renovação do Estado, a partir de uma reforma política, legal, jurídica, visando ao aumento da eficiência na administração, travestida de novos marcos regulatórios que não se enquadram nem no radicalismo dos neoliberais, nem no dogmatismo dos social-democratas clássicos.

Portanto, nessa nova configuração não há mais espaço para um Estado intervencionista, mas sim para um Estado regulador e coordenador dos processos de desenvolvimento econômico e social capitalista, através de parcerias públicos privadas,

⁵² “Putnam define como capital social as relações interpessoais e as redes de ajuda mútua e de compartilhamento de valores, que reforçam o desenvolvimento de um espírito colaboracionista baseado numa moralidade cívica, capaz de impulsionar o desenvolvimento econômico de um grupo social, de um país e mesmo de uma região. Nesse sentido, a elevação do capital social orientaria a organização de grupos de indivíduos engajados na solução de problemas (pobreza, geração de trabalho e renda, assistência social, educação etc.) sem intermediação direta do aparelho do Estado.” (NEVES, 2010, p. 139).

resultando numa economia mista, atuante no alívio da pobreza, sem, contudo, alterar as estruturas da sociedade capitalista.

Sendo assim,

[...] Nessa estratégia de desenvolvimento capitalista, cabe ao Estado, atuando supostamente em defesa do interesse de todos, indicar áreas prioritárias, o formato do projeto, o tipo de concessão pública, o tempo de exploração e os incentivos fiscais de estímulo ao investimento de capital privado. Ao empresariado, na busca “legítima do lucro”, cabe realizar as obras, oferecer empregos, explorar as concessões e usufruir os incentivos disponibilizados, alavancando o desenvolvimento (NEVES, 2010, p. 144).

São exemplos de teóricos que fornecem formulações a esta tese: Zygmum Bauman, Boaventura de Sousa Santos e Manuel Castells .

Bauman (2000) descarta a natureza de classes do Estado capitalista, uma vez que o apresenta como uma instituição que vem sendo superada pela extraterritorialidade dos processos econômicos e culturais, tornando-o vítima do processo de mundialização do capital.

Boaventura de Sousa Santos representa uma referência importante para compreendermos as propostas de reforma do Estado que emergiram nos anos 1990 e 2000: “Entre os vários aspectos problematizados pelo autor, é possível verificar a relevância atribuída à noção de crise do Estado para sustentar a urgência da construção de um novo Estado, o chamado estado experimental” (SANTOS, 2003 *apud* NEVES 2001, p. 145)

Castells (1999c) debate a redefinição do papel do Estado diante da nova configuração da sociedade, agora uma sociedade em rede, determinada pelo intenso desenvolvimento tecnológico. O autor defende que neste novo mundo o Estado continua a ter um papel importante na economia. Entretanto, diante da complexidade crescente de relações entre o global, o nacional e o local, a economia, a sociedade e a política, o Estado deverá compartilhar funções e responsabilidades com instituições e organizações de diversas naturezas, sejam elas supranacionais, como por exemplo a ONU, a OCDE, a União Europeia e o Mercosul, entre outras; ou sejam elas nacionais, como agências públicas, organizações da sociedade civil, fundações, institutos e associações.

No Brasil, as organizações centrais na difusão dos autores e dos pressupostos da pedagogia da hegemonia foram a Fundação Getúlio Vargas (FGV), que através de uma prática da direita para o social vem formando gestores governamentais e empresariais ao longo de todo o processo de aprofundamento do industrialismo brasileiro; e o Instituto

Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas (IBASE), que foi perdendo seu caráter reivindicativo e, por meio de uma prática da esquerda para o capital, adotou um posicionamento em favor do apassivamento.

Criada em 1944, a FGV surge como importante intelectual coletivo da hegemonia capitalista no Brasil urbano-industrial, tendo um papel importante na formação dos intelectuais orgânicos do capitalismo brasileiro em sua fase nacional-desenvolvimentista, no contexto do Estado Novo. No período compreendido entre março de 1942 e janeiro de 1943, o governo brasileiro recebeu a Missão Cooke⁵³ e, a partir dessa ação conjunta entre Brasil e Estados Unidos, o governo brasileiro autorizou – sob o Decreto-Lei n.º 6.693, de 14 de julho de 1944 – a criação de uma instituição que ficasse responsável pela formação de administradores públicos e privados: a FGV, incumbida, assim, de formar novos intelectuais orgânicos e difundir princípios, diretrizes e práticas orientadas pelos Estados Unidos.

Nesse período histórico, à fundação atribuiu-se o desenvolvimento de atividades de ensino, de produção de conhecimento, de prestação de serviços e de divulgação, com a finalidade de difundir os princípios e as práticas do americanismo e, a formar lideranças atuantes na organização do projeto burguês nos anos de estruturação do capitalismo monopolista no Brasil.

Conforme Neves,

[...] Ressalta-se que a criação da FGV representou os interesses do bloco no poder, indicando o peso significativo da burguesia na composição desse governo. Sob a direção da fração industrial da burguesia, portanto, o país estava sendo preparado para assumir uma nova função no capitalismo mundial, ainda que subalterna (NEVES, 2010, p. 157).

No entanto, acompanhando as profundas mudanças em curso no modo de produção capitalista em âmbito internacional, a partir da metade da década de 1980 a fundação começou a se preparar para adequar-se às novas exigências do capitalismo no que concerne à formação de seus intelectuais orgânicos.

Dessa maneira, no início dos anos 1990, a FGV começou a introduzir a temática da Terceira Via nos diferentes espaços da sociedade brasileira, executando – como tarefa política relevante – a preparação de quadros para os organismos da sociedade civil, através de

⁵³ Chefiada por Morris Llewellyn, a Missão Cooke era uma comissão norte-americana, que tinha como tarefa formular diretrizes globais para o desenvolvimento econômico do país. (FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS, 1974a, *apud* NEVES, 2010, p.156)

curso de pós-graduação em Administração, no campo do Direito, da História e no setor editorial da FGV.

No início dos anos 2000, a FGV apresentou um crescimento vertiginoso em seu número de matrículas⁵⁴, em parte devido a sua reestruturação organizacional que teve início nos anos 1990⁵⁵, em parte como decorrência da introdução intensiva das tecnologias de informação e comunicação (TIC), fenômeno determinante para a expansão, complexificação, descentralização territorial e internacionalização da FGV.

A partir dos anos 2000, portanto, essa influência internacional intensificou-se: a influência dos demais países de capitalismo central na formação de intelectuais e a disseminação das ideias de um novo mundo globalizado cresceram em seu interior. Além disso, também cresceu a sua influência sobre os países menos desenvolvidos, através da assinatura de convênios e intercâmbios com as diferentes formações sociais capitalistas periféricas, disseminando ideias e práticas mais racionalizadas de intervenção político-social nesses espaços.

Atualmente, a FGV tem se dedicado ao tema do chamado terceiro setor e às ações ditas socialmente responsáveis das empresas, temáticas essas cruciais para as estratégias de repolitização da política no Brasil contemporâneo com vistas a estabilizar a hegemonia burguesa já consolidada nos anos iniciais do século XXI.

O IBASE, constituído em 1980, em princípio, tinha um caráter reivindicativo, próprio do período desenvolvimentista do capitalismo, quando as forças políticas lutavam pelos direitos da classe trabalhadora. Sua ideia original convergia para educar politicamente a população e democratizar a informação:

[...] Como se vê, a concepção original do Ibase guarda traços do modo de fazer política próprio da ocidentalização de tipo europeu, quando as organizações da sociedade civil voltadas para os interesses da classe trabalhadora pressionavam o bloco no poder, nos anos de Estado de bem-estar social, por igualdade de direitos. Os fundadores do Ibase trouxeram do exílio a ideia nova de introduzir sistematicamente na luta popular brasileira o

⁵⁴ “Entre 1944 e 1954, o número de seus concluintes não excedeu 12.539. Já entre 1955 e 1964, esse quantitativo foi além do dobro, chegando a 26.763. No decênio de 1965-1974, o número de concluintes atingiu a marca de 67.905 alunos; e somente no ano de 2008 esse número alcançou a considerável marca de 96.999.” (FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS, 1974, p. 20; 2000, p. 7 *apud* NEVES, 2010, p. 165).

⁵⁵ Em decorrência dessa reforma institucional, que sofreu influência do Relatório sobre o desenvolvimento mundial – 1989, do BM, criou-se um Fundo de Modernização Institucional para o financiamento de estudos, capacitação técnica no exterior e aquisição de equipamentos de informática, demitiu-se 35% do seu quadro funcional, alterou-se a política salarial dos funcionários, além da terceirização dos serviços de manutenção predial e da extinção e/ou transferência de atividades para outras instituições. (NEVES, 2010, p. 165).

conhecimento científico como elemento de reflexão e ação. Eles pensavam em se constituir em instituto de assessoria ao conjunto dos movimentos sociais comprometidos com a democratização em nosso país (NEVES, 2010, p. 182-183).

Todavia, sua ação foi sofrendo transformações conforme os determinantes de cada conjuntura política, seja por atravessar dificuldades financeiras, seja devido à profunda mudança na conjuntura nacional e internacional e na forma hegemônica de se fazer política nos anos 1990. Deparou-se, pois, com a necessidade de avaliar suas diretrizes e rever suas atividades, encaminhando-se para os novos marcos da socialdemocracia internacional e nacional.

Assim, nos anos 1990, o IBASE vai se metamorfoseando, adequando-se aos tempos de repolitização da política, passa a receber recursos de empresas privadas, assinando, portanto, seu subjugo às suas reestruturações: alterações no quadro de pessoal e, por conseguinte, sofre uma mudança de objetivos, agora em conformidade com o projeto político da Terceira Via.⁵⁶

A partir dessas mudanças, nos anos 2000 o IBASE passa a se consolidar como um importante sujeito político coletivo, responsável pela formação de redes locais, nacionais e internacionais de organizações de ‘cidadania ativa’, encarregadas de elaborar um senso comum em torno da ideologia da radicalização da democracia, nos moldes da concertação e da coesão social.

Dessa maneira, conforme o próprio IBASE,

[...] O Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas (Ibase), segundo especifica a quarta versão de seu estatuto, em vigência até o momento, “é uma associação sem fins econômicos, de caráter beneficente, educativo e de assistência social, constituída em 14 de outubro de 1980.” Seu estatuto estabelece, ainda, que esse instituto “tem por objetivo social o desenvolvimento de atividades de estudos, pesquisas e elaboração de projetos socioeconômicos, estudos políticos, armazenamento e interpretação de dados, realização de cursos e seminários, criação e alimentação de redes, preparação e divulgação de estudos e relatórios, edições e publicações, por conta própria ou de terceiros. Para que realize tais objetivos institucionais, o instituto poderá angariar recursos mediante convênios com entidades de ajuda ao desenvolvimento, receber donativos, solicitar subvenções ao Poder Público, firmar convênios de parceria, prestar serviços, além de adquirir bens

⁵⁶ Outro fator de peso na consolidação do Ibase como importante aparelho privado de hegemonia foi a morte, em agosto de 1997, do sociólogo Herbert de Souza, conhecido como Betinho, um dos fundadores do Instituto após a anistia política. Sua ausência contribuiu significativamente para o distanciamento da entidade das lutas concretas dos movimentos sociais. (NEVES, 2010, p. 193).

móveis e imóveis” (INSTITUTO BRASILEIRO DE ANÁLISES SOCIAIS E ECONÔMICAS, 2004, *apud* NEVES, 2010, p. 183).

Visitando o sítio do IBASE, logo na página inicial, é possível observar que o mesmo se apresenta como uma organização de cidadania ativa que se vê mais como um ator na sociedade civil do que como instituição, cujo compromisso é com a radicalização da democracia e com movimentos políticos e culturais que tenham os direitos, a cidadania, a democracia e a sustentabilidade socioambiental como suas agendas.

Encontramos, também, matérias, entrevistas e outros textos que criticam as mazelas decorrentes do capitalismo, e até mesmo o próprio sistema capitalista, mas não ultrapassam o limite do que Kosic (1976) denomina “pseudoconcreticidade”⁵⁷, na medida em que não atacam o cerne do problema, reafirmando assim a existência de uma nova cultura cívica, na qual o nível de consciência política não deve ultrapassar os limites econômicos-corporativos, pautados por um capitalismo travestido de justiça social.

Como podemos ver, a década de 1990 concentra o maior número de contribuições teóricas para a construção da nova pedagogia da hegemonia. Cumpre, no entanto, ressaltar que apesar de tentarmos aqui esboçar o pensamento de cada autor de maneira sucinta, o universo teórico dos mesmos é mais amplo do que o referido nessas poucas linhas, sendo apresentado através de diversas obras que não foram mencionadas.⁵⁸ Dessa forma, o que se pretendeu ao longo do presente texto foi analisar de que modo as ideias contidas nas formulações desses autores estão em consonância com as estratégias de dominação da nova pedagogia da hegemonia.

De modo geral, o que todos os autores apresentam em comum é a perspectiva de que as mudanças ocorridas no mundo nas últimas décadas corroboraram para o surgimento de uma nova sociedade que, simultaneamente, valoriza a economia de mercado e experimenta a construção de novas subjetividades e novas práticas de convivência na sociedade.

Também é possível observarmos a atuação de muitos autores em mais de uma tese, o que nos ajuda a compreender que a divisão em teses se dá por uma questão didática e

⁵⁷ “O complexo dos fenômenos que povoam o ambiente cotidiano e a atmosfera comum da vida humana, que, com a sua regularidade, imediatismo e evidência, penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural, constitui o mundo da pseudoconcreticidade.” (KOSIC 1976, p. 15)

⁵⁸ Neves (2010, p. 2017-2020) apresenta um capítulo anexo, com a biografia e a relação das obras publicadas por cada autor.

não epistemológica, uma vez que todas as teses se complementam em torno de uma mesma compreensão de mundo segundo o projeto político da Terceira Via.

Identificamos também que, a fim de reduzir a pobreza e garantir a qualquer custo a paz social, a nova pedagogia da hegemonia promove uma repolitização da política através das seguintes estratégias: a articulação entre obras teóricas prestigiadas, retirando delas o que lhe for conveniente para ordenar a forma de conceber a realidade; a formação do novo intelectual, aplicando essa teoria em diferentes processos de preparação dos novos intelectuais orgânicos de modo a capacitá-los para difundir o senso comum e, por último, pela construção do senso comum, simplificando toda mensagem ideológica contida na linguagem acadêmica. Age, dessa maneira, na estruturação de um campo ideológico no qual não é possível vislumbrar um horizonte anticapitalista, nem mesmo numa temporalidade de longa duração.

Cumprido, entretanto, alertar que, na perspectiva da luta em defesa dos interesses dos trabalhadores, é nosso papel reafirmar que o modo de produção capitalista, um modo de produção social da vida pautado na exploração, não foi superado, nem tampouco evoluiu para um ‘capitalismo mais humano’. É imprescindível desmistificar esse discurso segundo o qual todas essas ‘mudanças’ convergem para um novo mundo, alertando que as mesmas residem, na verdade, em um estágio superior do capitalismo monopolista.

Para Neves,

[...] Todos esses exemplos das iniciativas da FGV e do Ibase em relação à formação de intelectuais da nova pedagogia da hegemonia contribuem para evidenciar três teses defendidas neste livro: A primeira, a de que a Terceira Via se constitui em uma atualização do projeto político neoliberal para o século XXI, que serve para orientar a atuação da direita para o social e da esquerda para o capital. A segunda, de que não nos encontramos em um mundo novo, mas em um estágio superior do capitalismo monopolista. A terceira, de que as estratégias de difusão dos princípios e práticas da nova pedagogia da hegemonia pelos intelectuais orgânicos configuram-se em uma dimensão da luta de classes nos anos iniciais da fase atual do imperialismo (NEVES, 2010, p. 202).

Cabe, por fim, elucidar que, embora a nova pedagogia da hegemonia se constitua numa poderosa forma de apassivamento dos movimentos sociais e de dominação de classes, toda ideologia se sustenta numa base material. Assim, vai fincando seus pés enquanto a base material a satisfaz. Entretanto, a realidade não é estática, nem determinada. A materialidade é dinâmica. Dessa forma, nesse movimento, a partir das contradições é possível que os trabalhadores se organizem para lutar.

2.3. As mudanças nas relações sociais capitalistas no final do século XX, os projetos societários em disputa e as demandas para a educação básica no Brasil.

Conforme vimos na seção anterior, o projeto da Terceira Via, um projeto político para atender às necessidades do processo de acumulação do capital, a partir dos resultados negativos do neoliberalismo, tenta refutar a luta de classes e, para isso, apresenta como alternativa uma nova ordem, segundo a qual o antagonismo dá lugar ao colaboracionismo, prevalecendo a noção de colaboração social e a ideia de que todos devem atuar por um bem comum.

Para garantir a difusão dessa nova ordem, os intelectuais orgânicos desse projeto ressaltam a necessidade de consolidar processos pedagógicos capazes de promover a conformação dos trabalhadores a este novo perfil, agora cidadão. Eis aí a responsabilidade que recai sobre a educação nesse processo de conformação.

Entretanto, para entendermos as demandas da educação brasileira para o capital na atualidade e o modo como as mudanças no desenvolvimento do capitalismo impulsionaram a redefinição das estratégias de execução das políticas educacionais de acordo com os preceitos da Terceira Via no Brasil, cabe um breve resgate de como se deu a inserção do Brasil na dinâmica capitalista nessa nova etapa, de maneira tardia e dependente:

[...] No que tange às relações econômicas, destaca-se primeiramente que a entrada tardia do Brasil no capitalismo neoliberal implicou um projeto revisto em relação ao projeto original implantado mundialmente na década de 1980. No início dos anos 1990, frente às drásticas consequências sociais nos países que aderiram plenamente à “receita” original, os organismos internacionais começaram a recomendar uma atuação também “preocupada” com o alívio à pobreza, nos termos do Banco Mundial e FMI (MARTINS; NEVES, 2015, p. 75).

Antes da implementação do projeto da Terceira Via, o país atravessou um período de transição político-econômica, de 1986 a 1994, marcado por uma crise da hegemonia burguesa, ao mesmo tempo em que as forças políticas comprometidas com um projeto político que buscava a garantia do acesso ampliado à riqueza socialmente produzida e à universalização dos direitos sociais à classe trabalhadora demonstravam uma forte organização.

Lima (2007, p. 136), nos apresenta uma quantidade relevante de sujeitos políticos coletivos envolvidos no debate sobre a reformulação da educação superior em curso nos anos 1990 como uma das maiores expressões dessa disputa pela condução do projeto neoliberal de educação e de sociabilidade neste período.⁵⁹ Segundo a autora, “se por um lado estes sujeitos políticos defendem o projeto neoliberal de educação, por outro, vários sujeitos políticos coletivos têm atuado na defesa da educação pública, gratuita, laica, de qualidade e referenciada nas demandas dos trabalhadores”⁶⁰. (LIMA, 2007, p. 136).

Lima (2007, p. 137-139) apresenta dois quadros comparativos dos aspectos centrais das concepções antagônicas de educação em disputa nesse período. O primeiro faz um confronto entre as propostas do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública para a elaboração do Projeto de Lei da LDBEN - PL n.º 1.258/88 - e o projeto apresentado por Darcy Ribeiro - PL n.º 101/93, posteriormente transformado na Lei 9.394/96. O segundo quadro compara as concepções de educação apresentadas pelo Segundo Congresso Nacional de Educação (1997) e os princípios do Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado no governo FHC, sob a forma da Lei 10.172/2001.⁶¹

No contexto dessa disputa de projeto de sociedade, mesmo em crise, a burguesia conduziu os primeiros passos da financeirização da economia e disseminação dos elementos basilares da política neoliberal, através do combate ao gigantismo do Estado e das privatizações, respectivamente. No que tange à educação escolar nessa conjuntura, na

⁵⁹ Conforme Lima (2007, p. 136), alguns exemplos de sujeitos coletivos em disputa pelo projeto de educação naquele período são: Associação Brasileira de Mantenedores de Ensino Superior (Abmes), Associação Brasileira das Universidades Comunitárias (Abruc), Associação Nacional de Centros Universitários (Anaceu), Associação Nacional de Universidades Particulares (Anup) e Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (Crub).

⁶⁰ “Faço referência especialmente ao Andes Sindicato Nacional, UNE, Ubes, Fasubra, Contee, CNTE, Anped, Anfope, Undime, Cedes, Andifes resguardando, entretanto, as especificidades de cada entidade e as configurações de suas avaliações e pautas políticas em cada conjuntura específica.” (LIMA, 2007, p. 136)

⁶¹ No primeiro quadro, é possível identificarmos a disputa de projeto através da análise das concepções de educação presentes em cada Projeto de Lei: enquanto a PL n.º 1.258/88 apresenta uma perspectiva vinculada à prática social, como direito fundamental de todos e dever do Estado, regida por princípios de igualdade e justiça social, a PL n.º 101/93 propõe uma educação limitada à aquisição de conhecimentos, havendo um incentivo à colaboração entre Estado e sociedade, ficando, assim, o dever do Estado reduzido ao ensino fundamental, com progressivo atendimento ao ensino médio. Além disso, este projeto de lei não traz igualdade e solidariedade como princípios norteadores. No segundo quadro, observamos que as propostas para o PNE apontadas pelo Segundo Congresso Nacional de Educação possuem uma concepção de educação escolar como patrimônio da sociedade, uma concepção de qualidade que reivindica um padrão de excelência, uma concepção de currículo que o entende como construção coletiva fundamentada na análise crítica da realidade social, além de uma concepção de Sistema nacional de Educação pautada na defesa da gratuidade e no dever do Estado como provedor. Em contrapartida, a Lei n.º 10.172/2001 constitui-se por uma concepção de educação escolar considerada um capital a ser conquistado por cada indivíduo conforme suas habilidades e competências, uma concepção de qualidade subjugada ao reordenamento do capital, conforme suas demandas para a formação profissional, uma concepção de currículo que o submete às transformações da economia globalizada, além de uma concepção de Sistema Nacional de Educação regido pelas diretrizes dos organismos internacionais, com financiamento partilhado entre Estado e sociedade. (LIMA, 2007, p. 137-138).

condição de país associado dependente entre os mais populosos do mundo e com sérios problemas na escolarização básica, o Brasil integrou-se ao programa “Educação Para Todos”, um programa da UNESCO específico para essa nova etapa do capitalismo, cuja ênfase está na conformação do contingente de excluídos educacionais mundiais às diretrizes neoliberais.⁶²

Ao final desse período histórico, a burguesia brasileira já se encontra em processo de rearticulação, associada a segmentos importantes da organização docente e, sob sua direção, o governo brasileiro definiu os pilares do projeto educacional que foi implementado entre os anos 1990 e meados dos anos 2000, sob o slogan “Educação Para Todos”, privilegiando o acesso e a permanência do maior número possível de componentes da classe trabalhadora nas escolas. Nessas circunstâncias, “com esse programa, a burguesia mundial estabeleceu os parâmetros político-pedagógicos da formação para o trabalho simples em nível internacional” (MARTINS; NEVES, 2015, p. 38).

A crise de hegemonia burguesa teve sua resolução com a eleição de Fernando Henrique Cardoso para a presidência:

[...] Com a vitória de Fernando Henrique Cardoso nas eleições presidenciais de 1994, o processo de recomposição da hegemonia burguesa foi consolidado em nosso país. Essa recomposição que traduziu o início da primeira conjuntura do capitalismo neoliberal de Terceira Via deu início a um período em que o confronto classista foi sendo esvaziado ideologicamente para disseminar a ideia de colaboração social nos moldes do capitalismo de face humanizada (MARTINS; NEVES, 2015, p. 85).

Temos, portanto, uma “nova dinâmica das classes dominantes e das classes dominadas e seus aliados na formulação e disseminação de um novo padrão de sociabilidade, o que também repercutiu na direção e definição das políticas de formação para o trabalho simples”. (MARTINS; NEVES, 2015, p. 85). Dessa forma, a partir do discurso da responsabilidade social, a burguesia brasileira passou a efetuar as diretrizes do projeto da Terceira Via, escamoteando os conflitos de classes por meio da difusão da conciliação entre mercado e justiça social. A educação escolar, nesse contexto de conformação a uma nova cidadania, passa a ter papel primordial:

⁶² “O *slogan* ‘Educação Para Todos’ expressou simbolicamente as diretrizes políticas educacionais prioritárias dos dois planos nacionais de Educação que direcionaram suas políticas e seus recursos para a educação brasileira: o *Plano decenal de educação para todos* (1993-2003) (BRASIL, 1993) que, na prática, orientou os dois governos Fernando Henrique Cardoso, e o PNE (2001 - 2011), que orientou o primeiro governo Lula da Silva.” (MARTINS; NEVES, 2015, p. 105).

[...] Como condicionalidade dos empréstimos concedidos ao país, os organismos internacionais exigiram, como estratégia de legitimação social, a implantação de mecanismos para a consolidação de uma sociedade civil colaboracionista, alicerçada no chamado terceiro setor e viabilizada pelos intelectuais orgânicos singulares e coletivos da nova pedagogia da hegemonia do capitalismo neoliberal de Terceira Via. A conformação da nova cidadania ativa no âmbito brasileiro se constituiu em elemento propulsor fundamental das reformas educacionais implementadas desde então (MARTINS; NEVES, 2015, p. 40).

Martins e Neves (2015) apontam que:

[...] Nesta primeira conjuntura, o projeto educacional hegemônico para a formação para o trabalho simples privilegiou a execução das diretrizes e bases preconizadas pelo programa Educação Para Todos, traduzidas no país pela expansão quantitativa das oportunidades educacionais da escolarização básica e superior, pela formação de intelectuais orgânicos do projeto hegemônico - professores e dirigentes escolares - e pelo reordenamento da estrutura e funcionamento dos sistemas educacionais (MARTINS; NEVES, 2015, p. 40).

Na proporção em que a expansão quantitativa da educação alcançava as metas estabelecidas, novos patamares eram, gradativamente, atingidos: embora, inicialmente, o foco estabelecido tenha sido o ensino fundamental, uma ampliação gradativa da matrícula no ensino médio o sucedeu, seguida da expansão da matrícula na educação superior, durante o primeiro governo Lula, em função basicamente da reforma da educação superior.

Para implementar o projeto da Terceira Via no Brasil, o governo FHC adotou as seguintes medidas: redefiniu o arcabouço jurídico-político das relações sociais capitalistas em voga e implantou, gradualmente, políticas que visavam à reconfiguração da relação entre Estado e sociedade.

Nesse contexto de reformulação, o Estado executou um reordenamento da estrutura e do funcionamento dos sistemas escolares, através do que Martins e Neves (2015) denominam “privatização do novo tipo”.

Para esses autores,

[...] A privatização do novo tipo, diferentemente da privatização clássica, corresponde a um processo organicamente articulado de difusão e legitimação de preceitos das organizações privadas nas instituições públicas. Assim, a lógica empresarial penetra a instituição pública de modo a constituir sua cultura e, com isso, influenciar as referências teóricas e práticas da vida das instituições escolares (MARTINS, NEVES, 2015, p. 41).

Nessa conjuntura, sob a égide da responsabilidade social, a classe empresarial passou a propagar sua visão de mundo, através das parcerias entre seus institutos e fundações e as escolas e os sistemas educacionais, determinando os conteúdos escolares mínimos conforme as necessidades do novo capital humano demandado pela expansão acelerada da produção reestruturada.

No que se refere à política de formação de professores durante esse período, identificado por Martins e Neves (2015) como “Primeira Conjuntura do Capitalismo de Terceira Via”, com o desenvolvimento das forças produtivas e a decorrente exigência de novos programas que possam tratar da aprendizagem do uso da tecnologia da informação e comunicação (TIC) em processo de expansão, embora o foco das políticas para a educação não tenha sido a qualidade de ensino, mas a expansão do acesso à educação básica, observamos que:

[...] Para atender às necessidades de ampliação dos patamares mínimos de racionalidade científico-tecnológica e de formação de quadros para difundir no âmbito escolar os valores do empreendedorismo e do colaboracionismo, tornou-se estratégica ao projeto hegemônico a implementação de novas políticas de formação inicial e continuada de professores, na condição principal de intelectuais orgânicos da nova pedagogia da hegemonia. As bases filosóficas e político-pedagógicas da reforma da educação superiores constituíram em referências privilegiadas para a formação de professores da educação básica de novo tipo (MARTINS; NEVES, 2015, p. 41).

Em síntese, os alicerces da formação para o trabalho simples nessa primeira conjuntura foram a adequação dos patamares mínimos de preparação cognitiva escolar da força de trabalho para o desempenho das tarefas simples no mercado de trabalho nos anos iniciais do século XXI; a prevalência da importância dada ao aspecto quantitativo da escolarização, em detrimento da atenção ao aspecto qualitativo, o fomento à diluição das fronteiras entre o público e o privado na execução das políticas governamentais, com a subsequente descentralização administrativa e financeira da organização dos sistemas educacionais com a participação de diversos organismos da sociedade civil e a dependência técnica e financeira dos organismos internacionais.

Como podemos ver, para a Terceira Via a pauta nesse período histórico concentrou-se no aprofundamento do projeto societário hegemônico, sobretudo a partir do segundo governo Fernando Henrique Cardoso, com a ênfase que passou a ser dada às estratégias de conformação (1999-2002):

[...] Se o primeiro governo pode ser caracterizado como um período de concentração de esforços no ajuste estrutural, na estabilidade econômica, nas parcerias com o setor privado e na política de privatização, ainda que a criação do Programa Comunidade Solidária seja uma importante referência deste período, o segundo governo Cardoso manteve estes dois focos (ajuste estrutural e estabilidade econômica), mas iniciou um processo de ampliação da participação política da sociedade civil, concedida como um espaço sem antagonismos, como o somatório de indivíduos, grupos sociais, do voluntariado, dos empresários de boa vontade, das ONGs e dos movimentos sociais com suas demandas específicas e dos sindicatos colaboracionistas (LIMA, 2007, p. 100).

Contudo, de acordo com Martins e Neves (2015), com a crise mundial capitalista de 2008 o projeto de Terceira Via, no Brasil, começa a ser delineado, instaurando a segunda conjuntura do capitalismo neoliberal de Terceira Via.⁶³

Nessas condições,

[...] A partir de então, no contexto de um mundo multipolar, o Brasil, ainda na condição de país associado e dependente, começa a assumir novas atribuições econômico-políticas no concerto capitalista como país de renda média; estreita suas relações com os países ricos, capitaneados pela OCDE; e também assume uma liderança na condução do processo de maior integração dos países do hemisfério sul ao capitalismo neoliberal de Terceira Via, em especial a África Subsaariana e a América do Sul (MARTINS, NEVES, 2015, p. 41-42).

Perante esse quadro de crise, os organismos internacionais intensificaram e diversificaram as suas ações de legitimação social: além da manutenção da ação junto aos governos regionais e nacionais, aprimoraram as estratégias na sociedade civil, através de

⁶³ Harvey (2011) analisa a crise de 2008, marcada por uma crise no mercado de habitação iniciada nos Estados Unidos, conhecida como “crise das hipotecas *subprime*”, cujo colapso financeiro gerou impactos em todo o mundo: “Até o outono de 2008, tremores quase fatais já haviam se espalhado para o exterior, dos bancos aos principais credores da dívida hipotecária.” (HARVEY, 2011, p. 10). De acordo com Harvey (2011, p. 13), no final de 2008 todos os segmentos da economia dos Estados Unidos estavam com profundos problemas. No início de 2009, países do Leste e Sudeste da Ásia tiveram uma queda brusca em suas exportações em pouco tempo; houve uma significativa queda do comércio internacional, gerando tensões nas economias predominantemente exportadoras, como é o caso do Brasil; a queda nos preços trouxe séria dificuldade aos países produtores de matérias-primas, afetando profundamente os países produtores de petróleo, como a Rússia e a Venezuela; na China, aproximadamente 20 milhões de pessoas ficaram desempregadas, tendo a taxa de desemprego aumentado brutalmente também nos Estados Unidos e na Espanha. Ao discutir a crise econômica de 2008, Harvey (2011, p. 7) ressalta a necessidade de compreendermos o fluxo do capital, como “o sangue que flui através do corpo político de todas as sociedades que chamamos de capitalistas, espalhando-se, às vezes como um filete e outras vezes como uma inundação, em cada canto e recanto do mundo habitado”, para entendermos as condições em que vivemos. Dessa maneira, a partir da discussão da crise de 2008, o autor demonstra que as crises são inerentes ao modo de produção capitalista: “As crises financeiras servem para racionalizar as irracionalidades do capitalismo. Geralmente, levam a reconfigurações, novos modelos de desenvolvimento, novos campos de investimento e novas formas de poder de classe.” (HARVEY, 2011, p. 18). Nesse sentido, o autor entende o capital como um modo de produção que necessita de contínua expansão e inovação para a garantia de acumulação e lucro.

novos sujeitos políticos coletivos, identificados como organizações não governamentais sociais.

A rápida disseminação das tecnologias de informação e comunicação (TIC) teve peso nesse momento de aprofundamento das estratégias para a consolidação da democracia consentida, visto que permitiram ao governo brasileiro coordenar mais organicamente as ações dos diferentes ‘parceiros’ na sociedade civil, através de redes sociais interconectadas, compostas por organismos internacionais e nacionais, organizações não governamentais internacionais e nacionais, organizações empresariais e movimentos sociais das classes trabalhadoras.

A partir dessa nova conjuntura, a educação escolar passou a ocupar uma nova posição estratégica no projeto político hegemônico: no que concerne à expansão da escolarização básica, a política educacional concentrou-se na ampliação da escolarização obrigatória e na ampliação do tempo de permanência das crianças e jovens na escola, com a iniciação a um projeto de escolarização em tempo integral.

Quanto à qualidade, se num primeiro momento foi um quesito secundário, já que o mais importante era a expansão quantitativa da escolarização básica, agora passa a ser alvo de maior atenção: há uma preocupação com a qualificação técnica da força de trabalho, a fim de capacitar o trabalhador para aumentar os lucros dos empresários, bem como para impulsionar o padrão internacional de competitividade do país e formar um exército industrial de reserva conformado às novas necessidades do mercado nacional. Além disso, foram intensificados os mecanismos de controle dessa qualidade, através de instrumentos de avaliação externa da escolarização regular em todas as redes públicas de ensino.

Por conseguinte,

[...] Ocorre, assim, uma redefinição da ênfase anterior na relação entre educação e coesão social para a nova ênfase na relação entre educação e produção, processo simbolizado pela mudança do *slogan* “Educação Para Todos” para “Todos Pela Educação (MARTINS; NEVES, 2015, p. 42).

As políticas para a formação de professores como intelectuais orgânicos do projeto vigente também sofreram mudanças significativas nesse período histórico: o Estado passa a desenvolver ações de controle de qualidade do ensino oferecido pelas instituições públicas atuantes na formação de docentes para a educação básica.

Como síntese desse debate, podemos dizer que os processos políticos e econômicos que definiram os movimentos da mundialização do capital no período da difusão do projeto político de Terceira Via causaram efeitos marcantes na educação escolar brasileira. Esses impactos são evidenciados nas reformas educacionais nos anos 1990, nos países capitalistas articulados a esse projeto, orientados pelos organismos internacionais, ordenando, assim, a estrutura e o funcionamento dos sistemas escolares, o trabalho educativo e a formação humana. Nesse sentido, estando a educação regida por novos parâmetros ético-políticos, busca-se assegurar a massificação em escala planetária, considerando as condições históricas de inserção de cada país na divisão internacional do trabalho.

3 - A ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA

Este capítulo consiste nas análises dos dados coletados a partir de questionários semiestruturados aplicados em três escolas da Coordenadoria Regional de Educação Metropolitana IV, da SEEDUC-RJ. São elas: Colégio Estadual Erich Walter Heine, Centro Integrado de Educação Pública (CIEP) 183 João Vitta, e CIEP Aldebarã, todas localizadas em Santa Cruz, bairro da Zona Oeste do Rio de Janeiro. A METRO IV, como a chamamos na rede, situa-se no bairro Campo Grande – Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro – e abrange as escolas dos seguintes bairros: Ilha de Guaratiba, Pedra de Guaratiba, Sepetiba, Santa Cruz, Paciência, Tancredo Neves, Cosmos, Inhoaíba e Campo Grande.

3.1. A Pesquisa de Campo

Inicialmente, a intenção da pesquisa consistia em coletar dados no Colégio Estadual Barão do Rio Branco, no qual leciono, que se localiza em Santa Cruz, assim como as três escolas visitadas para a pesquisa. Contudo, a partir dos diálogos com o orientador desta dissertação e com a banca de qualificação, avaliamos que a realização da pesquisa no colégio poderia causar interferências nos resultados, seja por parte dos colegas de trabalho ao responder às perguntas, seja por parte da minha postura tanto na fase da coleta de dados, quanto na etapa da análise dos mesmos, que certamente ficaria comprometida justamente pelas relações que já tenho estabelecidas na instituição.

Portanto, optamos por outras escolas na intenção de garantir o máximo de objetividade nesta etapa crucial da pesquisa, mas mantivemos o bairro Santa Cruz como critério para a escolha das escolas a serem visitadas. Particularmente, falando do lugar da autora, reconheço o quanto enriquecedor foi ir a campo e exercitar o ato de ouvir sem o compromisso – ou sentimento de dever – de ter que abrir debates ao ouvir opiniões distintas. Debater, sem dúvida, é imprescindível. Mas, ouvir e tentar compreender as determinações que levam o entrevistado a determinado pensamento é primordial para o exercício da mediação, com vistas à superação do senso comum.

Nesse sentido, Gramsci (1989) atenta para a seguinte questão: o papel do intelectual orgânico não deve ser dirigir o senso comum, mas sim, elevá-lo e, para tanto, precisa dialogar com o senso comum o tempo todo, relendo-o permanentemente.

Esse movimento de ir às escolas para ouvir os professores sem manifestar concordância ou discordância com suas ideias, certamente, não seria possível no Colégio Barão do Rio Branco, principalmente pelo fato de que neste colégio muitos colegas já conhecem meu posicionamento sobre o tema em questão.

A primeira escola visitada foi o Colégio Estadual Erich Walter Heine, conhecido como o primeiro colégio sustentável da América Latina. É uma dupla escola⁶⁴ que oferece Ensino Médio integrado ao curso técnico em Administração, funcionando em horário integral. Localiza-se num conjunto do bairro Santa Cruz chamado João XXIII, considerado tranquilo para a realidade violenta do bairro.

O colégio possui condições distintas da realidade da maioria das escolas da rede do estado: foi construído e é financiado pela Thyssenkrupp Companhia Siderúrgica do Atlântico (TK-CSA)⁶⁵, possui uma excelente estrutura física, com laboratórios, quadra coberta, piscina e campo para a prática de esportes e os professores recebem uma gratificação além dos vencimentos do estado. Não trabalham em regime de dedicação exclusiva. Conforme informações dadas pela direção, há um processo seletivo para os professores que desejam trabalhar nesta unidade escolar. Todos passam por uma entrevista, acompanhados do diretor da escola e do entrevistador e são informados da proposta de trabalho desenvolvida na escola, bem como das condições para a aprovação na seleção.

O Segundo colégio, o CIEP 183 João Vitta, está localizado do outro lado de Santa Cruz, no conjunto Cesarão, que é cercado por três favelas, numa região conhecida como Faixa de Gaza, onde facções do tráfico e milícias vivem em confronto: favela do Aço, favela do Rodo e favela do Antares. É uma região muito violenta e de muita pobreza. A direção relatou alguns casos de violência envolvendo os alunos da escola que têm ligação com o tráfico.

⁶⁴ O Programa Dupla Escola consiste na educação de tempo integral, com ensino médio integrado que oferece educação profissional. Essa modalidade foi instituída pelo Decreto 5.154/2004.

⁶⁵ Destacamos nosso entendimento de que esta é uma parceria com uma empresa privada, modo como o Estado atua diluindo a fronteira entre o público e o privado. Conforme a própria SEEDUC-RJ: “Algumas das unidades que ofertam cursos de formação profissional, contam com parceiros da iniciativa privada. Para a Secretaria de Educação e a Secretaria de Desenvolvimento, Dupla Escola significa trabalho em conjunto, por isso a proposta de estabelecer parcerias.” Fonte: SEEDUC - RJ

Relatou como é a rotina atribulada dos funcionários, devido aos confrontos constantes, e destacou que, apesar de tudo, a relação dos alunos com a escola é boa.

A terceira escola visitada, o CIEP Aldebarã, está situada na favela Antares, cuja vizinhança é composta pela favela do Rodo e favela do Aço. Por ser esta uma região com frequentes operações da polícia, resultando em troca de tiros e fechamento da principal pista de acesso – a Avenida Antares – as condições de trabalho ficam comprometidas não apenas pela precária estrutura que a escola oferece, uma escola compartilhada da prefeitura que funciona como Colégio Estadual à noite, mas também pelas frequentes interrupções do expediente.

Em princípio, tínhamos por intento realizar dez entrevistas em cada escola e aplicar vinte questionários. Contudo, não encontramos nas escolas visitadas professores que se dispusessem a nos conceder entrevista e, até mesmo, a aplicação dos questionários foi uma tarefa difícil, que ocorreu durante o mês de setembro e na primeira metade de outubro do ano 2016, semanalmente.

Todavia, essa recusa coletiva a participar da entrevista é sintomática, não devendo ser resumida de forma simplista a uma aparente má vontade ou desinteresse infundado dos professores pelo debate, posto que ao mesmo tempo em que se negaram a conceder a entrevista manifestaram interesse pelo tema e expressaram suas opiniões nas conversas informais que aconteceram.

Dessa forma, considerando o teor das perguntas formuladas para a pesquisa, que abrem margem para que sejam feitas críticas à SEEDUC-RJ, num período histórico como este que enfrentamos de avanço das forças da direita; além do retorno dos trabalhadores da rede estadual de educação do Rio de uma greve longa e de forte adesão que, justamente, em decorrência do contexto histórico acirrado de ataque aos direitos dos trabalhadores não conseguiu grandes avanços na pauta de negociação, é absolutamente compreensível o desânimo e a recusa dos professores, além do receio de abrir um debate e, por essa razão, sofrer alguma perseguição.

Sobre a estrutura do questionário, o mesmo está organizado em duas partes: na primeira, solicitamos dados para a análise do entrevistado, a fim de que essas informações nos ajudem a compreender as respostas apresentadas pelos professores. Dessa forma, informações como jornada de trabalho semanal, o desempenho de outras atividades além do magistério e o

tempo de atuação na rede podem apresentar uma relação direta com as respostas dos professores ao questionário propriamente dito.

A segunda parte do questionário foi elaborada a partir do objetivo geral dessa pesquisa: compreender de que modo a reforma gerencial impacta o trabalho dos professores das escolas pesquisadas.

Tomou-se como referência também para a elaboração das perguntas os objetivos específicos: investigar as determinações e as contradições presentes na fala dos professores acerca da bonificação: O que eles sabem a este respeito? Qual a opinião dos professores sobre o assunto? Os professores cumprem ou não as determinações da SEEDUC-RJ para alcance das metas estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC)? Que fatores os professores apontam como determinantes para a opinião que apresentam acerca dessa política? Que razões os levam a cumprir ou descumprir as determinações da Secretaria de estado e Cultura do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ)?

A partir desses objetivos, na segunda parte do questionário, procuramos elaborar perguntas que investigam o grau de informação dos professores acerca das partes constituintes dessa lógica gerencial das políticas educacionais implementadas pela SEEDUC-RJ: o plano de metas, a GIDE, as avaliações externas e o site Conexão Educação, bem como o posicionamento deles diante das determinações da SEEDUC-RJ.

Ao analisar cada resposta dessa segunda parte, tivemos por intento observar se os professores entendem cada um desses elementos supracitados a partir de uma compreensão da totalidade, de um mesmo projeto para a educação, ou se a leitura dessa política vem ocorrendo de forma fragmentada, entendendo um ou outro elemento como positivo, ao passo que aqueles que apresentam algum prejuízo mais explícito ou mais imediato no dia a dia da escola são majoritariamente rejeitados.

A última pergunta, sobre como deve ser uma educação pública de qualidade, não integrava o questionário num primeiro momento. Esta se destinava às entrevistas que não foram possíveis de se realizar por razões já mencionadas. Dessa maneira, avaliamos a pertinência de incluí-la ao questionário, após a segunda semana de visita às escolas sem êxito na realização de entrevistas.

Ao perguntarmos sobre a concepção de educação pública de qualidade aos professores, também visamos a verificar se a leitura que esses realizam acerca da realidade parte de uma totalidade, ao analisarmos se a concepção de educação pública de qualidade explícita nessa resposta está coerente com suas respostas anteriores.

Analisaremos os dados das três escolas visitadas estabelecendo um comparativo entre os resultados de cada uma, levando em consideração para a discussão dos resultados as condições de trabalho tão distintas entre as três, seja no que tange à localização geográfica, seja em termos de condições de trabalho, ou ainda, de remuneração dos docentes atuantes em cada uma delas, condições essas que se constituíram em critérios determinantes para a escolha das três escolas participantes da pesquisa. Por essa razão, a utilização de gráficos e tabelas será recorrente, de modo a facilitar a visualização dos dados.

Quanto aos dados da amostra, no Colégio Estadual Erich Walter Heine, composto por quarenta e sete professores, aplicamos trinta questionários, dos quais tivemos o retorno de dez professores. No CIEP 183 João Vitta, cujo corpo docente é formado por quarenta e três professores, dos trinta questionários aplicados, recebemos treze como retorno. No CIEP Aldebarã, constituído por vinte e três professores, foram distribuídos vinte questionários, dos quais retornaram treze.

Entre os treze questionários que nos foram devolvidos, um foi respondido pelo coordenador pedagógico. Embora nosso público alvo para a pesquisa seja composto por docentes que atuam como regentes de turma, não recusamos a iniciativa e a participação do coordenador por entendermos que este dado também pode contribuir para a discussão.

Entretanto, avaliamos a pertinência de analisar esse questionário discriminando-o dos demais. Em suma, do total de oitenta questionários aplicados, serão analisados os trinta e seis devolvidos, sendo o questionário respondido pelo coordenador pedagógico aqui entendido como o trigésimo sexto e analisado à parte.

A análise e a discussão dos dados da pesquisa procederão da seguinte forma: dadas as diferenças em termos de condições materiais para a realização do trabalho encontradas em cada uma das três escolas, como público atendido, remuneração⁶⁶, localização geográfica e infraestrutura, por exemplo, apresentaremos a análise dos dados de cada escola,

⁶⁶ Os professores do Colégio Estadual Erich Valter Heine recebem uma gratificação, por ser esta uma escola do programa Dupla Escola.

para, em seguida, discutirmos as possíveis semelhanças ou diferenças entre os resultados obtidos em cada uma, levando em consideração as condições supracitadas como possíveis determinantes para os resultados.

3.2. Dados Para a Análise dos Entrevistados

Conforme esclarecido anteriormente, os dados para a análise dos entrevistados são importantes para nos ajudar a compreender os resultados da pesquisa. O primeiro dado investigado corresponde à formação acadêmica dos docentes, conforme podemos observar no gráfico 1. Utilizamos como categorias as seguintes formações: Graduação, Pós-Graduação *Lato Sensu* e Pós-Graduação *Stricto Sensu*.

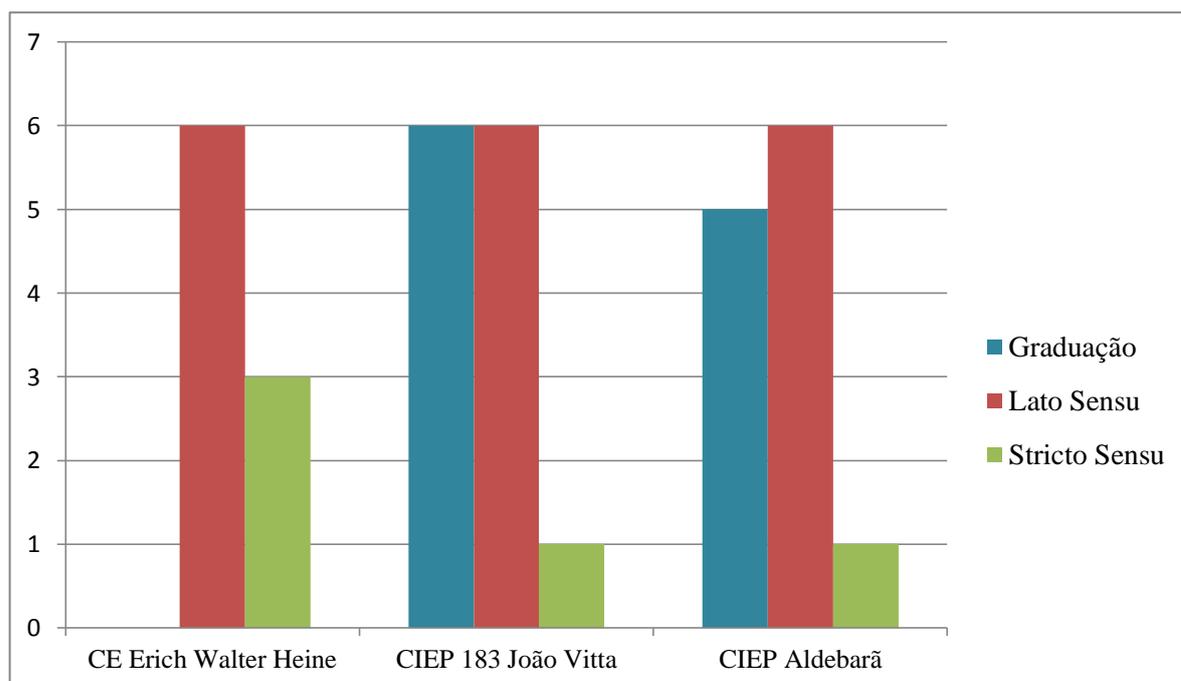
Contudo, cumpre explicar que não especificaremos os cursos devido à variação muito grande de informações sobre os mesmos que foram concedidas pelos participantes da pesquisa, já que mais da metade dos professores não especificou qual curso de graduação ou Pós-Graduação cumpriu.

No Colégio Estadual Erich Walter Heine, no universo de dez participantes da pesquisa, não encontramos nenhum professor que possuísse apenas a graduação; seis professores possuem formação *Lato Sensu* e neste grupo um professor está em fase de conclusão do curso *Stricto Sensu*; três professores possuem formação *Stricto Sensu* e um não precisou sua resposta, respondendo apenas “Humanas”. Este último dado não foi inserido no gráfico.

No CIEP 183 João Vitta, entre os treze participantes da pesquisa, identificamos que seis docentes possuem a graduação, seis possuem formação *Lato Sensu* e um professor apresenta formação *Stricto Sensu*.

No CIEP Aldebarã, do total dos doze participantes, cinco possuem a graduação, seis possuem *Lato Sensu* e um possui formação *Stricto Sensu*. Neste colégio, temos, ainda, o décimo terceiro participante, o coordenador pedagógico, que teve a iniciativa de responder às perguntas destinadas aos professores regentes de turma, cuja escolarização corresponde à formação *Stricto-Sensu*.

Gráfico 1: Número de professores investigados nas escolas da rede estadual RJ visitadas segundo a Formação Acadêmica - 2016



Fonte: Dados coletados pela autora.

Constatamos uma maior incidência de professores com curso de Pós-Graduação Stricto Sensu no CE Erich Walter Heine, o que pode ser atribuído ao processo seletivo ao qual os professores são submetidos, através de uma entrevista, para lecionar neste colégio. Entretanto, a escolarização não deve ser entendida como um determinante para um posicionamento crítico frente às políticas educacionais implementadas pela SEEDUC- RJ. Mais adiante, ao analisarmos as respostas dos professores ao questionário, aprofundaremos esse debate.

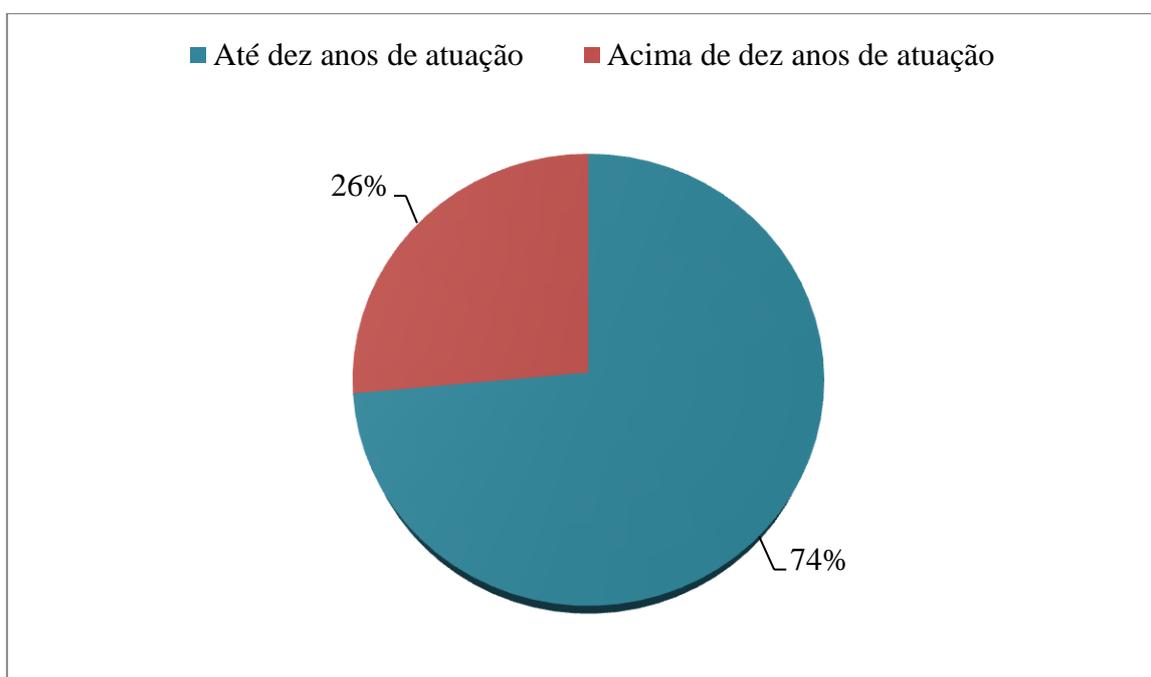
O segundo dado para a análise dos participantes corresponde ao tempo de atuação na rede estadual de educação do Rio de Janeiro. Ao tabular os dados referentes ao tempo de serviço, verificamos a maior incidência de professores que lecionam nesta rede há seis anos, sete anos, oito anos, nove anos, dez anos e dezoito anos. Por essa razão, organizamos os dados analisados em duas categorias: até dez anos de atuação e acima de dez anos.

No CE Erich Walter Heine, sete professores possuem até dez anos de atuação e três professores já lecionam há mais de dez anos nesta rede. No CIEP 183 João Vitta, entre os participantes, encontramos dez professores com até dez anos de atuação, ao passo que três docentes já atuam acima deste período. No CIEP Aldebarã, a situação também não foi muito

diferente das anteriores: enquanto oito docentes possuem até dez anos de atuação na rede, apenas três atuam há mais de dez anos e um participante não respondeu a este item.

Dessa maneira, como é possível constatar no gráfico 2, a maioria dos participantes desta pesquisa é um público relativamente novo na rede estadual de ensino, constituída por professores que apresentam até dez anos de tempo de atuação. Este dado é importante também para pensarmos que esta maioria ingressou na rede estadual a partir do ano de 2006, no final da gestão da governadora Rosinha Garotinho, cujo projeto para a educação já trazia o gérmen da política de resultados com o Programa Nova Escola.

Gráfico 2: Número de professores investigados nas escolas visitadas segundo o tempo de atuação na rede estadual de ensino RJ - 2016

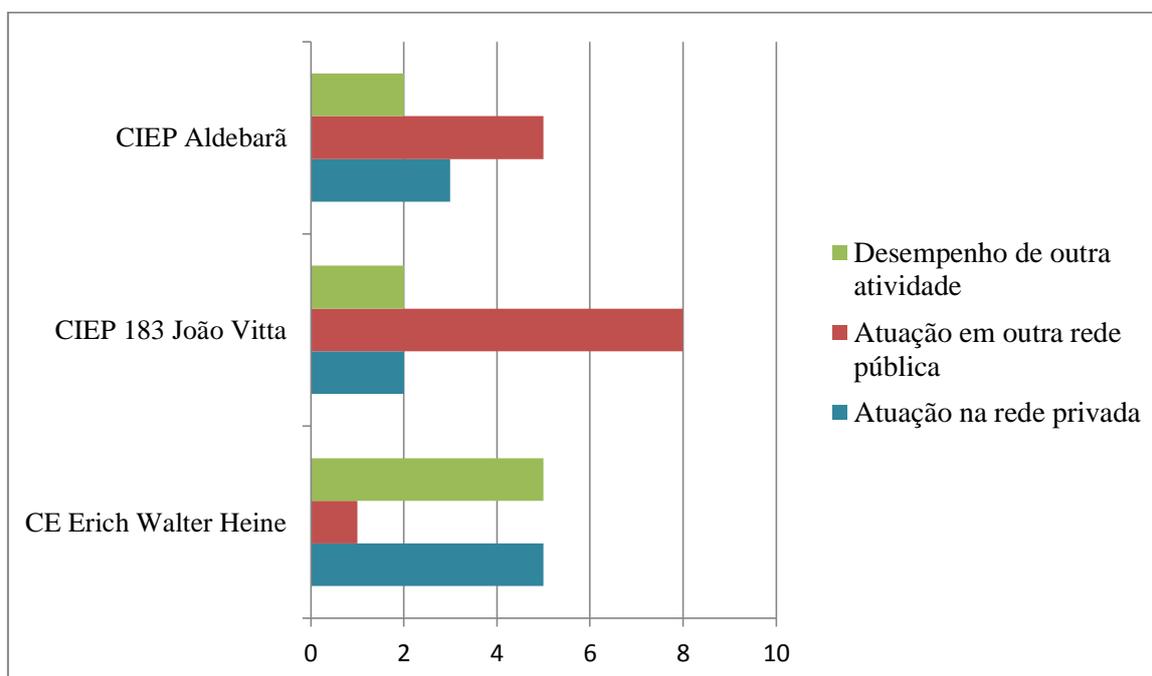


Fonte: Dados coletados pela autora.

O Terceiro dado sobre os participantes corresponde à filiação a algum sindicato. Entre os trinta e cinco professores participantes da pesquisa, apenas 14% (cinco docentes) são filiados ao SEPE - RJ, ao passo que a maioria, composta por 86% dos participantes (trinta professores), não está filiada a nenhum sindicato. No CE Erich Walter Heine, não encontramos nenhum filiado a algum sindicato. No CIEP 183 João Vitta, dos treze participantes, constatamos que quatro são filiados ao SEPE-RJ e os demais não são filiados a nenhum sindicato. No CIEP Aldebarã, um professor é filiado ao SEPE-RJ e os demais onze não possuem nenhuma filiação.

Outros dados dos entrevistados igualmente importantes para a análise podem ser visualizados no gráfico 3. São eles: atuação na rede privada de ensino, atuação em outra rede pública e o desempenho de outra atividade.

Gráfico 3: Número de professores investigados nas escolas da rede estadual RJ visitadas segundo a atuação na rede privada de ensino, a atuação em outra rede pública e o desempenho de outra atividade - 2016



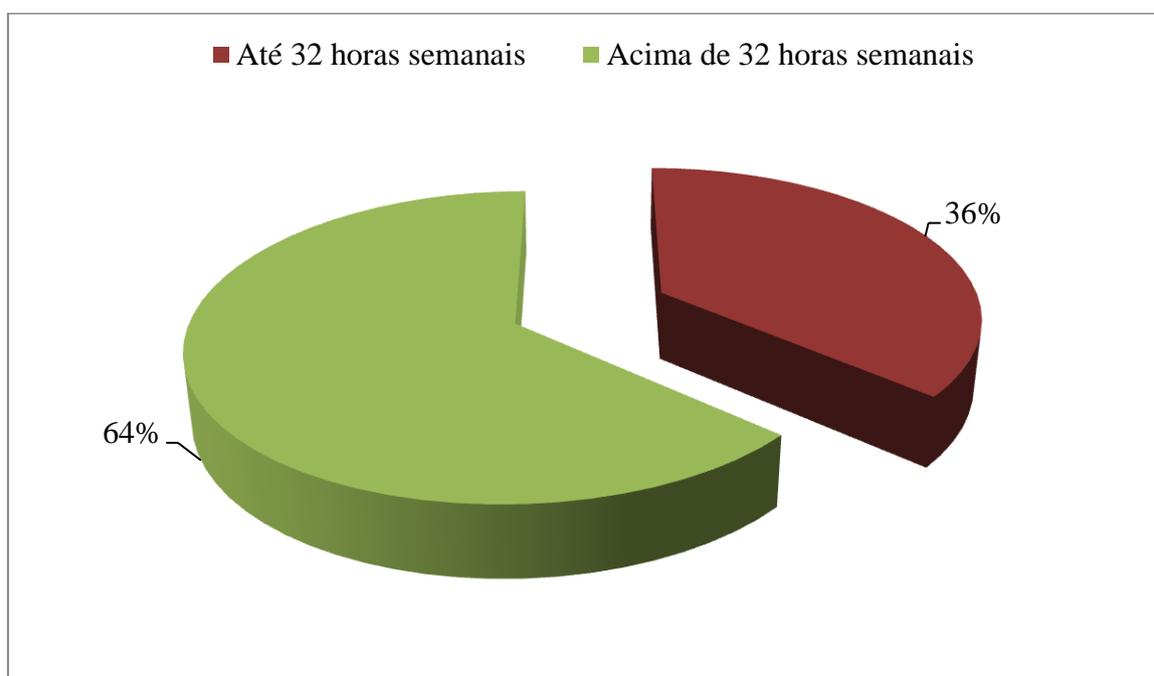
Fonte: Dados coletados pela autora

Entre os dez entrevistados do CE Erich Walter Heine, cinco professores lecionam na rede privada e um professor atua em outra rede pública. Além disso, do total de entrevistados, cinco desempenham outra atividade além do magistério. No CIEP 183 João Vitta, entre os participantes, encontramos dois professores que atuam na rede privada, oito atuantes em outra rede pública de ensino e dois professores que desempenham outra atividade além do magistério. No CIEP Aldebarã, constatamos que entre os entrevistados há três professores atuando na rede privada de ensino, cinco professores lecionando em outra rede pública e dois docentes desempenhando outra atividade além do magistério.

O último dado dos entrevistados solicitado para a análise refere-se à carga horária de trabalho semanal. Conforme nos mostra o gráfico 4, do total de trinta e cinco participantes da pesquisa 36% possuem uma jornada de trabalho semanal de até 36 horas. Os demais 64% apresentaram uma carga horária semanal superior a 32 horas. A escolha das 32 horas como categoria se deu tomando como referência a existência na rede estadual de matrículas de 16

horas. Assim, um professor com duas matrículas ou com apenas uma e que esteja em exercício de Gratificação Por Lotação Prioritária (GLP), como é denominada hora extra, soma 32 horas semanais de trabalho.

Gráfico 4: Número de professores investigados nas escolas da rede estadual RJ visitadas segundo a carga horária de trabalho semanal - 2016



Fonte: dados coletados pela autora

3.3. Análise e discussão dos resultados

Nesta seção, realizaremos a análise e a discussão dos dados coletados, a partir do método análise de conteúdo:

[...] Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 2011, p. 48).

Nessas condições, para efetuarmos a interpretação dos dados coletados através dos questionários, realizaremos uma categorização dos mesmos, de modo que essa classificação se realize a partir da investigação do que cada um dos elementos tem em comum com os outros, com vistas à organização para a análise dos mesmos:

[...] A análise de conteúdo assenta implicitamente na crença de que a categorização (passagem de dados brutos a dados organizados) não introduz desvios (por excesso ou por recusa) no material, mas que dá a conhecer índices invisíveis, ao nível dos dados brutos (BARDIN, 2011, p. 149).

No que concerne à elaboração das categorias, Bardin (2011, p. 149) apresenta dois processos inversos: no primeiro, o sistema de categorias é fornecido e os elementos são repartidos na medida em que vão sendo encontrados. No segundo, o sistema de categorias não é fornecido, mas resulta da classificação analógica dos elementos. Esse último é o procedimento por acervo, no qual o título conceitual de cada categoria somente é definido no final da operação.

Nesta pesquisa, a elaboração das categorias se deu conforme esse segundo processo, após a pré-análise e a exploração do material. Ademais, além das categorias elaboradas conforme esse sistema, para algumas perguntas do questionário também acrescentamos como categoria o elemento “outros” por entender que as respostas que não se encontraram nas categorias anteriores também oferecem contribuições pertinentes para a discussão.

Cabe ressaltar, ainda, que as categorias elaboradas nesta pesquisa caracterizam-se pelo que Bardin (2011, p. 149) denomina “exclusão mútua” segundo a qual, “cada elemento não existirá em mais de uma divisão. As categorias deveriam ser construídas de tal maneira que um elemento não pudesse ter dois ou vários aspectos suscetíveis de fazerem com que fosse classificado em duas ou mais categorias”.

Contudo, conforme veremos adiante, a análise dos dados obtidos através da última pergunta (Na sua opinião, como deve ser uma educação pública de qualidade?) não seguirá esse critério e, portanto, nessa última encontrarmos o mesmo elemento integrando mais de uma categoria. Vejamos, a partir de agora, como a análise e a discussão dos resultados poderá nos auxiliar na compreensão dos impactos da reforma gerencial sobre o trabalho dos docentes das três escolas visitadas.

Com o intuito investigar o grau de informação dos professores acerca desse planejamento estratégico e identificar se na concepção desses professores o plano visa a melhorias reais para a educação ou apenas à elevação de índices, a primeira questão consiste na seguinte pergunta: O que você sabe a respeito do Plano de Metas da Secretaria do estado de Educação e Cultura do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ)?

Para tanto, conforme podemos identificar na tabela 1, a partir das respostas dos informantes elaboramos cinco categorias, de modo a “fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos” (BARDIN, 2011, p. 148-149).

Tabela 1: Número de professores investigados nas escolas da rede estadual RJ visitadas segundo o grau de informação que possuem a respeito do Plano de Metas da SEEDUC-RJ - 2016

	Melhoraria da qualidade na educação	Elevação dos índices na educação	Possui pouca ou nenhuma informação	Outros	Total de ocorrências
CE Erich					
Walter Heine	1	5	1	3	10
CIEP 183					
João Vitta	1	9	2	1	13
CIEP					
Aldebarã	0	9	1	2	12
Total por categoria	2	23	4	6	35

Fonte: Dados coletados pela autora

Como podemos observar na tabela acima, vinte e três entrevistados (66%) entendem o Plano de Metas como estratégia com foco na elevação dos índices. Muitos professores, inclusive, são explícitos ao afirmar que esse planejamento não visa a melhorias reais para a educação, conforme podemos observar:

“Uma maneira da SEEDUC tirar a autonomia docente e da escola estabelecendo metas que vão contra a realidade e não visam reais melhorias” (Informante n. 5, CE Erich Walter Heine).

“Um plano nefasto que visa a maquiagem números, pouco se importando com as pessoas, alunos e docentes. Implementa uma meritocracia danosa à educação” (Informante n. 4, CIEP 183 João Vitta).

“Estabelecimento de metas que mascaram os reais resultados da educação” (Informante n. 10, CIEP 183 João Vitta).

“Nada disso importa, pois passa a ser apenas números ou estatísticas. O aluno passa pela escola sem aprender. Ele não se torna estudante” (Informante n. 11, CIEP Aldebarã).

“Que são projetos inspirados em empresas privadas (nesse caso, gestão). Utilizando a meritocracia como fio condutor. Remuneração variável, currículo mínimo, avaliações externas, etc. E nada disso é eficaz na educação deste Estado” (Informante n. 3, CIEP183 João Vitta).

Na última citação acima, o participante estabelece a importante relação que existe entre os diversos elementos constituintes dessa lógica gerencial que se materializa na rede estadual de educação do Rio de Janeiro através do sistema de bonificação: as metas, o currículo mínimo e as avaliações externas.

Contudo, mesmo entre os professores que afirmam ser o Plano de Metas uma estratégia que visa resultados, é possível identificarmos algumas análises distorcidas:

“São metas estabelecidas pela Secretaria de Educação para, segundo eles, aumentar o IDEB do Estado do Rio e conseqüentemente gerar uma bonificação para os professores” (Informante n. 8, CIEP 183 João Vitta).

“Escolas que são beneficiadas com o 14.º salário por atingirem metas estipuladas pelo governo” (Informante n. 1, CIEP Aldebarã).

“O plano de metas visa bonificar servidores por melhores resultados no setor da educação” (Informante n. 3, CIEP Aldebarã).

“Atingir metas para ganhar gratificações” (Informante n. 9, CIEP Aldebarã).

Nestas falas, podemos encontrar uma inversão entre finalidade e estratégia, visto que do ponto de vista do governo a bonificação não é uma consequência para o alcance das metas, mas sim, um meio para se atingir as mesmas. Desse modo, a partir do estabelecimento de uma competição pelos recursos supostamente escassos, o governo impõe como foco para os professores o recebimento da bonificação.

Ainda no grupo dos 66 % dos entrevistados que realizam uma crítica ao foco em resultados, encontramos outras respostas cuja crítica ao Plano de metas se mantém dentro da ordem, legitimando o estabelecimento de metas. Como veremos na citação a seguir, mesmo reconhecendo que a finalidade do programa é o alcance de metas, o entrevistado não contesta a existência das mesmas, mas a falta de estrutura para o seu alcance. Vejamos:

“Uma tentativa de atingir uma meta, mas sem dar a estrutura educacional necessária” (Informante n. 6, CIEP 183 João Vitta).

Com base na resposta acima, entendemos que se fazem necessários alguns questionamentos para que as críticas às políticas educacionais implementadas pela SEEDUC-RJ não se restrinjam à aparência do fenômeno. Nesse sentido, seria aceitável estabelecimento de metas, se o governo oferecesse estrutura para tanto? A quem as metas estabelecidas pela SEEDUC-RJ contemplam, à população ou ao governo? O que significa o estabelecimento de metas, no contexto da Reforma Gerencial?

Apenas 6% dos entrevistados (dois professores) associa o Plano de Metas a melhorias na qualidade da educação. Vejamos algumas respostas a seguir:

“Pouca informação, são metas que deverão ser cumpridas, para que possa avançar o aprendizado do ensino médio” (Informante n. 6, CE Erich Walter Heine).

“Entendo como uma estratégia do governo do estado do Rio de Janeiro em melhorar a qualidade do ensino na rede estadual” (Informante n. 5, CIEP 183 João Vitta).

Entre todos os participantes, 11% (quatro informantes) declararam possuir pouca ou não possuir nenhuma informação sobre o Plano de Metas. Os seis professores cuja resposta foi incluída na categoria “outros” correspondem a 17% dos entrevistados, nos trazendo um índice significativo de respostas que não manifestam um posicionamento claro, ou ainda, conhecimento sobre o assunto, conforme podemos verificar nos exemplos que se seguem com respostas curtas e vagas:

No CE Erich Walter Heine verificamos as seguintes: “Nada, pois não houve pagamento do ano de 2014 e 2015” (Informante n. 1), “Não lembro” (Informante n. 3), ou ainda, “Considero um conjunto de objetivos abusivos e incoerentes” (Informante n. 9). No CIEP 183 João Vitta, também encontramos respostas nesse sentido: “Mentiroso” (Informante n.9). Por fim, no CIEP Aldebarã também verificamos duas respostas imprecisas: “Acompanhamento pelo site da seeduc as diretrizes e o currículo a se seguir” (Informante n.4) e “inadequado” (Informante n. 10).

Do total de trinta e cinco professores entrevistados, 8% declararam não saber nada ou saber muito pouco a respeito do Plano de Metas.

Por fim, estabelecendo uma comparação entre os resultados de cada escola, podemos notar que não há uma diferença relevante, posto que nas três escolas destaca-se a concepção de que o Plano de Metas prioriza resultados em números, em detrimento da qualidade do ensino.

Continuando nossa análise, na segunda questão, perguntamos: O que você sabe sobre Gestão Integrada da Escola (GIDE)? As respostas podem ser observadas na tabela 2.

Tabela 2: Número de professores investigados nas escolas da rede estadual RJ visitadas segundo o grau de informação que possuem a respeito da GIDE - 2016

	Caráter de apoio às escolas	Caráter fiscalizador	Outros	Total de ocorrências
CE Erich				
Walter Heine	2	3	5	10
CIEP 183				
João Vitta	4	6	3	13
CIEP Aldebarã	2	8	2	12
Total por categoria	8	17	10	35

Fonte: Dados coletados pela autora

Conforme a tabela acima, do total dos participantes 23% (oito professores) entendem que a GIDE tem o papel de contribuir no âmbito pedagógico, como é possível observar nas seguintes respostas:

“É um acompanhamento e ajuda que a escola tem para alcançar a melhoria do ensino aprendizagem” (Informante n. 4, CIEP Aldebarã).

“A GIDE foi um conjunto de ações que visava detectar algumas brechas na gestão escolar que necessitassem de apoio para serem resolvidas, com foco pedagógico” (Informante n. 4, CE Erich Walter Heine).

Em contrapartida, 48% dos entrevistados (dezessete professores) entendem a GIDE como um instrumento de fiscalização da SEEDUC, nas escolas que não atingem as metas. Identificamos essa perspectiva nas seguintes falas:

“Fiscaliza se estamos cumprindo suas ideias de metas. Se estamos melhorando o rendimento da escola” (Informante n. 9, CIEP Aldebarã).

“Uma forma ou mecanismo opressor e meramente fiscalizador” (Informante n. 9, CE Erich Walter Heine).

“Mais uma vez tira a autonomia da escola. Serve para controlar e cobrar do professor aspectos que não são de sua responsabilidade” (Informante n. 5, CE Erich Walter Heine).

“É como se fosse uma forma de orientar e conscientizar de como se deve atingir as metas estabelecidas pela SEEDUC” (Informante n. 5, CIEP 183 João Vitta).

“Foi algo que definitivamente não deu certo. Em muitas escolas a GIDE atuava mais de forma inquisitiva do que de apoio” (Informante n. 4, CIEP 183 João Vitta).

Através da resposta desse último entrevistado, entendemos que para ele era esperado um apoio da GIDE e, por esse motivo, a mesma não deu certo por ter se tornado um meio de controle. Contudo, o docente não deixa claro em sua resposta qual a finalidade do apoio que esperava receber: para o alcance de metas ou contribuição no âmbito pedagógico?

Todavia, seja qual for o caráter do apoio que a GIDE possa conceder, para que a análise não permaneça na aparência do fenômeno, mas alcance “a coisa em si”, conforme Kotic (1976), o debate precisa estar contextualizado com o projeto gerencial que a SEEDUC aprofunda na educação e o papel que o sistema de gestão GIDE cumpre nesse contexto. Caso contrário, toda a crítica feita a esse sistema de gestão da educação não transcenderá a aparência do fenômeno.

Os demais 29% (dez professores) correspondem à categoria “outros”, cujas respostas vagas não expressam um posicionamento claro, ou ainda, a concepção de que a GIDE não afeta o seu trabalho, como podemos ver nos exemplos abaixo:

“Nada. Apenas que um supervisor olha um monte de papel na escola” (Informante n. 11, CIEP 183 João Vitta).

“Se servir para ajudar a escola é bem vinda” (Informante n. 10, CE Erich Walter Heine).

“Sinceridade, não reconheço efetivamente a aplicabilidade dessa gestão para o trabalho acadêmico do professor. Confesso que isso não me afeta” (Informante n. 7, CE Erich Walter Heine).

“Não me preocupo em saber, pois para o meu trabalho não serve para nada. GIDE é bom para os AGE, que já deve estar acabando e recebem sem fazer

nada e pra direção que tem que segurar seu cargo de qualquer maneira, ou seja, a qualquer preço” (Informante n. 8, CIEP Aldebarã).

A GIDE - parte fundamental desse projeto gerencial que vem sendo implementado, dentre outros setores da administração pública, na educação pública do Rio de Janeiro, a partir da Reforma do Estado iniciada no governo Fernando Henrique Cardoso na década de 1990 - é um sistema de gestão que atua com foco em resultados.

Logo, embora na imediaticidade esse sistema de gestão não nos pareça tão “nocivo” ao trabalho docente propriamente dito, isto é, embora seus impactos não sejam tão imediatos como a classificação das escolas em ranking, por exemplo, que premia um grupo pequeno e não assiste a uma maioria; a GIDE também impacta no trabalho dos docentes, na medida em que estabelece as metas para a escola e dita as estratégias para seu alcance, ferindo a autonomia docente.

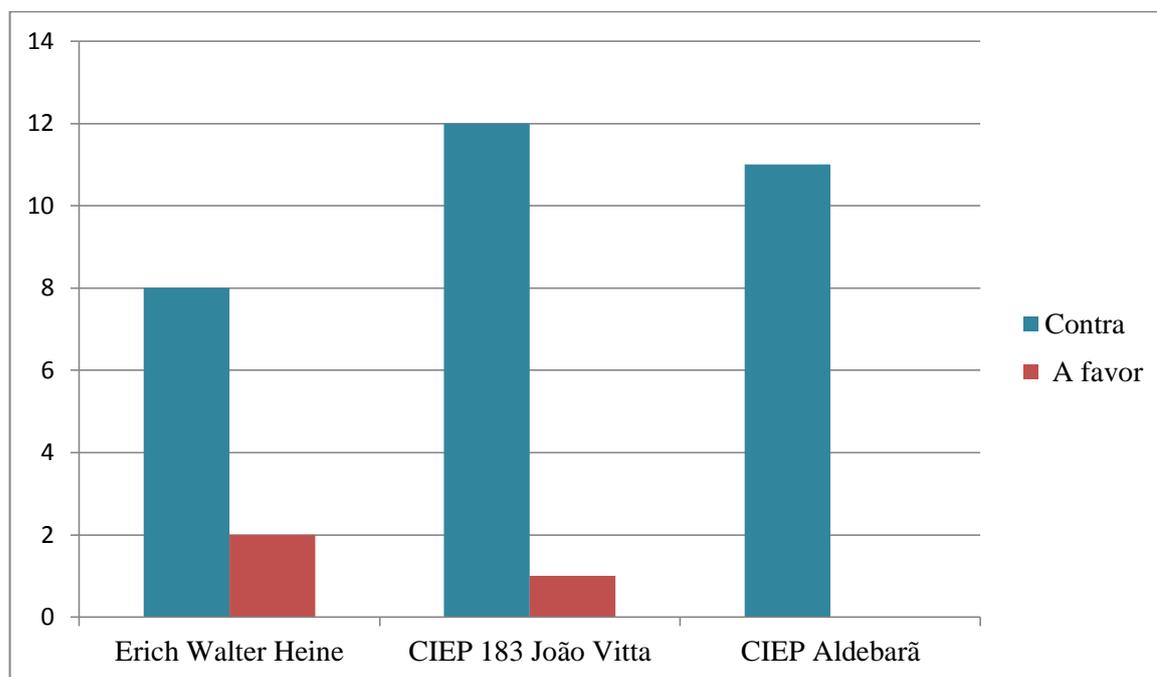
Assim, entendemos que afirmar que esse sistema de gestão não afeta o trabalho docente decorre de uma análise fragmentada deste fenômeno.

Ao comparar os resultados de cada escola, observamos que o CE Erich Walter Heine nos apresenta um quantitativo menor que as demais de professores que entendem a GIDE como um instrumento de fiscalização.

Sabendo que este é um colégio modelo, com condições de trabalho melhores e com resultados em índices satisfatórios para a SEEDUC, é possível compreender por que nesta escola um número relativamente menor de professores concebe a GIDE como um elemento fiscalizador.

Prosseguindo com a nossa análise, na terceira questão perguntamos: Você é a favor ou contra o estabelecimento de um ranking para a educação e a competição entre escolas como fator motivacional dos professores? O gráfico 5 ilustra os resultados.

Gráfico 5: Número de professores investigados nas escolas da rede estadual RJ visitadas segundo a opinião contrária ou favorável ao estabelecimento de um ranking para a educação - 2016



Fonte: Dados coletados pela autora

No gráfico acima, é notório o posicionamento contrário à utilização da competição como motivação para alcance de metas. Entre os participantes da pesquisa, 91 % afirmou ser contrário ao estabelecimento de um ranking para a educação, que privilegia as escolas classificadas nas primeiras posições, em detrimento das demais.

Os demais 9% se manifestaram a favor. No CE Erich Walter Heine, dois professores afirmaram ser a favor, no CIEP 183 João Vitta apenas um e no CIEP Aldebarã nenhum. Vejamos algumas justificativas a favor do fomento à competição:

“Sou a favor, desde que seja uma competição saudável, e que possa trazer resultados satisfatórios para a melhoria do ensino médio” (Informante n. 6, CE Erich Walter Heine).

“A favor desde que haja recursos necessários da escola (materiais e humanos) para se fazer um bom trabalho” (Informante n. 10, CE Erich Walter Heine).

Na tabela 3, é possível verificarmos as justificativas encontradas com mais frequência para a posição contrária.

Tabela 3: Número de professores investigados nas escolas visitadas segundo as justificativas mais frequentes para a posição contrária ao estabelecimento de um ranking entre as escolas da rede estadual RJ - 2016

Categorias	Número de ocorrências
A competição não é justa porque cada escola tem uma realidade	16
O foco passa a ser os índices, em vez da qualidade do ensino.	4
A motivação demanda valorização através de salário justo e incentivo à formação continuada	4
Total	24

Fonte: Dados coletados pela autora

Mais uma vez, resgatando as condições diferenciadas de trabalho do CE Erich Walter Heine como elemento importante para a análise, podemos notar que esta é a escola em que encontramos mais participantes - dois docentes - que não se opõem ao fomento da competição entre as escolas da rede estadual. Embora o posicionamento dos mesmos apresente como condicionante a igualdade de condições entre todas as escolas para que a competição ocorra de forma “saudável”, podemos entender que ainda assim a análise não avança, permanecendo no senso comum.

No CIEP 183 João Vitta, um docente declarou ser a favor:

“Sou até a favor de um ranking, mas não concordo que ele deva ser um fator motivacional de professores” (Informante n. 11, CIEP 183 João Vitta).

Em contrapartida, no CIEP Aldebarã, escola que entre as três participantes é a mais desprovida de condições materiais e recursos humanos, não encontramos nenhum professor favorável à competição.

Observamos também que mesmo entre os professores contrários ao ranking que discrimina as escolas, a justificativa mais frequente foi a desigualdade de condições de trabalho. Algumas respostas nesse sentido podem ser analisadas abaixo:

“Totalmente contra. A realidade de um aluno de uma comunidade violenta de Santa Cruz é totalmente diferente da realidade de uma escola ‘modelo’ da

Zona Sul. As motivações de um professor mudam; os objetivos de ensino, de planejamento mudam também” (Informante n. 3, CIEP 183 João Vitta).

“Sou contra. Tendo em vista que a clientela e a própria estrutura de determinadas escolas dificultam uma igualdade competitiva. Estabelecer um ranking seria algo injusto e arbitrário” (Informante n. 5, CIEP Aldebarã).

“Seria a favor, se junto com as metas, houvesse estrutura real para aplicar as propostas. Porém, é frustrante! E claro, muitas adaptações deveriam ser feitas” (Informante n. 7, CIEP Aldebarã).

“Contra. É muito fácil encontrar uma escola, um sistema pronto com alunos selecionados e qualidade de material superior, professores um pouco mais remunerados. Outro contexto, pois outras escolas não possuem recursos motivacionais” (Informante n. 3, CE Erich Walter Heine).

Cabe, portanto, o seguinte questionamento: Se houvesse condições iguais, a competição traria benefícios pedagógicos para as escolas? Qual a finalidade última da competição: garantia da qualidade ou atingir as metas? Seria possível alguma forma de competição, de ranking e de bonificação das “melhores” escolas que garantisse uma educação pública de qualidade? O que é qualidade na concepção da SEEDUC-RJ?

Contudo, entre aqueles que se manifestaram contrários a um ranking, às metas e, conseqüentemente, à competição, encontramos alguns professores que justificaram seu posicionamento a partir da defesa da qualidade da educação e a partir da ameaça para a mesma que essa lógica gerencial pode representar. Vejamos:

“Sou contra o uso de sistema de mérito na educação e ensino, pois o foco do trabalho deixa de centrar-se no indivíduo discente e volta-se cegamente para os índices. É profundamente desmotivador saber que mesmo depois de realizar um bom trabalho não será reconhecido porque não se atingiu certos índices” (Informante n. 13, CIEP 183 João Vitta).

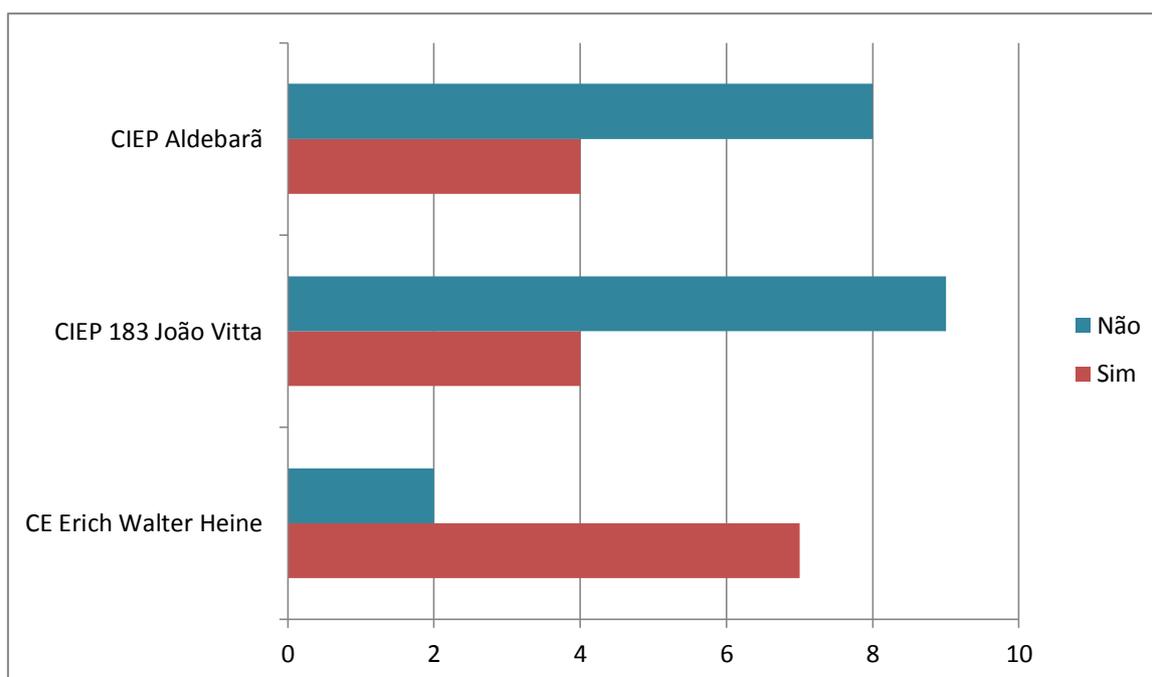
“Sou totalmente contra. Educação não é empresa nem competição. Educação se faz com valorização dos docentes, respeito e atenção aos alunos e oferta de infraestrutura de qualidade” (Informante n. 4, CIEP 183 João Vitta).

“Contra, pois é uma forma de diminuir a formação do aluno e criar competitividade entre professores” (Informante n. 8, CE Erich Walter Heine).

Dando continuidade à nossa análise, prosseguimos com a quarta pergunta: Você trabalha ou já trabalhou em escolas que tenham atingido a meta estabelecida para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e, conseqüentemente, tenham sido contempladas com o bônus em dinheiro? Caso a resposta seja SIM, em quantas escolas que atingiram a meta você trabalhou?

Elaboramos esta pergunta com o objetivo de analisar, ao longo da leitura do material coletado, se há entre os participantes da pesquisa um contentamento maior com a chamada “meritocracia” entre aqueles que são contemplados com o bônus e um descontentamento entre aqueles que nunca receberam a bonificação. No gráfico 6, podemos observar os dados coletados:

Gráfico 6: Número de professores investigados nas escolas visitadas segundo a atuação em escolas da rede estadual RJ que já tenham atingido as metas estabelecidas pela SEEDUC-RJ - 2016



Fonte: Dados coletados pela autora.

Entre os participantes do CE Erich Walter Heine, sete professores já trabalharam ou trabalham em escolas que tenham atingido as metas estabelecidas pela SEEDUC-RJ e foram contemplados com o bônus; dois professores nunca trabalharam em escolas que tenham sido “premiadas” por “bons” resultados e um professor não respondeu à pergunta.

No CIEP 183 João Vitta, quatro docentes já foram contemplados por atuar em escolas que atingiram as metas e nove professores nunca tiveram essa experiência. No CIEP Aldebarã, cinco professores já receberam bônus e oito nunca receberam.

Conforme observamos, a frequência de professores que tenham sido favorecidos com a bonificação é maior no CE Erick Walter Heine, onde há professores que relataram já ter trabalhado em até três escolas contempladas, todas consideradas “escola modelo”. Em

contrapartida, no CIEP 183 João Vitta, encontramos nos relatos a afirmação de docentes que nunca receberam e que não conhecem alguém que tenha recebido:

“Não, inclusive encaro estas bonificações como lenda urbana; ninguém do meu círculo profissional recebeu” (Informante n. 3, CIEP 183 João Vitta).

Entretanto, o docente não explica em sua fala se o motivo do não recebimento decorre do fato de não conhecer docentes que tenham trabalhado em escolas que atingiram metas ou se o governo não pagou as escolas que atingiram os resultados pré-estabelecidos. No CIEP Aldebarã, a insatisfação de um dos entrevistados com o sistema de bonificação está explícita em sua resposta:

“Nunca ganhei. Viramos prostitutas da educação. Faz o que eu quero e eu te pago” (Informante n. 8, CIEP Aldebarã).

Ainda neste colégio, um professor retoma em sua fala a discussão das diferentes realidades de cada escola:

“Não, minha escola é uma das que está em desvantagem por se localizar em uma comunidade” (Informante n. 3, CIEP Aldebarã).

Seguindo com a nossa análise, na tabela 4, a seguir, é possível observarmos o posicionamento dos participantes da pesquisa frente à quinta pergunta: O que você acha do Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ) como instrumento de avaliação da SEEDUC-RJ? A partir da leitura das respostas, foram elaboradas cinco categorias de análise.

Tabela 4: Número de professores investigados nas escolas da rede estadual RJ visitadas segundo a opinião acerca do SAERJ como instrumento de avaliação da SEEDUC-RJ - 2016

	Desconsidera a realidade	Traz contribuição pedagógica	Prepara para o ENEM	Outros	Instrumento de controle	Total de ocorrências
CE Erich						
Walter	4	2	0	1	1	8
Heine						
CIEP 183						
João Vitta	7	1	2	1	1	12

CIEP	4	3	0	0	1	8
Aldebarã						
Total por categoria	15	6	2	2	3	28

Fonte: Dados coletados pela autora

Entre os participantes, pouco mais que a metade (54%) compõem a categoria “Desconsidera a Realidade”, demonstrando desacordo com esta avaliação externa por entender que a mesma desconsidera as particularidades de cada escola, avaliando de forma igual as diversas realidades da rede estadual, como podemos verificar nas respostas abaixo:

“Uma avaliação ruim, pois não leva em conta uma rede tão grande e diversificada” (Informante n. 4, CIEP 183 João Vitta).

“Ingrato. O aluno não está sendo avaliado dentro da sua realidade” (Informante n. 9, CIEP Aldebarã).

“Há realidades muito distintas em todo o estado e, infelizmente, pela maneira como é elaborado, não atende a estas realidades” (Informante n. 7, CE Erich Walter Heine).

Conforme a tabela 4, oito professores, um número preocupante que corresponde a 28% do total de participantes, manifestou contentamento com o SAERJ. Deste total, 21% (seis docentes) afirma que a avaliação externa traz contribuições pedagógicas para a escola e 7% (dois docentes) alega que a mesma ajuda no preparo para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), como é possível identificarmos nas seguintes respostas:

“Acho importante ter uma avaliação externa avaliando a aprendizagem do aluno” (Informante n. 4, CIEP Aldebarã).

“Bom, desde que os alunos reconheçam como um instrumento de avaliação séria” (Informante n. 9, CIEP 183 João Vitta).

“Interessante em relação à organização das habilidades aferidas em cada área” (Informante n. 3, CE Erich Walter Heine).

“Importante, pois entendo que a avaliação pode ser entendida como avaliação do aluno, mas também um feedback da minha prática pedagógica” (Informante n. 2, CE Erich Walter Heine).

“Entendo como se fosse uma preparação para o ENEM” (Informante n. 5, CIEP 183 João Vitta).

“Acho válido, pois a avaliação possui um teor bastante idêntico ao ENEM, e em contrapartida, familiariza o alunado” (Informante n. 1, CIEP 183 João Vitta).

Um grupo relativamente pequeno de professores (11%) afirmou que o SAERJ é um instrumento de controle da SEEDUC-RJ. Num primeiro momento, podemos entender esse resultado como baixo, diante posicionamento manifesto pela maioria dos entrevistados quando na terceira questão perguntamos sobre o estabelecimento de um ranking na educação, ocasião em que 91% dos participantes, conforme vimos no gráfico 5, afirmou ser contra a competição entre as escolas.

Assim, esses dados poderiam ser entendidos como contraditórios, na medida em que entendemos que o SAERJ é uma das vias pelas quais a competição e as comparações entre as escolas da rede estadual se efetuam. Ora, como é possível estar a favor de um elemento e contrário ao outro, ao mesmo tempo?

Contudo, não podemos afirmar que esse baixo índice de 11% chega a ser uma contradição. Se voltarmos na tabela 3, para analisar as justificativas mais frequentes entre os professores que são contrários à competição, veremos que a maioria é contrária por achar injusta uma competição entre realidades distintas e não pela existência da competição em si e o papel que a mesma cumpre no contexto maior da lógica gerencial na educação.

Entre as trinta e cinco opiniões analisadas, encontramos apenas uma resposta que, apesar de também ressaltar a questão da padronização de realidades distintas impostas pelo SAERJ, realiza uma discussão dessa avaliação externa contextualizada com outros elementos dessa mesma política executada pela SEEDUC, como podemos verificar:

“Desperdício de verba pública, pois este instrumento é inapropriado, porquanto, avalia estandardizadamente discentes de diversas realidades sociais desconsiderando as distorções. Há ainda, o inadequado uso dos dados coletados pelo exame na medida em que as escolas identificadas como deficitárias são as mais descuidadas a nível de recursos. Apenas as unidades escolares bem avaliadas são objeto de atenção e cuidados administrativos. O sistema de mérito não premia apenas, mas sobretudo, aplica sanções punitivas sobre o que foram mal avaliados. As punições variam de modalidades; vão desde as otimizações de turmas até a extinção de unidades escolares” (Informante n. 13, CIEP 183 João Vitta).

Entre os professores que entendem o SAERJ como um instrumento de controle, vejamos a seguinte resposta:

“É um instrumento de controle por parte da SEEDUC sobre os professores; para os alunos, é uma avaliação com diversos problemas como por exemplo o resultado oficial sempre atrasado” (Informante n. 8, CE Erich Walter Heine).

A respeito do SAERJ como instrumento de controle que visa fundamentalmente resultados, o relato a seguir nos traz uma situação que pode configurar assédio moral, na medida em que na relação de poder que é estabelecida entre direção e docente, no dia a dia das escolas, um professor pode vir a realizar uma tarefa com a qual não concorda, submetido ao medo de sofrer perseguição:

“Outra grande enganação, com gastos sem limites. Já trabalhei em escola, que a direção me pediu para fazer a prova para os alunos, para se atingir a meta. NUNCA farei isto. Eu quero é um salário decente” (Informante n. 8, CIEP Aldebarã).

Aqueles participantes que apresentaram respostas vagas que não explicitam uma posição sobre o assunto (7%) foram incluídos na categoria “Outros”. Entre esses, encontramos respostas curtas, do tipo: “Péssimo” (Informante n. 10, CIEP Aldebarã) e “Viável” (Informante n. 12, CIEP Alebarã). Ou ainda, “Pode melhorar.” (Informante n. 6, CE Erich Walter Heine) e “Aprecio com reservas.” (Informante n. 10, CE Erich Walter Heine).

Avançando em nossa análise, partimos para a sexta pergunta: Você já aplicou e/ou corrigiu as provas do SAERJ? Você utiliza essas provas como mais um critério de avaliação no seu diário de classe?

De posse dos dados obtidos e discutidos na pergunta anterior sobre a opinião dos docentes acerca do SAERJ, temos por intento analisar se a partir desta sexta pergunta o posicionamento frente a esta avaliação externa é condizente com a opinião que os participantes emitiram na questão anterior. Vejamos a tabela 5, para discutirmos os dados.

Tabela 5: Número de professores investigados nas escolas visitadas segundo o posicionamento que adotam frente à determinação da SEEDUC-RJ para aplicação das provas do SAERJ e utilização das mesmas como critério de avaliação - 2016

	Não aplicam ou utilizam o SAERJ	Aplicam ou utilizam o SAERJ	Total de ocorrências
CE Erich			
Walter Henie	3	7	10
CIEP 183			
João Vitta	0	12	12
CIEP			
Aldebarã	1	11	12
Total por categoria	4	30	34

Fonte: Dados coletados pela autora

A maioria dos professores, que corresponde a 86% dos participantes, afirma aplicar e/ou utilizar o SAERJ como um dos seus critérios de avaliação. Deste total de 30 professores que responderam que aplicam ou utilizam o SAERJ, dez docentes justificaram sua resposta e todas as justificativas tem relação direta com a imposição da direção da escola e com a informação que lhes foi dada de que esta tarefa é obrigatória. Seguem algumas respostas nesse sentido:

“Já apliquei e já corrigi. E só utilizei como mais um critério de avaliação por imposição da direção” (Informante n. 3, CIEP 183 João Vitta).

“Sim, pois é uma exigência da escola” (Informante n. 8, CIEP 183 João Vitta).

“Já apliquei, mas não corrigi. Somos “obrigados” a utilizar o SAERJ como instrumento de avaliação, mas como disse, não atende às particularidades de cada região, de cada escola” (Informante n. 7, CE Erich Walter Heine).

“Já apliquei e corrigi. Somos orientados a adicioná-la ao processo avaliativo (obrigados)” (Informante n. 2, CIEP Aldebarã).

“Sim, utilizava porque era obrigada” (Informante n. 5, CE Erich Walter Heine).

Entre os quatro professores que afirmaram não aplicar e/ou utilizar esta avaliação externa (11% dos entrevistados) não encontramos nenhum que tenha se negado por discordar dessa prova. Entre esses, observamos que a justificativa para a resposta relaciona-se apenas à falta de oportunidade. Um professor não respondeu a esta pergunta.

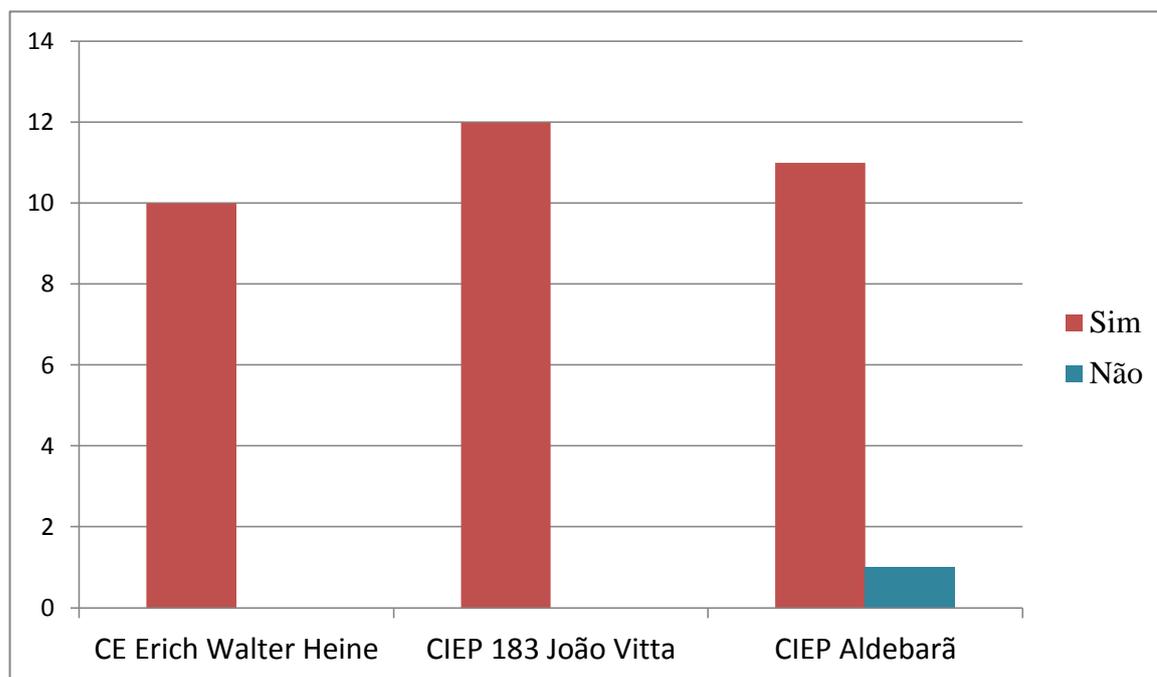
Embora a utilização das avaliações externas como critério de avaliação possa estar, conforme vimos nos relatos acima, muitas vezes relacionada à imposição das direções de escola, um fator que não foi identificado na análise dos dados dessa pesquisa, mas que também é real na rede estadual de ensino e pode ajudar a legitimar essas avaliações, precisa ser destacado: a precarização do trabalho docente e as jornadas duplas - e muitas vezes triplas - de trabalho, que são necessárias para compensar a baixa remuneração, também podem levar a um esvaziamento da criatividade do trabalho docente, que passa a ser desenvolvido de forma mecanizada, numa espécie de “piloto automático”.

Desse forma, pode haver professores utilizando o SAERJ em substituição às suas provas bimestrais, poupando-se do trabalho de elaborar suas próprias avaliações.

Em suma, se compararmos a análise da quinta questão, na qual os professores expressam suas opiniões sobre o SAERJ, com as respostas emitidas nesta sexta questão, veremos que há uma disparidade entre o número de professores que não aprovam o SAERJ e o número de docentes que o utilizam. Observamos, a partir dos relatos, que a principal razão apontada pelos informantes para essa contradição é a imposição por parte das direções de escola.

Ainda com o objetivo de investigar a reação dos docentes às determinações da SEEDUC-RJ, na sétima questão perguntamos: Você lança a nota dos alunos no sítio Conexão Educação?

Gráfico 7: Número de professores investigados nas escolas da rede estadual RJ visitadas segundo o posicionamento que adotam frente à determinação da SEEDUC - RJ para o lançamento dos dados dos alunos no sítio Conexão Educação - 2016



Fonte: Dados coletados pela autora

Analisando o gráfico acima, é possível verificarmos que a maioria, composta por 33 professores (94% dos participantes), lança as notas e a frequência dos alunos no sítio Conexão Educação, tarefa executada ao final de cada bimestre na rede estadual.

Um participante não respondeu a esta questão e apenas um participante respondeu que não lança os dados dos alunos no site. Contudo, o não lançamento não é movido por um posicionamento político contrário a esta atribuição, como veremos:

“A disciplina ensino religioso não foi inserida no conexão educação”
(Informante n. 12, CIEP Aldebarã).

Entre aqueles que realizam a tarefa de lançamento, oito professores não justificaram sua resposta.

Na tabela 6, podemos ver, como categorias, as justificativas mais frequentes, apresentadas pelos professores que lançam as notas bimestrais e a frequência dos alunos no sítio Conexão Educação.

Tabela 6: Número de professores investigados nas escolas da rede estadual RJ visitadas segundo as justificativas mais frequentes para o cumprimento do lançamento dos dados dos alunos no sítio Conexão Educação - 2016

Categorias	Ocorrências
Lança os dados por ser obrigado a executar essa tarefa	13
Lança mesmo contrariado, para não prejudicar os alunos e a direção	4
Lança porque auxilia no seu trabalho	3
Não vê problemas em lançar as notas no site	2
Total	22

Fonte: Dados coletados pela autora

Entre os professores que efetuam esta tarefa por imposição, trouxemos para a ilustração as seguintes respostas:

“Porque infelizmente prefiro lançar as notas do que ser perseguido pela direção” (Informante n. 3, CIEP 183 João Vitta).

“Colocaram como uma obrigação; eu cumpro” (Informante n. 9, CIEP Aldebarã).

“Porque sou obrigado” (Informante n. 11, CIEP Aldebarã).

“Porque sou obrigada” (Informante n. 4, CE Erich Walter Heine).

“Sou obrigado a lançar” (Informante n. 4, CIEP 183 João Vitta).

Conforme podemos perceber pelas respostas acima, não há muita variação de argumentos na fala dos professores. As respostas são, em grande parte, curtas e resumem-se à palavra obrigatoriedade. Ainda assim, mesmo que a exposição de citações tão semelhantes se torne algo repetitivo, avaliamos a pertinência de apresentá-las como evidência de uma postura cada vez mais adotada pelos professores desta rede de cumpridores de tarefas, sobretudo por

executarem as determinações da SEEDUC-RJ sem nenhuma resistência ou tentativa de garantia do debate, ainda que tenham alguma opinião contrária à sua execução.

Esse dado nos alerta para a eficácia dessa lógica gerencial da educação, posto que cumpre com êxito sua finalidade de conformar os professores a este modelo de educação construído à revelia dos docentes que atuam nesta rede. São, portanto, depoimentos que evidenciam o modo como a pedagogia política do capital vem controlando esses trabalhadores dentro de seu projeto político e educacional.

O medo de sofrer uma perseguição por parte da direção da escola pode ser determinante para a efetuação dessa função, mesmo não concordando. Em muitos casos, a imposição realizada pelas direções de escola chega a tomar proporções maiores, caracterizando casos claros de assédio moral:

“Somos obrigados, a direção cobra isso. Certa vez esqueci da data limite para o lançamento e recebi ligações e mensagens de celular me ‘lembrando’ e alertando para as penalidades administrativas” (Informante n. 2, CIEP Aldebarã).

“Por imposição da direção. Existe um aviso que o não lançamento gerará assinatura de documento que poderá gerar sanções a quem não aceita” (Informante n. 6, CIEP Aldebarã).

Entre os docentes que lançam os dados no sítio da SEEDUC - RJ, acreditando que desta forma não estarão prejudicando alunos e direções, vejamos algumas respostas:

“Acho importante os pais poderem acompanhar o rendimento dos filhos” (Informante n. 1, CE Erich Walter Heine).

“Embora não concorde, mas lanço as notas para que não haja prejuízo para os docentes, digo, discentes” (Informante n. 1, CIEP 183 João Vitta).

“Apesar de ser contra, não pretendo prejudicar a direção” (Informante n. 6, CIEP 183 João Vitta).

Conforme poderemos ver nas respostas abaixo, há um pequeno número de professores que afirmam lançar as notas no site porque auxilia o seu trabalho:

“Acredito que o sistema ‘Conexão’ nos auxilia no acompanhamento dos rendimentos dos alunos e suas respectivas faltas” (Informante n. 8, CIEP 183 João Vitta).

“Este site oferece um consolidado anual que facilita o meu trabalho” (Informante n. 10, CIEP 183 João Vitta).

Entre os professores que lançam os dados no sítio Conexão Educação, há ainda um grupo que não justificou por que motivo realiza essa tarefa, mas manifestou-se contrariado.

Vejamos:

“É outra burocratização que emburrece, que atrapalha o desenvolvimento sério de um trabalho. Instrumentaliza a SEEDUC de estatísticas burras que não demonstram a situação real de aprendizado do aluno, assim como entope o professor de tarefas repetitivas que, para ele, é um estorvo, e não acrescenta em nada o trabalho pedagógico” (Informante n. 7, CE Erich Walter Heine).

“Trata-se de um verdadeiro absurdo; além do trabalho ordinário, é-se obrigado a realização de um trabalho extra sem que as unidades escolares ofereçam os meios necessários para tal” (Informante n. 13, CIEP 183 João Vitta).

“Infelizmente sim. Totalmente contra a minha vontade. Já preencho diário, então pra que o conexão, só pra dar mais trabalho. Eu quero é um salário decente, para que eu possa fazer alguma coisa pelos meus filhos” (Informante n. 8, CIEP Aldebarã).

Ainda integrando o grupo dos docentes que realizam o lançamento das notas e das frequências dos alunos no site Conexão Educação, dois participantes responderam que não veem problemas em ter que realizar esta tarefa:

“Quanto a isso não crio resistências. O lançamento é rápido. Há outras questões muito mais sérias que me inquietam na SEEDUC” (Informante n. 5, CE Erich Walter Heine).

“Porque foi determinado pela direção e eu não vi problema em fazer isso” (Informante n. 9, CIEP 183 João Vitta).

A resposta desses professores nos remete à discussão que realizamos ao analisar os dados obtidos a partir da segunda questão, sobre a Gide, quando trouxemos para o debate a fala de alguns deles que afirmam não ver na GIDE nenhuma relação com seu trabalho. Ora, não tendo os professores da rede estadual de ensino, em sua maioria, um debate aprofundado acerca de como cada um desses elementos -GIDE, SAERJ, Conexão Educação- se constituem em partes interligadas de uma mesma política, é absolutamente compreensível que apresentem uma leitura fragmentada desta realidade. Isso fica evidente na afirmação acima de um professor, quando diz que “Há outras questões muito mais sérias que me inquietam na SEEDUC.” (CE Erich Walter Heine, informante n. 5)

Há entre uma parte dos professores da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro e o SEPE-RJ uma reflexão pertinente que contesta a atribuição desta tarefa aos docentes, sob dois argumentos: em primeiro lugar, porque nas escolas da rede estadual do Rio de Janeiro não há estrutura material e condições necessárias para a realização desta tarefa, seja por não haver computadores disponíveis, seja por não haver internet nas escolas. Logo, pressupõe-se que para a SEEDUC-RJ o professor teria que desempenhar essa tarefa em sua residência.

Em segundo lugar, porque atribuir mais esta função aos docentes configura uma superexploração do trabalho, posto que além de assoberbar o professor com tarefas burocráticas o governo deixa de convocar concursados para o cargo de assistente administrativo.

A fim de investigar a concepção de educação pública de qualidade presente entre os participantes e se essa concepção vai ao encontro das ideias que esses expuseram, através das suas respostas às questões anteriores, perguntamos na oitava e última questão: Na sua opinião, como deve ser uma educação pública de qualidade?

Entretanto, cabe esclarecer que, conforme já mencionado na introdução deste capítulo, a análise e a discussão dos dados obtidos nesta última pergunta não seguirão o critério da exclusão mútua. Dessa maneira, a resposta de um mesmo participante poderá ser incluída em mais de uma categoria. Avaliamos a pertinência do uso de uma mesma resposta em duas ou mais categorias devido à presença nas falas de elementos que dificultam uma categorização excludente e, sobretudo, por ser esta oitava pergunta mais abrangente e, portanto, passível de respostas mais ricas em elementos.

Outro esclarecimento importante e necessário refere-se à inclusão desta oitava pergunta ao questionário, que só ocorreu ao final da segunda semana de visita a campo. Inicialmente, essa pergunta integrava o roteiro das entrevistas, que, contudo, não aconteceram, dada a recusa dos professores das escolas visitadas em participar. Diante disso, esta pergunta foi incluída no questionário. Por conseguinte, no CE Erich Walter Heine, o primeiro a ser visitado, os professores que receberam o questionário antes da inclusão da oitava questão não a responderam, resultando em cinco questionários sem a oitava questão nesta escola, nesta pesquisa.

Tabela 7: Número de professores investigados nas escolas da rede estadual RJ visitadas segundo a concepção de educação pública de qualidade - 2016

Categorias	Ocorrências
Valorização através do respeito à autonomia docente e de uma gestão democrática	10
Valorização através de salário digno	9
Melhores condições de trabalho	3
Escolas de tempo integral	3
Valorização através do incentivo à formação continuada	2
Atendimento igualitário na rede (sem escolas modelo)	2
Total	29

Fonte: Dados coletados pela autora

Conforme podemos ver na tabela 7, dez professores afirmam que para uma educação pública de qualidade é preciso haver valorização do docente, através do respeito à sua autonomia e de uma gestão democrática:

“A educação de qualidade só pode ser construída através de diálogo com a comunidade escolar. Mas, tem que ser um diálogo legítimo que vise o respeito e à valorização de discentes e docentes, e não apenas teatral” (Informante n. 4, CIEP 183 João Vitta).

“Inclusiva, com forte investimento público e participação ativa da sociedade” (Informante n. 7, CIEP 183 João Vitta).

“Educação que respeite o professor, o funcionário e os alunos” (Informante n. 9, CIEP 183 João Vitta).

“Uma educação onde o professor tenha autonomia pedagógica, haja participação efetiva da família, atividades diversificadas, esporte, que valorize o professor e forme cidadãos críticos” (Informante n. 10, CIEP 183 João Vitta).

“Uma educação pública de qualidade é aquela que contribui na construção de seres humanos conscientes de suas responsabilidades éticas, civis, e sociais. Deve a educação pública ser gerida democraticamente; deve-se buscar atender ao princípio da justiça social na distribuição de recursos entre as escolas” (Informante n. 13, CIEP 183 João Vitta).

“Com a participação de todos, gestão aberta, ouvindo docentes e discentes, orçamento participativo, autonomia administrativa, eleição direta para diretor, propostas inovadoras e descentralização na gestão” (Informante n. 6, CIEP Aldebarã).

Entre os entrevistados, nove docentes associaram a valorização dos docentes através de salário digno à sua concepção de educação de qualidade:

“Para uma educação pública de qualidade deveria haver uma melhor remuneração dos professores para que esses não precisassem de tantas turmas para se manter, investindo em qualificação dos professores e não, bonificação por ‘bater’ metas” (Informante n. 3, CIEP Aldebarã).

“Professores remunerados e qualificados com mais dignidade” (Informante n. 3, CE Erich Walter Heine).

Seguindo pela linha de raciocínio do professor acima, encontramos outra resposta que não fala claramente em remuneração, mas que nos leva a entender que sua concepção de valorização passa por salários melhores e, conseqüentemente, pela redução da jornada de trabalho, permitindo aos professores estarem mais dipostos.

“Uma escola com professores com mais tempo para preparar aulas, que não chegue já cansado na instituição. Alunos motivados, que tenham vontade de saber” (Informante n. 9, CIEP Aldebarã).

Entre os entrevistados, três participantes reivindicam melhores condições de trabalho para a garantia de uma educação pública de qualidade:

“Com estrutura física hospitaleira, investimentos financeiros em todos os setores da educação, incluindo salários justos” (Informante n. 6, CIEP 183 João Vitta).

Três docentes enfatizaram a ampliação do tempo de permanência dos alunos nas escolas como condição para a garantia da qualidade da educação pública:

“Tem que ser em horário integral, turmas menores, salas bem equipadas e a escola tem que ser mais atrativa, com projetos, campeonatos e aulas profissionalizantes. Profissionais valorizados” (Informante n. 4, CIEP Aldebarã).

“A valorização dos professores, que deveriam receber salários dignos e o aumento de carga horária para os alunos. É impossível distribuir adequadamente as disciplinas do currículo em apenas menos de cinco horas diárias, como é hoje. Deveria, pelo menos, dobrar essa carga horária” (Informante n. 12, CIEP Aldebarã).

“Ensino médio em tempo integral e de maior articulação profissionalizante, o Brasil vai avançar desde que construa este processo na educação. Exemplo de colégio de qualidade é o nosso, Colégio Estadual Erich Walter Heine” (Informante n. 6, CE Erich Walter Heine).

Na resposta acima, embora o docente se utilize do colégio onde atua como exemplo de qualidade para reivindicar que as demais escolas da rede tenham condições de trabalho igualmente boas àquela, o participante não leva em consideração a essência deste fato: o CE Erich Walter Heine funciona a partir de uma parceria público privada, ao passo que o Estado se desresponsabiliza de sua obrigação de provedor da educação.

Dois participantes fizeram referência à formação continuada, como elemento importante para uma educação pública de qualidade. Vejamos uma resposta:

“Acredito na gestão democrática, plano de carreira que valorize o professor, formação continuada e salários dignos. Isso é plenamente alcançável, o que falta é vontade política e o sucateamento da educação é um projeto muito bem dirigido pelas elites que governam este país” (Informante n. 3, CIEP 183 João Vitta).

Dois professores se manifestaram contrários à existência de escolas modelo na rede, defendendo o atendimento igualitário, de modo que todos os alunos sejam contemplados com boas condições de ensino. Na citação a seguir, é interessante observar que esta insatisfação com a desigualdade de condições entre as escolas da rede está presente na fala de um professor que atua numa escola considerada modelo:

“Uma educação que atenda todos os alunos da rede de forma igualitária, não apenas contemplando pequenos grupos em escolas que desenvolvem propostas de ensino diferenciada” (Informante n. 2, CE Erich Walter Heine).

Um professor manifestou sua indignação através da recusa a descrever sua concepção de educação pública de qualidade:

“Não vou me pronunciar, porque quem tá no poder e na SEEDUC deveriam saber muito bem. Mas, eles não querem e não vão fazer. Eles querem é tirar mais e mais do nosso salário” (Informante n. 8, CIEP Aldebarã).

A respeito das respostas a esta oitava e última questão, dois pontos precisam ser destacados: em primeiro lugar, pudemos observar que numa mesma citação encontramos elementos que a incluem em mais de uma categoria. Assim, o professor que ressalta a proposta da educação integral está falando ao mesmo tempo da necessidade de melhores condições materiais para receber este aluno, bem como de valorização dos recursos humanos, com professores “descansados”, ou ainda, ‘capacitados’ através da formação continuada.

O segundo ponto é referente ao próprio enunciado da questão, que traz a palavra qualidade. Em apenas uma resposta identificamos uma discussão acerca da perspectiva de qualidade: qualidade para quê? Em outras palavras, em apenas uma resposta encontramos uma atribuição à educação, uma finalidade.

Apenas um professor atribui a noção de qualidade àquilo que ele julga ser o papel que a educação pública deve cumprir: “Uma educação pública de qualidade é aquela que contribui na construção de seres humanos conscientes de suas responsabilidades éticas, civis, e sociais.” (Informante n. 13, CIEP 183 João Vitta) Nos demais informantes, observamos que a perspectiva de qualidade está diretamente ligada às condições concretas impostas, sem a atribuição de um papel à educação, o que, indiretamente, a subjugava a uma posição equivocadamente neutra.

3.3.1. Análise do questionário respondido pelo coordenador pedagógico de uma das escolas participantes

Conforme esclarecemos no início deste capítulo, o objetivo da pesquisa consiste em levantar dados a partir de professores regentes de turma. Todavia, a partir da participação voluntária do coordenador pedagógico de uma das três escolas visitadas, avaliamos a pertinência de trazer para a discussão a sua contribuição para o debate. Vejamos agora, seus dados para análise.

I - DADOS PARA A ANÁLISE

- Formação acadêmica: Mestrado em História (UNIRIO)
- Tempo de atuação na rede estadual: sete anos
- Possui filiação a algum sindicato: Não respondeu
- Atua na rede privada? Não
- Atua em outra rede pública? Sim. Prefeitura do Rio de Janeiro
- Total de carga horária semanal: Aproximadamente 60 horas
- Desempenha outra atividade, além do magistério? Não

II - QUESTIONÁRIO

- Primeira questão: O que você sabe a respeito do Plano de Metas da Secretaria do Estado de Educação e Cultura do Rio de Janeiro?

“Muita coisa, fiz três capacitações da própria SEEDUC a esse respeito. Conheço em detalhes os procedimentos da GIDE, de elaboração de itens do SAERJ, os componentes do IDERJ. Sei também que com o fim do SAERJINHO, e a crise das finanças públicas do Estado, o programa de metas foi, na prática descontinuado. Não há previsão de aplicação de provas do SAERJ para este ano e, até o momento, não foram sequer divulgados os resultados do IDERJ 2016. É importante destacar que, finalmente, o programa de pagamento de bonificação por resultados foi extinto para o ano letivo de 2017 e, portanto, deveria ser respeitado os resultados obtidos no ano anterior.”

- Segunda questão: O que você sabe sobre a Gestão Integrada da Escola (GIDE)?

“Sim. É um sistema de gestão que visa aprimorar e padronizar as boas práticas pedagógicas no ambiente escolar. GIDE depende dos dados do SAERJINHO para poder determinar as metas extratificadas para a U.E. Com o fim do SAERJINHO, que deixou de ser aplicado este ano após a greve, torna-se impossível fazer qualquer acompanhamento bimestral de meta e/ou seu desvio.”

- Terceira questão: Você é a favor ou contra o estabelecimento de um ranking para a educação e a competição entre escolas como fator motivacional dos professores?

“Contra. Mas, ressalto que nunca foi criado um ranking ‘entre’ as escolas. O objetivo da GIDE era levar ao desenvolvimento de cada escola individualmente, e não que estas fossem comparadas ou escalonadas.”

- Quarta questão: Você trabalha ou já trabalhou em escolas que tenham atingido a meta estabelecida para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e, conseqüentemente, tenham sido contempladas com bônus em dinheiro? Caso a resposta seja SIM, em quantas escolas que atingiram a meta você trabalhou?

“Nenhuma no Estado.”

- Quinta questão: O que você acha do Sistema de Avaliação da Educação do estado do Rio de Janeiro (SAERJ) como instrumento de avaliação da SEEDUC-RJ?

“Acho útil. É uma medida que assegura a equidade da rede de ensino.”

- Sexta questão: Você já aplicou as provas do SAERJ? Você utiliza essas provas como mais um critério de avaliação no seu diário de classe?

“Sim. Sempre utilizei, mas com ressalvas. Utilizava a presença na prova como forma de estimular o aluno a comparecer. Contudo, o SAERJ é um exame externo, ele entra lacrado e volta lacrado. Nenhum professor ou membro do corpo diretivo da U.E. “corrige”, ou “dá nota”, ou sequer vê seu conteúdo. Em tese, sequer deveríamos aplicar esse exame. Eu o fiz em duas oportunidades, todas com o aval da diretoria regional metropolitana, pela falta de aplicador.”

- Sétima questão: Você lança a nota dos alunos no site Conexão Educação? Justifique.

“Sim. Sempre lancei notas enquanto estive em regência de turma. Atualmente ocupo a função de coordenador pedagógico e lanço as notas dos trabalhos adaptados, referente as turmas sem professor”.

- Oitava questão: Na sua opinião, como deve ser uma educação pública de qualidade?

“Com mais tempo de planejamento para o professor. Cumprimento do 1/3 de planejamento.”

Analisando as respostas do coordenador pedagógico participante, constatamos que o discurso da SEEDUC-RJ permeia toda a sua fala. Ao afirmar que já fez três cursos da SEEDUC-RJ, o coordenador participante parte da premissa de que sabe muita coisa sobre o assunto. Contudo, logo na primeira questão, ao conceituar a GIDE, o coordenador repete

exatamente a mesma definição que é dada pela SEEDUC-RJ e suas informações a respeito dessa política restringem-se ao estreito limite do senso comum, exprimindo o que Kotic (1976, p. 11) denomina “pretensa intimidade”.

Outro exemplo dessa reprodução do discurso hegemônico pode ser visto quando o coordenador participante afirma não haver um ranking entre as escolas. De fato, o enunciado da questão número 3 também não fala em ranking entre escolas, mas sim, ranking da educação, no qual a rede estadual do Rio de Janeiro ocupava a vigésima sexta posição até o ano de 2009 - posição esta que levou a SEEDUC-RJ a elaborar o Plano de Metas como estratégia para que a rede estadual do Rio de Janeiro saltasse para os primeiros lugares no ranking nacional até o ano de 2014.

Ainda sobre a competição que coordenador participante nega haver entre as escolas, a disputa entre as unidades escolares por “melhores resultados”, com vistas ao subsequente recebimento de bônus em dinheiro ficou evidente no relato de um professor, ao responder a quinta pergunta, quando o mesmo afirma já ter sido “solicitado” a ajudar os alunos na realização de uma avaliação do SAERJ.

Esse mesmo relato cabe como contraposição à afirmação do coordenador pedagógico participante de que as provas do SAERJ não podem ser aplicadas pelos docentes das unidades escolares.

Ao analisarmos as respostas dos professores, identificamos a predominância de uma insatisfação ao realizar as tarefas impostas pela SEEDUC-RJ, mesmo quando as críticas dos docentes não atingiam a essência do fenômeno. Em contrapartida, no relato do coordenador participante, é notória a sua postura de cumpridor das determinações da SEEDUC-RJ sem manifestar insatisfação, mesmo no período em que era regente de turma. Isso fica evidente em sua afirmação de que utilizava a participação dos alunos nas provas do SAERJ como estratégia para incentivá-los a comparecer à prova. Além disso, também relatou – sem demonstrar discordância – que lançava regularmente as notas dos alunos no site Conexão Educação.

Outra contraposição identificada entre o posicionamento do coordenador participante e os professores regentes de turma participantes está na sua opinião frente ao SAERJ: enquanto 54 % dos docentes afirmaram que essa avaliação externa desconsidera a realidade de cada escola, o coordenador usou a palavra “equidade” para referir-se à mesma.

Embora não seja o objetivo da pesquisa estabelecer comparações entre docentes regentes de turma e docente ocupante de outros cargos, após a análise de todos os dados

observamos que entre os professores não há grandes divergências de pensamento. Por outro lado, se compararmos com as respostas do coordenador, é possível verificarmos nesse último, dada a sua afirmação de que já participou de três cursos de formação pela SEEDUC, uma postura que se assemelha a um intelectual orgânico do capital, na medida em que esse último reproduz o discurso hegemônico que age na manutenção do consenso, modo pelo qual o capital se mantém e se reproduz.

CONCLUSÃO

Nesta pesquisa, buscamos compreender de que modo uma ‘nova’ cultura organizacional no serviço público, sob a perspectiva gerencial, com foco em metas e resultados, impactava o trabalho dos docentes da rede estadual de educação do Rio de Janeiro.

A fim de pensar o papel que a educação cumpre na reprodução e expansão do capital na contemporaneidade, procuramos uma explicação para a realidade a partir da relação entre o micro e o macro, realizando um resgate do contexto histórico desta ofensiva sobre a educação.

Dessa forma, entendemos que a partir da crise estrutural do capitalismo em finais da década de 1970 decorreu uma recomposição da burguesia, com mudanças no campo estrutural, além de necessárias mudanças no âmbito superestrutural que legitimem essa reestruturação da esfera produtiva e esse reordenamento do papel do Estado, que teve na Reforma do Estado brasileiro, iniciada na década de 1990, sua diretriz.

Destarte, os mecanismos mediadores dos conflitos de classe passam a atuar fortemente na garantia do consenso necessário a essas mudanças em curso no Estado brasileiro, com a sofisticação dos mecanismos de manutenção do consenso, através da despolitização da política, por meio da criação de espaços de mediação entre o capital, o Estado e o trabalho, na tentativa de conciliação de interesses antagônicos, além da emergência de um novo ator no cenário político – a sociedade civil ativa –, atribuindo ao capitalismo uma aparência mais humana, efetivada no projeto político da Terceira Via; sem alterar, contudo, sua essência pautada na exploração.

Nesse sentido, compreendemos que as reformas educacionais efetuadas nos países periféricos nas últimas três décadas inserem-se no conjunto dessas reformas. Tal compreensão ficou bem explícita na análise existente no capítulo I da pesquisa sobre três documentos formulados por organismos internacionais, na década de 1990, para a educação, cujas diretrizes apontam para o propósito de se firmar em escala internacional um novo consenso para a educação dos países periféricos, pautado na eficiência, na aferição de resultados e na desresponsabilização do Estado com a educação pública. Dessa maneira, portanto, o FMI e o BM vêm realizando ações fundamentais na propagação dos valores que compõem o projeto de uma nova sociabilidade.

Os objetivos específicos da pesquisa versaram sobre a verificação do que os professores sabem a respeito do sistema de bonificação, qual a opinião deles sobre o assunto e como se posicionam através de suas ações, para que fosse possível compreender as determinações que os levam a cumprir ou descumprir as determinações da SEEDUC-RJ, bem como o modo como essa política se efetua no cotidiano das escolas participantes.

Segundo a análise das entrevistas, concluímos que a maioria dos docentes não possui muitas informações acerca das políticas implementadas pela SEEDUC - RJ, ou ainda, a pouca informação que possuem está referenciada no discurso hegemônico da SEEDUC-RJ. Assim, a insatisfação demonstrada pela maioria dos entrevistados decorre basicamente das contradições que a materialidade lhes apresenta no dia a dia das escolas, e não de uma leitura contextualizada que os permita compreender o papel que a educação cumpre na atualidade para a expansão do capital.

Entre todos os entrevistados, apenas um fez menção aos demais funcionários das escolas, ao defender o respeito aos funcionários como condição para uma educação pública de qualidade em sua concepção. A maioria não fez referência aos demais trabalhadores da educação, incluindo funcionários de cozinha, da limpeza, inspetores ou administrativos.

Assim, os docentes participantes apresentaram reivindicações que limitam-se ao marco da ordem econômica: salário dos professores e melhores condições de trabalho, entre outros, restringindo a garantia de condições de trabalho às demandas de professores, alunos e direção, ignorando a contribuição desses outros funcionários para a garantia das condições de trabalho – quando esses últimos não são respeitados em seus direitos ao trabalho regulamentado e não trabalham sob a condição da superexploração.

A rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, conforme vimos no contexto histórico da ofensiva do capital sobre a educação básica, vem sofrendo com a desregulamentação e precarização do trabalho, através de terceirizações e parcerias público privadas, dentre outros ataques do capital. Além disso, temos enfrentado a superexploração dos trabalhadores. Em se tratando dos docentes, isso fica evidente na atribuição de mais tarefas, como lançamento de notas e frequência dos alunos no site Conexão Educação.

Os dados da pesquisa indicam, também, que vários professores contestam essa ‘orientação’ para o lançamento das notas. Contudo, não fazem referência ao número reduzido de funcionários administrativos concursados na rede estadual – que teriam essa tarefa como

sua atribuição –, não estabelecendo a devida relação entre a superexploração e o enxugamento de quadro de servidores públicos.

No estudo comparativo entre os docentes participantes do CE Erich Walter Heine e os docentes participantes do CIEP 183 João Vitta e o CIEP Aldebarã, embora o primeiro colégio possua condições diferentes dos demais que possam interferir na opinião dos professores acerca dessa lógica empresarial que vem se aprofundando na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, não observamos diferenças significativas na opinião desses professores em termos de contentamento com a política adotada pela SEEDUC - RJ.

Embora os docentes participantes da pesquisa, majoritariamente, tenham manifestado insatisfação com as políticas que vêm sendo implementadas pela SEEDUC-RJ, através do Plano de Metas e do Sistema de Bonificação, não observamos uma análise crítica e contundente acerca desta lógica gerencial.

Nesse sentido, as críticas verificadas nos dados analisados partem de uma análise fragmentada, descontextualizada. Entre os participantes, poucos explicitavam em suas respostas uma compreensão de que os elementos constituintes da política implementada pela SEEDUC-RJ estão intimamente ligados. Identificamos, nesse sentido, respostas que se contradizem, na medida em que a divulgação de um ranking e a subsequente competição por recursos entre as escolas são criticados sob o argumento majoritário de que as escolas da rede não possuem condições iguais e, portanto, justas, para uma disputa.

Logo, não há uma reflexão sobre o papel que a competição cumpre no contexto dessa nova cultura organizacional do serviço público com um viés empresarial, nem tampouco, sobre a forma como as metas para a educação são definidas e a partir de que finalidades.

Por fim, entendemos a escola como o local da concepção de mundo burguesa que vem conquistando espaço, através de uma lógica gerencial que ora se utiliza do convencimento, ora lança mão da coerção, com vistas a garantir a consolidação do projeto que o capital tem para a educação. Apesar da discordância, da insatisfação com o ataque à autonomia pedagógica, os docentes cumprem todas as determinações impostas pela SEEDUC-RJ.

O gerencialismo está muito pautado numa suposta gestão democrática, na qual o assédio moral está presente o tempo todo, porém de forma camuflada e em torno da lógica da eficiência para a gestão.

Com base em nossas análises, concluímos que através da difusão do senso comum, que não permite a interpretação do real, chegando à essência do fenômeno, este projeto de educação pautado numa lógica empresarial - que se efetiva hoje na rede estadual do Rio de Janeiro - vem 'educando' os professores para a sujeição a uma gestão centralizadora, regida por ações padronizadas, pelo controle e pela vigilância, nos marcos dos objetivos estabelecidos pela SEEDUC-RJ, mantendo-os restritos a condição de cumpridores de tarefas, sem possibilidade de debates, promovendo, assim, a conformação ético moral dos docentes desta rede a esta ordem.

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, Perry. **O balanço do neoliberalismo**. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo. Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. São Paulo: Paz e Terra, 1995. p. 9-23
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BAUMAN, Zygmunt. **Em busca da política**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.
- BRASIL. Plano Decenal de Educação Para Todos. Brasília: MEC, 1993.
- CASTELLS, Manuel. **A era da informação: economia, sociedade e cultura**. v. 1. Sociedade em rede. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999a
- _____. **A era da informação: economia política, sociedade e cultura**. v. 3. O fim do milênio. 3 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999b.
- _____. “Para o Estado-rede: globalização econômica e instituições políticas na era da informação”. In: PEREIRA, Luiz Carlos Bresser; WILHEIM, Jorge; SOLA, Lourdes (Org.). **Sociedade e Estado em transformação**. São Paulo: Edunesp; Brasília, DF: Enap, 1999c.
- CÊA, Georgia Sobreira dos Santos (Org). **O estado da arte da formação do trabalhador no Brasil: pressupostos e ações governamentais a partir dos anos 1990**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2007.
- CHAUÍ, Marilena. “**A Fantasia da Terceira Via**”. Jornal Folha de São Paulo. 19 de dezembro de 1999.
- DELORS, Jacques (Org.). **Educação um tesouro a descobrir - Relatório da UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (1996)**. 6. Ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC: Unesco, 2001.
- DRUCKER, Peter. **A sociedade pós-capitalista**. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002.
- FDG. Disponível em: <http://www.fdg.org.br/gide-avancada/> e <http://www.fdg.org.br/o-foco-dela-e-gestao-educacional-8/>

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

FGV. Disponível em: <http://www.portal.fgv.br/institucional-fgv>

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6.^a ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GIDDENS, Anthony. **A terceira via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia**. Trad. Maria Luiza X. de A. Borges. 2.^a ed. Brasília: Instituto Teotônio Vilela, 1999.

_____. **A terceira via e seus críticos**. Trad. Ryta Vinagre. Rio de Janeiro: Record, 2001.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 8.^a ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1989.

HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. **Império**. 7 ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Record, 2005a.

HARVEY, David. **O enigma do capital: e as crises do capitalismo**. Trad. João Alexandre Peschanski. São Paulo: Boitempo, 2011.

HAYEK, Friedrich August Von. **O caminho da servidão**. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 1994.

IASI, Mauro. **Ensaio sobre consciência e emancipação**. 2.^a ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

_____. **Meta Amor Fases: coletânea de poemas**. 2.^a ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

IBASE. Disponível em: <http://www.ibase.br/pt/sobre-o-ibase/>

INEP. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br>, <http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb> e <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=871612>.

KOSIC, Karel. **Dialética do concreto**. Trad. Célia Neves e Alderico Turíbio. 2.^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

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

LIMA, Kátia. “Terceira Via” ou Social-liberalismo: bases para a refundação do projeto burguês de sociabilidade, **Revista Universidade e Sociedade**, Ano XIV, n. 34, p. 11-21, outubro de 2004. Disponível em: <http://portal.andes.org.br/imprensa/publicacoes/imp-pub-390873073.pdf#page=5>.

_____. **Contra-reforma na educação superior: de FHC a Lula**. São Paulo: Xamã, 2007.

LINHARES, Célia (Org.). **Os professores e a reinvenção da escola: Brasil e Espanha**. São Paulo: Cortez, 2001.

LOWY, Michael. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Munchhausen: Marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento**. Trad. Juarez Guimarães e Suzane Felicie Léwy. 9.º ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MACEDO, Jussara Marques de. **A mundialização do capital e seus reflexos nas políticas de formação de professores no período 1990-2010**. Tese – UFF, Niterói 2011.

MARTINS, André S. “Formulações da classe empresarial para a formação humana: da educação política à política escolar”, **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 10, n. 20, p. 67-88, julho/dezembro de 2015.

MELLO, Guiomar Namó de. **Educação escolar brasileira: o que trouxemos do século XXI?**, Porto Alegre: Artmed, 2004.

MÉZAROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MONTAÑO, Carlos; BASTOS, Rogério Lustosa. **Conhecimento e sociedade: ensaios marxistas**. 1.ª ed. São Paulo: Outras Expressões, 2013.

MOTTA, Vânia C. “Ideologias do capital humano e do capital social: da integração à inserção e ao conformismo”, **Trab. Educ. Saúde**, v. 6 n. 3, p. 549-571, nov.2008/fev2009

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia política: uma introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2012.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **Educação e política no Brasil de hoje**. São Paulo: Cortez, 1994.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; PRONKO, Marcela Alejanda. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado**: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

NEVES, (Org.). **Direita para o social e esquerda para o capital**: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil. São Paulo: Xamã, 2010.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; MARTINS, André Silva. (Org.). **Educação básica: tragédia anunciada?** São Paulo: Xamã, 2015.

ONUBR: <https://www.nacoesunidas.org/agencia/pnud/>

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **Reforma do Estado para a cidadania**: a reforma gerencial brasileira na perspectiva internacional. São Paulo: Editora 34, 1998.

PUTNAM, Robert. D. **Comunidade e democracia**: a experiência da Itália moderna. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2008.

PRZEWORSKI, Adam. **Capitalismo e Social-Democracia**. Trad. Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SCHAFF, Adam. **A sociedade informática**: as consequências sociais da segunda revolução industrial. 4.ed. São Paulo: Edunip: Brasiliense, 1995.

SCHNEIDER, Maria Cristina. **Certificação de professores**: contradições de uma política. Dissertação – UFSC, Florianópolis, 2009.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. Manual de orientações para a operacionalização da Portaria SEEDUC/SUGEN N.º 419/2013.

SEEDUC-RJ/2012. Disponível em: <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=839010>

SEEDUC-RJ: <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=843535>

SEEDUC-RJ/2012. Disponível em: <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=1333332>

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. “A mística da profissionalização docente”, **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 16, n. 2, p. 07-24, Universidade do Minho, Portugal, 2003.

SEEDUC-RJ. Decreto N.º 25.950, de 12 de janeiro de 2000.

SEEDUC-RJ/2013. Disponível em: <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=1218602>.

SEPERJ/2011. Disponível em: <http://www.seperj.org.br/admin/fotos/boletim/boletim72.pdf> e <http://www.seperj.org.br/admin/fotos/boletim/boletim76.pdf>.

SEPERJ/2015. Disponível em: http://www.seperj.org.br/ver_noticia.php?cod_noticia=6443.

SOUZA, José dos Santos. **Trabalho, educação e sindicalismo no Brasil: anos 90**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

_____. “A formação do trabalhador no contexto da reconfiguração do trabalho, da produção e dos mecanismos de mediação do conflito de classe”, **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 10, n. 20, p. 50-66, julho/dezembro de 2015.

TOURAINÉ, Alain. **Um novo paradigma: para compreender o mundo de hoje**. Petrópolis: Vozes, 2006.

_____. **O pós-socialismo**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação Para Todos. Tailândia, 1990.

_____. Declaração de Nova Delhi Sobre Educação Para Todos. Nova Delhi, 1993.

VÁZQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da Praxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

APÊNDICE

QUESTIONÁRIO APLICADO NAS TRÊS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO

I - DADOS DO ENTREVISTADO PARA ANÁLISE

- Formação (graduação, pós-graduação e instituição):
- Tempo de atuação na rede estadual:
- É Filiado a algum sindicato?
() SIM Qual? _____ () NÃO
- Atua na rede privada? () SIM () NÃO
- Atua em outra rede pública?
() SIM Qual? _____ () NÃO
- Total de carga horária de trabalho semanal:
- Desempenha outra atividade, além do magistério?
() SIM Qual? _____ () NÃO

II – QUESTIONÁRIO

- 1) O que você sabe a respeito do Plano de Metas da Secretaria do Estado de Educação e Cultura do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ)?
- 2) O que você sabe sobre a Gestão Integrada da Escola (GIDE)?
- 3) Você é a favor ou contra o estabelecimento de um ranking para a educação e a competição entre escolas como fator motivacional dos professores? Justifique.
- 4) Você trabalha ou já trabalhou em escolas que tenham atingido a meta estabelecida para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e, conseqüentemente, tenham sido contempladas com o bônus em dinheiro? Caso a resposta seja SIM, em quantas escolas que atingiram a meta você trabalhou?
- 5) O que você acha do Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ) como instrumento de avaliação da SEEDUC-RJ?
- 6) Você já aplicou e/ou corrigiu as provas do SAERJ? Você utiliza essas provas como mais um critério de avaliação no seu diário de classe?

7) Você lança a nota dos alunos no site Conexão Educação? Justifique.

() SIM () NÃO

8) Na sua opinião, como deve ser uma educação pública de qualidade?

ANEXO

CE Erich Walter Heine
Informante n. 6

(6)

I - DADOS DO ENTREVISTADO PARA ANÁLISE

- Formação (graduação, pós-graduação e instituição):
Graduação - Direito (Universidade Santa Úrsula)
Pós-Graduação - Sociotrabalho (Faculdade Pedro II)
Emprego Fund. - Médico (Candidato M)
- Tempo de atuação na rede estadual:
6 anos
- É Filiado a algum sindicato?
 SIM Qual? _____ NÃO
- Atua na rede privada? SIM NÃO
- Atua em outra rede pública?
 SIM Qual? _____ NÃO
- Total de carga horária de trabalho semanal: _____
- Desempenha outra atividade, além do magistério?
 SIM Qual? Advocacia NÃO

II - QUESTIONÁRIO

1) O que você sabe a respeito do Plano de Metas da Secretaria do Estado de Educação e Cultura do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ)?

Pouca informação, as metas que de-
veria ser cumpridas para que possa
avancar o aprendizado nos diversos
níveis

2) O que você sabe sobre a Gestão Integrada da Escola (GIDE)?

3) Você é a favor ou contra o estabelecimento de um ranking para a educação e a competição entre escolas como fator motivacional dos professores?

Justifique: *Sou a favor, desde que seja uma competição saudável, e que possa trazer resultados satisfatórios para a melhoria do ensino médio.*

4) Você trabalha ou já trabalhou em escolas que tenham atingido a meta estabelecida para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e, conseqüentemente, tenham sido contempladas com o bônus em dinheiro? Caso a resposta seja SIM, em quantas escolas que atingiram a meta você trabalhou?

Sim, C.E. Almirante Tamandari - JAPERI.

5) O que você acha do Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ) como instrumento de avaliação da SEEDUC-RJ?

Pode melhorar

6) Você já aplicou e/ou corrigiu as provas do SAERI? Você utiliza essas provas como mais um critério de avaliação no seu diário de classe?

Sim,

7) Você lança a nota dos alunos no site Conexão Educação? SIM () NÃO

Justifique:

8) Na sua opinião, como deve ser uma educação pública de qualidade?

Enfim, mérito em tempo integral e de maior abrangência com a educação profissionalizante. O Brasil vai avançar desde que construa este futuro na Educação. Exemplos de Colégio de Qualidade é o nosso, Colégio Estadual ERICH WALTER HEINE.

CIEP 183 João Vitta

Informante n. 3

3

I - DADOS DO ENTREVISTADO PARA ANÁLISE

- Formação (graduação, pós-graduação e instituição):

licenciatura plena em história - Especialização lato sensu em história contemporânea pela UFF.

- Tempo de atuação na rede estadual:

5 anos

- É Filiado a algum sindicato?

SIM Qual? *SEPE* NÃO

- Atua na rede privada? SIM NÃO

- Atua em outra rede pública?

SIM Qual? *SME RJ* NÃO

- Total de carga horária de trabalho semanal: *32 horas*

- Desempenha outra atividade, além do magistério?

SIM Qual? NÃO

II - QUESTIONÁRIO

- 1) O que você sabe a respeito do Plano de Metas da Secretaria do Estado de Educação e Cultura do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ)?

Que são projetos inspirados em empresas privadas (nesse caso, gestões), utilizando a meritocracia como fio condutor, remuneração variável, currículo mínimo, avaliações externas, etc. E nada disso é eficaz quando se pensa na educação deste Estado.

3

2) O que você sabe sobre a Gestão Integrada da Escola (GIDE)?

Acredito que o objetivo é oferecer "suportes" para o alcance das metas estipuladas. Mas pela experiência na escola, a GIDE funcionava mais como uma patrulha, com caráter punitivo do que como algo que oferecia suporte e condições ambientais de trabalho e ensino-aprendizagem.

3) Você é a favor ou contra o estabelecimento de um ranking para a educação e a competição entre escolas como fator motivacional dos professores?

Justifique: Totamente contra. A realidade de um aluno de uma comunidade violenta de Santa Cruz é totalmente diferente da realidade de uma escola "modelo" da zona sul. As motivações de um professor mudam. Os objetivos de ensino, de planejamento mudam também.

4) Você trabalha ou já trabalhou em escolas que tenham atingido a meta estabelecida para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e, conseqüentemente, tenham sido contempladas com o bônus em dinheiro? Caso a resposta seja SIM, em quantas escolas que atingiram a meta você trabalhou?

Não. Inclusive mesmo estas bonificações como sendo urbana, ninguém do meu círculo profissional recebeu.

5) O que você acha do Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ) como instrumento de avaliação da SEEDUC-RJ?

Nenhum. As questões não avaliam nada; em muitos casos são de nível muito baixo

3

e os alunos não encaram esta avaliação como algo fundamental.

6) Você já aplicou e/ou corrigiu as provas do SAERJ? Você utiliza essas provas como mais um critério de avaliação no seu diário de classe?

Já apliquei e já corrigi. E só utilizei como mais um critério de avaliação por imposição da direção.

7) Você lança a nota dos alunos no site Conexão Educação? (x) SIM () NÃO

Justifique: Por que indelicadamente espero lançar as notas do que ser perseguido pela direção.

8) Na sua opinião, como deve ser uma educação pública de qualidade?

Audiência na gestão remota, plano de carreira que ~~se~~ valorize o professor, formação continuada e salários dignos. Isso é plenamente alcançável, o que falta é vontade política e o encaminhamento da educação é um projeto muito bem dirigido pelas elites que governam este país.

CIEP Aldebarã

Informante n. 8

8

I - DADOS DO ENTREVISTADO PARA ANÁLISE

- Formação (graduação, pós-graduação e instituição):
GRADUAÇÃO
- Tempo de atuação na rede estadual:
10 ANOS
- É Filiado a algum sindicato?
() SIM Qual? _____ (X) NÃO
- Atua na rede privada? () SIM (X) NÃO
- Atua em outra rede pública?
() SIM Qual? _____ (X) NÃO
- Total de carga horária de trabalho semanal: 12 horas / aula
- Desempenha outra atividade, além do magistério?
(X) SIM Qual? TÁXI EXECUTIVO () NÃO

II - QUESTIONÁRIO

1) O que você sabe a respeito do Plano de Metas da Secretaria do Estado de Educação e Cultura do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ)?

VIROU UM COMÉRCIO: ATINGE-SE METAS E RECEBE
UMA GRATIFICAÇÃO. AGORA NEM ISSO TEM MAIS.
A META DO GOVERNO AGORA, É APUIMAR DINHEIRO
PARA NOS PAGAR E AO MESMO TEMPO TIRAR DE NOVO.

2) O que você sabe sobre a Gestão Integrada da Escola (GIDE)?

Não me preocupo em saber, pois para o meu trabalho não serve pro modo. GIDE é bom para os AGE, que já devia estar acabando e recebem sem fazer nada. E pro DIRETOR que tem que seguir seu cargo de qualquer maneira, ou seja, a qualquer preço.

3) Você é a favor ou contra o estabelecimento de um ranking para a educação e a competição entre escolas como fator motivacional dos professores?

Justifique: Jamais. Sou a favor de colocar esses alunos pro estudo e que o governo não pague um salário justo. Esse ranking, pra mim, é uma grande mentira, fazendo muita maquiagem ao neto e outras coisas, mas pra se ganhar dinheiro.

4) Você trabalha ou já trabalhou em escolas que tenham atingido a meta estabelecida para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e, conseqüentemente, tenham sido contempladas com o bônus em dinheiro? Caso a resposta seja SIM, em quantas escolas que atingiram a meta você trabalhou?

NUNCA GAUHEI. VARIAS PROSTITUTAS DA EDUCAÇÃO FOZ O QUE EU QUERO, QUE EU TE PAGO.

5) O que você acha do Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ) como instrumento de avaliação da SEEDUC-RJ?

OUTRA GRANDE ENGANANÇA, COM UM GASTO SEM LIMITE. JÁ TRABALHEI EM ESCOLA, QUE A DIREÇÃO ME

pediu para fazer a prova nos finais, poro. se
atingir a meta. NUNCA FIZI ESTE.
Eu quero é um salário decente.

6) Você já aplicou e/ou corrigiu as provas do SAERJ? Você utiliza essas provas como mais um critério de avaliação no seu diário de classe?

Só apliquei o SAERJINHO, poro é na hora de nossa
aula. Já utilizei várias vezes, poro - Direção
pediu e falava que era obrigatório.
Eu quero é um Salário digno.

7) Você lança a nota dos alunos no site Conexão Educação? (X) SIM () NÃO

Justifique: Infelizmente SIM. Totalmente contra a
minha vontade. Já preencho o diário, entao
para que o Conexão, só para dar mais trabalho.
Eu quero é um Salário decente, poro que eu
posso fazer alguma coisa pelo meus f. lhos.

8) Na sua opinião, como deve ser uma educação pública de qualidade?

Não vou me pronunciar, por que quem tá no
poder é a SEEDUC deveriam saber muito bem.
Mas eles não querem e não vão fazer.
Eles querem é tirar mais e mais do nosso salário



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COMISSÃO DE ÉTICA NA PESQUISA DA UFRRJ / COMEP

Protocolo N° 888/2017

PARECER

O Projeto de Pesquisa intitulado “*Os impactos da reforma gerencial nos docentes de duas escolas da Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro: a urgência do debate em defesa de um projeto contra-hegemônico*” sob a responsabilidade do Prof. Fernando César Ferreira Gouvêa, do Departamento de Teoria e Planejamento de Ensino, Instituto de Educação, processo 23083.7518/2016-72, atende os princípios éticos e está de acordo com a Resolução 466/12 que regulamenta os procedimentos de pesquisa envolvendo seres humanos.

UFRRJ, 27/03/2017.

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Roberto Lelis', written in a cursive style.

Prof. Dr. Roberto Carlos Costa Lelis
Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação