



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais

Rafael Moreira do Carmo

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO ENSINO MÉDIO E SEUS EFEITOS SOBRE O
TRABALHO DOCENTE NO ESTADO DE GOIÁS**

Goiânia

2014

Rafael Moreira do Carmo

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO ENSINO MÉDIO E SEUS EFEITOS SOBRE O
TRABALHO DOCENTE NO ESTADO DE GOIÁS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Sociologia da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Sociologia, na linha de pesquisa Trabalho, Emprego e Sindicatos.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Lucinéia Scremin Martins

Goiânia

2014

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Moreira do Carmo , Rafael

Políticas educacionais no ensino médio e seus efeitos sobre o trabalho docente no Estado de Goiás [manuscrito] / Rafael Moreira do Carmo . - 2014.
270 f.

Orientador: Prof. Dr. Lucinéia Scremin Martins.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Ciências Sociais (FCS), Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Goiânia, 2014.

Bibliografia.

Inclui siglas, gráfico, tabelas.

1. intensificação do trabalho. 2. trabalho docente. 3. reforma do Estado. 4. políticas educacionais. 5. escola. I. Scremin Martins, Lucinéia , orient. II. Título.

CDU 316



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA

ATA DA SESSÃO DE JULGAMENTO DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE

RAFAEL MOREIRA DO CARMO

Aos doze dias do mês de dezembro de 2014, às 09:00 horas, no mini-auditório da Faculdade de Ciências Sociais da UFG, realizou-se a sessão de julgamento de dissertação do mestrando **RAFAEL MOREIRA DO CARMO**, intitulada “*Políticas educacionais no ensino médio e seus efeitos sobre o trabalho docente no Estado de Goiás*”. A Banca Examinadora foi composta, conforme Portaria nº 057/2014-PPGS, de 09 de dezembro de 2014, pelos seguintes Professores Doutores: Lucinéia Scremin Martins (UFG-presidente), Revalino Antônio de Freitas (UFG) e Erlando da Silva Rêses (UnB). Suplente: Flávio Munhoz Sofiati. O mestrando apresentou o trabalho, os examinadores o arguíram e ele respondeu às arguições. Às 11:30 horas, a Banca Examinadora passou a julgamento em sessão secreta, atribuindo ao mestrando os seguintes resultados:

Aprovado Reprovado
Lucinéia Scremin Martins Lucinéia Scremin Martins
 Aprovado Reprovado
Revalino Antônio de Freitas Revalino
 Aprovado Reprovado
Erlando da Silva Rêses Erlando

Resultado Final Aprovado

Reaberta a sessão pública, o Presidente da Banca Examinadora proclamou os resultados e encerrou a sessão, da qual foi lavrada a presente ata que vai assinada por mim, Marcelo Augusto Parrillo Rizzo, Secretário do Programa de Pós-Graduação em Sociologia, e pelos membros da Banca Examinadora.

Marcelo Augusto Parrillo Rizzo Marcelo Rizzo

Rafael Moreira do Carmo

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO ENSINO MÉDIO E SEUS EFEITOS SOBRE
O TRABALHO DOCENTE NO ESTADO DE GOIÁS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Sociologia da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Sociologia, na linha de pesquisa Trabalho, Emprego e Sindicatos.

Banca Examinadora:

Prof^ª. Dr^ª. Lucinéia Scremin Martins (UFG)

Orientadora

Prof. Dr. Revalino Antonio Freitas (UFG)

Examinador

Prof. Dr. Erlando da Silva Reses (UNB)

Examinador

Goiânia, 12 de dezembro de 2014

DEDICATÓRIA

*A minha mãe Edna, por lutar pela minha formação
e criar sozinha uma família feliz e unida.*

*A minhas irmãs Jucelle e Michelle pela parceria e amizade
que me ajudaram a passar pelos momentos mais difíceis.*

*A Carlos Magno (in memoriam) e Wolney Dias por serem meus
parceiros irmãos e camaradas sem os quais nada disso seria possível.*

*A Carolina Teodoro de Souza, esposa, amiga, amante,
amor de toda a vida e porto seguro presente em todos os
melhores momentos de minha existência colorindo
o mundo e me ensinando a ser feliz.*

AGRADECIMENTO ESPECIAL

À Prof^ª. Dr^ª. Lucinéia Scremin Martins, por sua excelente orientação, por compartilhar gentilmente seu vasto conhecimento e me dar segurança para trilhar aqueles que foram os caminhos mais felizes de toda minha formação. Agradeço também pela amizade, camaradagem, respeito e dedicação que extrapolaram os limites formais e hoje nos unem para além da academia. Por tudo isso, posso dizer: feliz aquele que a tem como orientadora, pois este acaba de ganhar uma grande amiga.

AGRADECIMENTO

Aos professores Dr. Cleito Pereira dos Santos e Dr. Robson dos Santos, pelas contribuições dadas por ocasião do exame de qualificação.

Aos colegas de trabalho do Instituto Federal de Goiás (IFG), Campus Cidade de Goiás, pela acolhida nesta nova caminhada.

À CAPES, pela bolsa de pesquisa sem a qual não seria possível realizar o curso de mestrado.

A minha família, pela força diária e pela compreensão de minhas ausências e faltas em momentos importantes.

Aos meus amigos, por partilharem comigo as alegrias e frustrações deste mundo, tornando mais fácil e doce a caminhada pela vida.

Aos colegas do GEMES e GESEM por estarem sempre presentes nesta trajetória de formação contínua.

Aos camaradas da JCA e PCLCP, por mostrarem a importância fundamental da dimensão política nas ações de transformação efetiva do mundo.

Não existe uma estrada real para a ciência, e somente aqueles que não temem a fadiga de galgar suas trilhas escarpadas têm a chance de chegar aos seus cumes luminosos.

Karl Marx
Londres, 18 de março de 1872.

RESUMO

A presente pesquisa busca compreender como ocorre o processo de intensificação e precarização do trabalho docente realizado na escola pública de nível médio, no estado de Goiás. A abordagem metodológica utilizada baseia-se na análise qualitativa realizada com base no materialismo histórico-dialético enquanto base metodológica geral. A investigação foi realizada por meio da análise documental e do discurso como técnicas de extração de dados capazes de permitir a identificação das diretrizes essenciais presentes em leis, projetos e políticas públicas para a educação do país, particularmente do estado de Goiás. O estudo sugere que a intensificação e precarização do trabalho docente são fenômenos que apontam diretamente para a incorporação do discurso educacional de matriz empresarial nas políticas públicas oficiais, sobretudo, aquelas diretamente relacionadas com a reforma educacional. Esta, por sua vez, organiza-se a partir de um plano geral pautado, principalmente, na adoção da educação escolar baseada em metas, resultados, no incentivo à competição, no mérito individual e na criação de rankings nacionais e locais de desempenho. Pode-se destacar, além disso, a responsabilização docente pelo fracasso escolar e pela necessidade de adoção de novas práticas pedagógicas condizentes com as necessidades de formação de mão de obra dócil para o mercado, o que sugere, por sua vez, que as políticas analisadas e a intensificação do trabalho docente, fruto desse processo, tem seu modo de ser na incorporação das necessidades do mercado capitalista dentro das escolas.

Palavras-chave: Intensificação do trabalho; trabalho docente; reforma do Estado; políticas educacionais; escola.

ABSTRACT

The present research seeks to understand how the process of intensification and precarization of the teaching work carried out in the middle-level public school in the state of Goiás occurs. The methodological approach used is based on qualitative analysis based on historical-dialectical materialism as a methodological basis general. The research was carried out through documentary and discourse analysis as techniques of data extraction capable of identifying the essential guidelines present in laws, projects and public policies for the country's education, particularly in the state of Goiás. the intensification and precariousness of teaching work are phenomena that directly point to the incorporation of the educational discourse of business matrix into official public policies, especially those directly related to educational reform. This, in turn, is organized from a general plan based mainly on the adoption of school education based on goals, results, incentive to competition, individual merit and the creation of national and local rankings of performance. It is also possible to highlight the teacher's accountability for school failure and the need to adopt new pedagogical practices that are consistent with the needs of the training of docile labor for the market, which suggests, in turn, that the policies analyzed and the intensification of teaching work as a result of this process has its way of incorporating the needs of the capitalist market within schools.

Keywords: Intensification of work; teaching work; reform of the State; educational policies; school.

LISTA DE SIGLAS/ABREVIATURAS

AGNU – Assembleia Geral das Nações Unidas

BIRD – Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento

BM – Banco Mundial

CEE – Conselho Estadual de Educação

CEB – Câmara de Educação Básica

CEPI – Centro de Ensino em Período Integral

CEPAL – Comissão Econômica para América Latina e Caribe

COEM – Coordenação de Ensino Médio

CUT – Central Única dos Trabalhadores

CRUB – Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNT – Confederação Nacional do Transporte

CGT – Confederação Geral dos Trabalhadores

CNC – Conselho Nacional do Café

CLT – Consolidação das Leis Trabalhistas

DICEI – Diretoria de Currículos e Educação Integral

FED – Federal Reserve System

FIESP – Federação das Indústrias do Estado de São Paulo

FUNDEB - Fundo e Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

FCS – Faculdade de Ciências Sociais

FCESP – Federação do Comércio do Estado de São Paulo

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FMI – Fundo Monetário Internacional

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FS – Força Sindical

GATT – Acordo Geral de Tarifas do Comércio

GESEM – Grupo de Estudos de Sociologia no Ensino Médio

GEMES – Grupo de Estudos Marxismo Educação e Sociedade

GEPETO – Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDEGO – Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de Goiás

IHL – Instituto Herbert Levy

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MARE – Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado

MEC – Ministério da Educação

MPG – Mobilização dos Professores Goiás

MPOG – Ministério do Planejamento Orçamento e Gestão

OCB – Organização das Cooperativas Brasileira

OCDE – Organização Para o Desenvolvimento Econômico

OCN – Orientações Curriculares Nacionais

OEA – Organização dos Estados Americanos

OECE – Organização Europeia de Cooperação Econômica

ONU – Organização das Nações Unidas

ONG – Organização não-governamental

OTAN – Organização do Tratado do Atlântico Norte

PAP – Plano de Ação Pedagógica

PACTI – Programa de Apoio à Capacitação Tecnológica da Indústria

PUC/GO – Pontifícia Universidade Católica de Goiás

PBQP – Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PFL – Partido da Frente Liberal

PNBE – Pensamento Nacional das Bases Empresariais

PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPGS – Programa de Pós-graduação em Sociologia

PRC - Projeto de Redesenho Curricular

PRN – Partido da Reconstrução Nacional

PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira.

PT – Partido dos Trabalhadores

PTB – Partido Trabalhista Brasileiro

ProEMI – Programa Ensino Médio Inovador

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEB – Secretaria de Educação Básica

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SEPE – Sindicato de Escolas Particulares do Estado de Goiás

SESI – Serviço Social da Indústria

SESC – Serviço Social do Comércio

SEE/GO – Secretaria da Educação do Estado de Goiás

SINEP – Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino no Estado de Goiás

SINTEGO – Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Goiás

SINPRO – Sindicato dos Professores do Estado de Goiás

SRB – Sociedade Rural Brasileira

STF – Supremo Tribunal Federal

TPE – Compromisso todos Pela Educação

UEG – Universidade Estadual de Goiás

UFG – Universidade Federal de Goiás

UFSC – Universidade de Federal de Santa Catarina

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação Ciência e Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNDIME – União dos Dirigentes Municipais de Educação

URSS – União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

URV – Unidade Real de Valor

USP – Universidade de São Paulo

USA – Estados Unidos da América

Sumário

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	19
OBJETIVOS DA PESQUISA	24
Objetivo Geral	24
Objetivos Específicos	24
ABORDAGEM METODOLÓGICA	25
A dinâmica do método na construção da problemática de pesquisa	40
Considerações sobre método e teoria	49
Delimitação geral do objeto	60
CONFIGURAÇÃO GERAL DO TRABALHO DE PESQUISA	64
CAPÍTULO I - ESTADO, CAPITAL E EDUCAÇÃO: A CONSIDERAÇÃO DO CONTEXTO HISTÓRICO	67
1.1. Mobilização dos Professores Goiás: o surgimento de um movimento no seio da categoria	69
1.1.1. Da mobilização a greve da categoria	75
1.2. Da educação escolarizada os processos sociais amplos	81
1.3. A (re)configuração do Estado no capitalismo contemporâneo	89
1.3.1. A função do Estado na realização dos processos capitalistas	97
1.3.2. A reforma neoliberal do Estado	105
1.4. Capitalismo monopolista no Brasil	111
1.4.1. A Reforma neoliberal do Estado brasileiro	116
1.5. A oficiosa reforma oficial do Ensino Médio	127
CAPÍTULO II - DO DISCURSO EMPRESARIAL A REFORMA EDUCACIONAL	135
2.1 A educação na reforma e a reforma na educação	138
2.2 Movimento Todos Pela Educação: a reforma educacional empresarial tornada possível	147
2.2.1 A lógica implícita do discurso educacional-empresarial brasileiro	153
2.3 Plano de Desenvolvimento da Educação e Programa Ensino Médio Inovador: a similaridade de processos na condução da reforma	158
2.4 Propostas gerais do Programa Ensino Médio Inovador	163
2.4.1 Nas entrelinhas do Programa Ensino Médio Inovador	167
2.5 Programa de Ressignificação do Ensino Médio o prelúdio da reforma no Estado de Goiás	170
2.5.1 Nas entrelinhas do Programa de Ressignificação do Ensino Médio	177

2.6	Pacto Pela Educação: A reforma do Ensino Médio no Estado de Goiás	183
CAPÍTULO III - A REFORMA EDUCACIONAL E A INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO ESTADO DE GOIÁS		191
3.1.	O processo de apropriação capitalista do trabalho	197
3.2.	Considerações gerais sobre o trabalho produtivo e improdutivo e sua aplicabilidade na produção capitalista	206
3.4.	O processo de intensificação e precarização do trabalho docente e a reforma da educação no Brasil	214
3.4.1.	Currículo Escolar	216
3.4.2.	Meritocracia	222
3.4.3.	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) Índice de Desenvolvimento da Educação Goiana (IDEGO)	230
3.4.4.	Políticas de “valorização” profissional	234
3.5.	Nas entrelinhas do “Pacto Pela Educação”	239
CONSIDERAÇÕES FINAIS		247
REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA		260

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Esta investigação analisa como as demandas de mercado interferem na definição de políticas públicas para a educação básica brasileira – em especial para a educação pública do estado de Goiás –, buscando compreender no interior desse complexo como o trabalho docente realizado no ensino médio do país como um todo e neste ente federativo em particular, foi gradativamente realocado sobre novas bases sociais, organizacionais e econômicas pelo Estado através de diferentes políticas educacionais e em diferentes níveis de organização estatal ao longo dos últimos anos.

A pesquisa adquire um duplo caráter ao considerar como objeto o trabalho docente desenvolvido no ensino médio da escola pública goiana e observar, para fins da análise qualitativa, documental e teórica, as modificações ocorridas nas atividades laborais do professor por meio de políticas educacionais específicas.

Ao mesmo tempo em que, por um lado, faz parte do conjunto de discussões e debates clássicos das Ciências Sociais diretamente vinculados à Sociologia do Trabalho como campo de estudos e área de concentração autônoma. Visa, por outro lado, o desenvolvimento de um modelo analítico pautado na análise discurso e ancorado no materialismo-histórico-dialético. Segundo o qual as políticas educacionais selecionadas são investigadas como espaço privilegiado de observação das relações entre o mundo do trabalho formal e instrução educacional de nível médio, na forma de políticas públicas, e com base em um paradigma de análise eminentemente crítico³ situado no âmbito de um campo de investigação em processo de consolidação⁴.

Contribuir com esse campo de estudos à luz do materialismo-histórico-dialético como referencial teórico-metodológico significa adotar um ponto de vista

³ “O termo ‘crítico’ sinaliza que o objetivo dessas pesquisas é compreender a essência das políticas investigadas, com cuidado para analisá-las de modo aprofundado, evitando-se toda e qualquer forma de legitimação; analisá-las de uma perspectiva de totalidade, estabelecendo os devidos vínculos com o contexto mais econômico, político e social, e analisar as relações das políticas com a justiça social” (BALL & MAINARDES, 2011, p. 13).

⁴ Ao desenvolver um modelo de análise sobre estas bases, a presente investigação contribui para a consolidação do campo de estudos das políticas públicas, sobretudo aquelas atinentes à educação escolarizada. Sobre a formação e consolidação deste campo, é possível destacar que: “Atualmente, no Brasil, observa-se um aumento significativo de pesquisas, publicações, grupos de pesquisa e eventos específicos de políticas sociais e educacionais. A pesquisa de políticas educacionais vem se configurando no Brasil como um campo distinto e em busca de consolidação” (Ibid, p. 144).

diametralmente oposto ao predominante na maioria das pesquisas e dos trabalhos sobre políticas educacionais no Brasil. Essas diferenças se evidenciam e aparecem por intermédio da consideração de alguns pontos fundamentais que serão resumidos nesta introdução e problematizados como elementos de metodologia teórica geral ao longo do desenvolvimento e aplicação da pesquisa.

Este estudo está dividido em três capítulos: o primeiro parte da situação inicial de pesquisa como ponto no qual a intensificação do trabalho docente e a contraposição a esse processo atinge seu ponto máximo com a greve da categoria. Após esse início fundamental, realiza-se a reconstrução histórica dos processos de modificação da educação pública por meio de diretrizes presentes em programas e políticas públicas implantados em Goiás e no Brasil entre os anos de 2008 e 2014, ou seja, no contexto da pior crise do sistema capitalista desde os anos de 1930. O que significa, em termos gerais, considerar a influência de processos sociais amplos oriundos do mercado corporativo agindo de forma direta na definição das políticas educacionais adotadas no período em questão.

O segundo capítulo parte da consideração desses processos sociais amplos para situar a educação pública brasileira no âmbito do discurso educacional empresarial e da reforma do Estado. A partir dessa consideração a análise centra seu foco nas três principais políticas educacionais então atuantes, em nível federal o Programa Ensino Médio Inovador e em nível local do Programa de Ressignificação do Ensino Médio e do Pacto pela Educação do Estado de Goiás. Por fim, o terceiro capítulo focaliza os sentidos e significados da intensificação do trabalho docente na escola pública de nível médio do estado de Goiás

A primeira peculiaridade deste trabalho é que a pesquisa fundamenta-se na totalidade das relações que perpassam o objeto, o que, em termos gerais, significa apreender a estrutura e a dinâmica do trabalho docente no ensino médio goiano tal como ele se apresenta em sua existência real, efetiva e objetiva, “[...] independentemente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador” (NETO, 2013, p. 20). O que significa considerar que a intensificação e a precarização do trabalho do professor no estado de Goiás ocorrem, fundamentalmente, mas não exclusivamente, por intermédio do conteúdo implícito e do caminho tomado por políticas educacionais quando propostas, sistematizadas e, principalmente, colocadas em prática.

Em outras palavras, trata-se de considerar as inter-relações entre as três categorias que formam a tríade principal dessas políticas, a saber: o *Estado* como agente regulador; o *trabalho* como atividade presente em todo o processo educativo; e a *educação*, em sua vertente escolarizada, como atividade meio na qual o trabalho se realiza de forma *ativa*, como prática docente cotidiana, e *passiva*, como formação discente para o mundo do trabalho.

Como consequência imediata dessa forma de análise diretamente vinculada à tradição marxiana, surge a segunda peculiaridade desta investigação, que diz respeito ao ato de situar esta pesquisa em uma análise documental do processo de modificação do sistema educacional, entendido como uma dentre outras áreas estratégicas do setor estatal em que ocorreu e vem ocorrendo o processo histórico de oficialização do discurso de modernização da estrutura institucional e jurídica do Estado brasileiro, por intermédio da readequação e reafirmação do modelo capitalista dependente via reforma do Estado, iniciada oficialmente no início dos anos 1990 e ainda hoje não finalizada.

Considerar a análise nesses termos significa partir do próprio texto de leis que oficialmente são discutidas com a sociedade por meio de um rito processual em que, entremeio o controle monopolista do poder executivo no sistema de educação nacional, as pressões e interferências de diversos segmentos sociais nacionais e internacionais tais como: entidades setoriais, empresariado, setor de serviços, comércio, centrais sindicais; entidades do terceiro setor, organizações não governamentais e, principalmente, os organismos multilaterais como: Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial; Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL); Organização das Nações Unidas para Educação Ciência e Cultura (UNESCO) entre outras, interferem diretamente nas diretrizes adotadas nas políticas educacionais do país.

Nesse sentido, ao tratar da função jurídico-normativa das políticas públicas do Estado considerando a totalidade das categorias e seu inerente fundamento econômico, Mascaro, baseando-se nas formulações do teórico marxista do direito Pasukanis, resume o significado do marxismo nas pesquisas sobre as modificações no marco legal do Estado da seguinte forma:

O marxismo, captando, a partir da totalidade, a vinculação necessária da forma política às formas econômicas do capitalismo, intermediada pela luta de classes, não trabalha, como as teorias políticas tradicionais, limitado a últimos resquícios de definições juspositivistas ou com os padrões de identificação meramente empíricos, quantitativos, funcionais ou

autorreferenciais sobre o Estado. Abandonando toda a metafísica e toda definição parcial, legitimadora e idealista do fenômeno político, o marxismo procede a uma mirada no todo das relações sociais capitalistas, realizando a derivação necessária das categorias políticas das categorias econômicas, alcançando seus encaixes estruturais e também a dinâmica política contraditória, conflituosa e eivada de crise de sua formação. (MASCARO, 2013, p. 13)

Dessa forma, ao buscar a essência da precarização e intensificação do trabalho docente via políticas públicas para a educação, chega-se invariavelmente à contraposição científica em relação à maioria das abordagens que usam instrumentos investigativos que tratam da educação com base nela mesma, transformando o debate relativo às políticas públicas e ao Estado em tema indireto e/ou neutro. Visto de outro modo:

Essas pesquisas consideram a atividade de docentes ou seus padrões de ensino como exclusivamente constituídos por princípios e preocupações educacionais e não afetados e mediados pela nova economia moral do setor público. Em certo sentido, esse tipo de pesquisa desliza claramente de volta a táticas de formuladores de políticas não reflexivas, “baseadas na culpabilização”, nas quais as políticas são sempre soluções e nunca parte do problema. O problema está “na” escola ou “no” professor, mas nunca “nas” políticas. (BALL, 2011, p. 36)

Esta investigação, ao contrário, trata das políticas educacionais e da educação como um todo, enfatizando sua essência de política pública de corte, origem e dimensão social. Em outras palavras, trata-se de situar as políticas educacionais, sobretudo as selecionadas para este estudo, como componentes específicos de um processo de reforma ampla e setorial do Estado brasileiro; portanto, trata-se de compreender a educação pública como um exemplo de setor estatal, entre tantos outros em constante alteração nas últimas décadas, em que as principais propostas e modificações se apresentam como respostas estatais diretamente vinculadas a um contexto de crise em escala global.

Nesse sentido, esta dissertação – que se insere na linha de pesquisa Trabalho, Emprego e Sindicatos, do Programa de Pós-graduação em Sociologia (PPGS), da Faculdade de Ciências Sociais (FCS), da Universidade Federal de Goiás (UFG) –, ao visualizar no trabalho docente goiano um conjunto de questões relacionadas às políticas públicas para a educação de nível médio, realiza, tendo o estado de Goiás como *locus*

onde ocorre a pesquisa, uma análise crítica do processo de precarização e intensificação do trabalho docente de nível médio na escola pública, correspondente ao ocorrido em diferentes momentos e de diversas formas em todo o país.

Análises amplas ou de temas específicos em políticas educacionais não constituem novidade no âmbito das pesquisas sociológicas. Isso é evidente em função das várias abordagens teórico-metodológicas existentes em pesquisas sobre experiências pontuais e diversas no Brasil. Levando-se em consideração essa gama de possibilidades ao tratar das pesquisas e publicações brasileiras em políticas educacionais, Ball e Mainardes as dividem em dois grupos distintos:

A) Estudos de natureza teórica sobre questões mais amplas do processo de formulação de políticas, abrangendo discussões sobre mudanças no papel do Estado, rede de influências no processo de formulação de políticas, abordagens históricas das políticas educacionais brasileiras (geralmente vinculadas à análise do contexto socioeconômico e político), entre outros aspectos; e B) análise e avaliação de programas e políticas educacionais específicas. (2011, p. 12)

Considerando essa divisão geral entre as pesquisas existentes, pode-se afirmar que a presente investigação, ao se inserir diretamente entre aquelas componentes do primeiro grupo, também assume características pertencentes ao segundo, pois focaliza políticas educativas específicas e procura ligar as respostas locais estabelecidas por meio destas à agenda geral do Estado, constituindo-se, assim, em instrumento de avaliação das próprias políticas selecionadas.

Esta investigação baseia-se na análise de três políticas públicas que, como veremos durante o desenvolvimento dos capítulos subsequentes, não apenas contribuem para intensificar o trabalho docente no ensino médio do estado de Goiás, como também, e principalmente, cumprem o objetivo fundamental de realocar toda a formação básica oferecida pelas escolas sobre as bases gerenciais de uma cultura de trabalho flexível e precarizado. Trata-se, em nível federal, do “Programa Ensino Médio Inovador” e, circunscritos ao estado de Goiás, do Programa de Ressignificação do Ensino Médio e do Pacto pela Educação.

Por fim, ao tratar da forma como essas e outras políticas – tais como a lei do piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação

básica ou Lei 11.738/2008, mais conhecida como “Lei do Piso”, decreto 6.094/2007⁵, entre outras – se materializaram na rede pública estadual de Goiás, torna-se possível identificar como o formato e conteúdo dessas leis aparentemente desconexas se vinculam às modificações estruturais realizadas na carreira do magistério público desse ente federativo, fomentando, por um lado, a degradação da atividade laboral docente e por outro, tornando propício o surgimento de movimentos de contestação da categoria profissional.

OBJETIVOS DA PESQUISA

Objetivo Geral

Investigar em que medida – tendo como referência de análise o “Programa Ensino Médio Inovador” proposto pelo Ministério da Educação e os projetos de “Ressignificação do Ensino Médio” e “Pacto Pela Educação” propostos pela Secretaria de Educação do Estado de Goiás – as demandas do mercado interferem na definição de políticas públicas para a educação brasileira, em especial no estado de Goiás. Buscando também compreender os impactos destas políticas nas condições de trabalho docente no ensino médio do Estado de Goiás.

Objetivos Específicos

1) Traçar o histórico do processo de proposição e formulação das políticas públicas: Projeto de Ressignificação do Ensino Médio; Pacto Pela Educação e Programa Ensino Médio Inovador, identificando os principais sujeitos participantes (Sindicatos; associações classistas; empresariado; grupos de pressão, etc.).

⁵Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.

- 2) Analisar e comparar os entendimentos sobre a “Reforma do Ensino Médio” na esfera nacional (Programa Ensino Médio Inovador) e estadual (Ressignificação do Ensino Médio e Pacto Pela Educação).
- 3) Identificar as principais propostas relacionadas às demandas de mercado presentes nas políticas de “Ressignificação do Ensino Médio”, “Pacto Pela Educação” e “Ensino Médio Inovador” e sua relação com o trabalho docente.
- 4) Compreender como as necessidades de gerir a instituição escolar e o conhecimento impactam no trabalho docente.

ABORDAGEM METODOLÓGICA

A pesquisa sociológica é o *locus* primordial em que, de uma perspectiva pautada por um pretensão rigor científico, as práticas sociais, os seus processos e suas legalidades são discutidos, investigados e, por excelência, teorizados. Pelo próprio caráter ontológico do ser social⁶, notadamente sua simultaneidade como pesquisador e objeto de análise das ciências que pensam a vida social e fornecem, por conseguinte, as bases ideológicas que regulam a vida cotidiana, as controvérsias em torno da particularidade, singularidade e, fundamentalmente, da universalidade no conhecimento produzido, tornam-se um componente inerente a esses domínios.

⁶Ao seguir a trilha metodológica proposta por Marx, pode-se situar esse caráter essencial na consideração da especificidade da condição humana na natureza, na forma de reciprocidade dialética entre a totalidade de uma cultura que se pretende geral e globalizada, as formas específicas de culturas locais e os consequentes desdobramentos do inter-relacionamento entre universalidade e especificidade nos hábitos sociais cotidianos de indivíduos que vivem em sociedade. Ao aprofundar o sentido ontológico desse processo, Lukács, seguindo o conjunto dos *Manuscritos econômicos filosóficos* originais de Marx, discute e aprofunda o papel da ontologia na história, restituindo, por sua vez – por intermédio de sua crítica aos paradigmas da ciência social weberiana e de toda a ciência neopositivista –, o uso do método marxiano e sua consideração da totalidade em pesquisas que tenham como objeto o ser social. Em suas palavras: “Nossas considerações visam determinar principalmente a essência e a especificidade do ser social. Mas, para formular de modo sensato essa questão, ainda que apenas de maneira aproximativa, não se devem ignorar os problemas gerais do ser, ou, melhor dizendo, a conexão e a diferenciação dos três grandes tipos de ser (as naturezas inorgânica e orgânica e a sociedade)” (LUKÁCS, 2010, p. 31).

Se, dos autores considerados clássicos das ciências sociais, Marx é quem primeiro trata desse processo⁷, é em Lukács e posteriormente em Mészáros que ele é isolado e considerado diretamente. Essa consideração consiste em retomar o papel da ontologia na história e evidenciar como as influências de elementos provenientes de realidades cada vez mais globalizadas agem sobre as ações cotidianas de indivíduos historicamente determinados e como estas, por sua vez, são responsáveis por influir diretamente em processos sociais tornados cada vez mais amplos e historicamente relevantes para todo o sistema do capital. Sobre a consideração da essência ontológica do ser social, Lukács destaca:

A questão marxiana sobre a essência e a constituição do ser social só pode ser formulada com base numa fundamentação assim estratificada. A indagação acerca da especificidade do ser social contém a confirmação geral de todo ser e simultaneamente o afloramento de suas próprias determinações específicas. (LUKÁCS, 2010, p. 27)

No âmbito das legalidades da vida moderna – capitalisticamente perpassadas por processos de estranhamento do trabalho via extração de mais valor –, a existência do elemento ontológico é desconsiderada, sobretudo, por meio da repartição do saber em diferentes áreas do conhecimento e sua substituição pela necessidade crescente de controle sobre os defeitos estruturais do sistema do capital⁸.

⁷ O ponto central dessas considerações é a teoria da alienação descrita na obra *Manuscritos econômicos-filosóficos*, redigido em Paris em 1844. A centralidade dessa obra magistral é descrita por Mészáros nos seguintes termos: “Os *Manuscritos* abarcam todos os problemas filosóficos básicos e os relacionam com o fato da autoalienação do trabalho, da questão da liberdade à do significado a vida, da gênese da sociedade moderna à relação entre individualidade e “existência comunal” do ser humano, da produção de “apetites artificiais” à “alienação dos sentidos”, e da abordagem da natureza e função da filosofia, arte, da religião e do direito aos problemas de uma possível “reintegração da vida humana” no mundo real, por meio de uma “transcendência positiva”, em lugar da “*aufhebung*” meramente conceitual da alienação” (2016, p. 78).

⁸ Ao tratar, na obra de Marx, da diferença entre capital e capitalismo centrada, sobretudo, na prioridade ontológica – existência histórica – deste em relação àquele, Mészáros é categórico: “Capital é uma categoria histórica dinâmica e a força social a ela correspondente aparece – na forma de capital “monetário”, “mercantil” etc. – vários séculos antes de a formação social do capitalismo enquanto tal emergir e se consolidar. De fato, Marx estava muito interessado em apreender as especificidades históricas das várias formas do capital e suas transições de uma a outra, até finalmente o *capital industrial* se tornar a força dominante do metabolismo socioeconômico e objetivamente definir a fase clássica da formação capitalista” (MÉSZÁROS, 2009, p. 76). Esta pesquisa, ao reconhecer que o capitalismo é o modo de produção historicamente mais avançado e complexo do sistema do capital, trabalha com a distinção entre capital e capitalismo. Portanto, toda vez que os termos forem trabalhados, é necessário ter presente que se trata de coisas mutuamente imbricadas, entretanto, distintas.

A existência da desconsideração do elemento ontológico em favor do controle sobre processos sociais possui duas consequências extremamente importantes para esta pesquisa: primeiro, ela é um dos fatores que possibilita que a educação escolarizada destinada à formação básica do trabalhador seja dividida em áreas do conhecimento mutáveis de acordo com as necessidades do capital; segundo, ela é responsável pela divisão do saber nas diversas áreas de composição daquilo que historicamente se estabelece como ciência social em sua forma científica, tradicionalmente acadêmica, ou em sua forma aplicada nas áreas que compõem o aparato burocrático do Estado moderno.

Ao reconhecer a importância da consideração ontológica da realidade, torna-se possível identificar os vínculos entre as mudanças cotidianas aparentemente aleatórias e imediatamente presentes no trabalho docente com as necessidades de superação das crises do sistema do capital. Entretanto, para se entender esse processo, é fundamental que as características desse sistema em crise sejam delimitadas; portanto, a partir deste momento, quando se falar nesta pesquisa do capital como sistema, estaremos nos referindo aos sentidos e significados que István Mészáros atribui ao capital contemporâneo, quais sejam:

Antes de mais nada é necessário insistir que o capital não é simplesmente uma “entidade material” [...] mas é, *em última análise, uma forma incontrolável de controle sociometabólico*. A razão principal por que esse sistema forçosamente escapa a um significativo grau de controle humano é precisamente o fato de ter, ele próprio, surgido no curso da história como uma poderosa – na verdade, até o presente, de longe *a mais* poderosa – estrutura “*totalizadora*” de controle à qual tudo o mais, inclusive seres humanos, deve se ajustar, e assim provar sua “viabilidade produtiva”, ou perecer, caso não consiga se adaptar. Não se pode imaginar um sistema de controle mais inexoravelmente absorvente – e, neste importante sentido, “totalitário” – do que o sistema do capital globalmente dominante, que sujeita cegamente aos mesmos imperativos a questão da saúde e a do comércio, a educação e a agricultura, a arte e a indústria manufatureira, que implacavelmente sobrepõe a tudo seus próprios critérios de viabilidade, desde as menores unidades do seu “microcosmo” até as gigantescas empresas transnacionais, desde as mais íntimas relações pessoais aos mais complexos processos de tomada de decisão dos vastos monopólios industriais, sempre em favor dos fortes e contra os fracos. (MÉSZÁROS, 2011, p. 96)

Esta pesquisa, em linhas gerais, trata do papel que a educação escolarizada pública, de responsabilidade irrestrita do Estado brasileiro, assumiu nos últimos anos, ao se sujeitar aos imperativos do sistema do capital em crise de caráter estrutural. Ao

realizar a problematização desse processo à luz da consideração ontológica da realidade social, considera-se, sobretudo, a influência de fenômenos globais sobre o papel local de controle que o Estado – e, conseqüentemente, a educação pública sob sua responsabilidade – adquire sobre a vida social do país na atualidade. A respeito do papel de controle assumido pelo Estado moderno e suas instituições representativas, destaca-se que “[...] é tanto mais revelador que o Estado moderno tenha emergido com a mesma inexorabilidade que caracteriza a triunfante difusão de estruturas socioeconômicas do capital, completando-as na forma da *estrutura totalizadora de comando político do capital*” (MÉSZÁROS, 2011, p. 106).

Na forma de contemporânea da estrutura abrangente de comando político do capital, o Estado desempenha, nas suas mais diversas áreas, o papel de mantenedor e garantidor da reprodução ampliada do próprio sistema socioeconômico mediante adoção de práticas de austeridade como suavização de crises. Portanto, para a apreciação histórica desse processo, considera-se, nesta investigação, o sistema educacional brasileiro com seu conjunto emaranhado de instituições e níveis de organização, e suas principais modificações recentes na forma de políticas públicas adotadas e vigentes nos últimos anos.

Ao problematizar a educação escolar brasileira no bojo do comando político pró-capital desempenhado pelo Estado, aprecia-se o inter-relacionamento entre as mudanças econômicas e as modificações estatais em um período de tempo caracterizado por crises econômicas estruturais de escala mundial. Ao falar da crise na educação, Mézáros destaca seu caráter definitivamente estrutural: “A crise estrutural da educação tem estado em evidência já há um número de anos nada desprezível. E aprofunda-se a cada dia, ainda que essa intensificação não assuma a forma de confrontações espetaculares” (MÉSZÁROS, 2009, p. 59).

Trata-se, portanto, de um objeto mesclado por elementos de várias áreas do conhecimento e que abarca o trabalho docente, o significado que a formação escolar possui para a inserção no mercado de trabalho, os sentidos das reformas estatais no setor educacional em sua conseqüente consonância com o discurso empresarial e, por fim, o Estado com seu papel de destaque na garantia de satisfação das necessidades do mercado. Objetivamente, analisa-se o trabalho docente realizado na educação escolar pública de nível médio do Brasil, num período de modificações e reformas estatais,

originadas no início da década de 1990, e em constante processo de aprofundamento até os dias atuais.

Entretanto, quando se consideram as questões ontológicas, necessariamente se discorre sobre a totalidade; porém, ao contemplar a totalidade, nem sempre se trabalha com questões ontológicas. A análise da totalidade pressupõe a consideração da influência direta ou indireta de fenômenos globais na vida social; já a análise ontológica da totalidade pressupõe relações dialéticas e recíprocas entre a consideração indireta e a consideração direta dos fenômenos globais na vida cotidiana do ser social concreto e historicamente datado.

Portanto, sempre que a totalidade for evidenciada nesta pesquisa, trata-se de uma totalidade de processos que se ligam diretamente à condição ontológica do trabalhador contemporâneo, representada nas consequências sociais de longo alcance do processo ampliado de autoalienação do trabalho⁹ assalariado cotidiano da maior parcela da população brasileira. Ao considerar a relação entre ontologia e cotidiano, Lukács destaca que:

Antes de tudo, vida cotidiana, ciência e religião (teologia incluída) de uma época formam um complexo interdependente, sem dúvida frequentemente contraditório, cuja unidade muitas vezes permanece inconsciente. [...] Em virtude disso, resulta claro que justamente a ontologia se eleva do solo do pensamento cotidiano e nunca mais poderá tornar-se eficaz caso não seja capaz de nele voltar a aterrar – mesmo que de forma muito simplificada, vulgarizada e desfigurada. [...] a ciência ascende a partir do pensamento da práxis da cotidianidade, em primeiro lugar do trabalho, e sempre a este retorna fecundando-o. [...] Porém, do ponto de vista de uma ontologia do ser social, talvez o mais importante seja aquela ininterrupta interação que tem lugar entre teorias ontológicas e práxis cotidiana. (LUKÁCS, 2012, p. 30)

Dessa relação entre ontologia e cotidiano, conclui-se que mesmo as teorizações mais elaboradas dos pensamentos científicos superiores estão dialeticamente ligadas a reciprocidades provenientes de uma práxis produtiva humana, perpassada por uma produção capitalista cada vez mais globalizada e que interfere diretamente nos processos gerais e específicos da vida social. Ao considerar a práxis mediada pelo

⁹ “Assim o conceito de alienação de Marx abrange as manifestações de “estranhamento do homem da natureza e de si mesmo”, por um lado, e as expressões desse processo na relação *ser humano-gênero humano* e *ser humano e ser humano*, por outro” (MÉSZÁROS, 2014, P. 21).

trabalho cotidiano como o local onde a validade do conhecimento pode ser aferida quanto a sua falseabilidade, validade e universalidade, Lukács destaca: “O prosaico e terreno senso cotidiano, alimentado pela práxis diária, pode de quando em quando constituir um saudável contrapeso aos modos de ver estranhados da realidade das esferas ‘superiores’” (LUKÁCS, 2012, p. 30).

É, portanto, com base na análise pormenorizada da vida social contemporânea e suas formas consagradas de controle, significação, organização e seus desdobramentos na vida cotidiana, que se torna possível vincular o fenômeno de desconsideração da totalidade e o conseqüente abandono da ontologia, nos métodos e pesquisas predominantes nas ciências sociais nos últimos anos, aos interesses de determinadas classes ou grupos sociais.

Ao tratar da desconsideração da ontologia nos métodos científicos das ciências humanas, György Lukács, um dos principais estudiosos e aprofundadores do método marxiano, é taxativo: “Essa alternativa, no entanto, jamais pode ser mantida de maneira conseqüente em tal exclusividade radical; é sempre necessário procurar e encontrar soluções de compromisso” (2012, p. 25). Sobre esse mesmo tema, o autor ainda destaca que “Resultam assim contínuos compromissos metodológicos que põem de lado o problema ontológico fundamental da especificidade ontológica do ser social e enfrentam as dificuldades cognitivas de setores singulares de modo puramente gnosiológico ou puramente metodológico, epistemológico” (LUKÁCS, 2012, p. 26).

Compreende-se, dessa forma, que as mais significativas inovações metodológicas consagradas pela ciência social sobre o férreo rigor da metodologia teórica e da teoria do conhecimento – cujo ponto fundamental centra-se na tendência geral ao formalismo da construção lógico-epistemológica da ciência e seus recortes da realidade de caráter positivista, neopositivista ou pós-moderno – nos últimos tempos, ao seguir a forte tendência de desconsiderar tanto a totalidade quanto as grandes teorias chamadas de metanarrativas, naturalizam e desconsideram em seus métodos de pesquisa e apreensão da realidade a necessidade ontologicamente humana de viver em

sociedade¹⁰ e a necessidade historicamente produzida de ter a vida regulada por uma forma predominante de Estado e suas relações de produção de bases capitalistas.

O reconhecimento e crítica desse longo processo histórico – cuja consideração é central para que Marx realize posteriormente a descoberta do processo de extração de mais-valor descrito na seção III, do livro I d’*O Capital* –, ocorrido simultaneamente com a construção da crítica da economia política, é, a um só tempo, o ponto de partida em que se estrutura a construção do método marxiano em geral e o pressuposto metodológico adotado no presente trabalho. Visto de outro modo, a captura e a crítica inaugural dessas questões são alusivas ao conjunto de estudos que deram origem ao método de pesquisa de Marx. Sua consideração aplica-se a uma tradição de teóricos marxianos e sua leitura específica dos escritos deixados pelo filósofo de Trier remetendo, por conseguinte, a temas centrados em discussões referentes à ontologia do ser social e sua consideração da totalidade, como também da atividade prática consciente do homem definida em termos de trabalho ou práxis humana.

Ao realizar-se esta análise, ressalta-se a relação de mútua influência e interconexão entre processos pertencentes à totalidade do sistema do capital em crise e seus desdobramentos junto aos pontos específicos que são objetos desta investigação. Para tanto, recorre-se não apenas a uma tradição teórico-metodológica marxiana – definida e aprofundada nas linhas que se seguem –, como também a uma leitura crítica das tradições sociológicas positivistas e pós-modernas tributárias da economia política burguesa, por um lado, e fundamentalmente autocrítica em relação a diversas apropriações empobrecedoras do marxismo ao longo dos anos, por outro.

Sobre o papel que a autocrítica desempenha em Marx como recurso metodológico na compreensão do objeto de pesquisa, István Mészáros – representante contemporâneo da tradição marxista e lukácsiana¹¹ – é elucidativo:

¹⁰ O delineamento desta questão ontológica aparece em Marx com os seguintes contornos: “O ser humano é, no sentido mais literal, um animal político, não apenas um animal social, mas também um animal que só pode isolar-se em sociedade” (MARX, 2011, p. 40).

¹¹ É o próprio Mészáros quem se coloca como continuador e aprofundador da leitura lukácsiana de Marx. Em uma entrevista a *Socialist Review*, concedida em 2009, ao ser perguntado sobre o período de trabalho e a influência de Lukács em sua obra, Mészáros fala da necessidade da estratégia como fim e das diferentes táticas como meio para a realização plena do socialismo. Em suas palavras: “Eu trabalhei com Lukács sete anos, antes de deixar a Hungria em 1956 e nos tornamos amigos muito próximos até a sua morte em 1971. Sempre nos olhamos nos olhos – é por isso que eu queria estudar com ele. Então, aconteceu uma ocasião em que ele estava sendo ferozmente e abertamente atacado em público. Eu não

O escopo original para a autocrítica na fase ascendente do desenvolvimento histórico do sistema do capital foi muito importante, apesar das óbvias limitações de classe. A relevância dessa conexão está longe de ser negligenciável porque, em termos das exigências do desenvolvimento científico em geral – sem o qual as conquistas da economia política clássica seriam impensáveis – um elemento de *autocrítica* é condição necessária para uma *compreensão crítica* do objeto de investigação geral. (MÉSZÁROS, 2009, p. 234)

No caso específico do trabalho do professor, por exemplo, embora o trabalho docente não seja produtivo do ponto de vista do capital como produção imediata de mercadorias para sua autovalorização, as ligações entre a educação pública e as necessidades capitalistas de controle e reprodução, assumidas pelo Estado e levadas a cabo pelas modificações nas políticas públicas, reservam para a educação escolarizada novas atribuições, no sentido de garantir a maior expansão possível para o capital, via formação de mão de obra passiva e dócil para um trabalho produtivo e diretamente manipulável de acordo com as contingências de mercado.

Em outros termos, a predileção por esse caminho teórico centra-se na necessidade do aprofundamento de pesquisas que investiguem as novas formas de extração de mais-valor, ainda que estas se apresentem aparentemente como antítese do valor ou não valor. Sobre a contradição entre trabalho produtivo e não produtivo, destaca-se:

A contradição entre trabalho produtivo e não produtivo é inerente ao antagonismo fundamental entre os interesses do capital e os do trabalho e, como tal, insuperável. Ela emerge em primeiro lugar do caráter explorador do próprio processo de trabalho capitalista e de sua necessidade de encontrar uma forma de controle adequada à sua perpetuação. (MÉSZÁROS, 2011, p. 617)

aguentei aquilo e o defendi; e isso levou a uma série de complicações. Logo que deixei a Hungria, fui designado por Lukács como seu sucessor na universidade, ensinando estética. A razão pela qual deixei o país foi precisamente porque estava convencido de que o que acontecia era uma variedade de problemas fundamentais que o sistema não podia resolver. Eu tentei formular e examinar esses problemas em meus livros, desde então, em particular em *A teoria da alienação em Marx e Para além do capital*. Lukács costumava dizer, com bastante razão, que sem estratégia não pode ter tática. Sem uma perspectiva estratégica desses problemas você não pode ter soluções no dia-a-dia. Então, tentei analisar esses problemas consistentemente porque eles não podem ser simplesmente tratados no nível de um artigo que apenas relata o que está acontecendo hoje, ainda que haja uma grande tentação em fazê-lo. No lugar disso, deve ser apresentada uma perspectiva histórica. Eu venho publicando textos desde que meu primeiro ensaio substancial foi impresso, em 1950, num periódico literário na Hungria e tenho trabalhado tanto como posso, desde então. À medida de nossos modestos meios, damos nossa contribuição em direção à mudança. Isso é o que tenho tentado fazer ao longo de toda minha vida” (MÉSZÁROS, 2009, p. 132).

Dessa forma, as modificações no trabalho do professor são acompanhadas historicamente por modificações em toda a estrutura educacional do Estado brasileiro, uma vez que a educação escolarizada nesse processo aparece como agência por onde a cultura e a naturalização da forma de trabalho capitalista, com sua predileção para exploração e controle, são instituídas por meio da formação escolar. Portanto, essas modificações, longe de se restringirem única e exclusivamente ao trabalho específico desenvolvido em sala de aula, por intermédio da atuação laboral docente, dizem respeito também a questões pedagógicas, curriculares e, portanto, a toda instrução básica oferecida para alocação do trabalhador no mercado de trabalho. Sobre o complexo papel assumido historicamente pela educação institucionalizada, observa-se que

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que *legitima* os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente imposta. (MÉSZÁROS, 2005, p. 35-36)

Investigar a relação entre as mudanças no trabalho docente, na educação pública e escolarizada de nível médio no Brasil em geral e no estado de Goiás em particular, e as novas necessidades de exploração do trabalho, significa identificar e problematizar o funcionamento de um processo cíclico e global no qual o modo de produção capitalista em crise busca, por intermédio da formação básica destinada ao trabalhador, encontrar soluções para a manutenção e expansão das taxas de extração de mais-valor. Quando se trata de analisar as principais determinações dessas mudanças em solo brasileiro é possível perceber como os diferentes processos de reestruturação econômica e reformas estatais se apresentam historicamente como resposta clássica à persistência de crises cíclicas e periódicas no capitalismo.

Desde as discussões estabelecidas por Marx n’*O Capital*, sabe-se que a crise é um componente imanente ao próprio sistema capitalista. Entretanto, há algum tempo, sobretudo após as crises de 1973, vários estudos apontam para a diminuição progressiva

no espaço de tempo entre uma crise de escala global e outra. Ao tratar dos sintomas das crises, Mészáros aponta para a imanência de crises cada vez mais estruturais:

À medida que os sintomas de crise se multiplicam e sua severidade é agravada, parece muito mais plausível que o conjunto do sistema esteja se aproximando de certos *limites estruturais* do capital, ainda que seja excessivamente otimista sugerir que o modo de produção capitalista já atingiu seu ponto de não retorno a caminho do colapso. (MÉSZÁROS, 2009, p. 41)

Porém, ao reconhecer que ainda é cedo para falar de esgotamento total das possibilidades e saídas para o colapso do capitalismo, Mészáros reconhece indiretamente que, embora os limites estejam próximos, ainda restam inúmeros espaços (como a educação escolarizada, por exemplo) para o avanço, reordenação e reestruturação do capital. Assim, esta investigação procura identificar, nas principais raízes históricas dos atuais processos econômicos reestruturantes do mundo do capital – dos quais o saber escolar é apenas um elemento mais ou menos importante de acordo com as contingências históricas –, em um período de predomínio cada vez mais acentuado de crises com características estruturais, variações das estratégias que visam em nosso país à manutenção do sistema produtivo capitalista via formação escolar para o trabalho.

Busca-se entender, com a investigação do processo de intensificação/precarização do trabalho docente efetivado por meio de políticas públicas para a educação, importadoras de métodos pedagógicos, definidos e receitados por órgãos econômicos multilaterais – como o Banco Mundial, por exemplo –, de um lado, como é formado e reproduzido um exército de mão de obra semiqualficada e mal remunerada, reprodutora passiva do discurso econômico neoliberal do terceiro setor precarizado, e de outro, o papel do Estado mínimo e regulador, como mediador e garantidor da reprodução do sistema sociometabólico do capital, via aparato legal. Visto de outro modo:

Para compreender o significado dessas transformações conceituais mistificadoras da conflitualidade real, é preciso relacioná-las com seu fundamento material historicamente específico, pois, nas raízes das teorizações formalistas e das racionalizações ideológicas do mundo do capital, encontramos o formalismo prático perverso do modo de produção capitalista, com seus imperativos estruturais e suas determinações de valor

abstratas/redutoras que se afirmam “universalmente” em todos os planos da vida social e intelectual. (MÉSZÁROS, 2009, p. 28)

Portanto, ao relacionar as transformações imediatamente aparentes da vida social à totalidade de modificações estruturais do mundo do capital, realiza-se, em um único movimento presente nesta investigação, a crítica da ciência moderna e sua desconsideração e naturalização redutora do ponto de vista ontológico nas teorias sociais. Tal crítica se dá por meio do reconhecimento da centralidade da práxis cotidiana como critério para o estabelecimento do conhecimento científico verdadeiramente referenciado na realidade. Considerando-se isso, se estabelece a crítica contundente das teorias que abandonam a centralidade da atividade prática humana transformadora do mundo – tendo o trabalho – como chave explicativa fundamental da sociedade contemporânea.

Esse conjunto crítico só é possível levando-se em conta o sentido que a teoria marxiana adquire em relação à concepção de práxis, qual seja:

Como filosofia da práxis, o marxismo é a consciência filosófica da atividade prática humana que transforma o mundo. Como teoria, não só se encontra em relação com a práxis – revela seu fundamento, condições e objetivos – como também tem consciência dessa relação e, por isso, é um guia da ação. (VÁZQUEZ, 2011, p. 174)

A identificação desse sentido específico da teoria marxiana em relação às demais correntes teóricas é o caminho pelo qual é possível superar, pautado por um método seguro, crítico e referenciado na realidade, os discursos científicos redutores e formadores de um “senso comum” que versa sobre a ação prática humana na vida cotidiana, posto que, desde os avanços metodológicos de Karl Marx, a ontologia do ser social pressupõe determinações categoriais próprias das ciências sociais e diretamente ligadas ao trabalho. Ou para ser fiel ao método, à prática humana consciente no mundo, definida, sobretudo, em termos de práxis¹². Sobre este ponto Lukács destaca:

¹² “A categoria práxis permite apreender a riqueza do ser social desenvolvido: verifica-se, na e pela práxis, como, para além de suas objetivações primárias, constituídas pelo trabalho, o ser social se projeta e se realiza nas objetivações materiais e ideais da ciência, da filosofia, da arte, construindo um mundo de produtos, obras e valores – um *mundo social, humano* enfim, em que a *espécie humana* se converte inteiramente em **gênero humano**. Na sua amplitude, a categoria de práxis revela o homem como ser

Entretanto, a obra inteira de Marx é uma explicação concreta e uma fundamentação universal do estado de coisas ontológico aqui aludido. Em outras palavras, objetivamente o ser social é a única esfera da realidade na qual a práxis cumpre o papel de *conditio sine qua non* na conservação e no movimento das objetividades, em sua reprodução e em seu desenvolvimento. Em virtude dessa função singular na estrutura e na dinâmica do ser social, a práxis é também subjetiva e gnosiologicamente o critério decisivo de todo conhecimento correto. (LUKÁCS, 2012, p. 28)

A consideração da ligação entre ontologia e práxis, bem como sua desconsideração e naturalização por outras correntes teóricas, é a porta pela qual é possível identificar – sobretudo por intermédio da reconstrução da história do Estado e dos processos gerais de trabalho sobre o capitalismo contemporâneo – a persistência da falta de consenso nos grandes debates fundantes da ciência sociológica. Destaca-se entre estes principalmente aqueles centrados na relação indivíduo e sociedade, Estado e sociedade civil ou, nos termos marxianos adotados como substrato metodológico desta pesquisa, base econômica e superestrutura.

Ao tratarem, seguindo a tradição marxiana, da construção da subjetividade humana como processo de apropriação, via práxis, imediatamente reconhecida como trabalho, das objetivações existentes na sociedade, Netto e Braz nos ajudam a compreender melhor como a relação indivíduo e sociedade, quando colocada de forma equivocada pela ciência burguesa, transforma-se no ponto em que o processo de exploração do trabalho é ressignificado por ideologias e apologias mantenedoras do *status quo*:

Como se vê, qualquer contraposição do tipo *indivíduo x sociedade*, falseia o problema real da sociabilização; de fato, o indivíduo social, homem ou mulher, só pode constituir-se no quadro das mais densas e intensas relações sociais. E a marca de *originalidade* de cada indivíduo social (originalidade que deve nortear a sua personalidade) não implica a existência de *desigualdades* entre ele e outros. Na verdade, os homens são *iguais*: todos têm iguais possibilidades humanas de se sociabilizar; a *igualdade* opõe-se a *desigualdade* – e o que a originalidade introduz entre os homens não é a desigualdade, é a diferença. (2006, p. 47)

A consideração crítica dessa questão pressupõe o enfrentamento de outra questão fundamental, sobre o significado polissêmico da ideologia em Marx. Apesar de o consenso dominante na literatura tratar ideologia como “falsa consciência”, adota-se

criativo e autoprodutivo: ser da práxis, o homem é produto e criação de sua autoatividade, ele é o que (se) fez e (se) faz” (NETTO & BRAZ, 2006, p. 44).

nesta pesquisa uma consideração dialética para o fenômeno ideológico. Tal consideração assegura para a categoria da ideologia os caracteres negativos da reprodução mistificadora do mundo capitalista e aqueles positivos de superação das resistências sociais às intervenções conscientes no mundo, com vistas a modificar seu sistema sociometabólico. Colocando em outros termos:

Segundo Marx, o impacto potencial da interação entre base material e superestrutura pode ser tanto positivo como negativo, desde os primeiros estágios do desenvolvimento histórico até aquele ponto na história em que os seres humanos assumem conscientemente o controle das forças sociais conflitantes de sua situação. Daí o fato de a ideologia também aparecer em sua concepção com conotações diametralmente opostas. Por um lado, ela é apresentada em sua negatividade como uma força mistificadora e contraprodutiva, que retarda bastante o desenvolvimento. Por outro, contudo, ela também é vista como um fator positivo vital – empenhado em superar [*overcoming*] determinadas restrições e resistências sociais – sem a contribuição ativa da qual as potencialidades propulsoras da situação histórica dada pura e simplesmente não poderiam se desdobrar. (MÉSZÁROS, 2011, p. 53)

Portanto, na adoção desse entendimento dialético para a ideologia, critica-se tanto certo marxismo teórico de base positivista que aposta suas fichas na separação dicotômica entre base econômica e superestrutura, reduzindo esta última à mera ideologia entendida como falsa consciência. Quanto à ciência burguesa neutra, cujo objetivo primordial é a naturalização e desconsideração da dimensão ontológica no eterno presente de um formalismo generalizante todo apologético e diretamente ligado à ordem reprodutiva do capital ao engendrar e mascarar novas necessidades de consumo. Ao tratar da função ideológica negativa que o formalismo desempenha na ciência social contemporânea, Mészáros destaca:

A função primordial do formalismo (socialmente determinado e materialmente ancorado) que encontramos nas mais variadas concepções burguesas do mundo consiste em efetuar uma grande mudança conceitual. O corolário ideológico dessa mudança é a transferência dos problemas e contradições da vida real, que são transpostos de seu plano social dolorosamente real para a esfera legislativa da razão formalmente onipotente, “transcendendo” de maneira ideal, desse modo, nos termos dos postulados formais universalmente válidos, a *conflictualidade real*. Ou quando a já referida suplantação geral das contradições e dos antagonismos não é mais plausível, o corolário é a transformação desses problemas e contradições em conflitos dicotomizados de maneira formalista e “ontologicamente

intranscendíveis” do “ser enquanto tal”, como no caso do existencialismo moderno. (MÉSZÁROS, 2009, p. 28)

Assim, os parâmetros metodológicos das teorias e pesquisas referenciadas no posicionamento da classe dominante, em cada época histórica, esbarram nos limites estruturais de sua necessidade de controle sobre as próprias formas consagradas de representação científica e sua defesa intransigente e naturalizante do sistema produtivo.

Vistos de outro modo, embora implícitos à primeira vista, os limites metodológicos são estabelecidos pela interdependência do pensamento intelectual com as diferentes fases de desenvolvimento socioeconômico, permanecendo, portanto, fundamentalmente circunscritos aos próprios limites do desenvolvimento, defesa e afirmação do sistema corrente do capital. Ao delimitar os desdobramentos desses processos, István Mészáros sintetiza-os em uma questão fundamental que norteou suas preocupações e lhe rendeu duas obras magistrais¹³, a saber: “Àquela de como assegurar o autodesenvolvimento da ciência e da produção material, que, na realidade social dada, equivale a obedecer cegamente aos imperativos do valor de troca autoexpansivo” (2009, p. 20).

Sobre esse mesmo ponto de crítica e sob a ótica de defesa de uma pesquisa socialmente referenciada na realidade de uma classe social, representante das mazelas de toda a humanidade¹⁴, Marx – muito antes de Mészáros, e já no prefácio da primeira

¹³ Trata-se de duas primorosas obras, lançadas recentemente no Brasil pela editora Boitempo, denominadas, respectivamente: *Estrutura social e formas de consciência I: a determinação social do método* (2009) e *Estrutura social e formas de consciência II: a dialética da estrutura e da história* (2011), esta última com o lançamento mundial realizado no Brasil.

¹⁴ A identificação clássica de tal classe aparece pela primeira vez em fins de 1843, em Paris, quando Marx trabalha na “Introdução” da “Crítica da filosofia do direito de Hegel”. Nesta passagem, o autor responde a questão autoimposta sobre a possibilidade de emancipação do povo alemão e, com isso, delimita pela primeira vez os sentidos de uma nova classe revolucionária: “Eis a nossa resposta: na formação de uma classe com grilhões radicais, de uma classe da sociedade civil que não seja uma classe da sociedade civil, de um estamento que seja a dissolução de todos os estamentos, de uma esfera que possua um caráter universal mediante seus sofrimentos universais e que não reivindique nenhum direito particular porque contra ela não se comete uma injustiça particular, mas a injustiça por excelência, que já não possa exigir um título histórico, mas apenas o título humano, que não se encontre numa oposição unilateral às consequências, mas numa oposição abrangente aos pressupostos do sistema político alemão; uma esfera, por fim, que não pode se emancipar sem se emancipar de todas as outras esferas da sociedade e, com isso, sem emancipar todas essas esferas – uma esfera que é, numa palavra, a perda total da humanidade e que, portanto, só pode ganhar a si mesma por um reganho total do homem. Tal dissolução da sociedade, como um estamento particular, é o proletariado” (MARX, 2010 p. 156).

edição d’*O Capital*, escrito em 1867 – reunia a síntese de suas pesquisas e inaugurava toda a ampla tradição revolucionária de cunho político-científico chamando atenção para as dificuldades na realização de pesquisas científicas livres no âmbito da Economia Política evidenciando, por conseguinte, a ligação destas aos interesses da classe burguesa. Em suas palavras:

No domínio da economia política, a livre investigação científica não só se defronta com o mesmo inimigo presente em todos os outros domínios, mas também a natureza peculiar do material com que ela lida convoca ao campo de batalha as paixões mais violentas, mesquinhas e execráveis do coração humano, as fúrias do interesse privado. (MARX, 2013, p. 80)

De acordo com essas proposições, entende-se que, considerando-se a adoção do método que leva em consideração a crítica da realidade aparente e o reconhecimento da existência de diversos interesses imediatamente ligados ao posicionamento de classe do indivíduo pesquisador em relação ao objeto de pesquisa – interesses estes situados no terreno fértil dos debates sobre o “fazer” sociológico, o trabalho do sociólogo, as metodologias de pesquisa e etnografia e, fundamentalmente, na ainda não resolvida controvérsia sobre a instrumentalidade, neutralidade e relevância social da ciência sociológica –, tornou-se possível resgatar a inseparabilidade real e ontologicamente inerente entre metodologia e ideologia de um lado, e ontologia e práxis de outro.

Assim, além de considerações referentes ao objeto da pesquisa propriamente dito, esta investigação, ao discutir, aprofundar e reconstruir as bases metodológicas acerca da teoria marxiana e sua crítica ao sistema do capital, realiza a problematização dos possíveis papéis e práticas do sociólogo enquanto pesquisador e agente político e, conseqüentemente, da sociologia enquanto ciência relevante diante da realidade social aqui inquirida.

Para tanto objetiva-se, a partir deste momento, evidenciar a íntima ligação entre o objeto pesquisado e a retomada do sentido original de pesquisa para Marx. Em síntese, cumpre reconhecer que, para entender o mundo real tal como ele se apresenta, necessita-se, fundamentalmente, de um processo duplo: em primeiro lugar retomar – objetivo que será cumprido ao longo de todo este estudo – as contribuições teóricas de Marx, e considerar como no mundo capitalista de hoje essa teoria pode auxiliar na

compreensão das diferentes formas contemporâneas de extração de lucros por meio de novas dimensões da exploração do trabalho. E em segundo lugar – como consequência direta do primeiro ponto –, como os principais aspectos da crítica da economia política realizada por Marx ainda estão presentes como elementos-chave para o entendimento dos rumos de um país capitalista dependente como o Brasil.

A dinâmica do método na construção da problemática de pesquisa

Na seção anterior, ao se evidenciar o sentido ontológico da totalidade como componente essencial do método de pesquisa, trilhou-se boa parte do caminho necessário para a delimitação do objeto, que tem como eixo norteador a análise do processo de intensificação e precarização do trabalho docente no estado de Goiás através da identificação de sua causa fundamental, ou seja, das principais determinações presentes na elaboração e execução das políticas públicas para a educação básica de nível médio neste ente federativo.

Ao analisar esse processo, percebe-se que se trata de uma realidade extremamente complexa, composta pela influência de vários elementos, que se desdobram na forma jurídica final assumida por essas políticas. Dessa forma, o primeiro ponto a ser ressaltado identifica que todo o desenrolar desses processos ocorre sob a chancela de um Estado com atribuições cuidadosamente orientadas em favor da garantia de reprodução via correção de defeitos estruturais do capital em crise:

A formação do Estado moderno é uma exigência absoluta para assegurar e proteger permanentemente a produtividade do sistema. O capital chegou à dominância no reino da produção material paralelamente ao desenvolvimento das práticas políticas totalizadoras que dão forma ao Estado moderno. [...] Compreensivelmente, a atual crise estrutural do capital afeta em profundidade todas as instituições do Estado e os métodos organizacionais correspondentes. Junto com esta crise vem a crise política em geral, sob todos os seus aspectos, e não somente sob os diretamente preocupados com a legitimação ideológica de qualquer sistema particular do Estado. (MÉSZÁROS, 2011, p. 106-107)

Se o Estado moderno e seu conjunto de instituições é o responsável por levar a cabo ações com vistas a corrigir, superar ou mesmo minimizar os defeitos estruturais do

capital em crise, a educação escolar pública certamente cumpre um papel importante nesse processo; portanto, a questão fundamental é inquirir sobre como isso ocorre.

Ao levar em consideração o papel assumido por todas as áreas do Estado em relação aos defeitos do sistema do capital, aponta-se – ainda que de forma preliminar – a permeabilidade da educação escolar em favor das exigências dessa correção. Assim, é possível afirmar que as modificações no trabalho docente são um ponto específico de um conjunto de processos, que tem como finalidade a readequação dos objetivos e métodos organizacionais correspondentes à educação escolarizada estatal transformada em serviço favorável ao aprimoramento da reprodução ampliada do modo de produção capitalista em solo brasileiro.

Entretanto, antes do aprofundamento das questões relativas ao objeto e método da pesquisa propriamente dita, cumpre esclarecer algumas questões relativas à terminologia adotada neste estudo. Como o presente trabalho centra seu foco de análise nas modificações do trabalho docente desenvolvido na educação pública brasileira de nível médio e, por isso, em seu respectivo ordenamento jurídico, toda vez que o termo políticas públicas para educação for utilizado significa o mesmo que políticas educacionais.

Em outros termos, sempre que as políticas educacionais forem abordadas nesta análise, trata-se, devido à relação de equivalência existente entre esses termos, de políticas públicas aplicadas a um campo específico de atuação estatal. Em síntese, as políticas educacionais aqui tratadas nada mais são que políticas públicas promulgadas pelo Estado – seja em seu nível federal ou estadual de organização, e em suas várias formas de proposição, concepção e execução –, aplicadas às escolas públicas de nível médio componentes do sistema nacional de educação brasileiro.

Assim, em vista da polissemia existente em torno da literatura científica atinente ao tema, e, por conseguinte, como consequência direta dessa situação, existe em um grande número de autores de várias matrizes teóricas um “curioso” e contraditório processo de convergência/divergência semântica entre os conceitos de “políticas educacionais” e “políticas públicas para educação”. A imprecisão polissêmica desses conceitos está diretamente ligada à predominância de análises positivistas que isolam o fenômeno educacional de todo o contexto social e investigam a educação por ela mesma. Ou, como apontado por Lukács, “No que se refere ao fundamento

metodológico, trata-se aqui de uma tendência geral da época e que, conforme já mostramos, atua também na vida política, econômica e social, mas que no positivismo recebeu sua forma mais ostensiva, sua máxima perfeição conceitual” (2012, p. 58).

Para um tratamento efetivo dessa questão concreta e o enfrentamento dessa imprecisão conceitual, utiliza-se – a partir deste momento em toda a investigação – a definição ampla e geral que o verbete “políticas públicas” recebeu de Antônio Eduardo N. Amabile no primeiro dicionário de políticas públicas do Brasil, lançado pela Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG), em fins de 2012, qual seja:

Políticas públicas são decisões que envolvem questões de ordem pública com abrangência ampla e que visam à satisfação do interesse de uma coletividade. Podem também ser compreendidas estratégias de atuação pública, estruturadas por meio de um processo decisório composto de variáveis complexas que impactam na realidade. [...] As políticas públicas são a concretização da ação governamental. Consideram atores formais e informais num curso de ação intencional que visa ao alcance de determinado objetivo. Podem ser constituídas com uma função distributiva, redistributiva ou regulatória e inspiram o constante debate sobre a modernização do Estado e, por isso, estão contemporaneamente se fundando mais em estruturas de incentivos e menos em estruturas de gastos governamentais. (AMABILE, 2012, p. 390)

A escolha dessa definição geral de política pública e sua aplicação no caso específico da educação média brasileira mostram-se adequada de maneira dupla: se, por um lado, ela é precisa o bastante para classificar processos sociais específicos, por outro, constitui-se ampla o bastante para considerar as mudanças históricas provenientes do processo de reforma e modernização dos estados nacionais – que, no caso particular do Brasil, ocorre no bojo de uma reforma estatal gradativa e setorial, o que abre, por fim, a possibilidade de historicizar esse processo e considerar criticamente o próprio conceito aqui adotado. Em outras palavras, quando se evidencia que as referidas políticas são políticas públicas proferidas pelo Estado na área educacional, ressalta-se, em consideração à realidade incontestável do sistema de ensino brasileiro, a ligação da área educacional com os processos de “ajuste” do sistema do capital em âmbito nacional.

O estudo que se segue – primeira parte de uma pesquisa a ser realizada em duas fases distintas e complementares¹⁵ – é uma pesquisa de cunho teórico e documental que

¹⁵ Esta primeira parte da investigação foi realizada junto à linha de pesquisa “Trabalho, Emprego e Sindicatos”, do curso de mestrado vinculado ao Programa de Pós-graduação em Sociologia (PPGS) da

se centra na análise do discurso empresarial, responsável direto pelo processo de intensificação e precarização do trabalho docente via políticas educacionais vigentes no ensino médio do Brasil como um todo, e no estado de Goiás em particular. Para isso, fundamenta-se na análise dos documentos oficiais relativos a três políticas públicas que visam propiciar modificações substanciais na organização e concepção da educação média em nosso país. Trata-se, em nível federal, do “Programa Ensino Médio Inovador” (2009); e aquele circunscrito ao estado de Goiás, do “Projeto de Ressignificação do Ensino Médio” (2009) e sua posterior substituição por outra proposta intitulada como “Pacto Pela Educação” (2012), esta última vigente até o presente momento.

A questão norteadora desta investigação é identificar e relacionar os desdobramentos práticos para o trabalho do professor – sobretudo aqueles ligados aos processos de sociabilidade desenvolvidos em da sala de aula – com a reforma setorial do Estado, que, no caso da educação pública brasileira, ocorre através de diferentes políticas públicas para educação. Nesse sentido, a melhor fonte existente para esta investigação é a documentação oficial fornecida pela própria lei e por todo o seu processo de proposição, formatação e formalização jurídica final.

Por outro lado, quando a questão das fontes de pesquisa é levantada em uma investigação, concomitante a ela surge também a preocupação em relação às técnicas utilizadas para o levantamento e tratamento dos dados. Nesta investigação, técnicas de pesquisa possuem o seguinte sentido: “As técnicas de pesquisa são os procedimentos operacionais que servem de mediação prática para a realização das pesquisas. Como tais, podem ser utilizadas em pesquisas conduzidas mediante diferentes metodologias e fundadas em diferentes epistemologias” (SEVERINO, 2007, p. 124). Como esta pesquisa possui um caráter teórico e realiza-se por intermédio da análise do discurso presente em uma base documental, a técnica utilizada se pauta predominantemente, mas

Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Federal de Goiás (FCS/UFG). Seu caráter é teórico e bibliográfico, e tem como função a obtenção de dados para a segunda fase; portanto, esta primeira parte situa-se no âmbito das modificações do trabalho docente via regulação do Estado, efetuada por políticas públicas específicas. Para a segunda parte, pretende-se uma vinculação a algum programa de pós-graduação, a ser escolhido posteriormente, em nível de doutorado. Esta segunda parte terá um caráter empírico e envolverá o cotidiano e as mudanças no trabalho docente advindas das políticas educacionais considerando-se o próprio ambiente escolar, para onde o trabalho docente e as consequências das políticas públicas investigadas se destinam. Por fim, objetiva-se, com essa divisão, a investigação profunda das condições em que o trabalho docente é realizado e quais seus principais desafios na atualidade.

não exclusivamente, na análise de conteúdo. Esta, por sua vez, é entendida por Severino da seguinte forma:

É uma técnica de tratamento e análise de informações constantes de um documento, sob a forma de discursos pronunciados em diferentes linguagens: escritos, orais, imagens, gestos. Um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Trata-se de compreender criticamente o sentido manifesto ou oculto das comunicações. (2007, p. 121)

Levando-se em consideração essa definição da técnica, é na aparência do objeto, no caso em questão os documentos pertencentes às próprias políticas públicas e sua correspondência em relação ao processo de intensificação/precarização do trabalho docente, que esta investigação se baseia. Entretanto, para a utilização plena desse procedimento, que se pauta sobretudo em operações de classificação e comparação, torna-se necessário um processo duplo e concomitante.

A síntese desse processo consiste na criação de um quadro histórico e se baseia, primeiramente, na formulação de um quadro geral, no qual, por intermédio da aplicação do método marxiano, se evidencia o papel “corretivo” das contradições do modo de produção assumido pelas instituições estatais – nesse caso, pela educação escolarizada e pública nos últimos anos. A criação desse quadro visa evidenciar, a um só tempo, como estão interconectadas no decurso da história as três categorias analisadas: Estado, trabalho e educação. Em segundo, no caso particular do Estado brasileiro, analisar como esse processo se desdobra nas mudanças concretizadas no processo de proposição, aprovação e efetivação das políticas públicas consideradas, compreendendo como esse processo se relaciona ao histórico geral anteriormente reconstruído.

A investigação da conexão histórica desses elementos não pode ser confundida com uma tarefa fortuita escolhida ao sabor da arbitrariedade do sujeito que pesquisa, ao contrário. Já no prefácio de “Para a crítica da economia política”, Marx atribuía ao Estado e ao trabalho assalariado o papel de constituintes do sistema da economia burguesa. Nas suas palavras: “Examino o sistema da economia burguesa na seguinte ordem: capital, propriedade, trabalho assalariado; Estado, comércio exterior, mercado mundial” (MARX, 2008, p. 45). Portanto, não é apenas com o intuito de mera reflexão que esta ligação categorial é explicitada.

Levar em consideração a relação entre esses elementos no caso em questão é, sobretudo, uma forma de apreender as reais condições em que as modificações das políticas públicas chegam e se fazem sentir na prática docente desenvolvida no chão da escola, minimizando as possibilidades de equívocos no processo de pesquisa. Como afirma Marx: “A insipiência e o desentendimento consistem precisamente em relacionar casualmente o que é organicamente conectado, em reduzi-lo a uma mera conexão da reflexão” (MARX, 2011, p. 43).

Realizar a reconstrução dos movimentos históricos das categorias analisadas sobre as bases marxianas consiste, fundamentalmente, em retomar a crítica de Marx à economia política burguesa, sobretudo, aquela atinente ao caráter do Estado. Nesse sentido, a reconstrução desta crítica tem como ponto de partida a análise de Marx e se vale das elaborações de István Mészáros, cuja base é a consideração do desenvolvimento histórico e dos processos determinados e determinantes que tornaram o atual estado de coisas possível.

Tratar do Estado sobre essa concepção significa relacionar todo o movimento das instituições burguesas às tentativas de salvaguardar seus interesses de classe, imediatamente ligados ao modo capitalista de produção. O que significa reconstruir no histórico da crise capitalista o papel desenvolvido pelo Estado nas tentativas de superação e suavização desses problemas via reestruturação produtiva. Portanto, o Estado se apresenta como a categoria geral na qual se realizam os movimentos do trabalho assalariado da educação pública e, conseqüentemente, acontece a precarização do trabalho docente.

Para se reconstruir a questão do trabalho assalariado e relacioná-lo com o fenômeno educacional, por exemplo, é preciso considerar dois aspectos fundamentais. O primeiro trata do papel da educação escolarizada para a formação básica do trabalhador e o segundo, do papel específico do trabalho do professor como categoria profissional, responsável pela realização plena da prática docente. Tanto num aspecto quanto noutro, a consideração de elementos como: meritocracia, gestão, carga horária, salário, precarização, intensificação etc., tornam-se centrais e, portanto, serão revisitados com o intuito de se determinar os seus significados específicos.

Quando se realiza tal reconstrução, torna-se necessário ressaltar algumas questões: primeiro, o encadeamento dos pontos referentes à criação desse quadro teórico

comparativo, que envolve uma infinidade de outras questões as quais só aparecerão na construção do próprio quadro. Por isso, os pontos aqui evidenciados são apenas alguns dentre uma infinidade de outros, que invariavelmente comporão um quadro geral. Segundo, a separação assim estratificada cumpre apenas uma função didática, isto é, as três categorias, pela sua própria conexão orgânica, se interpenetram e interinfluenciam no processo ininterrupto do movimento da realidade.

Com o quadro construído, é preciso passar para um segundo momento. Isto é, torna-se necessário relacioná-lo aos sentidos que todo o processo de proposição, efetivação e formalização final das políticas públicas investigadas assume. Ou seja, de posse do quadro geral, torna-se possível identificar os sentidos implícitos nos textos oficiais dessas políticas e relacioná-los ao contexto global de um sistema em crise. Visto de outro modo, ao reconstruir os diferentes processos de proposição das políticas públicas, objetiva-se evidenciar quais foram os principais sujeitos – sindicatos; associações classistas; empresariado; grupos de pressão etc. – participantes do processo de proposição, formatação e efetivação dessas propostas. Evidenciar esse processo representa a possibilidade de identificar, em um contexto geral, qual discurso foi predominante no momento da formatação final das respectivas políticas.

Pesquisar a correspondência entre as políticas públicas para educação e o processo de intensificação/precarização da atividade laboral docente na atualidade pressupõe, fundamentalmente, buscar e relacionar as principais categorias responsáveis por esse processo histórico, ou seja, analisar a junção de elementos aparentemente independentes que se mesclam e coadunam na evolução da história recente de um capitalismo sempre envolto em crises de escala mundial. Portanto, para investigar esse processo, é necessário discorrer sobre os sentidos da reestruturação produtiva no país, como forma de conter a crise estrutural do capital no nível da *universalidade* de um sistema econômico e seu modo de produção globalizado. Na *particularidade* da inserção global das instituições do Estado brasileiro na correção desse sistema em crise e na *singularidade* da situação real e cotidiana do docente goiano, na qual esse processo se unifica na forma de intensificação imediata da atividade laboral.

Discorrer sobre o atual estado de coisas nesses termos significa considerar que o capitalismo vem experimentando no Brasil e no mundo, sobretudo a partir do surgimento, ascensão, predomínio e recente declínio do neoliberalismo – assumido

pelos mais diversos Estados como corrente político-econômica dominante –, um processo geograficamente desigual, que mescla no mesmo tempo e espaço social elementos de crise estrutural geral e reestruturação produtiva de caráter geográfico desigual. Ao tratar das raízes do neoliberalismo assumido pelos Estados nacionais, Mészáros destaca:

A raiz do neoliberalismo agressivo está na perigosa diminuição do intervalo entre a desatracada expansão do capital e o crescimento de amortecedores de conflitos, o que leva o sistema a ter cada vez menos capacidade de gerir, sem aventureirismo destrutivo, seus principais problemas estruturais [...]. (MÉSZÁROS, 2009, p. 107)

Para realizar a consideração sobre esse processo, é necessário reconhecer que, ao conjunto de modificações atualmente em voga no modo de produção capitalista em escala global, e imediatamente assumidas e assimiladas pelos Estados nacionais, ligam-se diretamente as especificidades socioeconômicas e culturais de cada região. A incorporação do neoliberalismo no Brasil, por exemplo, deu-se no âmbito do movimento de abertura econômica, modernização e reordenamento das instituições do Estado na década de 1990, portanto, está inteiramente vinculada aos sentidos assumidos pela própria estrutura estatal.

Em outras palavras, dividida por áreas estratégicas, a adoção do neoliberalismo no Brasil vincula-se ao conjunto de reformas institucionais e setoriais realizadas como Reforma do Estado e instituídas gradativamente ao longo das décadas de 1990 e 2000 por setores específicos do Estado brasileiro, nos níveis federal, estadual e municipal. Sobre as formas pela qual o neoliberalismo foi assimilado pelos Estados nacionais, Harvey destaca:

O desenvolvimento desigual do neoliberalismo, sua aplicação frequentemente desigual e assimétrica de Estado para Estado e de formação social para formação social atestam o caráter não-elaborado das soluções neoliberais e as complexas maneiras pelas quais forças políticas, tradições históricas e arranjos institucionais existentes moldaram em conjunto por que e como o processo de neoliberalização de fato ocorreu. (HARVEY, 2008, p. 23)

Para a investigação do objeto apresentado, analisa-se – com base na identificação do movimento histórico da realidade – como o processo multiforme de adoção do neoliberalismo pelo Estado brasileiro se desenvolve como uma forma de reestruturação econômica e social em resposta às exigências do modo de produção capitalista cada vez mais mundializado. Em outras palavras, após o estabelecimento dos sentidos gerais do Estado moderno, a construção do quadro comparativo toma o Estado brasileiro como foco. A análise do Brasil baseia-se, sobretudo, nos processos centrados a partir dos anos de 1990. Esse recorte temporal explica-se por se tratar do período em que o ideário neoliberal é assumido institucionalmente pelo Estado nacional, ou seja, é a partir dessa data que a análise relaciona-se de forma mais direta com as políticas investigadas.

A consideração do movimento histórico desses elementos comuns, longe de ser mero exercício de retórica desprovida de sentido, apresenta-se como um dos principais fundamentos do materialismo histórico e dialético como método que utiliza, na apreensão da realidade, categorias no lugar de conceitos. A própria apreciação de elementos comuns pressupõe, de forma contrária ao que se estabelece nas análises conceituais, a consideração de diferentes determinações, muitas das quais extremamente contraditórias, agindo simultaneamente no mesmo processo. Em outros termos: “Entretanto, esse *Universal*, ou comum isolado por comparação, é ele próprio algo multiplamente articulado, cindido em diferentes determinações” (MARX, 2011, p. 41).

Assim, para a plena investigação das modificações pelas quais o trabalho docente passa no estado de Goiás, identifica-se, no processo histórico de desenvolvimento, acumulação e crise do sistema capitalista em escala mundial, nacional e local, como as mudanças mais gerais do mundo do capital em crise reverberam no mundo do trabalho cotidiano e, com isso, como esse processo influi na realidade educacional do país, via processos de reforma setorial do ensino médio e neoliberalização do Estado. Ou seja, trata-se, por um lado, da identificação – sob a aparência da modernização da gestão estatal brasileira e, no caso específico, do setor educacional – da melhoria da qualidade educacional, mediante o aumento de índices de qualidade. E de outro, todo um complexo de questões estruturais que estão na essência do processo de mudança, readequação e socorro estatal brasileiro ao capitalismo mundial em crise.

Para a realização desse intento, faz-se necessária a retomada, ainda que de forma breve, do sentido dialético e historicamente determinado que a concepção materialista da história atribui às categorias no processo conjunto de apreensão da realidade e formatação do método. Para tanto, esta análise faz uso do método marxiano de duas formas inter-relacionadas e complementares: primeiro, ao construir o objeto de investigação, busca-se reconstruir os pilares do materialismo histórico dialético, tais como propostos originalmente por Marx, e, em conjunto com esse procedimento de pesquisa, realizar o segundo momento que é construir e utilizar o método – baseado na leitura de György Lukács, atualmente trabalhada e aprofundada por István Mészáros – na investigação dos processos contemporaneamente vigentes e atuantes nos caminhos tomados pelo objeto de pesquisa.

Considerações sobre método e teoria

É com o método de apreensão da realidade, desenvolvido por Karl Marx em suas pesquisas sobre o sistema do capital, que a possibilidade de consideração da totalidade surge para a pesquisa sociológica. O avanço fundamental do método marxiano em relação aos demais está em realinhar – com base na história do processo da vida material do ser social, do surgimento de novas necessidades dos grupos sociais, da formação socioeconômica do Estado e da disseminação e predomínio do sistema do capital, em sua conformação histórica mais complexa sob a forma de capitalismo – as dimensões práticas e teóricas da vida humana moderna, que hoje se encontram devidamente separadas e classificadas por uma forma predominante de ciência, em uma dimensão na qual prática e teoria se fundam em práxis consciente e, por isso, plena de possibilidades revolucionárias.

O desdobramento fundamental da análise marxiana está em reconhecer na práxis diária do trabalho cotidiano o sentido inerentemente intencional e histórico que a ação humana contém, restituindo a totalidade do ser social e, junto disso, a dimensão ontológica no bojo do método de pesquisa. Ao tratar do verdadeiro sentido que a práxis possui para o marxismo, e sua dupla função como critério de verdade e restabelecimento da conexão ontológica no método de apreensão da realidade, Vázquez, um dos principais teóricos e aprofundadores da noção marxiana de práxis, destaca:

A categoria práxis passa a ser, no marxismo, a categoria central. À sua luz devem-se abordar os problemas do conhecimento, da história, da sociedade e do próprio ser. Se, como diz Marx em sua segunda tese sobre Feuerbach, a realidade ou irrealidade do conhecimento é uma questão escolástica à margem da prática, os problemas filosóficos fundamentais têm de ser formulados em relação à atividade prática humana, que assim passa a ter primazia não só do ponto de vista antropológico – posto que o homem é o que é *em e pela* práxis –, histórico – posto que a história é, definitivamente, história da práxis humana –, mas também gnosiológico ontológico – já que o problema das relações entre homem e natureza ou entre o pensamento e o ser, não pode ser resolvido à margem da prática. (VÁZQUEZ, 2011, p.54)

A ligação entre práxis e ontologia é também apresentada por Lukács, que corrobora com Vázquez no reconhecimento da correspondência entre as visões teóricas dos homens – mesmo aquelas mediadas pelo sistema do capital –, sua atividade prática e a necessidade de consideração ou desconsideração da ontologia. Em suas palavras: “O problema que aqui emerge de forma ingênuo-originária, muitas vezes completamente inconsciente, consiste no modo como as necessidades vitais da práxis humana, entendidas no sentido mais amplo, estão em interação com as visões teóricas dos homens, sobretudo com as ontológicas” (LUKÁCS, 2012, p. 31). Portanto, o resgate e a consideração do elemento ontológico no método marxiano e, por suposto, nesta investigação pressupõem, fundamentalmente, a necessidade de consideração do trabalho cotidiano. No caso específico desta investigação, pressupõem a consideração dos processos que influenciam direta e indiretamente o trabalho do professor no interior da escola.

Quando se trata de orientar a pesquisa por meio do método marxiano, é preciso realizar algumas considerações a priori. Se, por um lado, não existe em Marx uma obra com o objetivo único de sistematização do método, uma vez que a única tentativa de sistematização metodológica por parte do autor aparece nos *Grundrisse*, com o título “O método da economia política”¹⁶, por outro, os motivos da não existência de um texto inteiramente metodológico em Marx explicam-se devido à forma peculiar de aplicação do método em pesquisa. Desde a construção do objeto de análise teórica, passando pela

¹⁶ Trata-se do importante manuscrito de 1857, em que Marx inicia o não finalizado projeto de discutir em um texto específico as bases metodológicas e racionais do método dialético que Hegel descobriu, mas, segundo o próprio Marx, também mistificou. Para mais informações, consultar *Grundrisse*: manuscritos econômicos de 1857-1858. Esboços da crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2011.

posterior reconstrução da realidade investigada, o método é continuamente trabalhado, construído, aplicado, revisitado e desenvolvido. Visto de outro modo, na realização da pesquisa, a construção do método e a consideração do objeto não se separam arbitrariamente, pelo contrário, por se tratar da realidade em toda sua complexidade e totalidade, a construção desse processo se dá em um momento de abstração teórica uno e indivisível.

Por isso, para toda e qualquer pesquisa que faça uso da base metodológica marxiana, a realidade imediatamente aparente é o ponto de partida para quem pesquisa. Sobre esse ponto, ao discutir a melhor forma de iniciar a investigação do sistema político econômico de um país, Marx é elucidativo: “Parece ser correto começarmos pelo real e pelo concreto, pelo pressuposto efetivo [...]” (MARX, 2011, p. 54). Portanto, ao estabelecer o real e concreto como o começo e o ponto fundamental de suas preocupações, Marx atribui – de forma direta e consciente – uma importância fundamental para a realidade que se apresenta de forma imediata e aparente diante dos olhos daquele que pesquisa.

O reconhecimento dessa importância vem acompanhado de uma dupla constatação sobre a realidade. Em um primeiro momento da apreensão teórica, constata-se que a realidade se apresenta como uma representação desordenada e caótica de um todo complexo de coisas; por isso, tem-se a impressão de que se trata de uma síntese, de um resultado naturalmente estabelecido no curso normal das coisas. Essa impressão, a priori, caracteriza o entendimento que o indivíduo comum possui da realidade imediata. Portanto, o que o método marxiano objetiva é superar essa visão apriorística e naturalizante da realidade, e buscar seus fundamentos sócio-históricos constitutivos e essenciais.

Assim, para a superação dessa primeira visão caótica da realidade, busca-se – no ato de pesquisa – chegar, via processo de abstração, às categorias simples, componentes dessa realidade. Dessa forma, o intuito do uso de abstrações é a reprodução no pensamento da realidade concreta como ponto de partida, reconstruindo simultaneamente as intrincadas relações que compõe essa realidade em si. Em outras palavras: “[...] o método de ascender do abstrato ao concreto é somente o modo do pensamento de apropriar-se do concreto, de reproduzi-lo como um concreto mental” (MARX, 2011, p. 54-55). A síntese desse processo ocorre quando o autor, ao criticar os

métodos até então consagrados, sobretudo aqueles de base filosófica hegeliana¹⁷, exemplifica o modo de utilização de sua própria composição metodológica. Depois de discorrer sobre o melhor começo para sua investigação e utilizar a população como início, Marx prossegue:

Por isso, se eu começasse pela população e, por meio de uma determinação mais precisa, chegaria analiticamente a conceitos cada vez mais simples; do concreto representado [chegaria] a conceitos abstratos cada vez mais finos, até que tivesse chegado às determinações mais simples. Daí teria de dar início à viagem de retorno até que finalmente chegasse de novo à população, mas dessa vez não como uma representação caótica do todo, mas como uma rica totalidade de múltiplas determinações¹⁸. (MARX, 2011, p. 54)

Como desdobramento do uso desse novo método, tem-se uma segunda constatação sobre a realidade inquirida. Como vimos, se, ao se reproduzir a realidade em pensamento, supera-se a visão apriorística que percebe na vida real apenas a visão caótica de um todo, agora ela passa a ser a unidade em que se assentam processos múltiplos e muitas vezes contraditórios. Em outros termos, ao se visualizar a multiplicidade que compõe o real, percebe-se que a realidade caracteriza-se por ser a unidade de processos diversos e contrários, o que a transforma, ao mesmo tempo, em unidade da diversidade e ponto de partida e chegada de toda a investigação. Nas palavras do autor:

O concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações, portanto, unidade da diversidade. Por essa razão, o concreto aparece no pensamento como processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, não obstante seja o ponto de partida efetivo e, em consequência,

¹⁷ Segundo Mészáros, a síntese da: “[...] crítica de Marx a Hegel é concentrada em dois pontos principais, ambos de fundamental importância. Primeiro, a fusão hegeliana das categorias de objetivação e alienação, tendenciosamente ofuscando a natureza desta, e o segundo, a abstração especulativa e reconciliadora por parte de Hegel dos problemas práticos vitais e das contradições do mundo realmente existente. Ambos estão em sintonia com o ponto de vista interessado da economia política, correspondendo ao ponto de vantagem estruturalmente assegurado do capital em dada fase do desenvolvimento histórico” (2009, p. 206).

¹⁸ Segundo Netto, é necessário precisar o sentido de determinações para Marx: “[...] determinações são traços pertinentes aos elementos constitutivos da realidade; nas palavras de um analista, para Marx, a determinação é um ‘momento essencial constitutivo do objeto’ (Dussel, 1985, p. 32). Por isso o conhecimento concreto do objeto é o conhecimento das suas múltiplas determinações...” (NETTO, 2011, p. 45)

também do ponto de vista da intuição e da representação. (MARX, 2011, p. 54)

Uma vez reconhecida de forma geral a formatação do método como plataforma pela qual o conhecimento da essência do real é possível, é necessário visualizar em pormenor como se dá esse processo. Toda análise marxiana da realidade parte da aparência e visa à essência dos processos sociais reais; entretanto, esse procedimento se dá com a identificação das categorias mais simples e suas relações recíprocas. Essa identificação, por sua vez, pressupõe o uso sistemático de abstrações. O que nos leva a concluir que a abstração é um recurso metodológico fundamental para o método marxiano. Sobre as abstrações e seu uso no método marxiano, Netto destaca:

A abstração é a capacidade intelectual que permite extrair de sua contextualidade determinada (de uma totalidade) um elemento, isolá-lo, examiná-lo; é um procedimento intelectual sem o qual a análise é inviável – aliás, no domínio do estudo da sociedade, o próprio Marx insistiu com força em que a abstração é um recurso indispensável para o pesquisador. A abstração, possibilitando a análise, retira do elemento abstraído as suas determinações mais concretas, até atingir “determinações as mais simples”. (NETTO, 2011, p. 44)

O reconhecimento da importância da abstração está diretamente ligado à peculiaridade do objeto de pesquisa. Marx possuía total consciência disso e concluiu que – diferentemente do que ocorre nas ciências naturais, na qual é possível isolar o objeto e pesquisar sua composição –, na análise das questões socioeconômicas, o processo de isolamento e identificação dos condicionantes fundamentais só poderia ser realizado mediante um rigoroso processo de abstração amparado pela história material. De acordo com ele: “Além disso, na análise das formas econômicas não podemos nos servir de microscópios nem de reagentes químicos. A força da abstração deve substituir-se a ambos” (MARX, 2013, p. 78). Embora, em outros textos, Marx já tenha tratado do processo de abstração, é nesse ponto, presente no prefácio à primeira edição d’*O Capital*, que ela é incorporada e defendida diretamente como componente fundamental do método.

Contudo, o uso de abstrações como componente metodológico em Marx tem um sentido radicalmente diverso daquele propalado pelas correntes filosóficas hegemônicas

de então, sobretudo aquelas de cunho hegeliano. É nessa diferenciação fundamental que se assenta boa parte da crítica de Marx a Hegel. Em resumo, para Marx, a totalidade concreta apreendida pelo pensamento é de fato um produto da capacidade humana de conceituar, uma vez que as categorias componentes do real só são apreendidas pelo ser humano. Porém, o fato de apreender o real em pensamento de forma alguma faz do real um produto que só existe no e a partir do pensamento que o conceitualiza. Visto de outro modo:

Enquanto reconhece que Hegel oferece uma síntese monumental do desenvolvimento filosófico, incluindo a explicação única sobre *objetivação* e *alienação*, Marx retrata o modo hegeliano de conceituar a sucessão de categorias como meras *entidades do pensamento*, em contraste com sua suposta personificação do mundo da efetividade. (MÉSZÁROS, 2009, p. 205)

Ao retratar criticamente o modo hegeliano de conceituar o real e sua sucessão de categorias e denunciá-lo como idealista, Marx, cujo sentido de crítica carrega simultaneamente a superação por incorporação dos avanços daqueles que são objeto de seu crivo, desenvolve – baseado em Hegel – sua própria forma de vislumbrar o movimento da realidade. Essa forma peculiar de análise é pautada, sobretudo, pelo incremento da materialidade via apreciação do elemento histórico na consideração do movimento das categorias componentes da realidade. Esse procedimento, entretanto, visa identificar, nas categorias simples e sua relação com as categorias complexas, como se compõe a realidade em si.

Em outras palavras, as categorias simples expressam relações nas quais o concreto pode ter se realizado sem ter exposto a relação multilateral – múltiplas determinações – que se exprime mentalmente em categorias mais complexas. Por sua vez, quando se trata do concreto mais desenvolvido, essas categorias simples também estão presentes como categorias subordinadas. Portanto, a persistência da categoria simples em momentos do concreto desenvolvido ou não desenvolvido faz dela o elemento comum e, com isso, a chave explicativa do movimento da realidade. Mais uma vez, como bem define o próprio Marx:

Não obstante, permanece sempre o fato de que as categorias mais simples são expressões de relações nas quais o concreto ainda não desenvolvido pode ter se realizado sem ainda ter posto a conexão ou a relação mais multilateral que é mentalmente expressa nas categorias mais concretas; enquanto o concreto mais desenvolvido conserva essa mesma categoria como uma relação subordinada. (MARX, 2011, p. 56)

Entretanto, não obstante o fato de buscar a identificação das categorias simples na apreensão da realidade, permanece a peculiaridade do elemento histórico, que em Marx não possui a linearidade da historiografia oficial burguesa. O fato de o concreto pensado se estabelecer como uma unidade da diversidade guarda correspondência com a relação contraditória que as categorias em sua forma simples ou complexa têm entre si. Portanto, não se trata de uma relação evolutiva propriamente dita, em que, das categorias simples,¹⁹ chega-se necessariamente às categorias mais complexas. Pelo contrário, as categorias simples ora podem expressar as tendências de uma realidade concreta ainda não desenvolvida, portanto elementos dominantes na formação de categorias concretas, ora podem ser elementos subordinados de uma realidade concreta já existente, tudo depende da gênese do processo histórico vislumbrado.

Em síntese, para a análise da relação histórica entre categorias simples e complexas, existem dois pontos de vista. Primeiro, as categoria simples expressam relações dominantes de um todo (realidade) não desenvolvido. Segundo, as categorias simples expressam relações subordinadas no caso de um todo (realidade) já desenvolvido. Para Marx, durante a investigação é fundamental considerar a existência de uma e de outra possibilidade; por exemplo, no primeiro caso a identificação da categoria simples corresponde à investigação de toda a complexidade do processo geral e abre a possibilidade de apontar as linhas tendenciais de desenvolvimento histórico a partir de pontos presentemente identificáveis de uma realidade futura, portanto, ainda não desenvolvida. No segundo caso, o caminho é inverso e deve partir do simples ao combinado. Neste caso: “[...] o curso do pensamento abstrato, que se eleva do mais simples ao combinado, corresponderia ao processo histórico efetivo” (MARX, 2011, p. 56).

¹⁹ O método da ciência positivista exposto por Durkheim em sua obra *As regras do método sociológico* permite ilustrar muito bem uma concepção do mundo real de caráter evolutivo e de “progresso” da história. Em suas palavras: “O termo simplicidade não tem sentido definido senão quando significa completa ausência de partes. Por sociedade simples é preciso, pois, compreender toda a sociedade que não englobe outras mais simples do que ela; (...) Supusemos, com efeito, que cada tipo superior [de sociedade] era formado por uma repetição de sociedades do mesmo tipo, isto é, do tipo imediatamente inferior (...)” (DURKHEIM, 1995, p. 71 -73).

Com a consideração das especificidades da relação entre categorias simples e complexas, é possível perceber que, embora a categoria simples possa ter existido historicamente antes da categoria complexa ou concreta, seu pleno desenvolvimento ativo e extensivo pode pertencer a uma forma de sociedade combinada – composta por elementos desenvolvidos e pouco desenvolvidos –, o que a transforma em elemento comum e geral cujo movimento histórico serve tanto para analisar as mudanças passadas quanto para identificar as tendências de desenvolvimentos futuros. “Portanto, as abstrações mais gerais surgem unicamente com o desenvolvimento concreto mais rico, ali onde um aspecto aparece como comum a muitos, comum a todos. Nesse caso, deixa de poder ser pensado exclusivamente em uma forma particular” (MARX, 2011, p. 57).

Nesse ponto da reconstrução do método marxiano, torna-se necessário realizar algumas observações importantes. As categorias nas diferentes nomenclaturas que Marx apresenta, ou seja, em suas formas simples (gerais e abstratas) e complexas (concretas), são reais, objetivas e ontológicas, sobretudo por comporem a realidade histórica e pertencerem à ordem do ser. Entretanto, embora suas influências diretas na realidade sejam concretas, sua existência não o é, ou seja, elas não são concretas ou palpáveis no momento da investigação. Assim, elas só podem ser apreendidas como relações sociais imateriais de um tempo histórico definido, o que faz com que, no processo de análise, a objetividade das categorias seja diversa da objetividade imediatamente material ou natural.

Dessa forma, mesmo que os desdobramentos materiais concretos e objetivos do movimento histórico das categorias sobre a ordem do capital sejam identificáveis e passíveis de intervenção direta na vida concreta e cotidiana, elas se apresentam ao ser social sob a aparência de processos imateriais naturais e, por isso, inevitáveis. Sobre esse ponto, ao analisar n’*O Capital* a objetividade da categoria valor, Marx destaca:

Exatamente ao contrário da objetividade sensível e crua dos corpos das mercadorias, na objetividade de seu valor não está contido um único átomo de matéria natural. Por isso, pode-se virar e revirar uma mercadoria como se queira, e ela permanece inapreensível como coisa de valor. Lembremo-nos, todavia, de que as mercadorias possuem objetividade de valor apenas na medida em que são expressões da mesma unidade social, do trabalho humano, pois sua objetividade de valor é puramente social e, por isso, é

evidente que ela só pode se manifestar numa relação social entre mercadorias. (MARX, 2013, p. 125)

A problematização dessa caracterização marxiana específica da objetividade das categorias é feita contemporaneamente, sobretudo por David Harvey, aparecendo de forma bastante elucidativa em um de seus mais recentes trabalhos lançado no Brasil²⁰. O desdobramento imediato dessa consideração, diz Harvey, se apresenta na determinação histórica, e por isso não natural, das categorias capitalistas da sociedade burguesa. Em suas palavras, as categorias da economia política burguesa não são mais do que: “[...] formas de pensamento socialmente válidas e, portanto, dotadas de objetividade para as relações de produção desse modo social de produção historicamente determinado, a produção de mercadorias” (HARVEY, 2013, p. 51). Disso decorre, por fim, que, diferentemente dos dogmas das ciências positivas, as categorias, além de históricas, são transitórias e imediatamente ligadas às relações sociais que as mesmas expressam: “Uma olhada nessa história mostra as limitações das supostas verdades universais da teoria burguesa” (HARVEY, 2013, p. 51).

Em suma, é com base no encadeamento lógico do raciocínio que considera o elemento histórico no movimento das categorias, que Marx afirma ser possível encontrar todas as formas simples de organização econômica na forma de resíduos ou indícios na organização econômica mais complexa. Esse entendimento – na medida em que incorpora o elemento histórico – considera a lógica própria da objetividade das categorias na história e desmistifica o pensamento conceitualizante representando o avanço fundamental que permite ao autor delimitar, no âmbito da história em processo, o que ele entende por categorias. Em suas palavras:

Como em geral em toda a ciência histórica e social, no curso das categorias econômicas é preciso ter presente que o sujeito, aqui a moderna sociedade burguesa, é dado tanto na realidade como na cabeça, e que, por conseguinte, as categorias expressam formas de ser, determinações de existência, com frequência somente aspectos singulares, dessa sociedade determinada, desse sujeito, e que, por isso, a sociedade, *também do ponto de vista científico*, de modo algum só começa ali onde o discurso é sobre ela *enquanto tal*. (MARX, 2011, p. 59)

²⁰ Trata-se do livro Para entender o capital – livro I, lançado no Brasil no primeiro semestre de 2013, pela Editora Boitempo.

A importância de delinear o método marxiano e tratar em pormenor sua análise a partir de categorias está, fundamentalmente, em resgatar a centralidade que a totalidade como categoria passa a ter a partir das proposições de Marx. Quando a totalidade como perspectiva do real passa a fazer parte do método de pesquisa, a consideração sociológica da realidade perde o caráter de recorte e enquadramento meramente conceitual, adquirindo um sentido que permite analisar a realidade como um processo histórico dinâmico, dialético e em constante modificação.

O uso de categorias como recurso metodológico permeia toda a tradição de estudos marxianos. O corolário desse uso é o incremento do elemento histórico como chave analítica fundamental. Ao resumir o significado que as categorias possuem no método marxiano, Netto destaca:

As categorias, diz ele, “exprimem [...] formas de modo de ser, determinações de existência, frequentemente aspectos isolados de [uma] sociedade determinada” – ou seja: elas são objetivas, reais (pertencem à ordem do ser – são categorias *ontológicas*); mediante procedimentos intelectivos (basicamente, mediante a abstração), o pesquisador as reproduz teoricamente (e, assim, também pertencem a ordem do pensamento – são categorias *reflexivas*). Por isso mesmo, tanto real quanto teoricamente, as categorias são *históricas* e *transitórias*: as categorias próprias da sociedade burguesa só têm validade plena no seu marco (um exemplo: trabalho assalariado). (NETTO, 2011, p. 46)

De acordo com o referencial adotado, a categoria é a forma mental de descrever teoricamente por abstração, e com base numa restituição ontológica do ser social – e, por conseguinte da totalidade –, a história real do homem, do ponto de vista objetivo e/ou subjetivo; de sua cultura, do ponto de vista erudito e/ou popular; e, finalmente, de suas instituições, do ponto de vista conservador e/ou revolucionário. Resta, portanto, identificar qual o significado que a história possui nesse processo.

A melhor descrição da forma peculiar de caracterização do processo histórico em Marx aparece no livro escrito em parceria com Engels, denominado *A ideologia alemã*. Essa caracterização, além de trazer as especificidades da visão materialista da história, realiza a síntese dos avanços teóricos dos autores na análise da vida social sob a égide do capitalismo, apresentando simultaneamente, entre outros, os seguintes aspectos: crítica severa da visão idealista da história; estabelecimento da sociedade civil

como fundamento da história; ligação entre criações teóricas, formas de consciência e processos de produção e reprodução da vida concreta; consideração da totalidade e suas ações recíprocas; definição da revolução como força motriz da história e, fundamentalmente, restituição do caráter ativo da ação humana no mundo. Segue, nas palavras do autor, a síntese da concepção materialista da história:

Essa concepção da história consiste, portanto, em desenvolver o processo real de produção a partir da produção material da vida imediata e em conceber a forma de intercâmbio conectada a esse modo de produção e por ele engendrada, quer dizer, a sociedade civil em seus diferentes estágios, como o fundamento de toda a história, tanto a apresentada em sua ação como Estado como exemplificando a partir dela o conjunto das diferentes criações teóricas e formas da consciência – religião, filosofia, moral etc. etc. – e em seguir seu processo de nascimento a partir dessas criações, o que então torna possível, naturalmente, que a coisa seja apresentada em sua totalidade (assim como a ação recíproca entre esses diferentes aspectos). Ela não tem necessidade, como na concepção idealista da história, de procurar uma categoria em cada período, mas sim de permanecer constantemente sobre o solo da história real; não de explicar a práxis partindo da ideia, mas de explicar as formações ideais a partir da práxis material e chegar, com isso, ao resultado de que todas as formas [e todos os] produtos da consciência não podem ser dissolvidos por obra da crítica espiritual, por sua dissolução na “autoconsciência” ou sua transformação em “fantasma”, “espectro”, “visões” etc., mas apenas pela demolição prática das relações reais de onde provêm essas enganações idealistas; não é a crítica, mas a revolução a força motriz da história e também da religião, da filosofia e de toda forma de teoria. Essa concepção mostra que a história não termina por dissolver-se, como o “espírito do espírito”, na “autoconsciência”, mas que em cada um dos seus estágios encontra-se um resultado material, uma soma de forças de produção, uma relação historicamente estabelecida com a natureza e que os indivíduos estabelecem uns com os outros; relação que cada geração recebe da geração passada, uma massa de formas produtivas, capitais e circunstâncias que, embora seja, por um lado, modificada pela nova geração, por outro lado prescreve a esta última suas próprias condições de vida e lhe confere um desenvolvimento determinado, um caráter especial – que, portanto, as circunstâncias fazem os homens, assim como os homens fazem as circunstâncias. (MARX e ENGELS, 2007, p. 42-43).

Vários dos aspectos presentes nessa passagem fazem parte dos pressupostos que fundamentam o arcabouço teórico considerado nesta investigação, de modo que, na medida em que as circunstâncias da exposição dos resultados da pesquisa exigirem, os pontos constantes dessa síntese, por ora aqui apresentada, serão revisitados e problematizados, em um duplo processo de construção teórico-metodológica e consideração da realidade circundante ao objeto de pesquisa.

Contudo, neste momento, o fundamental é ressaltar que somente a partir da consideração do delineamento final dessa concepção materialista da história é que se tornou possível identificar como e sobre quais bases Marx chegou à conclusão de que as categorias da sociedade burguesa são transitórias e estão diretamente ligadas à história da produção material capitalista. A importância dessa conclusão para a presente pesquisa está em possibilitar a consideração e identificação de inúmeros processos contraditórios provenientes do modo de produção capitalista nas mudanças educacionais. O que permite considerar que a educação escolarizada reproduz e também produz os processos contraditórios que visa corrigir, mas que acabam colocando em xeque o próprio sistema do capital.

Para desnudar essa dinâmica, cumpre, por conseguinte, prosseguir com o processo simultâneo de constituição do método, construção do objeto e correlação com a teoria marxiana formadora da base geral desta análise.

Delimitação geral do objeto

Está claro que a formulação do método desenvolvido por Marx aparece na própria dinâmica da apresentação das suas pesquisas em suas diversas obras; por isso há dificuldades e impossibilidades de reconstruir, em um único ponto, a complexidade e o dinamismo da discussão do método marxiano. Assim, faz-se necessário diluir, nas várias partes do texto que segue, a própria reconstrução metodológica. Quando se trata de evidenciar o aprimoramento teórico do autor, é necessário deixar evidente que não se trata de uma iluminação divina, pelo contrário, a formulação do materialismo histórico-dialético está diretamente ligada aos avanços de algumas tradições filosóficas, sem as quais a crítica e a síntese, que permitiram a Marx formular um método inteiramente novo, seriam impossíveis²¹.

²¹ Vários autores tratam das bases as quais Marx utilizou para formular sua teoria. Para David Harvey, por exemplo: “Três grandes tradições intelectuais e políticas inspiram a análise realizada n’*O Capital*, e todas receberam de Marx, que era profundamente comprometido com a teoria crítica, uma análise crítica. [...] Há três grandes estruturas conceituais convergentes n’*O Capital*. A primeira é a economia política clássica – a economia política do século XVII até meados do século XIX; essa tradição é, sobretudo, britânica, mas não exclusivamente, e vai de William Petty, Locke, Hobbes e Hume até o grande trio formado por Adam Smith, Malthus e Ricardo, entre outros (James Steuart, por exemplo). A tradição francesa da economia política (fisiocratas como Quesnay, Turgot e, mais tarde, Sismondi e Say) assim

Nas seções anteriores – a despeito de uma necessária síntese centrada no objeto de pesquisa –, cumpriram-se algumas das etapas fundamentais, sem as quais a construção das condições de pesquisa nas bases aqui aludidas seria impossível. Essas etapas prévias, duas em seu total, em linhas gerais são as seguintes: na primeira seção, consideração crítica da discussão científica geral na qual esta investigação está inserida. Na segunda, a reconstrução das bases metodológicas gerais da pesquisa de cunho marxiano.

O reconhecimento das seções subsequentes como partes constituintes do método de investigação e de exposição fundamenta-se no foco dado ao objeto de pesquisa. Durante toda a exposição, dois momentos distintos e complementares serão devidamente apresentados e relacionados. Trata-se aqui, por um lado, do modo de investigação que, em linhas gerais, compõe as etapas de pesquisa propriamente dita – momento em que se parte da realidade e se investiga suas relações dialéticas e recíprocas. E, por outro lado, do modo de exposição, caminho pelo qual a própria construção da investigação e os resultados alcançados são apresentados – momento em que as relações recíprocas são delineadas e, com isso, a realidade é revisitada e reconstruída como um concreto pensado – como uma síntese possível. Nas palavras de Marx:

como italianos e norte americanos (como Carey) também forneceram material crítico adicional a Marx. [...] O segundo bloco conceitual que compõe a teorização marxiana é a reflexão e a investigação filosófica, que, para Marx, originaram-se com os gregos. [...] Marx também dominava plenamente o modo como o pensamento grego foi introduzido na principal tradição crítico-filosófica alemã – Espinosa, Leibniz e, é claro, Hegel, assim como Kant e muitos outros. [...] Mas a tradição crítico-filosófica alemã foi a que teve mais peso sobre Marx, porque foi nela que ele foi treinado. [...] A terceira tradição a que Marx recorre é a do socialismo utópico. Na época, essa tradição era fundamentalmente francesa, embora o papel de fundador da tradição moderna – que, no entanto, também remonta aos gregos – seja creditado em geral a um inglês, Thomas More, assim como a outro inglês, Robert Owen [...]. Mas foi na França que ocorreu, nos anos de 1830 e 1840, a grande explosão do pensamento utópico, largamente inspirado nos primeiros escritos de Saint-Simon, Fourier e Babeuf. Tivemos, por exemplo, Étienne Cabet (fundador de um grupo os ‘icarianos’, que se instalou nos Estados Unidos após 1848); Phoudhon e os proudhonianos; August Blanqui (que cunhou a expressão ‘ditadura do proletariado’) e muitos que, assim como ele, aderiram à tradição jacobina (como Babeuf); o movimento saint-simoniano; os fourieristas (assim como à de Victor Considerant); e as feministas socialistas (como Flora Tristan). [...] Em linhas gerais, podemos dizer que esse novo método científico se funda na interrogação da tradição britânica da economia política clássica, usa as ferramentas da tradição alemã da filosofia crítica e aplica tudo isso para iluminar o impulso utópico francês [...]” (HARVEY, 2013, p. 15-16). Ver mais em: Lenin, V. *Obras escolhidas em três tomos*. Lisboa-Moscou: Avante!-Progresso, 1977, vol. I.

Sem dúvida, deve-se distinguir o modo de exposição segundo sua forma, do modo de investigação. A investigação tem de se apropriar da matéria [*stoff*] em seus detalhes, analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e rastrear seu nexos interno. Somente depois de consumado tal trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento real. Se isso é realizado com sucesso, e se a vida da matéria é agora refletida idealmente, o observador pode ter a impressão de se encontrar diante de uma construção a priori. (MARX, 2013, p. 90)

Como vimos, a distinção desses dois momentos é fundamental e se explica devido a forma peculiar como o objeto é apreendido. Como a análise marxiana consiste em apreender a realidade e evidenciar o movimento histórico das categorias que compõem esse real, os momentos assim delimitados são apenas a forma mental de descrever o movimento da realidade. Dessa forma, uma separação assim estratificada cumpre somente a função de representar teoricamente uma realidade que, como vimos anteriormente, é a síntese de múltiplas determinações, a unidade do que é diverso. Sobre os sentidos dessa unidade real e o significado científico de sua consideração, Lukács destaca:

Em sentido filosófico, a unidade consiste, na verdade, de uma unidade de unidade e diferença. Essa unidade dialética, porém, somente pode ser encontrada na própria realidade. Só quando conseguimos descobrir, na própria realidade, os princípios da estrutura e da dinâmica de tal unidade da unidade e da diferença e elevá-los à consciência, poderá surgir uma unidade do conhecimento científico do mundo; a unidade subsiste mesmo que não violente em parte alguma a diferença de estrutura e de dinâmica. (LUKÁCS, 2012, p. 68-69)

Disso conclui-se que a separação dessas etapas constitui apenas a forma cientificamente correta de utilizar o método em uma investigação que visa, com base na concepção materialista da história, alcançar a essência da realidade inquirida. Entretanto, para realizar com êxito esse processo e assim cumprir os objetivos desta investigação, torna-se necessária a realização de duas condições fundamentais. Primeiro, no presente relatório de pesquisa, de forma simultânea à composição e análise do objeto, é necessário apresentar as diversas fases que compõem o processo de investigação. Portanto, serão reconstruídos todos os momentos componentes da pesquisa, ou seja, por intermédio da construção da própria problemática de pesquisa e das distintas fases de investigação se problematiza como, por meio de mudanças

aparentemente fragmentadas dentro da burocracia estatal, o trabalho docente vai sofrendo um processo de precarização/intensificação no estado de Goiás.

A segunda condição está em delinear o sentido específico que a teoria assume na pesquisa marxiana. Assim, quando se fala de teoria com base nesse referencial teórico, não se trata de um sistema meramente lógico-formal distante da realidade, formulado e naturalizado *a priori*. Ao contrário, nessa tradição a teoria presente no modo de exposição consiste na representação ideal do objeto real analisado, ou seja, parte-se invariavelmente da realidade e somente tendo esta como mediação é que se estabelece a construção teórica do conhecimento. Visto de outro modo:

[...] o conhecimento teórico é o conhecimento do objeto – de sua estrutura e dinâmica – tal como ele é em si mesmo, na sua existência real e efetiva, independentemente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador. A teoria é, para Marx, a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa: pela teoria, o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto de pesquisa. E esta reprodução (que constitui propriamente o conhecimento teórico) será tanto mais correta e verdadeira quanto mais fiel o sujeito for ao objeto. (NETTO, 2011, p. 20-21)

Como em Marx o processo de investigação encontra-se diretamente ligado ao momento da exposição – momento que, como vimos, consiste em retornar ao real por meio de abstrações, como um real pensado –, teoria e prática de pesquisa encontram-se unidas e mediadas pelas etapas componentes do método de pesquisa. Assim, para tratar do objeto, torna-se fundamental aplicar passo a passo as etapas do método marxiano aqui exposto.

Conforme apresentado, o método – em síntese – se manifesta da seguinte forma: primeiro, parte-se da realidade aparente entendida como representação caótica do todo – concreto imediatamente apreendido ou aparência –, buscando representá-lo mentalmente por meio da abstração do pensamento. Segundo, busca-se, a partir do concreto representado, chegar a conceitos mais abstratos, componentes desse concreto, ou seja, determinações simples que compõem essa realidade. Em um terceiro momento, uma vez estabelecidas as determinações simples, volta-se para o concreto que deixa de ser uma representação caótica e torna-se uma totalidade de múltiplas determinações – unidade contraditória ou unidade da diversidade –, passando a ser concreto pensado,

uma representação mentalmente estabelecida e problematizada do concreto inicialmente inquirido.

Por fim, com essa reconstrução, descobriu-se que a pesquisa deve partir da própria realidade inerente ao objeto. Por conseguinte, no caso aqui em questão, trata-se do processo de intensificação/precarização do trabalho docente no estado de Goiás. Como a realidade se apresenta inicialmente como aparência, portanto, como um complexo caótico e multivariado de coisas, para descobrir a estrutura e a dinâmica da realidade em questão, cumpre reconstruir o histórico dos processos constituintes da realidade até a volta ao ponto de partida, mas desta vez não mais caótico, e sim constituído de múltiplas determinações. Assim, para a realização do primeiro estágio do método, qual seja, de partir da realidade aparente, é necessário reconstruir o encadeamento histórico dos processos que compõem este objeto de pesquisa.

CONFIGURAÇÃO GERAL DO TRABALHO DE PESQUISA

Uma vez apresentado o desenho geral da investigação, com a explicitação dos objetivos e da metodologia, cumpre esclarecer como se configura o trabalho de pesquisa neste estudo que utiliza integralmente o materialismo-histórico-dialético como fundamentação metodológica.

Esta investigação contém três capítulos, juntamente com as considerações finais, organizados e apresentados da seguinte forma: no primeiro capítulo, realiza-se tanto a consideração geral do ponto de partida da pesquisa propriamente dita, ou seja, considera-se a última grande greve dos professores da rede estadual de Goiás como o início fundamental, uma vez que marca em tons dramáticos a situação real do trabalho docente no Estado, quanto como o desenvolvimento histórico de uma série de questões no capitalismo globalizado foi responsável por gerar a situação investigada.

Visto de outro modo, após considerar em tons gerais a greve docente levada a cabo em meados de 2012, surge um segundo momento. Este consiste na criação teórica de um quadro histórico no qual é possível visualizar e identificar, no conjunto histórico universal das mudanças no sistema capitalista, a interação de diversos elementos

responsáveis pela deterioração do trabalho desenvolvido pelo professor na escola pública de nível médio do estado de Goiás.

Na criação desse quadro, considera-se uma série de documentos e análises teóricas – sobre a crise estrutural do capital, a reestruturação produtiva, o papel do estado na “suavização” das crises, a Reforma do Estado, as modificações no sistema de ensino nacional, entre outros – que tratam da situação mundial em geral e do país em particular, com o objetivo de evidenciar a ligação das mudanças estruturais no sistema educacional brasileiro com as necessidades de um sistema em crise.

O objetivo desse capítulo é traçar a trajetória que vai da crise estrutural do capital até as modificações no trabalho docente via políticas educacionais específicas. Para tanto, busca-se evidenciar o encadeamento de processos que levam à reforma do Estado brasileiro e à proposição de políticas específicas para a educação básica com vistas a suavizar os efeitos da crise econômica em solo nacional.

De posse do quadro histórico desenvolvido e aprofundado no primeiro capítulo, parte-se para o segundo capítulo, o qual, por sua vez, objetiva esquadrihar o histórico de proposição e efetivação das três políticas públicas selecionadas para este estudo – em nível federal, o “Programa Ensino Médio Inovador” (2009); circunscrito ao estado de Goiás, o “Projeto de Ressignificação do Ensino Médio” (2009) e o “Pacto Pela Educação” (2012) –, identificando os principais agentes envolvidos nesse processo.

No próprio trabalho de identificação dos principais agentes envolvidos, inicia-se a consideração do sistema educacional brasileiro, relacionando-o com as questões apresentadas pelo quadro do capítulo anterior. Apresenta-se, assim, o inter-relacionamento das categorias fundamentais (Estado, Trabalho e Educação) como parte do processo de reestruturação produtiva do país.

O terceiro capítulo realiza o cruzamento dos dados de cada política selecionada com a situação do trabalho docente nos dias de hoje. Nesse processo, a contribuição de cada política específica é considerada e relacionada com o complexo que define a situação do trabalho desenvolvido em sala de aula até a proposição da greve da categoria anteriormente apresentada. Nessa etapa final, após a consideração do processo histórico que gerou a situação descrita no primeiro capítulo, volta-se para a situação de

greve, procurando rediscutir, com base no estabelecido nos capítulos anteriores, quais os reais motivos da paralisação docente.

Por fim, as considerações finais apresentadas neste estudo buscam contribuir com um debate sobre a real condição do trabalho docente desenvolvido na escola brasileira, sob o prisma do materialismo-histórico-dialético como método de pesquisa. Além disso, busca-se construir em bases teóricas os pilares de uma necessária pesquisa empírica sobre o trabalho docente realizado na rede de ensino do estado de Goiás.

CAPÍTULO I - ESTADO, CAPITAL E EDUCAÇÃO: A CONSIDERAÇÃO DO CONTEXTO HISTÓRICO

Sobre a égide histórica do capitalismo sabe-se que, no âmbito geral, as disputas pelos mais diversos direitos sociais – tais como saúde, educação, leis trabalhistas, direitos humanos, previdência social, entre outros – foram centralizadas e definidas historicamente pelo Estado numa mistura de processos em que as aspirações populares nunca se fizeram ouvir. Desde Marx, sabe-se que o Estado moderno, surgido em substituição à estrutura social feudal, atende aos interesses políticos de uma classe burguesa eminentemente capitalista²²; o que muda de um período histórico para outro e de um direito social para outro é a forma como esse processo se apresenta. No caso da educação escolarizada como um setor estatal específico e um direito social, algumas considerações são possíveis. Assim para Patto:

A pesquisa histórica revela que uma política educacional, em seu sentido estrito, tem início no século XIX e decorre de três vertentes da visão de mundo dominante na nova ordem social: de um lado, a crença no poder da razão e da ciência, legado do iluminismo; de outro, o projeto liberal de um mundo onde a igualdade de oportunidades viesse a substituir a indesejável desigualdade baseada na herança familiar; finalmente, a luta pela consolidação dos estados nacionais [...] (PATTO, 2010, p. 43)

Dessa forma, investigar o trabalho docente desenvolvido no âmbito da educação pública, oferecida pelo Estado como instrução social básica, significa a um só tempo: considerá-la como um direito social básico que ocupa um setor estatal estratégico fundante do próprio Estado, o que, em termos jurídicos, corresponde a considerá-la também como uma política pública. No Brasil, isso significa enfrentar diversas questões que envolvem a própria formação e consolidação do Estado brasileiro como um agente de cunho político e jurídico, com objetivos econômicos constituídos, historicamente, de

²²Essa sujeição do Estado com fins à reprodução capitalista voltada para os interesses da classe burguesa aparece nas palavras de Marx e Engels, presentes desde 1848 no Manifesto Comunista, da seguinte forma: “Cada etapa da evolução percorrida pela burguesia foi acompanhada de um processo político correspondente. Classe oprimida pelo despotismo feudal, associação armada e autônoma na comuna, aqui república urbana independente, ali terceiro estado tributário da monarquia; depois, durante o período manufatureiro, contrapeso da nobreza na monarquia feudal ou absoluta, base principal das grandes monarquias, a burguesia, com o estabelecimento da grande indústria e do mercado mundial, conquistou, finalmente, a soberania política exclusiva no Estado representativo moderno. O executivo no Estado moderno não é senão um comitê para gerir os negócios comuns de toda a burguesia” (2005, p. 42).

duas formas fundamentais: a forma política²³, que traça o caminho estratégico e as decisões finais a serem tomadas, e a forma jurídica reguladora e garantidora dos processos sociais.

O que se buscou realizar nesta pesquisa é a identificação de como os projetos, propostas e visões de mundo presentes na forma política assumida pelo Estado, dinamizados economicamente por um sistema sociometabólico capitalista, apresentam-se, sob a aparência racionalmente neutra e normativa da forma jurídica de âmbito estatal, como política pública. Sobre essa relação entre o político, o jurídico e o econômico na forma estatal, Mascaro esclarece:

Na totalidade social, o primado do econômico não se faz à custa do político, mas, pelo contrário, é realizado em conjunto, constituindo uma unidade na multiplicidade. Tampouco esta totalidade é de vetores causais aleatórios, como se o político gerasse o econômico ou vice-versa. Trata-se de uma totalidade estruturada. Mas, justamente porque totalidade, não se pode entender tal aparição da forma política moderna, conjuntamente ao estabelecimento dos circuitos plenos da troca mercantil e da produção capitalista, apenas como um reducionismo do político ao econômico. O político se apresenta anelado ao econômico, guardando nesta específica união de tipo capitalista, justamente sua unidade. O emparelhamento estrutural de tais formas – econômica capitalista, política estatal e jurídica – é, além da demonstração de sua totalidade, também a afirmação conjugada dos seus campos específicos e necessários de objetivação de relações sociais (2013, p. 27)

Por isso, mesmo modificações estatais setoriais aparentemente insuspeitas, como os projetos de modificação e reforma do sistema educacional do país como um todo e do Estado de Goiás em particular, não podem ser consideradas sem se levar em conta um conjunto de questões que envolvem o Estado tanto em nível global quanto em nível local de análise. Em outras palavras, a consideração da reciprocidade dialética do nível global e local possibilita “[...] uma leitura atenta das influências e determinações tanto em nível macro quanto em nível micro, não tomando estas duas dimensões constitutivas da

²³ “A existência de um nível político apartado dos agentes econômicos individuais dá a possibilidade de influir na constituição de subjetividades e lhes atribuir garantias jurídicas e políticas que corroboram para a própria reprodução da circulação mercantil e produtiva. E, ao contribuir para tornar o explorador e explorado sujeitos de direito, sob um único regime político e um território unificado normativamente, o Estado constitui, ainda afirmativamente, o espaço de uma comunidade, no qual se dá o amálgama de capitalistas e trabalhadores sob o signo de pátria ou nação” (MASCARO, 2013, p. 18).

dinâmica social como entidades isoladas mas, ao contrário, como inter-relacionadas e sócio-historicamente condicionadas” (SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2011, p. 223).

Dessa forma – partindo de uma situação específica: a greve dos professores da rede pública estadual de Goiás –, este capítulo busca realizar um caminho específico, qual seja, pretende, a partir das diversas faces assumidas pelo conteúdo presente na forma jurídica cristalizada em um conjunto de leis, projetos, programas, decretos, políticas públicas e pareceres para educação de nível médio do Estado de Goiás – sobretudo aquela parte atinente ao trabalho docente –, identificar a forma política que visa, através do reordenamento do sistema educacional, suavizar os efeitos da crise estrutural em solo nacional por intermédio da formação de mão de obra passiva e flexível²⁴.

Nesse sentido parte-se das mudanças no sistema educacional – responsáveis pela paralisação da categoria docente em Goiás – buscando, por intermédio da consideração de fatores macros e micros, identificar, na proposição das inúmeras leis e diversos projetos executados em nome dessas mudanças, elementos explicativos locais e globais agindo concomitantemente na intensificação e precarização das condições de trabalho docente desenvolvido no interior das escolas goianas.

1.1. Mobilização dos Professores Goiás: o surgimento de um movimento no seio da categoria

²⁴Sobre a forma jurídica e política atuando na reprodução capitalista, Mascaro (2013) destaca: “A reprodução do capitalismo se estrutura por meio de formas sociais necessárias e específicas, que constituem o núcleo de sua própria sociabilidade. As sociedades de acumulação do capital, com antagonismo entre capital e trabalho, giram em torno de formas sociais como o valor, mercadoria e subjetividade jurídica. Tudo e todos valem num processo de trocas, tornando-se, pois, mercadorias e, para tanto, jungindo-se por meio de vínculos contratuais [...]. Mas, para que o vínculo seja contratual, e não simplesmente de força bruta nem de mando unilateral, é também preciso que formas específicas nos campos político e jurídico o constituam. Para que possam contratar, os indivíduos são tomados, juridicamente, como sujeitos de direito. Ao mesmo tempo, uma esfera política a princípio estranha aos próprios sujeitos, com efetividade e aparatos concretos, assegura o reconhecimento da qualidade jurídica desses sujeitos e garante o cumprimento dos vínculos, do capital e dos direitos subjetivos. No processo de reprodução social capitalista, com as trocas levantam-se então também uma forma jurídica e uma forma política estatal, específicas historicamente e suas correspondentes necessárias” (MASCARO, 2013, p. 21).

Poucas questões são palco das mais variadas disputas entre os movimentos sociais quanto a questão educacional. Desde o seu surgimento restrito as elites, passando pelo processo de democratização com a criação dos sistemas nacionais de ensino e sua permanente transformação em direito inalienável do cidadão e dever do Estado, a educação formal escolarizada é fruto das mais variadas formas de disputas e pressões dos mais diferentes grupamentos sociais.

No caso brasileiro, as mudanças realizadas nas últimas décadas, bem como aquelas ainda em curso nas políticas públicas da educação básica, fazem parte de um amplo processo de reorganização e reorientação do Estado como provedor desse direito. O marco fundamental desse conjunto de modificações no país é a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, em 5 de outubro de 1988, com a inclusão da educação pública no capítulo sobre os direitos sociais garantidos obrigatoriamente pelo Estado. Portanto, boa parte das questões tratadas nesta pesquisa diz respeito às incertezas e aos embates não resolvidos quando da promulgação da constituição e seus desdobramentos atuais.

Embora os processos atuais tenham profundas raízes históricas, é a partir da Constituição Federal de 1988 que as preocupações em torno da formação do sistema nacional de educação, de um lado, e do magistério enquanto resposta às demandas trabalhistas de valorização salarial e constituições de carreira, de outro, começam a se apresentar. Se, no início, essas questões surgiam como resultado das pressões advindas dos movimentos dos trabalhadores na educação, sobretudo aqueles organizados sindicalmente, atualmente elas ressurgem a partir de modificações nas políticas educacionais capazes de gerar um retrocesso, transformando os ganhos obtidos pela categoria historicamente, em termos de precarização e intensificação do trabalho docente.

O ponto de partida desta investigação nos remete a um momento importante desse processo histórico de deterioração do trabalho do professor na rede pública de educação do Estado de Goiás. Esse momento é a greve realizada entre fevereiro e março de 2012, a qual pode ser considerada, por dois motivos principais, a maior e mais importante greve da história da categoria neste Estado da federação: primeiro, pela primeira vez a paralisação foi decretada por professores à revelia de um sindicato oficial intimamente atrelado ao Estado; segundo, também pela primeira vez, esses professores

foram apoiados e instrumentalizados por um movimento social organizado fora de qualquer controle partidário e/ou estatal, estabelecendo uma forma de luta inédita até então.

Sabe-se que a necessidade de valorização do trabalho docente já era motivo de pressões realizadas pelos movimentos sociais ligados à educação antes da própria Assembleia Constituinte, em 1988. Essas pressões se arrastaram por longos anos até a inclusão, via Emenda Constitucional nº 53 de 2006, do inciso V, Art. 206 da Constituição Federal, que estabelece como princípio fundamental para o ensino básico a necessidade de valorizar o trabalho docente, assinalando da seguinte forma: “valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas” (BRASIL, 1988). Porém, apenas dois anos depois de instituída a emenda e vinte anos após a promulgação da constituição, ou seja, em 2008, é que a formulação do piso foi aprovada.

A Lei nº 11.738/2008 – também conhecida como Lei do Piso – versa sobre o Piso Salarial Profissional Nacional do magistério e sua forma de estabelecimento, atendendo tanto as reivindicações históricas dos movimentos sociais, quanto a Constituição Federal, em seu Art. 206, inciso V, e as disposições presentes na alínea “e” do inciso III, Art. 60, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Portanto, esse marco é fundamental para se entender o processo que gerou a greve dos trabalhadores da educação, pois embora o estabelecimento da “Lei do Piso” seja fruto direto das lutas históricas dos mais variados movimentos sociais ligados à questão educacional em geral, e aos trabalhadores do magistério em particular, sua efetivação, na maioria dos casos, representou um processo de reorganização e redefinição da carreira do magistério nos mais diversos estados da federação.

A Lei nº 11.738/2008, além de conceituar o Piso Salarial Profissional Nacional e definir critérios complementares à sua concessão, também determinou prazo para que os planos de carreira fossem elaborados ou adequados. Para subsidiar a demanda provocada pelas leis do Fundeb e pela Lei nº 11.738/2008, o Conselho Nacional de Educação (CNE), por intermédio da Câmara de Educação Básica (CEB), aprovou novas

diretrizes para a carreira do magistério, que foram consolidadas na Resolução CNE/CEB nº 02/2009. Dessa forma, tanto o Piso Salarial Profissional Nacional quanto a carreira do magistério, aquele como componente obrigatório desta, se apresentam – ao menos oficialmente em sua forma jurídica e nos discursos proferidos – como políticas de valorização do magistério da educação básica e pública no Brasil.

Embora em um primeiro momento essas políticas possam ser apontadas acertadamente como projetos que objetivam valorizar o trabalho docente, em outro, uma série de fatores podem ser apontados como responsáveis por distorcer esses objetivos e promover graves retrocessos na carreira. Dentre a infinidade de possíveis fatores, a indefinição na formatação do sistema nacional de educação apresentada a partir desse momento possui uma centralidade fundamental para o entendimento desse processo.

Sabe-se que as discussões em relação à formação do sistema nacional de educação são históricas em nosso país; entretanto é também evidente que, por diversos fatores, pouco se avançou no sentido de criação efetiva de um sistema verdadeiramente eficiente e articulado. Sobre esse tema em específico, poucos autores se arriscaram a definir um significado preciso para o conceito de sistema de ensino e as causas de seu fracasso no Brasil. Dentre aqueles que enveredaram por essa seara, Demerval Saviani se destaca em razão da profundidade e do acerto em suas análises. Assim, nas palavras do autor:

Se o sistema pode ser definido como a unidade de vários elementos intencionalmente reunidos de modo a formar um conjunto coerente e operante, conclui-se que o Sistema Nacional de Educação é a unidade dos vários aspectos ou serviços educacionais mobilizados por determinado país, intencionalmente reunidos de modo a formar um conjunto coerente que opera eficazmente no processo de educação da população do referido país (SAVIANI, 2010, p. 381)

Ao aprofundar as análises referentes à possibilidade de efetivação de um sistema em nosso país, Saviani destaca que o erro histórico em sua formação foi entender que um sistema educacional com dimensão nacional pudesse ser operado ou como uma unidade monolítica em que os diversos Estados componentes desse todo fossem homogêneos e indiferenciados, ou fossem desarticulados a ponto de impedir a formação

de um sistema real e exequível. Em suas palavras, “Isso significa que uma unidade monolítica é tão avessa à ideia de sistema quanto uma multiplicidade desarticulada” (SAVIANI, 2010, p. 282).

Para situar essa questão no seu verdadeiro âmbito de origem, é fundamental entender que o sistema nacional de educação não foi totalmente instituído, seja pela Constituição Federal, seja pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) ou Lei 9394/96, aparecendo até o presente momento como um capítulo aberto na política pública para a educação do país. Visto de outro modo:

Feitas essas considerações, podemos concluir que, dada uma federação como a brasileira, com seu arcabouço jurídico encabeçado não por acaso pela Constituição Federal, a forma plena de organização do campo educacional é traduzida pelo Sistema Nacional de Educação. Sua construção flui dos dispositivos constitucionais regulamentados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que é prerrogativa exclusiva da União e se especifica na legislação complementar. Constitui-se, desse modo, um sistema de educação pleno, obviamente público, inteiramente autônomo, com normas próprias que obrigam todos os seus integrantes em todo o território nacional. No âmbito dos estados, preserva-se um grau próprio de autonomia que lhes permite baixar normas de funcionamento do ensino, mas sem a plenitude de que goza a União, uma vez que devem subordinar-se às diretrizes e bases traçadas por ela, esfera que escapa à sua atribuição. E se passarmos ao nível municipal, a autonomia torna-se bem mais restrita, porque sequer a Constituição lhes faculta estabelecer normas próprias, o que é admitido apenas em caráter complementar pela LDB (SAVIANI, 2010, p. 383)

Assim, com base nas indefinições, nos problemas e nas características apontadas acima, o sistema de educação nacional, com sua divisão de responsabilidade entre as unidades administrativas – Governo Federal, Governos Estaduais, Distrito Federal e Governos Municipais –, outorga ao Governo Federal a prerrogativa de propor diretrizes educacionais gerais, mas permite apenas aos governos estaduais a possibilidade de aplicação efetiva nos sistemas de ensino locais. Em outras palavras, sempre que uma mudança significativa é proposta pelo Governo Federal, sob a forma de diretrizes, cabe aos Estados, munidos do princípio constitucional da autonomia administrativa, estabelecer o formato e ritmo de tal mudança.

É a partir do pleno exercício desse princípio que o Governo do Estado de Goiás, a despeito do previamente estabelecido em Lei Federal, criou um estatuto próprio para o

estabelecimento do Piso Salarial. Uma vez estabelecido pelo Governo Federal, via Lei nº 11.738/2008, e cancelado pelo Supremo Tribunal Federal (STF), via parecer desfavorável ao mérito da Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 4.167²⁵, deliberando pela constitucionalidade e aplicabilidade integral da Lei do Piso Salarial Profissional Nacional, o Governo do Estado de Goiás realizou a partir do segundo semestre de 2010, e sem qualquer forma de consulta prévia à categoria, uma série de modificações ao Plano de Carreira do Magistério Estadual regido pela Lei 13.909/2001, gerando forte descontentamento entre professores e movimentos sociais ligados ao trabalho docente e à questão educacional.

Como forma de “ludibriar” a categoria e com o intuito de gerar falsa aparência de pagamento integral do piso, as modificações realizadas no plano de carreira do magistério estadual, iniciadas no ano de 2010, foram intensificadas e aprofundadas nos períodos seguintes. Assim, em dezembro de 2011, o Governo de Goiás – contrariando as expectativas dos profissionais do magistério que vislumbravam modificações baseadas em suas demandas –, agindo sempre de forma unilateral e verticalizada, alterou de forma terminativa o estatuto e o plano de carreira dos professores da rede dando prosseguimento ao projeto, ainda não divulgado naquela ocasião, de impor uma proposta de reforma do ensino médio no Estado.

A Lei Estadual nº 17.508, de 22 de dezembro de 2011 – no bojo de um amplo projeto de modificação da educação pública do Estado –, trouxe, entre outras mudanças, a incorporação de 30% do adicional de titularidade nos respectivos vencimentos, reduzindo a diferença percentual entre os níveis e criando uma gratificação de desempenho pautada em critérios subjetivos, intitulados de “meritocracia”. Em outras palavras, o valor recebido pela titularidade foi reduzido drasticamente e o montante retirado da titulação se transformou em bônus, concedido com base em critérios indeterminados, estipulados pela Secretaria de Estado da Educação do Estado de Goiás (SEE/GO).

²⁵ Medida cautelar em Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADIN) perpetrada junto ao Supremo Tribunal Federal (STF) em 17/12/2008 pelos governos de Mato Grosso do Sul, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Ceará, com o intuito de questionar a validade e a aplicabilidade da Lei 11.738/2008, levando-se em consideração o princípio supracitado da autonomia administrativa.

O piso foi, nesse contexto, “elevado” para R\$ 1.395,00, com a primeira concessão prevista para janeiro de 2012, quando foi reajustado para R\$ 1.460,00; porém, o reajuste atingiu apenas o Professor P-I (magistério nível médio), grupo minoritário em relação ao total da categoria, representando para os demais o chamado “achatamento” da carreira, uma vez que congelou os vencimentos de professores com outros níveis de formação e retirou grande parte da gratificação por titularidade. Esse processo pode ser considerado o estopim que deu origem à formação de um grupo politicamente organizado de contestação à administração estadual, denominado Mobilização dos Professores de Goiás (MPG), cujas ações acarretaram a greve da categoria.

Ao analisar a forma com que essas políticas públicas se materializaram na rede pública estadual de Goiás, considerando as características do sistema nacional de educação, torna-se possível identificar como o Estado – de forma direta, via leis, e indireta, via sindicato aparelhado à sua estrutura – foi responsável pela insatisfação geral da categoria, tornando propício o surgimento de um movimento docente organizado de forma alternativa e não institucionalizada. Vejamos como essa “nova” organização do movimento social docente surgiu e como ela desempenhou um papel central na deflagração da greve da categoria realizada no início de 2012.

1.1.1. Da mobilização a greve da categoria

Dentre as principais características dos movimentos sociais consagradas na literatura, encontra-se o caráter educacional da participação dado pelo modo constitutivo de suas ações. Para se delinear o conteúdo e a importância social dessa educação oferecida pela prática participativa, cumpre estabelecer as principais determinações da realidade social formadora desses movimentos. Em outros termos,

Uma das premissas básicas a respeito dos movimentos sociais é: são fontes de inovação e matrizes geradoras de saberes. Entretanto, não se trata de um processo isolado, mas de caráter político-social. Por isso, para analisar esses saberes, deve-se buscar as redes de articulações que os movimentos estabelecem na prática cotidiana e indagar sobre a conjuntura política, econômica e sociocultural do país quando as articulações acontecem. Essas redes são essenciais para compreender os fatores que geram as aprendizagens

e os valores da cultura política que vão sendo construídos no processo interativo (GONH, 2011, p. 333-334).

Nesse sentido, para se aferir a relevância do aprendizado político-social da Mobilização dos Professores de Goiás, cumpre reconstruir a síntese dos acontecimentos que levaram ao surgimento do grupo, não como uma multiplicidade disforme de acontecimentos, “(...) mas como uma rica totalidade de muitas determinações e relações” (MARX, 2011, p. 54). Dessa maneira, o processo de compreensão dos fatores que geram as aprendizagens e os valores da cultura política como premissa básica dos movimentos sociais assemelha-se muito com a base metodológica delimitada pelo materialismo histórico-dialético, a saber: identificar a realidade como produto de múltiplas determinações e reconstruí-la por meio do pensamento, submetendo-a à crítica.

Nesse sentido, à necessidade de adequação imediata e irrevogável do Estado de Goiás em relação ao pagamento do piso, soma-se um projeto de maior alcance, ainda não divulgado naquela ocasião, que se estabeleceu no período seguinte e teve como objetivos principais abandonar o projeto educacional instituído na gestão estadual anterior, reformar o ensino médio e, com isso, modificar de maneira ampla a educação pública desse ente federativo.

Tal projeto, denominado “Pacto pela Educação”, foi lançado em dezembro de 2011, ou seja, na iminência das férias dos docentes, período em que tradicionalmente existe uma desmobilização da categoria que está sobrecarregada de trabalho, em razão do fechamento do ano letivo, e na expectativa do descanso anual. Esse projeto se caracteriza como uma espécie de plano, que envolve o cumprimento de várias metas previamente estipuladas como prioridade pela administração central. Visto de outra maneira, esse projeto gestado à revelia dos docentes é a forma jurídica que fornece as bases das diretrizes constituídas tanto para o pagamento do “piso” quanto para o estabelecimento de critérios de concessão de benefícios oriundos da chamada “meritocracia”.

Assim, com o objetivo ainda não divulgado de cumprimento imediato dessa meta baseada no mérito, dentre as primeiras propostas do “Pacto” estava a modificação do currículo mínimo das disciplinas básicas do Ensino Médio. Nesse sentido, com o

propósito de priorizar as disciplinas de Português e Matemática, componentes prioritárias do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), via Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), o Governo do Estado, por meio da SEE/GO, propôs, em tempo recorde de deliberação, a diminuição dos currículos das seguintes disciplinas: Sociologia, Filosofia, Inglês, Educação Física, Artes e Espanhol.

Com base nessa proposta, a disciplina de Sociologia – para usar apenas um exemplo de tantos possíveis – deixaria de ser ofertada como conteúdo autônomo e seria fundida à Filosofia, gerando um novo componente curricular difuso, com currículo, dias letivos e docentes comuns. Convém ressaltar que essa medida, levada a cabo “a toque de caixa” pela administração central da educação pública do Estado, representada na pessoa do secretário de Estado da educação Thiago Peixoto²⁶, além de representar um retrocesso no ensino desse conteúdo, desconsidera e se contrapõe à legislação federal responsável pelo restabelecimento da Sociologia como componente curricular obrigatório do ensino médio²⁷.

Em vista do formato dessas modificações na rede de ensino estadual em Goiás, formou-se um grupo de debate bastante amplo que visava, fundamentalmente, às ações práticas com o intuito de garantir uma discussão verdadeiramente democrática sobre os rumos da educação pública no Estado. Esse grupo formado por professores da rede, regentes em várias disciplinas, docentes das principais universidades do Estado,

²⁶Thiago Peixoto, secretário de Estado da Educação, economista e deputado federal licenciado (PSD) pode ser considerado o responsável direto pela modificação na estrutura legal da educação pública do Estado e, como consequência, pela adoção do formato político neoliberal que a educação pública neste ente federativo vem assumindo nos últimos anos. Vindo do aspecto político diametralmente oposto ao do governador Marconi Perillo (PSDB), este secretário se notabilizou por trabalhar pessoalmente na concepção e execução do processo de reforma da educação de nível médio do Estado de Goiás. Em outras palavras: “O político que representou as ideias que mais se encaixavam na maneira de Marconi pensar a educação foi Thiago Peixoto. Convidado para ocupar a pasta da educação não apenas para desestabilizar o PMDB na luta política, foi escolhido a dedo por ter elaborado uma intervenção estrutural na educação goiana que adaptava e radicalizava o ensino tecnicista para a realidade de Goiás. Ele priorizou modificações em vários aspectos fundamentais da escola, como a função do professor, os índices de aprendizagem, as formas avaliativas, as mudanças de técnicas e métodos, fortalecendo a fiscalização para o cumprimento das metas de elevação do IDEGO e do IDEB” (JUNIOR E CARMO, p. 59).

²⁷ Longe de ser um processo apressado, a inserção da sociologia no ensino médio do país remete a um acúmulo histórico que atualmente tem como bases legais a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as Orientações Curriculares Nacionais (OCN's) (Brasil 2000) e culmina com a aprovação pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) do Parecer CEB/CNE n. 38, de 07 de agosto de 2006 para se tornar definitiva com a modificação de LDB por meio da Lei n. 11.684, de 02 de junho de 2008 (Brasil, 2008)”. (OLIVEIRA, 2009).

técnicos administrativos da secretaria Estadual e Municipal de educação, pós-graduandos, estudantes de licenciatura da Universidade Federal de Goiás (UFG) – principalmente os componentes do Grupo de Estudos de Sociologia no Ensino Médio (Gesem) e do Grupo de Estudos Marxismo Educação e Sociedade (Gemes) da Faculdade de Ciências Sociais (FCS) –, Universidade Estadual de Goiás (UEG), Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO), bem como populares preocupados com a situação da educação, realizou uma série de encontros e reuniões com vistas a reverter o atual formato das mudanças propostas pela Secretaria de Educação de Goiás.

Dentre as reuniões realizadas, duas destacam-se pela profundidade de seus desdobramentos: a primeira foi uma reunião com o Superintendente do Ensino Médio Fernando Pereira dos Santos²⁸. Nessa reunião, realizada no dia 5 de dezembro de 2011, na sede da Superintendência de Ensino Médio da SEE/GO, foi feito o primeiro questionamento desse grupo sobre o formato de tais mudanças. O intuito primordial desse encontro era tentar entender a dimensão dessas mudanças e questionar a falta de participação popular; porém, devido à postura irredutível do representante oficial da SEE/GO durante a reunião, os participantes resolveram ampliar as discussões e interpor imediatamente um questionamento junto ao Conselho Estadual de Educação (CEE-GO)²⁹.

²⁸Na plataforma Lattes, na seção informada pelo autor, constam as seguintes informações: “Possui graduação em Engenharia Elétrica pela Universidade Federal de Goiás (1984), graduação em Licenciatura Em Matemática pela Universidade Federal de Goiás (1987), mestrado em Educação pela Universidade de Brasília (1999) e doutorado em Ciências Ambientais - CIAMB/UFG (2010). Foi presidente do Centro Acadêmico de Engenharia Elétrica-UFG (1981), Presidente do DCE-UFG (1982-83), Presidente da Adufg (2003-05) e (2009-2011). Atualmente é professor adjunto da Universidade Federal de Goiás e Superintendente do Ensino Médio da Secretaria de Estado da Educação de Goiás (Seduc-GO)”. Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4761827H8>. Acesso em: 1 out. 2014.

²⁹Esse questionamento foi realizado no dia 7 de dezembro de 2011 e gerou como resposta do Conselho Estadual de Educação (CEE) o parecer 02/12, redigido em 17 de janeiro de 2012. Trata-se de um amplo documento que traz sobre as mudanças curriculares a possibilidade de cada unidade escolar decidir por conta própria a adoção ou não da nova matriz curricular enquanto a matéria era apreciada em sua totalidade pelo conselho. De acordo com o documento: “Destarte, em obediência aos princípios legais e pedagógicos apresentados, considera-se que as escolas que compõem o Sistema Educativo do Estado de Goiás, até que o Conselho Estadual de Educação regulamente a matéria, podem continuar a implementar a matriz aprovada pela comunidade escolar, nos anos anteriores, respeitadas as normas gerais de educação nacional. Podem, também, adotar nova matriz curricular, inclusive aquela proposta pela Superintendência do Ensino Médio da Seduc/GO, desde que aprovada previamente pela comunidade escolar. Se a escola aprovar nova matriz curricular, a partir do ano letivo de 2012, inclusive, a implantação deve ser feita

Entretanto, antes do questionamento direto ao CEE gerar qualquer tipo de resposta, foi promovida uma segunda reunião. No dia 6 de dezembro de 2011, realizou-se um encontro com a presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Estadual de Educação, professora Lacy Guaraciaba Machado. Durante esse segundo momento, ficou claro para o grupo que as modificações na educação estavam sendo realizadas sem qualquer anuência ou consulta ao órgão deliberativo máximo da educação pública do Estado, a saber, o Conselho de Educação. Como forma de se contrapor a esse processo, criou-se, logo em seguida a essa segunda reunião, um grupo de discussão em uma rede social, a fim de debater o currículo do ensino básico caracterizando, pela primeira vez, uma forma de contato efetivo via internet entre diversos atores envolvidos.

Embora em um primeiro momento essas ações não tenham surtido qualquer efeito sobre a proposta da Secretaria de Educação, elas serviram de preâmbulo para ações mais efetivas por parte dos docentes da rede e dos movimentos sociais sensíveis à causa. Uma vez estabelecido e amplamente divulgado o caráter das modificações propostas como preâmbulo para o Pacto pela Educação, tornou-se evidente a necessidade de acompanhar de perto o ritmo e formato de tais mudanças. Entendendo que a gravidade das modificações não estava circunscrita apenas à questão curricular, circundando fundamentalmente o trabalho docente, os professores da rede pública estadual deram prosseguimento ao processo de ampliação das discussões. Nesse sentido, do primeiro grupo de discussão do currículo, foi criado outro grupo, também na internet, denominado Mobilização dos Professores de Goiás (MPG), cujo intuito primordial era criar um espaço de discussão e mobilização entre os docentes da rede pública das mais variadas regiões do Estado. Dessa forma estavam criadas as condições para o surgimento do principal grupo alternativo de articulação docente no Estado.

O grupo MPG transformou-se rapidamente em uma forma alternativa e não institucional de comunicação e mobilização política dos docentes, ou seja, em pouco tempo esse grupo criou um funcionamento próprio, pautado pela ação coletiva organizada em redes de informação e contrainformação ante as divulgações oficiais realizadas pelo Estado. Levando-se em consideração a definição sociológica estabelecida para o reconhecimento da ação coletiva como um movimento social é

gradativamente: 1º ano, em 2012, 1º e 2º ano, em 2013; 1º, 2º e 3º ano, em 2014” (GOIÁS, 2012, p. 11). Para acessar o documento completo ver anexos.

pautada em duas categorias centrais, cumpre apontar como estas se estabelecem. Visto de outra forma:

A primeira delas é a mobilização coletiva, identificada e explicada de diferentes formas nas diversas teorias dos movimentos sociais: comportamento coletivo, ação coletiva, redes, ação conjunta ou coordenada etc. A segunda é reivindicar ou propor mudanças, ou seja, intervir na realidade social, com algum nível de organização. Evidencia-se também um caráter não-institucional na ação efetivada, em alguma medida. Finalmente, a ação coletiva, para ser considerada movimento social, deve apresentar alguma continuidade temporal. (NUNES, 2011, p. 1)

A partir dessas categorias de análise da realidade, torna-se possível perceber que a MPG, desde sua concepção, atua como um movimento social – haja vista que de suas ações de discussão inicialmente estabelecidas seguiram-se questionamentos e propostas de modificação efetiva da realidade laboral dos docentes. Em outros termos, munida desde o princípio de ampla aceitação, a MPG rapidamente ganhou milhares de adeptos – chegou a totalizar mais de 21 mil membros em sua página no Facebook –. adquirindo com isso regularidade temporal em seus encontros presenciais e identidade visual e política própria, proporcionando, por fim, condições de endurecimento de suas críticas às principais propostas do governo.

Como consequência do aumento do nível do debate, da ampla aceitação da categoria e, principalmente, do recrudescimento e irredutibilidade das propostas apresentadas pela administração da educação estadual, o MPG definiu, sempre de maneira coletiva e aberta, a deflagração da greve da categoria como forma de defesa ante a supressão de direitos historicamente adquiridos.

A greve dos professores do Estado de Goiás teve início em 6 de fevereiro de 2012 e duração de 51 dias. Dentre as principais características do movimento grevista destacam-se: proposição de deflagração de greve pela categoria via MPG em detrimento do sindicato oficial imediatamente contrário ao movimento dos professores; criação de sistema de contrainformação via rede social; adesão maciça de setores tradicionalmente distantes desses movimentos; reconhecimento da legitimidade da greve e, como consequência, da legitimidade da MPG como representante de fato da categoria por

várias entidades, incluindo aí as universidades do Estado, tradicionalmente imparciais nesse tipo de questão social.

Uma vez estabelecido o contexto geral de surgimento da Mobilização dos Professores de Goiás, como resposta da categoria em relação à profundidade das modificações realizadas no âmbito da educação do Estado, e a greve da categoria como consequência desse processo, cumpre identificar todo o arcabouço de decisões políticas responsáveis por tais modificações, assim como explicar, para além dessas modificações gerais, como as leis contêm elementos que atestam ligações globais do Estado brasileiro ao capitalismo mundial e como essas ligações agem no interior do trabalho docente realizado no cotidiano escolar de um estado específico da federação. Ou seja, após apresentar em linhas gerais o ponto de partida desta investigação, cumpre estabelecer a relação da questão educacional brasileira como componente específico às questões gerais de modificação do capitalismo em solo nacional.

1.2. Da educação escolarizada os processos sociais amplos

A educação como direito do povo e dever do Estado é uma máxima seguida e apoiada por quase todas as nações do mundo. No Brasil, por exemplo, a educação escolar básica de responsabilidade irrestrita do Estado incorpora – sobretudo no novo ordenamento jurídico no qual uma reforma gradativa e setorial do Estado brasileiro foi instituída, fundamentalmente, a partir do início da década de 1990 – a condição de ser ao mesmo tempo o motor do desenvolvimento cultural e integral da pessoa humana, o âmbito por excelência da formação cidadã e a porta de entrada da qualificação para o mercado de trabalho.

A Lei 9394/96, ou Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), como parte constituinte dessa reforma traz, a esse respeito, a partir do ano de 1996 a seguinte redação: “Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996).

Mesmo com atribuições previamente delimitadas e estabelecidas nos termos da Constituição Federal de 1988 (CF) e da Lei 9394/96 (LDB), o sistema educacional brasileiro vem sofrendo, nas últimas décadas, as mais variadas formas de intervenção política e econômica, em que globalização, reestruturação produtiva, acumulação flexível e crise estrutural são apenas algumas das principais variáveis que exercem, na atualidade, pressão sobre aquilo que se pode chamar de sistema nacional de educação brasileiro e suas respectivas políticas públicas³⁰.

Retratar esse conjunto de modificações significa, por um lado, fazer uma incursão pelo processo de desenvolvimento e acumulação capitalista no mundo, principalmente a partir da década de 1970, e por outro, considerar como esse processo reverbera no Brasil e em outros países da América Latina, sobretudo a partir da década de 1990, quando este país adota rigorosamente a agenda política neoliberal – já bastante avançada nos países capitalistas centrais. É nesse contexto que a educação no Brasil – um direito social garantido pela Constituição Federal – torna-se alvo central de políticas neoliberais, estabelecendo uma nova dinâmica no cotidiano dos trabalhadores da educação.

No caso específico brasileiro, tanto o contexto histórico de reorganização democrática do Estado, após um grande período de ditadura militar, quanto o formato e as características peculiares do sistema nacional de ensino fizeram com que esse processo ocorresse de forma ainda mais fragmentada, transformando a percepção desse período em um exercício extremamente difícil. Portanto, problematizar como esse histórico – no Brasil em geral, e no Estado de Goiás em particular – foi responsável pela deterioração e intensificação do trabalho docente requer vigilância e cuidados extremos sobre a razoabilidade e possibilidade de possíveis generalizações. Ao tratar das equivalências de

³⁰ Ao tratar das confusões ao se estabelecer o verdadeiro significado do Sistema Nacional de Educação, Saviani aponta para as incompatibilidades das nomenclaturas e dos entendimentos adotados: “Não bastasse isso, são frequentes também expressões como “sistema público de ensino ou de educação”, “sistema particular de ensino” e “sistema livre de ensino”. Ora, a primeira expressão é pleonástica, porque o sistema só pode ser público, já que uma de suas características é a autonomia, o que implica normas próprias que obrigam a todos os seus integrantes. E, obviamente, somente o Estado, isto é, o poder público tem a prerrogativa de definir normas que obrigam a todos. Disso resulta que a segunda expressão é contraditória, pois os particulares não podem emitir normas que obrigam a todos; logo, não pode haver sistema particular de educação. Finalmente, a terceira expressão não faz sentido, pois o ensino livre é tal exatamente porque não segue as normas do sistema; logo, está fora dele” (SAVIANI, 2010, p. 380-381).

processos atuantes sobre o trabalho no sistema do capital, Mészáros reconhece a onipresente simultaneidade dos mesmos, em suas palavras:

Além disso, as contradições do microcosmo único do capital, identificável nas determinações e tensões internas da jornada de trabalho singular, são inevitavelmente reproduzidas em toda parte do “macrocosmo” do modo de produção capitalista. A reificação se torna ubíqua porque sob a regência do capital as características específicas de toda atividade produtiva, das menores unidades locais às fábricas das gigantescas corporações transnacionais, são necessariamente constituídas em conformidade com os imperativos material e organizacional de estrutura de mercadoria que se aplica não menos ao trabalho vivo do que aos meios e ao material de produção. (2011, p. 613)

Dessa forma, levando-se em consideração o caráter de desenvolvimento desigualmente estabelecido entre os diversos países capitalistas e a peculiaridade do sistema de educação quanto a sua forma de organização no Brasil, percebe-se que as inconsistências do sistema nacional de ensino são um ponto específico de um processo geral, desenvolvido no bojo de um conjunto de questões que cerca o ainda não definido Pacto Federativo, envolvendo, portanto, a organização da própria nação em unidades administrativas estaduais e sua inserção no capitalismo em escala mundial. Sobre o significado de federação ou sistema federativo e a diferença entre confederações, Saviani destaca:

Aclarando um pouco mais essa questão, importa distinguir federação de confederação. A confederação é a associação de países soberanos que se articulam em função de determinados pontos de interesse comum em circunstâncias específicas. A federação é a união estável e permanente de estados autônomos, mas não soberanos. Isso significa que, numa federação, a soberania pertence à União e, por isso, é em seu âmbito que os estados depositam a responsabilidade das relações que se estabelecem com os demais países. (2010, p. 382)

Em nosso país a formação estatal adotada e ratificada a partir de 1988 pauta-se pelo modelo federativo, por isso, ao se tratar do sistema nacional de educação, é

necessário considerar que o mesmo deve ser formado, necessariamente, por unidades administrativas relativamente autônomas, o que significa autonomia para proposição de projetos, desde que observadas a legislação e as diretrizes imediatamente estabelecidas pela União. Sobre a compatibilidade do Sistema Nacional de Educação com o regime federativo, mais uma vez Saviani destaca:

Portanto, a construção de um Sistema Nacional de Educação nada tem de incompatível com o regime federativo. Ao contrário, eu diria que a forma própria de responder adequadamente às necessidades educacionais de um país organizado sob o regime federativo é exatamente por meio da organização de um Sistema Nacional de Educação. Com efeito, o que é a federação senão a unidade de vários estados que, preservando suas respectivas identidades, intencionalmente se articulam tendo em vista assegurar interesses e necessidades comuns? E não é exatamente por isso que o nível articulador da federação, a instância que representa e administra o que há de comum entre os vários entes federativos se chama precisamente União? Ora, assim sendo, a federação postula, portanto, o sistema nacional que, no campo da educação, representa a união dos vários serviços educacionais que se desenvolvem no âmbito territorial dos diversos entes que compõem a federação. (2010, p. 382)

Considerar o aspecto federativo do Estado brasileiro significa reconhecer que as questões que permeiam tal investigação dizem respeito à própria essência do Estado nacional³¹, uma vez que ao conjunto de questões imediatamente aparentes ligam-se questões que remetem à própria essência de um Estado, o qual nas últimas décadas não conseguiu resolver de forma terminativa os problemas fundamentais sobre o funcionamento integral de sua organização federativa – e por isso sempre tentou resolver os problemas com suas unidades administrativas constituintes via reformas estatais cada vez mais alinhadas a uma agenda política pró-capital. Dessa forma, ao focar o processo de modificações no Sistema Nacional de Educação, via políticas públicas proferidas pelo Estado brasileiro, percebe-se como ocorreram no país – sendo

³¹ Para Mézáros, a formação dos Estados Nacionais e a conseqüente difusão da ideia de nação, sobretudo no período do pós-guerra, tem a função precípua de perpetuar as estruturas do sistema do capital. Em suas palavras: “De fato, graças à importante transformação das estruturas produtivas dominantes da sociedade capitalista do pós-guerra, paralelamente ao correspondente realinhamento de sua relação com o Estado capitalista (tanto nos propósitos econômicos como para assegurar a necessária legitimação ideológico-política), a fusão mística entre produtor/comprador/consumidor de agora em diante é nada menos do que a própria “Nação”. [...] Somente a “Nação” poderia assegurar a satisfação da dupla exigência de proporcionar um cofre inexaurível que tornasse possível a autorreprodução ampliada do capital e um poço sem fundo capaz de tragar todo o desperdício resultante (2011, p. 691).

assimilados anos mais tarde, em particular pelo Estado de Goiás – os processos que envolvem a Reforma de caráter neoliberal do Estado brasileiro.

Seguindo essa tendência, nos últimos anos o Estado brasileiro instituiu, em nível federal, um conjunto de intervenções na área educacional com o objetivo de atingir os índices de escolaridade dos países membros da Organização para o Desenvolvimento Econômico (OCDE³²), modificando, dessa maneira, a concepção de ensino secundário em nossas escolas. Essas modificações, em princípio já presentes na própria promulgação da CF/88 e na LDB, se consubstanciam, sobretudo no governo Fernando Henrique Cardoso – mas não somente nesse governo –, como um conjunto de modificações substanciais na organização do sistema nacional de ensino e das atribuições docentes. Conforme Moraes (2009, p. 343), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), Parecer CNE/CEB 15/98 e Resolução CNE/CBE 03/98 fazem parte do marco institucional da chamada “Reforma do Ensino Médio”, por exemplo.

Esse conjunto de modificações, em sua totalidade, além de estabelecer novas diretrizes curriculares para a educação pública de nosso país, corrobora diretamente com as diretrizes dos organismos internacionais para o funcionamento do aparelho estatal e é responsável por um processo de modificação do Estado como provedor desse direito. O corolário dessas mudanças é o processo de adoção de princípios econômicos heterônomos diretamente ligados aos organismos internacionais e assumidos como representantes da vontade estratégica nacional. Ao fazer um balanço dos desdobramentos da adoção das diretrizes educacionais do Banco Mundial no Brasil, a partir da reforma setorial do sistema educacional na década de 1990, Silva destaca:

A aplicação desses princípios, defendidos pelos gestores externos como necessários, e sua aplicação na educação pública delineiam a intervenção calcada nas seguintes políticas: ênfase no ensino fundamental em detrimento dos demais níveis, nenhum acréscimo da parcela do PIB para a educação, currículo direcionado prepara para o mercado e para o consumo de produtos importados, redução de receitas, desenvolvimento de programas nacionais de avaliação do sistema, centralização dos conteúdos básicos – parâmetros curriculares nacionais, flexibilização das formas de contratação de professores e redistribuição salarial das categorias docentes, descentralização das competências governamentais, novas formas de distribuição de financiamentos públicos, a privatização gradual do ensino médio e superior, reclassificação dos alunos, incitamento de práticas de individualismo e de competitividade, a ênfase no gerenciamento por resultados, cobranças de

³²Sigla em inglês.

taxas, de inscrições e de pagamento pelos usuários do ensino médio e superior, políticas seccionadas para modalidade de ensino [...] Somam-se, ainda, os programas de educação à distância, os telecursos 2000, a avaliação institucional quantitativa e recentralização da avaliação, terceirização de serviços escolares, a transposição do padrão fabril de produção de mercadorias para a organização e funcionamento da educação pública, políticas governamentais que estão sendo, não sem resistências, implementadas em todo território nacional (2002, p. 99-100).

Levando em consideração esse conjunto de questões, já é possível vislumbrar em que medida as demandas de mercado interferem na proposição de políticas públicas para a educação. Visto de outro modo, a adoção desse conjunto de diretrizes representa muito mais do que um processo de adequação condescendente do Brasil às imposições internacionais. Nos últimos anos escancara-se na educação pública do país uma verdadeira simbiose entre princípios constitutivos da ideia de cidadania em nossa Constituição Federal, sobretudo os que tratam da educação como um direito inalienável – cláusula Pétrea – e os recursos estatais juridicamente construídos para intervir na educação em prol de interesses econômicos. Em outras palavras, a adoção desses princípios representa também a mediação política – travestida da forma jurídica assumida pela letra fria da lei – entre interesses externos e o consentimento das elites nacionais via Governo Federal e governos estaduais.

Essas mediações, fortemente presentes nos dias atuais, foram construídas desde o início das negociações da nova configuração político-legal e institucional da educação pública, aparecendo de forma evidente “[...] no transcurso da elaboração da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96, da Emenda Constitucional n. 14/96, do decreto n. 2.208/97 do decreto-lei n. 3.276/99 e do projeto de lei n. 4.155/98” (SILVA, 2002, p. 4). E, nos dias atuais, nas políticas públicas para a educação investigadas neste estudo.

A existência histórica dessa simbiose e sua atualidade propiciaram e ainda propiciam modificações de acordo com as necessidades do mercado. Portanto, diretrizes nacionais, projetos estaduais, medidas provisórias, resoluções do Conselho Nacional de Educação e leis orgânicas perdem sua especificidade no momento de sua efetivação e são utilizadas, no contexto da atual “reforma” educacional, como mecanismos de adequação consentida do Estado brasileiro às exigências do grande capital internacional. Ao tratar do significado dessa simbiose, Mészáros destaca:

Pois como resultado do desenvolvimento histórico sobre a regra do capital em sua crise estrutural em nossa própria época atingimos o ponto em que devemos ser submetidos ao impacto destrutivo de uma *simbiose* entre a estrutura legislativa do Estado da nossa sociedade e o material produtivo, bem como da dimensão financeira da ordem reprodutiva societária estabelecida. (2009, p. 25)

Esse processo de simbiose descrito por Mészáros no atual contexto de expansão do capital, sob a forma de capital financeiro, apresenta-se basicamente em todos os espaços de atuação do Estado, modelando os interesses nacionais às necessidades de um capitalismo em crise de escala planetária. No caso da educação brasileira, fortemente diversificada em razão do quadro geral do sistema de ensino, os problemas se multiplicam não apenas pelo histórico de incorporação das diretrizes internacionais nas políticas públicas, mas sobretudo por três fatores fundamentais: 1 – a ambiguidade jurídica quando se trata de considerar o Sistema Nacional de Ensino nas esferas estaduais e municipais; 2 – a autonomia local relativa dos sistemas estaduais de educação em relação ao sistema nacional; e 3 – como decorrência dos dois motivos anteriores, a fragmentação e indeterminação daquilo que se poderia vislumbrar como um Sistema Nacional de Ensino. Sobre as ambiguidades presentes na legislação federal, Saviani destaca:

Cabe observar que as dificuldades em relação a esse tema decorrem já do próprio texto constitucional. [...] Ora, a própria Constituição, ao prescrever no art. 22, inciso XXIV, que compete privativamente à União legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional; que compete à União, aos Estados e ao Distrito Federal legislar concorrentemente sobre educação, cultura, ensino e desporto (art. 24, inciso IX); e que é competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação e à ciência (art. 23, inciso V), não estendeu aos Municípios a competência para legislar em matéria de educação. Portanto, não tendo autonomia para baixar normas próprias sobre educação ou ensino, os Municípios estariam constitucionalmente impedidos de instituir sistemas próprios, isto é, municipais, de educação ou de ensino. Não obstante, o texto constitucional deixa margem, no art. 211, para que se possa falar em sistemas de ensino dos Municípios quando estabelece que “a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os seus sistemas de ensino”. [...] Consequentemente, não haveria lugar para a instituição de sistemas municipais de ensino. As escolas municipais integrariam, via de regra, os sistemas estaduais de ensino subordinando-se,

pois, às normas estabelecidas pelos respectivos Estados. [...] O texto da nova LDB, entretanto, procurou contornar a dificuldade, ultrapassando a ambiguidade do texto constitucional e estabelecendo com clareza a existência dos sistemas municipais de ensino. Para tanto, além do artigo 211 (“A União, os Estados e os Municípios organizarão em regime de colaboração os seus sistemas de ensino”), a LDB terá buscado respaldo nos incisos I e II do artigo 30 da Constituição Federal que afirmam, respectivamente, a competência dos Municípios para “legislar sobre assuntos de interesse local” e “suplementar a legislação federal e a estadual no que couber”. Assim, o inciso III do artigo 11 da LDB estipula que cabe aos Municípios “baixar normas complementares para o seu sistema de ensino”. Isto posto, ainda que do ponto de vista da hermenêutica constitucional se possa arguir contra a constitucionalidade do disposto na LDB já que, se os constituintes quisessem, de fato, estender essa competência aos Municípios o teriam feito expressamente como o fizeram em relação aos Estados e ao Distrito Federal, já não pairam dúvidas, à luz do texto da LDB, quanto à competência dos Municípios para instituir os seus sistemas de ensino. (2010. p. 12-13)

Ao longo desta investigação, observa-se que essas indefinições, longe de serem problemas comuns à nossa burocracia estatal, representam inconformidades acintosamente mantidas pelos gestores estatais. Por ora é preciso dizer que a identificação dessa ligação entre as questões sociais e a reprodução no ambiente escolar de princípios heterônomos advindos de outras esferas, sobretudo das econômicas, não é nova e liga-se diretamente à tradição de estudos marxianos. Desde a década de 1940, e de forma mais incisiva em meados da década de 1960, por exemplo, Florestan Fernandes apontava para essa ligação e chamava a atenção para os seus desdobramentos sociais: “Existe uma interdependência estrutural e dinâmica entre a educação e a sociedade, em consequência da qual: 1º) a educação forma o homem; 2º) o homem define o valor social da educação” (FERNANDES, 1966, p. 71).

A presente análise de cunho marxiano sobre o papel que a educação escolar básica moderna tem para a manutenção do sistema sociorreprodutivo do capital centra-se na premissa de relacionar as principais mudanças e modificações na educação básica às mudanças sociais mais amplas do mundo do capital, no contexto de uma crise em escala global. Visto de outro modo: “Poucos negariam hoje que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados” (MÉSZÁROS, 2005, p. 25). O que leva a crer que as modificações constantes em nosso sistema educacional estão em estreita ligação com os processos corretivos e expansivos do modo de produção capitalista em escala global.

Esta pesquisa se baseia no reconhecimento dessa ligação entre a educação escolarizada e os processos mais amplos de modificações e socorro ao capitalismo em crise. Nesse sentido, de agência de formação humana e cidadã, a educação pública brasileira se transforma – via adequação do Estado aos mecanismos do capital transnacional – em principal agência de formação de mão de obra passiva e dócil no que tange às necessidades de produção e reprodução do capital em escala sempre ampliada. Em outras palavras, a partir do conjunto de políticas públicas instituídas com base nas necessidades heterônomas da realidade nacional, a educação pública brasileira vem se transformando em agência reprodutora das necessidades imediatas e permanentes de um sistema em crise crônica.

Dessa forma, todas as modificações provenientes das necessidades nacionais passam – ao longo da história recente de transformação e modernização das instituições brasileiras – por um crivo de adequação ao capitalismo internacionalizado, o que sugere, por sua vez, que a condição permanente de dependência do capitalismo no Brasil não é imposta apenas heteronomamente, mas, sobretudo, se dá com o consentimento das elites dirigentes nacionais. Na compreensão de Fernandes, esses princípios:

[...] fazem parte de uma estratégia, repetida sob várias circunstâncias no decorrer da evolução externa e interna do capitalismo, pela qual os estamentos e as classes dominantes dimensionaram o desenvolvimento capitalista que pretendiam, construindo por suas mãos, por assim dizer, o capitalismo dependente como realidade econômica e humana. (2008, p. 262)

A condição de dependência do capitalismo brasileiro em relação ao capitalismo internacional agrava ainda mais as condições em que é realizado o trabalho docente na educação pública no Brasil, aprofundando seu papel de reprodutor e, indiretamente, mantenedor do sistema capitalista em nível nacional. Portanto, para entender como esse conjunto de processos reverbera na atividade laboral docente via políticas públicas para educação, é necessário discorrer sobre os desdobramentos da crise estrutural e as saídas adotadas no sentido de suavizar seus principais efeitos.

1.3. A (re)configuração do Estado no capitalismo contemporâneo

Como já foi apontado, ao abordar o tema sobre as políticas educacionais e o processo de intensificação e precarização do trabalho docente na atualidade, deve-se buscar no contexto histórico de mudanças no sistema produtivo elementos que contribuam para a compreensão desse processo. Assim, cumpre fazer uma incursão – mesmo que breve – no processo de desenvolvimento e acumulação capitalista, com ênfase nos significados permanentes das modificações ocorridas na década de 1970 em virtude da crise e dos seus desdobramentos tanto para o mundo do trabalho quanto para redefinição do papel do Estado moderno. Espera-se, dessa forma, contribuir para a compreensão de nuances e significados do processo de intensificação e precarização do trabalho docente no Estado de Goiás.

Sabe-se que da década de 1970 em diante evidenciou-se um limite no regime de acumulação taylorista/fordista, cujo processo foi denominado por vários autores³³ como crise estrutural do capital. Trata-se da primeira grande recessão do pós-guerra cujos desdobramentos evidenciaram a tendência da impossibilidade de manutenção integral do regime de acumulação vigente, forçando a esfera produtiva aliada ao Estado mantenedor do sistema socioeconômico a adotar modificações substanciais em suas várias áreas estratégicas constituintes, com o sentido de buscar reconfigurações estruturais para o regime de acumulação capitalista.

Para tratar desse complexo de questões, aponta-se como o capitalismo, enquanto um regime de acumulação autoexpansivo e sociorreprodutivo, se expandiu para o mundo por intermédio de um processo contraditório, que envolve reestruturação das economias mundiais por meio da reforma neoliberal do Estado, voltada para se evitar que as crises cíclicas – com intervalos de tempo cada vez menor – se transformem (como de fato ocorreu) em crise mundializada de caráter estrutural.

Dois autores são fundamentais para entender como esse processo se desenvolveu em escala global até se fazer presente na educação pública como área específica fundante e profundamente representativa das políticas públicas do Estado brasileiro. Trata-se de David Harvey (2008) e István Mészáros (2011). Esses dois autores podem ser considerados os principais teóricos marxistas contemporâneos, e suas principais obras constituem, em seu conjunto, o mais notável corpo explicativo do movimento

³³ Cf. ANTUNES (2002); BRENNER (1999); CHESNAIS (1996); MANDEL (1990); MÉSZAROS (2002).

mundial do capitalismo em crise nos últimos trinta anos. A base explicativa comum a tal corpo teórico está no papel de socorro ao sistema produtivo, desempenhado pelos diferentes Estados nacionais em resposta às necessidades do capitalismo em crise, em diferentes regiões do mundo e em diversos períodos históricos.

Dessa forma, Mézáros aborda, no livro **Para além do capital** (2002), como o capitalismo amparado por uma estrutura estatal em constante modificação, realizada ao sabor das necessidades produtivas do momento, sempre passou – em razão de suas contradições internas – por crises cíclicas cada vez mais severas, até se instaurar em seu âmbito uma crise estrutural incorrigível. Harvey, por sua vez, trata do papel do Estado nos livros **A condição pós-moderna** (1989) e **O neoliberalismo: história e implicações** (2005). O autor apresenta como a saída histórica para as crises do capitalismo – desde as primeiras formulações fordistas no início do século XX até o modelo de acumulação flexível garantido pelo Estado neoliberal do século XXI – se deu sempre por meio de mudanças estatais reestruturantes, garantidoras e reprodutoras do sistema produtivo em escala mundial. Assim, com base nesses dois autores, percebe-se – focando a educação pública como área específica deste trabalho – como o Estado brasileiro se reestruturou ao longo do tempo por meio de uma mistura de processos caracterizada pela tentativa de conter em solo nacional a crise estrutural de caráter global.

Nesse sentido, fundamentado em Mézáros, sabe-se que, quando se trata das reformas do Estado capitalista, é necessário considerar uma gama de elementos e inter-relações – constituintes da crise estrutural do capital –, que vão de microunidades constitutivas do trabalho cotidiano, passando pelas mudanças estruturais na legislação do Estado até chegar às mudanças globais provenientes de tratados internacionais. Em suas palavras,

É por isso que não há possibilidade de reforma que leve a transformações estruturais do modo de produção capitalista; [...]. A possibilidade de uma modificação sustentável inclusive das menores partes do sistema do capital implica a necessidade de ataques duplos, constantemente renovados, tanto às suas células constitutivas ou “microcosmos” (isto é, o modo pelo qual as jornadas de trabalho singulares são organizadas dentro das empresas produtivas particulares) como aos “macrocosmos” autorregulantes e aos limites estruturais autorrenovantes do capital em sua inteireza. (MÉSZÁROS, 2011, p. 630)

Portanto, tratar das profundas modificações no regime de acumulação capitalista em crise significa, simultaneamente, considerar um conjunto de modificações em escala mundial que remete à reforma substancial da estrutura jurídica do Estado e seus diferentes modos de regulação, passando pelo trabalho e as novas formas de exploração e atingindo, por fim, tanto a cultura da sociedade em geral quanto a subjetividade do indivíduo inteiramente imerso no sistema capitalista.

Assim, ao retratar esse conjunto de questões, torna-se fundamental abordar, ainda que de forma breve, as principais mudanças no regime de acumulação capitalista no período histórico que vai do apogeu do modo produtivo taylorista/fordista, na primeira metade do século XX, às modificações que levaram ao surgimento e afirmação de um modo de acumulação que mescla elementos fordistas com as novas bases toyotistas, assentando a produção contemporânea sobre fundamentos flexíveis. Ao tratar das mudanças no regime de acumulação, esta pesquisa adota o entendimento de David Harvey, para quem um regime de acumulação

descreve a estabilização, por um longo período, da alocação do produto líquido entre consumo e acumulação; ele implica alguma correspondência entre a transformação tanto das condições de produção como das condições de reprodução de “assalariados”. Um esquema particular de acumulação pode existir porque “seu esquema de reprodução é coerente”. (2008. p. 117)

Cabe apontar de antemão que a crise que marca essa passagem origina-se em limites estruturais fundamentais e intransponíveis do modo de produção capitalista, tais como: tendência decrescente da taxa de lucro, superprodução destrutiva e baixo consumo, contradição entre trabalho produtivo e não produtivo, incapacidade do capital de se reproduzir em escala ampliada com taxas de lucratividade adequadas aos seus investimentos, e, fundamentalmente, a necessidade sempre presente de modificar o ordenamento jurídico estatal a fim de suavizar os efeitos de crises e explorar linhas de menor resistência³⁴ com o objetivo de garantir a exploração do trabalho para a devida obtenção de lucros.

³⁴ “Sob esse aspecto, assim como sob muitos outros, o capital segue a linha de menor resistência. Em outras palavras, se encontrar um equivalente funcional capitalisticamente mais viável ou fácil a uma linha de ação que suas próprias determinações materiais de outro modo predicariam [...], o capital deve optar por aquela que esteja mais obviamente de acordo com sua configuração estrutural global, mantendo o controle que já exerce, em vez de perseguir alguma estratégia alternativa que necessitaria o abandono de práticas bem estabelecidas” (MÉSZÁROS, 2011, p. 680).

Contraditoriamente, o início do processo de estabelecimento dos limites do sistema representa, a um só tempo, o próprio avanço, que levou ao apogeu do modo de produção capitalista como sistema socioeconômico dominante e homogeneizante da vida moderna, e ao surgimento das contradições que levaram os diferentes Estados nacionais a reformar continuamente suas estruturas institucionais a fim de suavizar o efeito das diferentes crises cíclicas. Nas palavras de Harvey (2008, p. 122): “O modo como o sistema fordista se estabeleceu constitui, com efeito, uma longa e complicada história que se estende por quase meio século”. Objetivamente, ele surge em 1914, quando Henry Ford utilizou sobre sua produção um conjunto de saberes previamente existentes e dispersos, instituindo com isso o fordismo como modo de organização do trabalho na produção de mercadorias.

Sabe-se que as mudanças realizadas por Ford não foram inauguradas por ele; a inovação em sua fábrica deu-se pela sistematização e mistura de saberes que antes se viam dispersos em vários esquemas organizadores da produção e que encontraram, especialmente nas asserções de F. W. Taylor³⁵, a base para o estabelecimento das principais características no trato com o trabalho fabril e com a necessidade de se criar e expandir um sistema lucrativo que prima pela separação entre gerência, concepção, controle e execução de processos de trabalho. Em síntese as concepções fordistas de produção são:

A separação entre gerência, concepção, controle e execução (e tudo o que isso significava em termos de relações sociais hierárquicas e de desestabilização dentro do processo de trabalho) também já estava bem avançada em algumas indústrias. O que havia de especial em Ford (e que, em última análise, distingue o fordismo do taylorismo) era sua visão, seu reconhecimento explícito de que a produção de massa significava consumo de massa, um novo sistema de reprodução da força de trabalho, uma nova política de controle e gerência do trabalho, uma nova estética e uma nova psicologia, em suma, um novo tipo de sociedade democrática, racionalizada, modernista e populista. (HARVEY, 2008, p. 121)

³⁵ “*Os Princípios da administração científica*, de F. W. Taylor – um influente tratado que descrevia como a produtividade do trabalho podia ser radicalmente aumentada através da decomposição de cada processo de trabalho em movimentos componentes e da organização de tarefas de trabalho fragmentadas segundo padrões rigorosos de tempo e estudo dos movimentos –, havia sido publicado, afinal, em 1911. E o pensamento de Taylor tinha uma longa ancestralidade, remontando, através dos pensamentos de Gilbreth, na década de 1890, às obras de escritores da metade do século XIX, como Ure e Babbage, que Marx considerava reveladoras” (HARVEY, 2008, p. 121).

Com isso tem-se, na junção entre saber de base taylorista da produção e o consumo em massa estabelecido por Ford, a criação e a hegemonia do modo produtivo taylorista/fordista como um conjunto de questões que perpassam a vida individual, o trabalho social e a organização dos mais diferentes Estados em diversas fases e contextos históricos.

Portanto, é a partir do surgimento, do predomínio e das principais modificações desse modo de produção no mundo em geral, e dos seus desdobramentos no Brasil em particular, que se torna possível perceber como as diferentes instituições estatais se modificaram com o objetivo de perpetuar esse modo produtivo. É por intermédio dos desdobramentos mais importantes desse processo histórico agindo no sistema educacional que conseguimos entender como mudanças diversas e insuspeitas – como, por exemplo, a mudança na legislação e o processo de precarização e intensificação do trabalho docente no Estado de Goiás – estão atualmente presentes em nossa vida cotidiana.

Abordar esse conjunto de questões significa considerar a divisão social do trabalho sob dois aspectos imediatamente constituintes: divisão do trabalho com enfoque na sociedade e divisão do trabalho em pormenor, proveniente diretamente do modo capitalista de produção. Em outras palavras, o enfoque geral que diz respeito à divisão social do trabalho entre diversas ocupações e ofícios foi amplamente estudado por vários autores, tendo nos clássicos – principalmente nos trabalhos de Émile Durkheim, **Da divisão do trabalho social**, lançado em 1893, bem como o primeiro tomo de **O Capital**, de Karl Marx, de 1867 – as principais obras de referência sociológica sobre o tema. O segundo aspecto, por sua vez, o mais importante para o processo aqui estudado, diz respeito à divisão do trabalho em pormenor como legado da produção capitalista regulada pelas inovações propostas por Ford.

Nesse sentido, Braverman, ao retratar a diferença entre as duas formas, além de estabelecer o significado específico de cada uma, aponta os desdobramentos que o predomínio acentuado da divisão capitalista do trabalho tem para o trabalhador, que é o elo mais fraco da cadeia produtiva. Em suas palavras:

A divisão do trabalho na sociedade é característica de todas as sociedades conhecidas; a divisão do trabalho na oficina é produto peculiar da sociedade capitalista. A divisão social do trabalho divide a sociedade em ocupações, cada qual apropriada a certo ramo de produção; a divisão pormenorizada do trabalho destrói ocupações consideradas neste sentido, e torna o trabalhador inapto a acompanhar qualquer processo completo de produção. No

capitalismo, a divisão social do trabalho é forçada caótica, e organizada anarquicamente pelo mercado, enquanto a divisão do trabalho na oficina é imposta pelo planejamento e controle. Ainda no capitalismo, os produtos da divisão social do trabalho são trocados como mercadorias, enquanto os resultados da operação do trabalhador parcelado não são trocados dentro da fábrica como no mercado, mas são todos possuídos pelo mesmo capital. Enquanto a divisão social do trabalho subdivide a *sociedade*, a divisão parcelada do trabalho subdivide o *homem*, e enquanto a subdivisão da sociedade pode fortalecer o indivíduo, quando efetuada com menosprezo das capacidades e necessidades humanas, é um crime contra a pessoa e contra a humanidade. (BRAVERMAN, 1980, p. 72)

Com a divisão capitalista do trabalho realizado no interior da produção fabril, os mais diversos “ganhos” se consolidaram sob a aparência da racionalidade e infalibilidade total do sistema. O primeiro desses “ganhos” surgiu como um duplo aspecto, presente tanto na diminuição sistemática do tempo destinado à produção das mais diversas mercadorias, quanto no controle e separação do trabalho em distintas operações realizadas por trabalhadores das mais diversificadas formações e atribuições, dos mais diversos ganhos salariais. Assim, inicia-se e aprofunda-se o processo irreversível de separação entre o conhecimento global dos processos necessários à produção de determinada mercadoria, como um saber diretamente ligado ao trabalhador que executa o trabalho, para, em consequência, transferi-lo para um corpo gerencial imediatamente improdutivo³⁶, mas responsável por manter o funcionamento estratégico do sistema por intermédio da racionalização e do controle crescente da atividade laborativa.

Embora se apresente inicialmente como um ganho, a adoção desse conjunto de processos representa, na verdade, o antagonismo entre capital e trabalho como uma contradição, que mais adiante tornará insustentável a manutenção do modo de produção taylorista/fordista, uma vez que “[...] as mudanças quantitativas na extensão da dimensão não produtiva se convertem em um redimensionamento *qualitativo* de toda a estrutura” (MÉSZÁROS, 2011, p. 618). Isso acontece em razão da relação de

³⁶ Sobre o significado do surgimento de setores improdutivos na produção capitalista, Mézáros inicialmente aponta que “A contradição entre trabalho produtivo e não produtivo é inerente ao antagonismo fundamental entre os interesses do capital e os do trabalho e, como tal, insuperável. Ela emerge em primeiro lugar do caráter explorador do próprio processo de trabalho capitalista e da necessidade de encontrar uma forma de controle adequada à sua perpetuação” (MÉSZÁROS, 2011, p. 617). Para, posteriormente, destacar que as “Extensões posteriores dos constituintes não produtivos, que geram antivalor no processo de trabalho capitalista, partilham as mesmas premissas e são construídas sobre os mesmíssimos fundamentos materiais. Elas pertencem àqueles “falsos custos e despesas inúteis de produção” que são, apesar de tudo, absolutamente vitais para a sobrevivência do sistema: uma determinação contraditória da qual ele não pode se livrar” (MÉSZÁROS, 2011, p. 618).

dependência mútua e substituição exacerbada dos componentes produtivos realizadores de trabalho, ou seja, os trabalhadores que efetivamente produzem, por um conjunto de áreas gerenciais e supervisoras imediatamente improdutivas colocadas como fundamentais aos processos de produção.

Mészáros, baseando-se nas asserções de Marx sobre a desumanização do trabalho vivo³⁷, vê na questão apontada os fundamentos, ainda que embrionários, da própria crise capitalista, uma vez que o funcionamento real de setores produtivos passa a depender da existência e predominância de setores parasitários controladores de uma produção cada vez mais informatizada. Em suas palavras:

A crise que se aprofunda no sistema estabelecido não pode ser resolvida em termos de simples expansão da “produção de riqueza”, já que em sua estrutura “riqueza” se iguala a mais-valia, e não a produção de valor de uso pela aplicação criativa do tempo disponível. Ao mesmo tempo, o potencial libertador da produtividade crescente é dissipado e nulificado pelo crescimento cancerígeno dos “falsos custos” de controle a serviço da dimensão exploradora. (MÉSZÁROS, 2011, p. 618)

Dessa forma, ao primeiro “ganho” aparentemente insuspeito, vários desdobramentos fundamentais e estruturais na organização social capitalista se sucedem. Mészáros avança em sua análise ao apontar a ruptura da unidade entre necessidade humana e a produção como o ponto fundamental em que a crise se instituiu. Cabe ressaltar, ainda de acordo com Mészáros, que essa ruptura se apresenta em dose dupla: “Primeiro, os produtores são radicalmente separados do material e dos instrumentos de sua atividade produtiva, tornando-lhes impossível produzir para o seu próprio uso, já que nem sequer parcialmente estão no controle do próprio processo de produção” (2011, p. 624). E, em segundo, essas mercadorias produzidas por intermédio de tal separação alienada não emergem das necessidades relacionadas aos valores de uso: “[...] Elas requerem a intervenção de um momento estranho para suas metamorfoses em valores de uso e para tornar possível a continuidade da produção e reprodução global do sistema do capital” (2011, p. 624).

³⁷ “Graças à desumanização do próprio trabalho vivo, transformado em uma mercadoria que só pode funcionar (como uma força produtiva) e biologicamente se sustentar (como um organismo) adentrando a estrutura – e se submetendo às exigências materiais e organizacionais – das relações de troca dominantes, os principais obstáculos que limitavam pesadamente o escopo e o dinamismo dos sistemas produtivos anteriores são removidos com sucesso. Já que o trabalho vivo se transforma em “carça do tempo”, torna-se possível estruturar as jornadas de trabalho resultantes (reificáveis) – tanto horizontal como verticalmente – de acordo com as exigências da autorreprodução ampliada do capital” (MÉSZÁROS, 2011, p. 621-622).

Esse momento estranho à produção surge com o sucesso da organização do trabalho sobre bases fordistas, constituindo-se, fundamentalmente, na forma como essa organização produtiva se espalhou para outras plantas produtivas ao redor do mundo. Trata-se da criação de um padrão cultural – amplamente moldado pela educação básica como política pública de matiz estatal – imediatamente condizente com essa forma de organização do trabalho. Assim, os valores sociais foram moldados fora e para além da produção imediata, gerando uma cultura de consumo desenfreado com o objetivo de adquirir um padrão de vida integrado aos novos tempos. Nas palavras de Harvey, foi necessária “[...] uma materialização do regime de acumulação, que toma a forma de normas, hábitos, leis, redes de regulamentação etc., que garantam a unidade do processo, isto é, a consistência apropriada entre comportamentos individuais e o esquema de reprodução” (2008, p. 117). É aí que o Estado organizado sobre as bases da produção capitalista entra como componente garantidor, por meio de suas diferentes áreas de atuação social estratégica, das condições de produção e reprodução do sistema de exploração do homem pelo homem.

A educação, em todo esse processo, ganha em importância gradativa e centralidade, uma vez que é por intermédio da utilização da educação escolarizada que a formação para o trabalho se dá. Outra contribuição da educação escolarizada está em formar no trabalhador contemporâneo a naturalização dos processos de trabalho bem como forjar uma cultura baseada no mérito, na competição, no controle da qualidade e, fundamentalmente, na ideia de competência e eficiência dos processos de trabalho sob bases capitalistas de produção. Em suma, a educação escolarizada destinada à formação global do trabalhador ganha importância como elemento garantidor do incremento técnico no trabalho e na produção.

1.3.1. A função do Estado na realização dos processos capitalistas

As funções exercidas pelo Estado no processo de produção e reprodução capitalistas são extremamente complexas e diversificadas a ponto de impossibilitar o apontamento de todas as nuances que marcam seu desenvolvimento histórico. No entanto, é possível apontar – dada a existência de uma dimensão universalizante presente nas principais crises capitalistas no século XX – os fundamentos sobre os quais o Estado moderno em várias regiões do mundo se transformou na principal instância garantidora do sistema capitalista tal como conhecemos nos dias de hoje.

Do início do funcionamento da planta produtiva fordista, em 1914, quando Henry Ford introduz mudanças significativas em sua fábrica, na cidade de Dearbon Michigan, até a crise atual, que marca os limites estruturais do sistema, o Estado, como estrutura terceira e independente – tanto dos trabalhadores explorados quanto, em certa medida, dos capitalistas exploradores –, esteve sempre presente. Em outras palavras, “As instituições jurídicas que se consolidam por meio do aparato estatal – o sujeito de direito e a garantia de contrato e da autonomia da vontade, por exemplo – possibilitam a existência de mecanismos apartados dos próprios exploradores e explorados” (MASCARO, 2013, p. 18). Sobre a independência relativa do Estado como elemento terceiro garantidor das relações capitalistas, Mascaro destaca:

Devido à circulação mercantil e à posterior estruturação de toda sociedade sobre parâmetros de troca, exsurge o Estado como terceiro em relação à dinâmica entre capital e trabalho. Este terceiro não é um adendo nem um complemento, mas parte necessária da própria reprodução capitalista. Sem ele, o domínio do capital sobre o trabalho assalariado seria domínio direto – portanto, escravidão ou servidão. Daí a dificuldade em se aperceber, à primeira vista, a conexão entre capitalismo e Estado, na medida em que, sendo um aparato terceiro em relação à exploração, o Estado não é nenhum burguês em específico nem está em sua função imediata. A sua separação em face de todas as classes e indivíduos constitui a chave da possibilidade da própria reprodução do capital: o aparato estatal é a garantia da mercadoria, da propriedade privada e dos vínculos jurídicos de exploração que jungem o capital e o trabalho. (2013, p. 18)

Com base nessas asserções, a transformação do Estado moderno em elemento garantidor último do sistema capitalista é, fundamentalmente, a história da criação e do movimento das principais instituições estatais e sua colocação normativa como poder público. Em outras palavras: “Na medida em que a autoridade se mostra como garantia destas relações, ela transforma-se numa autoridade social, em poder público, que representa o interesse impessoal da ordem” (PASUKANIS, 1989, p. 112). Nesse sentido, tratar da relação Estado/capitalismo significa, fundamentalmente, tratar do movimento das instituições estatais garantidoras da produção e reprodução desse sistema, estejam elas circunscritas às peculiaridades jurídicas e políticas de cada Estado-nação ou assentadas na esfera mundial como instituições de caráter multilateral envolvendo a diplomacia de diversos países. Vejamos, portanto, como a expansão do mundo capitalista até o Brasil atual foi mediada ao longo do tempo pelo Estado.

Ainda que as convulsões que levaram à Primeira Guerra Mundial tenham como fundamentos centrais o germe imperialista³⁸ e as primeiras medidas colonialistas de combate da ameaça superprodutiva³⁹, a primeira crise determinante para o mundo capitalista no século XX viria apenas no final da década de 1920. A primeira crise substancial do modo de produção fordista é a quebra da bolsa de valores de Nova Iorque e a conseqüente queda nos preços das ações de Wall Street, em 1929-1933. Trata-se, portanto, da forte crise de superprodução do período entreguerras, que solapou a economia dos Estados Unidos da América do Norte (EUA) e o mundo alinhado aos seus interesses.

Não cabe aos nossos objetivos apontar em pormenor como se deu essa crise. A questão aqui – para além das determinações fundamentais que levaram a tal estado de coisas – centra-se na forma como o Estado, uma vez apresentado ao fantasma da combinação “superprodução, inflação e desemprego”, desempenhou com maestria – baseando-se, principalmente, na teoria do Estado intervencionista de John Maynard Keynes, formulada entre os anos 1929-1930 – o papel de garantir a retomada gradual e segura do pleno desenvolvimento econômico. Harvey chama a atenção para esse fato fundante ao apontar que:

A reestruturação das formas de Estado e das relações internacionais depois da Segunda Guerra Mundial pretendia impedir um retorno às condições catastróficas que tanto ameaçaram o poder capitalista na grande crise dos anos 1930. Pretendia ainda impedir o ressurgimento das rivalidades geopolíticas interestados que levaram à guerra. Foi preciso assegurar a paz e

³⁸ “Como em regra geral, o que é próprio do capitalismo é separar a propriedade do capital da sua utilização na produção; separar o capital-dinheiro do capital industrial ou produtivo; separar aquele que vive apenas dos rendimentos obtidos do capital-dinheiro, não só do industrial, como de todos aqueles que participam diretamente na gestão dos capitais. O imperialismo, ou domínio do capital financeiro, é aquela fase superior do capitalismo na qual esta separação atinge vastas proporções. A supremacia do capital financeiro sobre todas as outras formas do capital significa a hegemonia dos que vivem dos rendimentos e do oligarca financeiro; significa uma situação privilegiada de um pequeno número de Estados financeiramente “poderosos” em relação a todos os outros. Pode-se avaliar a dimensão deste processo através da estatística das emissões, ou seja, de colocar em circulação títulos de toda a espécie” (LENIN, 1979, p. 58).

³⁹ Mészáros, baseando-se nos escritos de Rosa Luxemburgo, apresenta a crise superprodutiva e as possibilidades de expansão imperialista como as duas causas fundamentais da primeira grande guerra. Assim, primeiro ele diz: “Ainda que os primeiros passos para encontrar uma solução para a superprodução, por meio da produção militarista, tivessem sido dados já antes da Primeira Guerra Mundial, como diz as proféticas observações de Rosa Luxemburgo [...]” (2011, p. 679). E posteriormente aponta: “[...] Luxemburgo quem primeiro notou, antes da eclosão da Primeira Guerra Mundial, em 1913, as grandes vantagens da produção militarista para a acumulação e a expansão capitalistas” (2011, p. 685).

a tranquilidade domésticas e firmar alguma espécie de acordo de classe entre capitalistas e trabalhadores. (HARVEY, 2008, p. 19)

A crise de 1929-1933 – dentre uma infinidade de contradições – evidenciou um problema fundamental para a produção fordista. Esse problema caracterizou-se pela necessidade, cada vez mais imperiosa, sobretudo com a ameaça comunista ao redor do mundo, de expandir para além das fronteiras nacionais e continentais a produção, o consumo e o modo de viver capitalista.

De posse dessa percepção fundamental, os EUA se lançaram com todo afincamento possível em um ambicioso e estruturante projeto de sair da crise profunda e dominar o sistema econômico mundial, instituindo, para tanto, o internacionalismo como marca do fordismo, por meio de um plano de crescimento do mercado em escala global denominado Plano Marshall:

Este último, que começou aos poucos nos anos entre-guerras, quando as corporações americanas procuravam mercados externos para superar os limites da demanda efetiva interna, tomou impulso depois de 1945. Essa abertura do investimento estrangeiro (especialmente na Europa) e do comércio permitiu que a capacidade produtiva excedente dos Estados Unidos fosse absorvida alhures, enquanto o progresso internacional do fordismo significou a formação de mercados de massa globais e a absorção da massa da população mundial fora do mundo comunista na dinâmica global de um novo tipo de capitalismo. (HARVEY, 2008, p. 131)

Entre as décadas de 1930-1940 e, principalmente, durante a Segunda Guerra Mundial, esse plano foi executado com vistas ao credenciamento dos EUA como locomotiva do capitalismo em escala global. Os desdobramentos finais da segunda grande guerra como colapso econômico dos países diretamente afetados pela destruição em seu território, juntamente com as lições tiradas da Primeira Guerra Mundial, da crise de 1929-1933 e da implantação do Plano Marshall, como tentativa de conter o avanço da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) no mundo, representaram, em seu conjunto, a oportunidade perfeita para um país que não sofreu qualquer avaria ou destruição em seu próprio território expandir em pouco tempo e de maneira favorável o sistema que é próprio aos seus interesses. Portanto, foi com base nessa grande oportunidade histórica que nos anos seguintes a mistura de interesses entre os homens de negócios privados, representantes das grandes corporações monopolistas, o banco central norte-americano (FED), as instituições multilaterais recém-criadas e o aparato

industrial militar capitalista buscaram consolidar e ampliar ao redor do mundo as aspirações imperialistas, já colocadas pelo próprio Plano Marshall.

Com base nesses objetivos, em 1944, durante os desdobramentos finais da Segunda Guerra Mundial cada vez mais polarizada entre URSS e EUA, ocorreu, sob o patrocínio e predomínio hegemônico norte-americano, a histórica Conferência de Bretton Woods. A principal questão tratada nessa conferência foi a necessidade de consolidar a união do bloco capitalista por meio da criação de instituições de governança global – dotadas de instrumentos de intervenção legitimados pelas mais diversas nações do mundo – capazes de alterar decisões econômicas de seus Estados signatários.

Como política convergente, instituiu-se o dólar norte-americano como moeda-reserva mundial transformando os EUA em agente fiador do mundo: “[...] O acordo de Bretton Woods, de 1944, transformou o dólar na moeda reserva mundial e vinculou com firmeza o desenvolvimento econômico do mundo à política fiscal e monetária norte-americana” (HARVEY, p. 131-132). Para tanto, durante a Conferência, foram criadas emergencialmente duas instituições centrais – o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) – e iniciadas as negociações para a criação da Organização das Nações Unidas e demais instâncias multilaterais.

Para Harvey, a síntese desse período pode ser encontrada na tentativa conjunta de vários Estados nacionais, sob o comando dos EUA, de mesclar mercado e instituições democráticas com o objetivo único de transformar o capitalismo em sistema econômico dominante em nível global. Em suas palavras:

O único caminho que restara era chegar a uma correta combinação de Estado, mercado e instituições democráticas para garantir a paz, a inclusão, o bem-estar e a estabilidade. Internacionalmente, uma nova ordem mundial foi construída com os acordos de Bretton Woods, e várias instituições, como a ONU, o Banco Mundial, o FMI e o Banco Internacional de Compensações (Basileia), foram estabelecidas para ajudar a estabilizar as relações internacionais. O livre comércio de bens foi incentivado sob um sistema de câmbio fixo escorado na convertibilidade do dólar norte-americano em ouro a um preço fixo. O câmbio fixo era incompatível com os livres fluxos de capital que tinham de ser controlados, mas os Estados Unidos tinham de permitir o livre fluxo do dólar para além de suas fronteiras para que o dólar funcionasse como moeda reserva global. (HARVEY, 2008, p. 20)

Nesse sentido, a Conferência de Bretton Woods foi o ponto de partida que abriu caminho para a criação, nos anos imediatamente seguintes ao fim da segunda guerra, dos principais mecanismos de governança global. Dessa forma, foram criadas, em um espaço máximo de quatro anos após os conflitos, as seguintes instituições: Organização das Nações Unidas (ONU), em 1945; Acordo Geral de Tarifas do Comércio (GATT), em 1947; primeira Assembleia Geral da ONU (AGNU), realizada em 1946⁴⁰; Organização Europeia de Cooperação Econômica (OECE), em 1948, rebatizada, alguns anos depois, com o nome de Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE); Organização do Tratado do Atlântico Norte (OTAN), em 1948; Organização dos Estados Americanos (OEA), em 1948; Comissão Econômica para América Latina e Caribe (Cepal), em 1948; e, por fim, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), também em 1948.

A partir de então estavam criadas as condições para que o mundo adotasse como sua uma agenda econômica imediatamente convergente com os interesses de expansão de mercados capitalistas, por meio da modernização institucional, patrocinada pelos EUA, dos diversos Estados nacionais aliados aos seus interesses. Em outras palavras:

A América agia como banqueiro do mundo em troca de uma abertura dos mercados de capital e de mercadorias ao poder das grandes corporações. Sob essa proteção, o fordismo se disseminou desigualmente, à medida que cada Estado procurava seu próprio modo de administração das relações de trabalho, da política monetária e fiscal, das estratégias de bem-estar e de investimento público, limitados internamente pela situação das relações de classe e, externamente, somente pela sua posição hierárquica na economia mundial e pela taxa de câmbio fixada com base no dólar. Assim, a expansão internacional do fordismo ocorreu numa conjuntura particular de regulamentação político-econômica mundial e uma confirmação geopolítica em que os Estados Unidos dominavam por meio de um sistema bem distinto de alianças militares e relações de poder (HARVEY, 2008, p. 131-132)

Uma vez iniciado o processo de governança mundial, por meio das instituições multilaterais, cada Estado efetuou a sua maneira – mas sempre de acordo com as diretrizes desses organismos – uma reforma de sua estrutura a fim de promover a adesão ao fordismo e dos preceitos liberais com vistas a possibilitar sua inserção no mundo capitalista. Isso foi realizado, principalmente, por meio da abertura de mercado e da

⁴⁰A primeira reunião do órgão deliberativo intergovernamental máximo (ONU), sua Assembleia Geral (AGNU), ocorreu em Londres poucos meses após o fim da Segunda Guerra, em 10 de janeiro de 1946. Tendo a Colômbia na presidência temporária, seu objetivo foi criar a própria Assembleia Geral e definir data e pauta para a segunda reunião.

modificação institucional da estrutura jurídica com destaque para o redimensionamento das legislações trabalhistas⁴¹ e demais direitos sociais.

Com as mudanças realizadas no organograma do mundo ocidental, o Estado – que no início da década de 1950 já se encontrava devidamente atrelado à estrutura de produção capitalista – transformou-se, na década posterior, simultaneamente, em agente regulador da produção e instância garantidora de direitos sociais coletivos. Ao falar do papel desempenhado pelo Estado nesse contexto, Harvey destaca a tentativa de suavização das crises, via garantias sociais mínimas assumidas pelos Estados nacionais:

O Estado aguentava a carga de um crescente descontentamento, que às vezes culminava em desordens civis por parte dos excluídos. No mínimo o Estado tinha de tentar garantir alguma espécie de salário social adequado para todos ou engajar-se em políticas redistributivas ou ações legais que remediassem ativamente as desigualdades, combatessem o relativo empobrecimento e a exclusão das minorias. A legitimação do poder do Estado dependia cada vez mais da capacidade de levar os benefícios do fordismo a todos e de encontrar meios de oferecer assistência médica, habitação e serviços educacionais adequados em larga escala, mas de modo humano e atencioso. Os fracassos qualitativos nesses campos eram motivos de inúmeras críticas, mas, afinal, é provável que os dilemas mais sérios fossem provocados pelo fracasso quantitativo. A condição de fornecimento de bens coletivos dependia da contínua aceleração da produtividade do trabalho no setor corporativo. Só assim o Estado Keynesiano do bem-estar social poderia ser fiscalmente viável. (HARVEY, 2008, p. 133)

Na década de 1960, as reconstruções do pós-guerra já haviam acabado e os mercados internos desses países recém-construídos já tinham alcançado seu ponto de saturação ou buscavam a substituição das importações mediante a criação de sua própria industrialização com a criação de seus mercados internos. Assim o “primeiro grande movimento das multinacionais na direção da manufatura no estrangeiro [...] gerou uma onda de industrialização fordista competitiva em ambientes inteiramente novos, nos quais o contrato social com o trabalho era fracamente respeitado ou inexistente” (HARVEY, 2008, p. 135).

De modo geral, pode-se apontar esse processo, representado pelo surgimento da competição fordista internacional, do descontrole com as contas públicas, inflação, desemprego e, principalmente, da insuficiência das políticas de bem-estar social, como o início da crise que nos próximos anos avassalaria o mundo. Novamente, é com David Harvey que se encontra a síntese da crise que se alastrava:

⁴¹Mais adiante veremos que a Consolidação do Trabalho no Brasil (CLT), sancionada em 1943, está diretamente relacionada aos desdobramentos desse processo no mundo.

Perto do final da década de 1960, o liberalismo embutido começou a ruir, internacionalmente e no nível das economias domésticas. Os sinais de uma grave crise de acumulação eram em toda parte aparentes. O desemprego e a inflação se ampliavam em toda parte, desencadeando uma fase global de “estagflação” que duraria boa parte dos anos 1970. Surgiram as crises fiscais de vários Estados (a Grã-Bretanha, por exemplo, teve de ser salva com recursos do FMI em 1975-76), enquanto as receitas de impostos caíam acentuadamente e os gastos sociais disparavam. As políticas keynesianas já não funcionavam. Mesmo antes da guerra árabe-israelense e do embargo do petróleo da OPEP de 1973, o sistema de taxas de câmbio fixas DCE Bretton Woods baseado em reservas de ouro tinha se mostrado ineficaz. A porosidade das fronteiras dos Estados com relação aos fluxos de capital pressionava o sistema de taxas de câmbio fixas. Os dólares dos Estados Unidos tinham inundado o mundo e escapado do controle daquele país, sendo depositados em bancos europeus. As taxas de câmbio fixas foram abandonadas por causa disso em 1971. O ouro não podia mais funcionar como a base metálica da moeda internacional; as taxas de juro passaram a ser flutuantes e as tentativas de controlar a flutuação logo foram abandonadas. O liberalismo embutido que gerara altas taxas de crescimento pelo menos nos países capitalistas avançados depois de 1945 estava claramente esgotado e deixara de funcionar. A superação da crise requeria alguma alternativa. (HARVEY, 2008, p. 22)

De maneira geral, após pouco tempo de expansão do pós-guerra, o mundo capitalista de organização estatal keynesiana e planta produtiva taylorista/fordista – por sua incapacidade crônica de conter suas próprias contradições – entrava novamente em uma grave crise, mas desta vez com consequências muito mais sérias que as anteriores.

O esquema organizado, que estimulava a competição entre mercados por meio do capitalismo mundializado e o Estado de tipo keynesiano provedor do bem-estar social, não conseguiu suportar os altos impostos, as práticas produtivas destrutivas e a crescente carga de miséria e descontentamento social. As garantias sociais geravam custos estatais cada vez mais proibitivos e as esperanças de inclusão na sociedade de consumo se esvaziavam na razão inversa do custo de vida nas grandes cidades, transformando as promessas liberais de igualdade formal de direitos em desigualdades sociais pelo mundo.

Da onda de otimismo triunfante do pós-guerra, o mundo passou, na segunda metade da década de 1960 e por toda a década de 1970, para a era das explosões sociais e dos conflitos culturais permanentes. Somam-se a isso as insatisfações com a modernização capitalista no terceiro mundo, que sob a justificativa de promover o desenvolvimento do Estado nacional, na prática produzira desemprego e migrações na Ásia, fome na África e as diversas ditaduras militares na América Latina. A partir disso,

a crise econômica capitalista, que até então na história da humanidade se apresentava como crise setorial, restrita a um pequeno número de países geograficamente próximos ou a um ramo específico da produção, tornou-se uma forte crise generalizada.

A profundidade da crise que se alastrava pelo mundo, além de impossibilitar qualquer tipo de ajuste superficial, deixava perplexos amplos setores da social-democracia, confortavelmente aninhados no compromisso entre capital e trabalho, presente no estado de bem-estar social. Era necessário, portanto, identificar os principais problemas do sistema e agir com vistas a modificar a estrutura saturada por uma nova organização de tipo capitalista. Nesse processo de diagnóstico do sistema, surgiram alguns entraves que se constituíram em problemas fundamentais. São eles: o tamanho e a ineficiência dos Estados, a prática estatal de intervenção na economia e a rigidez da produção fordista. Como resposta a esse conjunto de questões, era necessário limitar a ação intervencionista do Estado e reformá-lo, a fim de modernizar sua estrutura jurídica e instituir um modo produtivo mais flexível e variável.

A história que se conta a partir de então diz respeito a um complexo processo de liberalização dos mercados e financeirização do mundo por meio de reformas estatais. Nesse percurso, a correlação entre as mudanças na forma jurídica do Estado ditadas pela forma política dominante e as necessidades de garantias estatais para o mercado globalizado, amplamente dominado por instituições financeiras mundiais, torna-se, fundamentalmente, a evolução particular de cada nação e sua inserção no mundo do capital mundializado. Nesse processo, as decisões, que antes, no imediato pós-guerra, cabiam às instâncias multilaterais, passaram para a administração nada democrática dos *mercados eficientes*, o que levou a totalidade dos Estados capitalista a adotarem a “racionalidade econômica” do grande capital, por meio de reformas estruturais. Apresenta-se, a seguir, em linhas gerais, como se deu esse processo.

1.3.2. A reforma neoliberal do Estado

Sabe-se que identificar os principais acontecimentos do capitalismo mundial no século XX é condição fundamental para se entender o real significado da crise atual. Em outras palavras: “Para apreciar a novidade histórica da crise estrutural do capital, precisamos localizá-la no contexto dos acontecimentos sociais, econômicos e políticos do século XX” (MÉSZÁROS, 2011, p. 796). Até o presente momento, realizou-se o

percurso que liga as mudanças na estrutura estatal às necessidades do sistema do capital e a crise como um elemento imanente ao próprio sistema. A despeito do caminho feito até aqui, ainda falta evidenciar, em linhas gerais e de modo aproximado, os desdobramentos finais desse processo até os dias atuais.

Com a crise instituída em 1973, o mundo capitalista entra na década de 1980 polarizado basicamente entre duas tendências diametralmente opostas sobre o funcionamento da organização estatal e, como consequência, do próprio capitalismo. De um lado, estavam aqueles partidários da social-democracia que enalteciam o fortalecimento do Estado e o planejamento central como forma de conter a crise; de outro, um grupo cada vez maior que defendia o retorno e o aprofundamento das ideias liberais com a garantia de liberdade total ao poder corporativo e a diminuição das funções estatais como pressuposto para se aprofundar as liberdades do mercado e solucionar a crise que, por sua vez, estava assentada na própria incapacidade estatal de conter a inflação e promover o pleno emprego. Para este grupo: “A crise da acumulação do capital de década de 1970 afetou a todos por meio da combinação de desemprego em ascensão e inflação acelerada” (HARVEY, 2008, p. 23). De acordo com as conclusões deste segundo grupo, era necessário instituir uma nova forma de organização estatal denominada Estado neoliberal⁴². Após o agravamento da crise, as funções estatais defendidas pelo grupo partidário do estado de bem-estar tornaram-se obsoletas aos olhos da maioria dos economistas e pensadores de renome mundial⁴³. Assim, estavam criadas as condições políticas de neoliberalização do mundo.

Conceituar o neoliberalismo é uma tarefa extremamente complexa que requer como ressalva a consideração de que as linhas gerais dessa forma de organização

⁴² É David Harvey quem estabelece essa forma de organização baseada no predomínio dos mercados financeiros globalizados e no Estado mínimo como Estado neoliberal. Em suas palavras: “Dou a este tipo de aparelho de Estado o nome de *Estado neoliberal*. As liberdades que ele encarna refletem os interesses dos detentores da propriedade privada, dos negócios, das corporações multinacionais e do capital financeiro” (HARVEY, 2008, p. 17).

⁴³ Harvey aponta dois momentos cruciais nesse processo. O primeiro ocorre em 1947, quando se estabelece uma associação de pensadores responsáveis por dar formatação final à proposta neoliberal. Em suas palavras: “Um grupo pequeno e exclusivo de passionais defensores seus – principalmente economistas, historiadores e filósofos acadêmicos – se congregaram em torno do filósofo austríaco Friedrich Von Hayek para criar a Mont Pelerin Society (nome do *spa* suíço em que se reuniram pela primeira vez) em 1947 (entre os notáveis estavam Ludwig Von Mises, o economista Milton Friedman e mesmo, por algum tempo, o célebre filósofo Karl Popper)” (HARVEY, 2008, p. 29). O segundo ocorre em 1974 e 1976, quando Friedrich Von Hayek e Milton Friedman receberam, respectivamente, o prêmio Nobel de economia. Mais uma vez nas palavras de Harvey: “A teoria neoliberal obteve respeitabilidade acadêmica quando Hayek em 1974 e Friedman em 1976 ganharam o prêmio Nobel de economia. Esse prêmio específico, embora assumisse a áurea de um Nobel, não tinha nenhuma relação com os outros prêmios, estando como estava sob o controle da elite bancária suíça” (HARVEY, 2008, p. 31).

político-econômica representam apenas o apontamento dos princípios comuns. Por isso, é necessário evidenciar que essas condições gerais foram mediadas pelas condições específicas de cada país, não podendo ser generalizadas sem se considerar que cada Estado efetuou sua adesão ao neoliberalismo de maneira peculiar, comum à história de sua própria inclusão no capitalismo em escala mundializada.

Assim, embora com diferenças significativas de uma região geográfica para outra e do tempo histórico de adoção para outro, é possível conceituar de modo geral o neoliberalismo e a atuação estatal nele contida da seguinte forma:

O neoliberalismo é em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser mais bem promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio. O papel do Estado é criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a estas práticas; o Estado tem de garantir, por exemplo, a qualidade e a integridade do dinheiro. Deve também estabelecer as estruturas e funções militares de defesa, da polícia e legais requeridas para garantir direitos de propriedade individuais e para assegurar, se necessário pela força, o funcionamento apropriado dos mercados. Além disso, se não existirem mercados (em áreas como terra, água, a instrução, o cuidado da saúde, a segurança social ou a poluição ambiental), estes devem ser criados, se necessário pela ação do Estado. Mas o Estado não deve aventurar-se para além dessas tarefas. As intervenções do Estado nos mercados (uma vez criados) devem ser mantidas num nível mínimo, porque, de acordo com a teoria, o Estado possivelmente não possui informações suficientes para entender devidamente os sinais do mercado (preços) e porque poderosos grupos de interesse vão inevitavelmente distorcer e viciar as intervenções do Estado (particularmente nas democracias) em seu próprio benefício. (HARVEY, 2008, p. 12)

Dessa forma, uma vez tornado hegemônico como teoria, o neoliberalismo passou a ser instituído, na prática, como política central por vários países, em um movimento de liberalização dos mercados que promoveu a globalização financeira e a transferência do controle da riqueza líquida para as instituições financeiras de caráter mundial. Com a prática de retirada dos entraves estatais dos mercados, por meio da abertura econômica para capitais estrangeiros, os bancos, sobretudo, os norte-americanos, puderam se lançar com todo o seu vigor na criação de praças financeiras e mercados consumidores locais, subordinados à integração global em todas as regiões geográficas possíveis.

As causas dessas mudanças se apresentavam em situações tão díspares quanto insuspeitas, como o imaneente fracasso dos países membros da URSS, por exemplo, bem como nas possibilidades inéditas de saída da crise por intermédio da integração global do mundo em um capitalismo em que, pela primeira vez na história, o envio das grandes remessas de lucros do exterior para as matrizes podia ser realizado sem qualquer forma de taxaço por parte dos Estados, como também podia ser viabilizada a ampliaço da produço para regiões em que as legislaçoes trabalhistas ainda não estavam consolidadas, e, finalmente, o papel desempenhado pelo Estado podia ser modificado rapidamente em funço de um duplo e deletério processo.

Esse duplo processo, por sua vez, diz respeito à superaço da crise fiscal do Estado, mediante o tratamento diferenciado oferecido tanto à populaço em geral quanto ao grande capital internacional. Ademais, contraditoriamente, ao mesmo tempo em que as instituiçoes estatais ofereciam isençoes de impostos para as grandes corporaçoes internacionais, com o intuito de garantir a instalaço de novas unidades fabris em seu território praticando uma pesada renúncia fiscal, buscavam, por outro lado, reduzir os grandes déficits fiscais que varriam as diversas administraçoes públicas. E isso se realizava exclusivamente por meio do corte de despesas nas áreas de seguridade social, educaço e infraestrutur física gerando a gradativa e tão sonhada diminuiço do Estado. É notório que todo esse conjunto de açoes está em perfeita consonância com as aspiraçoes neoliberais, uma vez que: “O Estado neoliberal deve buscar persistentemente reorganizaçoes internas e novos arranjos institucionais que melhorem sua posiço competitiva como entidade diante de outros Estados no mercado global” (HARVEY, 2008, p. 76).

Desse modo, para garantir sua inserço definitiva no mundo globalizado, diversos Estados nacionais promoveram, cada qual a seu tempo e modo, um processo de ajuste fiscal, precedido de um duplo movimento integrador em escala mundial. Primeiro lançaram-se com todo o afinco possível na flexibilizaço dos variados direitos sociais e dispositivos econômicos protetores dos mercados locais – ambos considerados entraves para o desenvolvimento integrado do mercado consumidor e produtivo em escala mundial –, promovendo também a desregulamentaço e privatizaço de áreas antes consideradas bem comum, como, por exemplo, usos de recursos hídricos e minerais, e de diferentes matrizes energéticas. Segundo, como desdobramento direto do primeiro ponto, ocorreu um processo de desmontagem do arranjo social, econômico e produtivo

anterior pela diminuição gradativa das atribuições estatais, por intermédio de reformas estruturais e reorientação produtiva, com o objetivo de adotar integralmente um novo regime de acumulação mutante com características flexíveis. O significado desse regime é apresentado por Harvey nas seguintes palavras:

A acumulação flexível, como vou chamá-la, é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente diversificadas de informação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças nos padrões de desenvolvimento desigual tanto em setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego no chamado “setor de serviços”, bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas [...]. (HARVEY, 2008, p. 140)

Dessa forma, pode-se concluir que a adesão ampla ao neoliberalismo representou profundas mudanças na organização geral da sociedade, uma vez que não apenas a forma estatal foi modificada, pela mediação de uma forma política inteiramente pró-capital internacionalizado, mas também a organização geral do trabalho sofreu importantes mudanças com a adoção de padrões flexíveis e formação especializada.

Assim, a implantação do neoliberalismo veio acompanhada pela adoção do modelo de acumulação flexível e o gradativo abandono de práticas rígidas até então consideradas modelos de eficiência na obtenção de lucros em prol de práticas laborais cada vez mais intensificadas e precarizadas. A utilização desse conjunto de medidas como saídas reestruturantes representa o duplo processo de ajuste estatal interno e adesão externa promovendo a reestruturação produtiva por meio de ajustamentos recíprocos. Em outras palavras: “A crise estrutural ‘rastejante’ – que, entretanto, avança implacavelmente – só pode ser entendida como um processo contraditório de ajustes recíprocos [...] que só pode ser concluído após um longo e doloroso processo de reestruturação radical inevitavelmente ligado às suas próprias contradições” (MÉSZÁROS, 2011, p. 797).

Até aqui se pôde ver como os países capitalistas centrais, ao menor sinal de problemas, agiram para suavizar suas crises intrínsecas. A forma adotada, com poucas variações, pautava-se pela dispersão geográfica pelo mundo com a inserção de áreas

significativas no capitalismo global e a conquista de novos mercados consumidores com novas práticas laborais. Entretanto, embora repetida ao extremo como forma de suavizar as crises cada vez mais gerais e graves, estas saídas históricas já estavam fadadas, desde o início, ao inevitável fracasso por três motivos principais: 1) a criação de setores produtivos concorrentes em outras localidades onde o preço da produção poderia ser reduzido drasticamente; 2) a rigidez e insustentabilidade dos processos de trabalho fordista, que levavam ao aumento dos custos em locais onde a organização sindical era consolidada; e, finalmente, 3) os próprios limites geográficos do planeta, onde mais cedo ou mais tarde os diversos países e as mais distantes regiões estariam integradas ao sistema, restringindo, por fim, as possibilidades de exportar as contradições para outros países. Ao tratar da forma capitalista de lidar com as crises cíclicas anteriores à década de 1970, Mézáros destaca: “Sendo assim, o deslocamento das contradições só é possível enquanto a crise for parcial, relativa e interiormente manejável pelo sistema, demandando apenas mudanças – mesmo que importantes – no interior do próprio sistema relativamente autônomo” (MÉSZÁROS, 2011, p. 797).

A sistemática adesão dos caracteres neoliberais pelo mundo capitalista revelou questões fundamentais que se achavam ocultas desde a crise de 1929, uma vez que a partir dessa crise ficou claro aos gestores que, ao tratar de cada problema do sistema em particular, realizava-se, mesmo a contragosto de alguns, ou de forma indireta, modificações estruturais que envolviam a totalidade do próprio capitalismo. A efetivação desse percurso foi realizada com êxito, enquanto os limites ainda não haviam sido atingidos. Porém, a dispersão geográfica capitalista, acompanhada pela especulação do capital financeiro pelo mundo e por reestruturações neoliberais por meio da reforma dos diferentes Estados, provocou, como efeito colateral desse próprio modo de ser, o alcance dos limites de dispersão e a conseqüente transformação das crises cíclicas anteriormente dispersas em setores e países específicos, em crise estrutural abrangente em todo o globo. Assim, a crise cíclica, chamada de não estrutural, se diferencia da estrutural pelos seguintes aspectos:

Em termos simples e gerais, uma crise estrutural afeta a totalidade de um complexo social em todas as relações com suas partes constituintes ou subcomplexas, como também a outros complexos aos quais é articulada. Diferentemente, uma crise não estrutural afeta apenas algumas partes do complexo em questão, e assim, não importa o grau de severidade em relação às partes afetadas, não pode pôr em risco a sobrevivência contínua da

estrutura global. [...] Assim, uma crise estrutural não está relacionada aos limites imediatos, mas aos limites últimos de uma estrutura global. (MÉSZÁROS, 2011, p. 797)

Em síntese, a história da adesão sistemática ao neoliberalismo pelo mundo pode ser entendida como a história da reestruturação produtiva, com sua modificação do mundo do trabalho promovida pelas diferentes reformas do Estado, bem como a história da transformação das diferentes crises cíclicas geograficamente localizadas em uma grande crise geral, de caráter estrutural.

Sabe-se que esse processo é extremamente rico em termos de nuances e especificidades; por isso, faz-se necessário alertar que, em vista dos objetivos da presente investigação, identificou-se apenas os apontamentos gerais e amplos desse processo, com a finalidade de entender e identificar sua história no Brasil. Por fim, cumpre ressaltar que todo esse processo ocorreu pelo mundo de maneira desigual, tendo em cada país uma história específica. Com base no conjunto geral de questões apontadas até aqui, aborda-se, a partir deste momento, a história da implantação do neoliberalismo no Brasil por meio da reforma do Estado, considerando, na descrição desse processo, o setor educacional como uma área privilegiada de análise.

1.4. Capitalismo monopolista no Brasil

Durante todo o percurso feito até aqui, percebe-se, em linhas gerais, como o sistema capitalista foi se modificando ao longo de praticamente todo o século XX, assim como essas modificações se espalharam pelo mundo numa mistura de processos que envolvem fatores locais diretamente ligados à história de cada Estado em específico e, simultaneamente, fatores globais agindo no movimento do capitalismo em escala mundializada.

Na análise realizada até o presente momento, procurou-se enfatizar os aspectos mais gerais e comuns ao ocorrido em diferentes Estados nacionais. Porém, a partir de agora, o foco será especialmente o histórico da modificação capitalista no Brasil com ênfase no período contemporâneo, em que a reforma neoliberal, instituída em princípios

da década de 1990, encontra-se em uma nova fase de pleno desenvolvimento, com um conjunto de modificações setoriais de caráter institucional.

A despeito da história da integração brasileira ao capitalismo mundial, Florestan Fernandes, no livro **A revolução burguesa no Brasil** (2008), aponta as três fases básicas de seu desenvolvimento em solo nacional. São elas: “a) fase de eclosão de um mercado capitalista especificamente moderno; b) fase de formação e expansão do capitalismo competitivo; c) fase de irrupção do capitalismo monopolista” (FERNANDES, 2008, p. 263-264). Dessa maneira, cada fase delimitada cobre um período da história do país em que as elites nacionais se integraram ao capitalismo, sendo, por isso, considerada em sua integralidade na análise que se segue. Segundo o autor:

A fase de eclosão do mercado capitalista moderno é, na verdade, uma fase de transição neocolonial. Sua delimitação pode ir, *grosso modo*, da Abertura dos Portos até aos meados ou à sexta década do século XIX (tomando-se, como ponto de referência, as evidências históricas da crise estrutural irreversível do sistema de produção escravista). A fase de formação e expansão do capitalismo competitivo se caracteriza pela consolidação e disseminação desse mercado e por seu funcionamento como fator de diferenciação do sistema econômico. Ela compreende, pois, tanto o período de consolidação da economia urbano-comercial quanto a primeira transição industrial verdadeiramente importante; e vai, *grosso modo*, da sexta década do último quartel do século XIX até a década de 1950, no século XX. A fase de irrupção do capitalismo monopolista se caracteriza pela reorganização do mercado e do sistema de produção, através das operações comerciais, financeiras e industriais da “grande corporação” (predominantemente estrangeira, mas também estatal ou mista). Embora as tendências para esta evolução sejam anteriores, ela só se acentua no fim da década de 1950 e só adquire caráter estrutural posteriormente à “Revolução de 1964” (FERNANDES, 2008, p. 263-264)

Para cumprir os objetivos desta investigação, a presente análise centra-se prioritariamente, mas não exclusivamente, na fase de irrupção e consolidação do capitalismo monopolista até os dias atuais, em que impera no sistema, com características peculiares, o modelo neoliberal. Com o foco na última fase, mas considerando a existência de fatores anteriores, podemos perceber que, ao longo do conjunto de modificações do capitalismo mundial, no último século, o Estado brasileiro esteve sempre presente, em menor ou maior grau, como elemento componente, dependente e subordinado ao capitalismo em nível internacional.

Foi assim, por exemplo, quando, na década de 1930, o país, sentindo os efeitos diretos da crise superprodutiva de 1929, realizou – por intermédio do Conselho Nacional do Café (CNC), criado em 1931 pelo então presidente Getúlio Vargas⁴⁴ – a famosa queima de café com a finalidade de restringir a oferta e reequilibrar os preços do produto em nível mundial. Alguns anos mais tarde, precisamente em primeiro de maio de 1943, o país dava mais uma mostra de integração subordinada ao capitalismo, quando esse mesmo presidente, acompanhando a tendência mundial de criação e reestruturação das legislações trabalhistas no mundo, promulgou – baseando-se na lei do trabalho italiana, denominada *Carta del Lavoro*, instituída por Benito Mussolini em 1927, no auge da escalada fascista – o Decreto-Lei 5.452, mais conhecido como a Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) – trata-se da principal lei que regula ainda hoje as relações de trabalho no país.

Considerando as fases de consolidação do capitalismo no país, percebe-se que só é possível delimitar o papel do Brasil no capitalismo mundial, se forem devidamente consideradas como as mudanças macroeconômicas ocorridas, sobretudo, após a segunda guerra mundial chegaram e foram absorvidas pelo país. Com o predomínio da política de reestruturação e reconstrução dos países capitalistas centrais, destruídos durante a guerra, o papel dos grandes exportadores de produtos primários como o Brasil e, por conseguinte, as características do próprio capitalismo – que de matriz competitiva assumiu, gradativamente, o formato monopolista – se modificaram substancialmente.

Se antes, na fase de capitalismo competitivo, o país aparecia como nação coadjuvante para a maioria dos países centrais, posteriormente, tanto a forma de produção destrutiva assumida pelas nações centrais quanto o objetivo de dominação norte-americano via propagação do capitalismo monopolista pelo mundo, realizado pelo Plano Marshall, geraram e consolidaram o tipo de contribuição e a forma de inserção brasileira no mundo capitalista que se consolidava.

Mais uma vez, é Florestan Fernandes quem apresenta os caracteres fundantes da reinserção brasileira no mundo do capital e sua consolidação como país de capitalismo

⁴⁴ Getúlio Vargas pode ser considerado um dos mais interessantes capítulos da história brasileira. Denunciado por uns como ditador, aclamado por outros como “pai dos pobres”, essa controversa figura encontrou na formulação de Ricardo Antunes uma boa descrição da essência de suas diversas ações: “Com aparente *fisionomia* de *pai dos pobres*, Getúlio foi a *fotografia* de corpo inteiro da nossa burguesia, foi seu máximo de *consciência possível*, burguesia ao mesmo tempo arrogante e matuta. Que se imagina na plena fruição do *sonho americano*, mas que vivencia de fato a dominação *mundana* e *prosaica* ancorada em nosso passado escravista, senhorial e colonial” (ANTUNES, 2005, p. 161).

monopolista dependente da produção em nível mundial e imediatamente integrado a ela.

De acordo com o autor:

As próprias transformações recentes da economia, da estrutura urbana e da tecnologia das sociedades hegemônicas engendraram formas ultradestrutivas de utilização das matérias-primas da periferia, as quais converteram, em maior ou menor grau, as nações periféricas em fator de equilíbrio e de crescimento balanceado das economias centrais. Em consequência, ocorreu um deslocamento econômico das “fronteiras naturais” daquelas sociedades: as nações periféricas, como fontes de matérias-primas essenciais para o desenvolvimento econômico sob o capitalismo monopolista, viram-se, extensa e profundamente, incorporadas à estrutura, ao funcionamento e ao crescimento das economias centrais como um todo. (FERNANDES, 2008, p. 296)

Dessa maneira, o Brasil, que até então era tido como uma nação irrelevante no cenário internacional, transformou-se – inicialmente pelas diversas possibilidades de extração e exportação de matéria-prima barata, por seu tamanho e dimensão populacional, e, posteriormente, pelas possibilidades de liderança regional na América do Sul, como também pelas necessidades de formação de um enorme mercado consumidor de produtos fabricados alhures – em território estratégico para os países capitalistas centrais liderados pelos EUA.

Um exemplo da crescente centralidade estratégica e da necessidade de integração internacional subordinada e definitiva do país para os países dirigentes da economia global pode ser apontado pelo destaque conferido ao Brasil na II Assembleia Geral das Nações Unidas (AGNU). Trata-se da histórica seção presidida pelo Brasil por meio do diplomata brasileiro Osvaldo Aranha Bandeira de Mello, em 1947, e responsável, entre outras coisas, pela definição do destino conferido aos espólios de guerra, criação do Estado de Israel e a consequente divisão do território palestino. Assim, o Brasil, que desde muito cedo ascendeu como um suporte subordinado ao sistema capitalista mundial, transformou-se rapidamente em nação estratégica por intermédio de toda “[...] uma forma de incorporação devastadora da periferia às nações hegemônicas e centrais, que não encontra paralelos nem na história colonial e neocolonial do mundo moderno, nem na história do capitalismo competitivo” (FERNANDES, 2008, p. 296).

Todo esse histórico de transformação da posição brasileira em nível mundial diz respeito a um complexo processo de adoção do padrão de desenvolvimento econômico capitalista e monopolista em solo nacional. Segundo Florestan Fernandes, esse processo de adoção tem dois momentos distintos e fundamentais. Em um primeiro momento, entre a segunda metade da década de 1940 e o fim da década de 1950, a adoção do padrão de desenvolvimento capitalista deu-se por intermédio da penetração segmentada das multinacionais, momento em que cada empresa adquiria o domínio monopolista de um segmento produtivo a fim de reordenar tanto a mão de obra em relação às novas configurações do trabalho quanto a matriz tecnológica referente às suas necessidades, “[...] assumindo o controle parcial mas em intensidade da exploração e da comercialização internacional de matérias-primas, da produção industrial para o mercado interno, do comércio interno, das atividades financeiras etc.” (FERNANDES, 2008, p. 295).

O segundo momento diz respeito à necessidade de adoção, na forma política, do padrão de desenvolvimento e acumulação capitalista que só seria possível pela aceitação integral desse mesmo padrão por parte da forma jurídica do Estado. Com base nessa exigência, a cartilha capitalista ditada pelas nações centrais dizia claramente que “sem estabilidade política não há *cooperação econômica*, eis a nova norma ideal do comportamento econômico ‘racional’, que se impõe de fora para dentro” (FERNANDES, 2008, p. 297), principalmente por meio da exigência, cada vez mais acentuada, de que “das burguesias e dos governos pró-capitalistas das nações periféricas que ponham ‘a casa em ordem’, para que pudessem contar com a viabilidade do ‘desenvolvimento por associação’” (FERNANDES, 2008, p. 297).

Com base nessa cartilha, os caminhos para o desenvolvimento capitalista no Brasil passaram, necessariamente, por três momentos em que a necessidade de transformação autocrática do Estado foi sendo construída. Dessa forma,

Os elementos basilares do processo são: 1º) a capacidade da iniciativa privada interna de captar as irradiações econômicas e do mercado capitalista mundial; 2º) a capacidade de mobilização social e política *como classe possuidora privilegiada*; 3º) a possibilidade de converter o Estado em eixo político da recomposição do poder econômico, social e político da burguesia, estabelecendo-se uma conexão direta entre a dominação de classe, concentração de poder político e classe e livre utilização, pela burguesia, do poder político estatal daí resultante. (FERNANDES, 2008, p. 309)

É da correlação de forças provenientes da interconexão desses três momentos que em 1964 ocorre o golpe civil-militar, que redundou em um período de ditadura por 21 anos no Brasil. Assim, o país dá um terrível salto na consolidação do capitalismo monopolista, pois a capacidade de mobilização social e política da burguesia, aliada ao controle extremo das estruturas estatais, possibilitou ao país ascender ao capitalismo monopolista em escala mundial sem necessariamente conceder os benefícios que tradicionalmente formavam o estado de bem-estar social, conquistado pela social-democracia nos países do centro capitalista.

Dessa maneira, as elites dirigentes do país conseguiram transformar seu poder inicialmente irrestrito no comando das instituições estatais em molde definitivo para a organização de todas as áreas e instituições do próprio Estado:

Isso fez com que a restauração da dominação burguesa levasse, de um lado, a um padrão capitalista altamente *racional e modernizador* de desenvolvimento econômico; e, concomitantemente, servisse de pião a medidas políticas, militares e policiais, contrarrevolucionárias, que atrelam o Estado nacional não à clássica *democracia burguesa*, mas a uma versão tecnocrática da democracia restrita, a qual se poderia qualificar, com precisão terminológica, como uma autocracia burguesa. (FERNANDES, 2008, p. 313)

Dessa maneira, foi possível não só o estabelecimento do poderio de classe da burguesia brasileira como também o fomento a um padrão de modernização condescendente com as necessidades do capitalismo em escala global por intermédio, principalmente, da modernização das estruturas estatais diretamente alinhadas e financiadas pelos órgãos de fomento multilaterais. Não cabe nos objetivos da presente investigação acompanhar *pari passu* os anos de ditadura, pois, uma vez apresentado o compromisso das elites nacionais com o capital financeiro interiorizado, cumpre tratar do salto neoliberal em solo nacional. Portanto, investiga-se, a partir de agora, como o país mais uma vez se insere de maneira dependente no contexto global.

1.4.1. A Reforma neoliberal do Estado brasileiro

Durante o período de duração da ditadura civil-militar no Brasil – mais especificamente entre os anos de 1964 a 1985 –, pode-se dizer que o país passou aparentemente anestesiado pela grande maioria das turbulências econômicas mundiais. Essa aparente anestesia, criada artificialmente com pulso forte pelo domínio autocrático do Estado e ancorada no crescimento forçado da economia, denominado “milagre econômico” e levado a cabo por meio da tomada de empréstimos do Banco Mundial e FMI, acabaria de forma dramática, juntamente com a ditadura civil-militar redundando na maior crise econômica da história do país.

Entre os anos de 1979 e a segunda metade dos anos de 1990, o país esteve no auge de uma grave crise econômica que se arrastava desde o início da década de 1970, encontrando nas mudanças estruturais do último período as últimas tentativas desesperadas de controlar a crise fiscal do Estado e a crise econômica ancorada na hiperinflação persistente desde as décadas anteriores. O intervalo de tempo no qual ocorreu o ápice dessa crise não é homogêneo, por isso, é fundamental entender que, durante esse processo, várias fases foram experimentadas e diversas soluções tentadas. Constatam desse período nada menos que treze planos de estabilização da economia brasileira. São eles: Plano Delfim I (1979); Plano Delfim II (1981); Plano Delfim III (1983); Plano Dornelles (abril-junho, 1985); Plano Cruzado (março-dezembro, 1986); Plano Bresser (junho-dezembro, 1987); Plano Arroz com Feijão (1988); Plano Verão (janeiro-junho, 1989); Plano Collor I (março-abril, 1990); Plano Eris (maio-dezembro, 1990); Plano Collor II (janeiro-abril, 1991); Plano Marcílio (maio 1991- outubro 1992) e, por fim, Plano Real (1994 até os dias atuais).

Não cabe como objetivo deste capítulo apresentar as especificidades de cada plano. Para o cumprimento do propósito deste trabalho, basta apontar que vários economistas e teóricos participaram ativamente de todos esses planos, sobretudo como ideólogos do capital, nas tentativas de resgatar o país da crise financeira e criar o necessário apoio político e popular para uma posterior reforma estatal de cunho neoliberal.

Dentre as principais figuras atuantes nesse processo, o político, economista e acadêmico Luiz Carlos Bresser-Pereira⁴⁵ tornou-se um nome central por ter participado

⁴⁵A simultaneidade entre o engajado político pró-capital à frente da administração pública e o acadêmico apologista da ordem capitalista neoliberal aparece claramente no texto biográfico presente no seu site oficial na internet. Nas palavras ali contidas: “Luiz Carlos Bresser-Pereira é professor emérito da

de forma dupla e simultânea – ora como teórico apologista do capital, ora como economista à frente de equipes econômicas – de todo esse processo. A despeito de sua participação ativa nessas crises, é o próprio Bresser-Pereira que expõe as principais etapas dessa crise e apresentará, posteriormente, o significado e as bases da reforma do Estado levada a cabo por sua gestão. Em suas palavras:

Em um primeiro momento – entre 1981 e 1983 –, a diminuição no ritmo de crescimento foi atribuída ao esforço de ajustamento imposto pela crise da dívida. Numa segunda etapa – 1984 a 1986 –, a balança comercial foi reequilibrada graças à desvalorização cambial, as taxas de crescimento voltaram, embora baseadas no aumento do consumo, a crise pareceu a muitos ter sido superada. A partir de 1987, porém, com o fracasso do Plano Cruzado e a moratória da dívida externa, a crise voltou a se manifestar. Esse ano e o de 1988 foram anos de ajuste moderado. Em 1989, voltou-se a um crescimento tipicamente populista, que termina, no início de 1990, com um episódio de hiperinflação. Os três primeiros anos da nova década serão anos de profundo ajuste fiscal e de reformas estruturais (BRESSER-PEREIRA, 1997, p. 165)

Enquanto as diferentes etapas e soluções para a crise brasileira ocorriam no país, as grandes mudanças estruturais – com destaque para a promulgação da Constituição Federal em 1988 e as primeiras eleições diretas para Presidência da República em 1989 – foram sendo implantadas paulatinamente. Entretanto, nesse ínterim, o resto do mundo já encontrara, na neoliberalização das economias e reforma dos Estados nacionais, o remédio para os males da crise que se tornava cada vez mais estrutural. Nesse período, o mundo capitalista rapidamente “[...] mergulhou na neoliberalização como resposta por meio de uma série de idas e vindas e de experimentos caóticos que na verdade só convergiram como uma nova ortodoxia com a articulação nos anos de 1990, do que veio a ser conhecido como o ‘Consenso de Washington’” (HARVEY, 2008, p. 23). Assim, por intermédio do Consenso de Washington, não demorou muito para que a cartilha neoliberal fosse apreendida e amplamente utilizada no processo de reforma do Estado brasileiro.

Fundação Getúlio Vargas onde ensina economia, teoria política e teoria social. É presidente do Centro de Economia Política e editor da **Revista de Economia Política** desde 1981. Escreve coluna quinzenal na **Folha de S. Paulo**. Em 2010 recebeu o título de Doutor *Honoris Causa* pela Universidade de Buenos Aires. Foi Ministro da Fazenda, da Administração Federal e Reforma do Estado, e da Ciência e Tecnologia. Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br/curric/2.Biograf-2pag.pdf>>. Acesso em: 1º out. 2014.

É interessante notar que a disseminação do neoliberalismo no mundo ocorre em um momento nacional de grande esperança social e completa fragilização institucional. O Brasil engatinhava, mal havia saído consensualmente da ditadura e seu primeiro presidente eleito com voto direto – Fernando Collor de Mello, eleito em 1989 pelo Partido da Reconstrução Nacional (PRN) e empossado em 1990 – ainda não havia tido tempo para mostrar realmente a que veio.

Não demorou muito para o salto para a modernidade – econômica, social e política –, proposto pelo presidente por meio de um ambicioso projeto de reestruturação econômica denominado Plano Collor I, mostrar sua verdadeira feição e sua perfeita sintonia com os ditames neoliberais. Ao tratar dos sentidos imediatamente assumidos pelo Governo de Fernando Collor de Mello e seus planos de modernização e estruturação econômica, o pesquisador Ricardo Antunes, em um artigo publicado originalmente no **Jornal do Brasil**, em 4 de julho de 1990, e republicado no livro **A desertificação neoliberal** já apontava o que viriam a ser as linhas gerais desse governo, com novo verniz e velhas práticas:

Um “neojuscelinismo” mesclado com o ideário pós-1964, contextualizado para os anos de 1990. É o acentuar do modelo produtor para a exportação, competitivo ante as economias avançadas, o que supõe a franquia da nossa produção aos capitais monopólicos externos. Tudo em clara integração com o ideário neoliberal. A privatização do Estado preenche outro requisito imprescindível desse ideário. Os procedimentos para a obtenção desse *télos* seguem, em dose única, o essencial do receituário do Fundo Monetário Internacional (FMI): o enxugamento da liquidez, o quadro recessivo decorrente, a redução do déficit público, a “modernização” (privatista) do Estado, o estímulo às exportações e, é claro, a prática do arrocho salarial, secularmente utilizada em nosso país. É um desenho econômico nitidamente neoliberal. O “intervencionismo exacerbado” presente no Plano e que desagradou aos setores mais à direita lembra a última medida necessária para uma lógica de um Estado que se quer todo privatizado (ANTUNES, 2005, p. 10)

Dessa forma, o governo Fernando Collor de Mello, na tentativa de modernizar estruturalmente o país, promoveu, na prática, a integração e a subordinação do país ao ideário neoliberal por intermédio de planos econômicos que visavam, na teoria, à completa reestruturação da economia com fins à privatização do Estado, mas que naufragaram junto ao seu próprio governo, em outubro de 1992, com apenas dois anos de existência.

É bem verdade que em todo o período imediatamente anterior ao apagar das luzes do Governo Fernando Collor de Mello, de 1990 a 1992, é quando ocorreram até

então as tentativas mais agressivas e estruturantes de neoliberalização da economia. Essas tentativas nasceram e se transformaram em “herança maldita”, deixada consensualmente pelo Governo Collor e tem como ápice um período que vai de maio a dezembro de 1990. É nesses meses, um pouco depois do Plano Collor I e como preâmbulo do Plano Collor II, que foi instituído um plano inteiramente alinhado com os parâmetros e as diretrizes neoliberais, denominado Plano Eris. A centralidade desse plano não está no seu tempo de duração e tampouco em sua importância política aparente, mas sim por ser o primeiro pacote de medidas a trazer integralmente os planos e concessões exigidos internacionalmente para o desenvolvimento e abertura econômica do país.

Não demorou muito e o Plano Eris foi substituído por outro plano de estabilização, denominado Plano Collor II. Trata-se de um plano que visava eliminar a inflação residual deixada pelo primeiro plano por meio de um monetarismo desenfreado, voltado para os ajustes fiscais do Estado, por meio de corte no orçamento e diminuição dos direitos sociais com a finalidade de implantar as bases do que viria a ser, anos mais tarde, a Reforma Neoliberal do Estado no Brasil.

Embora não aponte propositalmente para a diminuição das áreas sociais do Estado, Bresser-Pereira – mesmo a contragosto e de forma quase imperceptível –, ao admitir o apoio “extraoficial” de Washington, fornece a chave para identificar nesses planos os pilares que passaram a pautar os planos seguintes e que mais tarde levaria direto à neoliberalização e reforma do Estado brasileiro de acordo com os interesses do grande capital internacional:

Os esforços para o ajuste fiscal, para os quais o Presidente Collor continuou fornecendo apoio completo, e que produziram superávits orçamentários em 1990 e 1991, foram complementados por uma âncora monetária: o crescimento para a base monetária no segundo semestre de 1990 foi limitado a 9%. O plano não foi oficialmente adotado pelo FMI, mas, dado o seu caráter ortodoxo, recebeu total apoio de Washington, como eu verifiquei pessoalmente quando visitei essa cidade em julho de 1990. (BRESSER-PEREIRA, 1997, p. 182)

Dessa maneira, Fernando Collor, pouco antes de deixar a Presidência, prestou um último grande “serviço” para o povo brasileiro, ao estruturar em solo nacional as bases do neoliberalismo e da Reforma do Estado. O próximo Governo, o de Itamar

Franco, pouco fez de relevante, além de seguir cambaleante e com a marca do imprevisto a trilha aberta por seu desafortunado predecessor. Ao herdar – para usar a feliz expressão de Ricardo Antunes – os caminhos abertos em meio ao deserto neoliberal, Itamar, do alto da provisoriedade que marcou seu mandato, não teve coragem política para fomentar qualquer possibilidade de questionamento ou contraposição ao projeto que lentamente se estruturava. Como descrito pelo autor:

Desde sua posse o Governo Itamar vem caracterizando-se por uma ambiguidade congênita. Herdou um governo marcado por um bonapartismo político, um neoliberalismo econômico subordinado e uma corrupção compulsiva, que penetrava todos os poros da sociedade política. Herdou um acentuado processo de desindustrialização, uma recessão intensificada e uma privatização dilapidadora do capital produtivo estatal. Herdou ainda uma crise aguda, econômica, social, política e ética, caracterizada por uma simultaneidade sem precedentes em nossa história republicana, que lhe conferiu um traço singular. (ANTUNES, 2005, p. 20)

O traço singular de que trata Antunes é fundamentalmente a improvisação de um governo em permanente estado de interinidade e que, por isso, mantinha o total continuísmo, mesmo não tendo a menor pretensão de sua própria continuidade. Se por um lado, até esse momento, foi possível perceber que o neoliberalismo e a consequente Reforma do Estado só não tinham ocorrido de maneira satisfatória e total devido à falta de um governo com peso político e competência para encampar essa empreitada, por outro, no próprio desgoverno do Governo Itamar Franco começava a despontar, na única área realmente consolidada do cambaleante governo, uma sólida figura política cada vez mais central e relevante para os interesses do capital.

Fernando Henrique Cardoso (FHC) foi empossado em 1992 como Ministro das Relações Exteriores no mesmo processo apressado em que todos os membros do novo Governo Itamar Franco assumiram suas funções. Entretanto, em razão de seu crescente peso político, em maio de 1993, Fernando Henrique Cardoso trocou de pasta, assumindo o Ministério da Fazenda, com a missão de gestar a equipe responsável pela confecção do novo plano de estabilização da economia denominado Plano Real.

Esse plano usou uma mistura de processos econômicos ortodoxos e heterodoxos criando uma engenhosa saída econômica de cunho neoestruturalista para a crise inflacionária. Essa saída consistiu fundamentalmente em: primeiro, criar uma unidade

monetária denominada Unidade Real de Valor (URV), capaz de coexistir com a moeda antiga corroída pela inflação para depois substituí-la; segundo, assegurar a contenção fiscal com a diminuição neoliberal do Estado objetivando o ordenamento das receitas; e terceiro, promover a abertura do mercado nacional para o capital financeiro internacional. Assim,

A ideia extremamente engenhosa embutida no Plano Real foi a da coexistência de duas moedas ao mesmo tempo: a velha moeda, na qual a inflação seria muito alta, e a nova, uma moeda indexada, que existiu durante três meses. Esse sistema dual permitiu que os agentes econômicos convertessem seus contratos, de uma forma voluntária, da velha moeda, em que estava incorporada uma taxa de inflação esperada, para a nova moeda, que, por estar atrelada ao dólar, apresentaria uma inflação muito mais baixa e pressupunha preços relativos equilibrados. No segundo momento, quando a reforma monetária eliminou a velha moeda, desapareceram as pressões inflacionárias decorrentes do desequilíbrio dos preços relativos derivados do ajuste não sincronizado dos preços. Os preços relativos na nova moeda estavam automaticamente equilibrados, não sendo necessário utilizar as tabelas de conversão para eliminar dos contratos as expectativas de inflação. (BRESSER-PEREIRA, 1997, p. 197)

Assim, em pouco tempo, graças a uma engenharia econômica estruturante de matriz neoliberal, as altas taxas de inflação estavam estabilizadas. Faltavam então, para consolidar o projeto subjacente ao Plano Real, as necessárias adequações do Estado e de diversos setores da economia nacional. Fernando Henrique Cardoso deixou o Ministério da Fazenda em março de 1994 se autointitulando “pai” do plano que estava estabilizando a economia depois de muitas décadas de inflação galopante.

A propaganda exercida em cima desse feito questionável – veremos logo abaixo que o preço desse plano foi não apenas a Reforma Neoliberal do Estado, mas também a destruição da planta produtiva nacional – gabaritou FHC a se candidatar à Presidência da República por meio da coligação PSDB-PFL-PTB, sendo eleito por maioria absoluta. Em três de outubro de 1994, Fernando Henrique Cardoso foi eleito Presidente do Brasil, tomando posse em 1º de janeiro de 1995.

Com a adoção do Plano Real, grande parte dos objetivos – principalmente aqueles de cunho econômico doméstico, componentes do receituário do FMI – de modernização e ajustamento fiscal do Brasil já estavam concluídos, porém, restava ainda aquela que seria a parte mais decisiva de todo o processo, a Reforma do Estado

brasileiro. O Governo Fernando Henrique Cardoso se lançou com todo o afinco para a realização desse objetivo que já estava delineado e vinha sendo protelado desde o finado Governo Fernando Collor de Mello. Dessa maneira, com um atraso de quatro anos, o Brasil enfim realizaria a tão sonhada adequação aos objetivos traçados para o país em Washington. Ou seja,

FHC iniciou, em 1994, simultaneamente ao processo de estabilização monetária, um receituário programático que teve como consequência mais nefasta o início da desmontagem do parque produtivo no país. O Programa Collor, eliminado seu traço aventureiro e bonapartista, foi reimplementado pelo outro Fernando, com a racionalidade burguesa de um país cuja burguesia foi sempre destituída de qualquer sentido progressista. O resultado foi um monumental processo de privatização, desindustrialização, “integração” servil e subordinada à ordem mundializada, convertendo-nos em país do cassino financeiro internacional. (ANTUNES, 2005, p. 37)

O início desse processo deu-se em 1995, com a formação da equipe⁴⁶ que comporia posteriormente um órgão especificamente voltado para a reforma, denominado Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado⁴⁷ (Mare). Essa equipe foi responsável pela formulação e aprovação dos dois documentos basilares para esse processo: o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado⁴⁸ e a Emenda da Administração Pública que se transformaria, em 1998, na Emenda 19.

A Reforma do Estado instituída por esses documentos, em linhas gerais apresentava minirreformas atuantes em três pontos fundamentais: *Ajuste Fiscal*, com a diminuição significativa de áreas de investimento estatal; *Privatização*, com a venda de

⁴⁶Essa equipe era composta por: Clóvis Carvalho – Ministro Chefe da Casa Civil; Luiz Carlos Bresser-Pereira – futuro Ministro da Administração Pública e Reforma do Estado (MARE); Paulo Paiva – Ministro do Trabalho; José Serra – Ministro do Planejamento e Orçamento; Gen. Benedito Onofre Bezerra Leonel – Ministro Chefe do Estado Maior das Forças Armadas.

⁴⁷Embora com equipe formada e atuante desde 1995, a criação de um ministério responsável pela Reforma do Estado se deu oficialmente em 1998, com a retirada da Secretaria de Administração Federal do âmbito do Ministério do Trabalho e sua transformação em Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE) por meio da Lei nº 9649 de 27 de maio de 1998.

⁴⁸Sobre sua criação, o próprio texto do Plano Diretor traz a seguinte redação: “O Plano diretor da Reforma do Estado foi elaborado pelo Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado e, depois de ampla discussão, aprovado pela Câmara da Reforma do Estado em sua reunião de 21 de setembro de 1995. Em seguida foi submetido ao Presidente da República, que o aprovou na forma ora publicada” (BRASIL, 1995).

empresas estatais para a iniciativa privada vista com eficiência superior em relação à administração pública; e por fim, *Abertura Comercial*, com o abandono da estratégia de substituição de importações historicamente responsável pelo fortalecimento da indústria nacional.

É interessante notar o quanto o tema da Reforma do Estado no Brasil foi e ainda é espaço para toda sorte de manipulação sempre a favor do capital. Bresser-Pereira, por exemplo, ao tratar do conteúdo da reforma, adota um discurso pautado por um malabarismo semântico eivado de contradições em que tenta justificar a todo custo como o conteúdo desse processo é expressão inequívoca da vontade nacional. Ao fazer isso, reconhece, implicitamente, que essas reformas foram orientadas para o mercado por meio dos interesses macroeconômicos com a finalidade de conquistar a confiança internacional e assumir os interesses de Washington como interesses brasileiros. Evidentemente, o autor faz isso acrescentando com toda a seriedade possível que esse processo tem como foco o interesse nacional, como se o interesse norte-americano nesse caso fosse apenas acessório. Em suas palavras:

Além de orientadas para o mercado, as reformas foram orientadas para o Brasil porque levaram ativamente em consideração os interesses nacionais e os fundamentos macroeconômicos. Elas não foram, ou não estão sendo, simplesmente reformas preocupadas somente em conquistar a confiança de Washington (do Governo americano e das instituições internacionais), e construir a “credibilidade” do país. Elas podiam também ter esse objetivo, mas não cometeram o erro (que o México do presidente Salinas cometeu) de assumir que os interesses de Washington correspondem ao interesse nacional do Brasil, ou que os banqueiros e financistas de Nova York fossem os depositários da racionalidade econômica mundial. (BRESSER-PEREIRA, 1997, p. 186)

As reformas instituídas no primeiro mandato de FHC continuaram ininterruptamente em seu segundo mandato. Nesse ínterim, entre o primeiro e o segundo mandato, a cúpula tucana confortavelmente aninhada na Presidência da República elevou o tom das reformas de base para o patamar seguinte, consolidando a Reforma Administrativa ou Reforma da Gestão Pública. Essa segunda fase teve o objetivo de englobar definitivamente a lógica da reforma neoliberal do Estado dentro da própria estrutura estatal, dividindo cada ação de acordo com o receituário disponível para as diversas áreas de atuação do Governo Federal, tais como: saúde, educação,

defesa, previdência, entre outros. Ao falar da segunda fase da reforma no primeiro ano do segundo mandato de FHC, Antunes destaca:

Agora se inicia o segundo ato: subordinação arregaçada ao FMI, aumento de impostos (a Contribuição Provisória sobre Movimentação ou Transmissão de Valores e de Créditos e Direitos de Natureza Financeira – CPMF –, provisoriamente criada para suprir as deficiências da saúde, deve ser aumentada pois também os bancos ficaram doentes...). Teremos mais recessão, mais desindustrialização, mais destruição dos direitos sociais num país em que eles quase nunca realmente existiram. A eufemística fórmula da flexibilização da jornada de trabalho, a acintosa “demissão temporária”, a perseguida privatização da previdência combinando o modelo menemista da Argentina com tempero pinochetiano do Chile, tudo isso é mostra do que o Governo FHC quer impor. (ANTUNES, 2005, p. 39)

A forma de diluir a Reforma do Estado nas diversas áreas que compõem a Administração Federal foi consolidada quando, no dia primeiro de janeiro de 1999, por meio do Decreto nº 2.923, o Mare foi incorporado na estrutura do Ministério do Orçamento e Gestão, atualmente Ministério do Planejamento Orçamento e Gestão (MPOG). Quando essa incorporação ocorreu, Fernando Henrique Cardoso – assim como o fez Fernando Collor de Mello anos antes – deixou a sua “herança maldita”, pois atrelou definitivamente essas novas instituições estatais à nefasta cartilha neoliberal. Dessa maneira estava devidamente assegurado que todo governo posterior ao seu, caso não optasse por modificações estruturais na própria definição e organização do Estado, nada faria além de adotar o modelo neoliberal diluído na estrutura estatal, seja de maneira intensa, seja de maneira branda.

Se, por um lado, é verdade que Luís Inácio Lula da Silva, uma vez eleito presidente em sucessão a FHC, herdou em seu primeiro mandato (2002-2006) uma estrutura estatal já constituída pela lógica neoliberal, de outro, é necessário considerar todas as consequências de um conjunto de concessões⁴⁹ realizadas para trilhar o caminho até a Presidência, uma vez que essas concessões mostravam quão disposta

⁴⁹Sobre as concessões do PT de Lula Antunes destaca: “Em sua ação política eleitoral, é preciso dizer, o PT de Lula fez muitas concessões para vencer, aliando-se, além de vários partidos de esquerda, ao Partido Liberal (PL), pequeno agrupamento político de centro-direita. E, ao fazê-lo, houve um enorme constrangimento junto a militância de base do PT, aos movimentos sociais, ao sindicalismo de classe e ao combativo MST. Essa política, vista com forte desconfiança pelas bases sociais, era, entretanto, ditada pelos setores majoritários do PT, sendo considerada inevitável para que a vitória eleitoral fosse efetivada” (ANTUNES, 2005, p. 134).

estava a nova administração a modificar o que já estava instituído e, de certa forma, consolidado.

Bastou o primeiro mandato para que as linhas de gerais do governo, na política econômica e na condução do Estado, aparecessem aos olhos mais críticos e atentos. Dessa feita, já no segundo mandato presidencial de Lula (2006-2010), pode-se atribuir o total abandono das linhas que direcionaram o PT à Presidência da República. Em outras palavras: “Em vez de iniciarmos uma nova era, de desmontagem do neoliberalismo, atolamos e chafurdamos na continuidade do nefasto projeto de desertificação social e política do país, iniciado por Collor, desenvolvido por FHC e agora mantido pelo governo do PT” (ANTUNES, 2005, p. 155). Assim, o segundo mandato presidencial representa o abandono definitivo do Partido dos Trabalhadores como partido de esquerda nos moldes originais de sua proposta. Sobre os caminhos e descaminhos do PT em tal processo, Antunes destaca:

Ao mesmo tempo em que ainda lutava contra o receituário e a programática neoliberais, aumentava sua imersão e mesmo sujeição aos calendários eleitorais, atuando no leito da institucionalidade e deixando de se calibrar pelo termômetro social. De partido de esquerda *contra a ordem* foi, pouco a pouco, metamorfoseando-se em partido *dentro da ordem*. As derrotas eleitorais de 1994 e 1998 intensificaram seu *transformismo*, enquanto o país se modificava. (ANTUNES, 2005, p. 165)

Dessa maneira, pode-se dizer que qualquer possibilidade de ruptura com a ordem neoliberal por parte de governos geridos pelo Partido dos Trabalhadores foi exaurida já no primeiro mandato do presidente Lula. Portanto, a eleição para Presidência de Dilma Rousseff, em 2010, representou apenas a continuidade do projeto que vem plasmando a política econômica brasileira desde a primeira experiência pós-ditadura em princípios da década de 1990.

Ao apontar em linhas gerais o percurso do Estado brasileiro nas últimas décadas, pode-se verificar que a Reforma Neoliberal, mesmo de forma implícita e diluída nas instituições que compõem as várias áreas estratégicas de atuação da estatal, continua. Por isso, a partir deste momento, abordar-se-á como a Reforma Neoliberal do Estado brasileiro ocorreu no campo específico da educação pública de nível médio e como as

principais bases dessa reforma foram responsáveis pela deterioração das condições de trabalho docente nos mais longínquos recantos do país.

1.5. A oficiosa reforma oficial do Ensino Médio

Até o presente momento, mostrou-se como a Reforma do Estado, inicialmente realizada de maneira geral por governos específicos, foi – a partir da incorporação do Mare pelo nascente MPOG – diluída nas várias áreas que compõem o Estado brasileiro. Em outras palavras, com o percurso realizado até aqui, é possível vislumbrar como a Reforma Neoliberal do Estado brasileiro deixou de ser política de governos específicos, abertamente defensores da proposta, para transformar-se em política de Estado exequível por qualquer gestão à frente do Governo Federal.

Sabe-se que as primeiras tentativas de realizar a reforma tiveram como oposição a luta de aguerridos setores contrários ao projeto de neoliberalização da economia e dos direitos sociais. Essas lutas, por sua vez, eram alimentadas pela contraposição que muitos movimentos sociais tinham ao estilo antidemocrático das mudanças gerais realizadas a mando de um executivo federal que detinha o poder total sobre o legislativo, seguindo uma cartilha definida em fóruns internacionais. A saída encontrada para dirimir essas pressões sociais veio de forma definitiva durante o Governo FHC – sendo seguida por todos os governos posteriores até os dias de hoje – e foi tão engenhosa quanto eficaz, pois bastou ao governo incorporar a lógica neoliberal no interior das instituições estatais para um duplo feito vir à tona, suavizando o percurso e facilitando os desafios para dar prosseguimento aos necessários ajustes domésticos.

Com a absorção do órgão responsável pela Reforma do Estado no interior do órgão de planejamento, a mesma deixou de ser geral, possibilitando cada setor específico de atuação estatal planejar e executar de maneira independente o tempo, formato e a dimensão das mudanças realizadas, diminuindo, dessa maneira, as possibilidades de compreensão do processo em sua totalidade para a maioria da população. Ao agir dessa forma, o Governo Federal foi extremamente eficaz, pois não só fragmentou o poder de ação dos grupos contrários ao neoliberalismo, mas também por tornar específica uma agenda de reivindicações que anteriormente era compreendida

de maneira geral e unificada – dividiu os trabalhadores do serviço público federal. Vemos assim que, ao diluir a lógica neoliberal no âmago das próprias instituições estatais, o Governo Federal pôde finalmente, além de traçar diretrizes para cada área em específico, incentivar Estados e Municípios em projetos de reformas e adequações locais.

Para cumprir os objetivos desta investigação, tratar-se-á aqui da reforma estatal realizada na educação pública de nível médio do país, com ênfase especial no conjunto de mudanças ocorridas nos últimos anos no Estado de Goiás, e com desdobramentos efetivos para o trabalho docente deste ente federativo⁵⁰. Para iniciar esse processo, é necessário delimitar de antemão o significado de reforma educacional neoliberal adotado nesta pesquisa, uma vez que: “Isso implica buscar entender a reforma educacional para o objetivo deste texto, no caso, a do ensino médio como uma ação política para mudança social tendo como elementos, que fundam essas mudanças, a economia e o trabalho nos países emergentes” (JÚNIOR, 2002, p. 205). Em outras palavras:

Defendemos, assim, que as reformas educacionais na América Latina, particularmente no Brasil, são uma intervenção consentida realizada pelas autoridades educacionais nos moldes das agências multilaterais, no contexto da universalização do capitalismo, direcionadas por uma razão instrumental e pela busca de consenso social geral, que se constitui no epicentro de um processo de mercantilização da esfera política, em geral, em particular da esfera educacional – lócus privilegiado para o Estado de formação do ser social, portanto, de construção de um novo pacto social. (JÚNIOR, 2002, p.206)

Considerando a situação atual desses países, vemos que a incorporação da lógica neoliberal ao sistema educacional ocorreu de maneira simultânea a todo o processo de adequação econômica e privatização do Estado analisado anteriormente. Assim, desde os primeiros momentos, o Banco Mundial já possuía claramente uma política para

⁵⁰ Para analisar em profundidade todo este processo, seguiremos a trilha proposta pelo respeitado grupo de pesquisadores em políticas educacionais no Brasil, componentes do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho (Gepeto) da Universidade de Federal de Santa Catarina (UFSC). Trata-se de um grupo de estudos e pesquisa destinado a produzir referenciais de análise de políticas públicas na educação brasileira tendo como objetivo fundamental: “Pesquisar os tortuosos caminhos da articulação entre o prescrito e o realizado, procurando evidenciar as relações entre os níveis global e local e as estratégias de difusão de políticas educacionais definidas em fóruns internacionais em implementação no Brasil é o objetivo que temos perseguido em nossos estudos” (SHIROMA; GARCIA e CAMPOS, 2011, p. 222).

adequar os sistemas educacionais dos países da América Latina às suas diretrizes, cujas exigências implícitas extrapolavam em muito a mera cooperação⁵¹. Maria Abadia da Silva, ao abordar em sua pesquisa de doutorado as diretrizes do Banco Mundial para a educação, presentes nas políticas educacionais direcionadas aos países latino-americanos, mostra claramente quais são os objetivos implícitos em tais políticas. Nas palavras da autora:

No âmbito educacional, cristalizaram-se as políticas e estratégias dirigidas para a descentralização administrativa e financeira: ênfase nos resultados e na racionalização dos recursos públicos; prioridades fundadas nos critérios econômicos de produtividade, qualidade e competitividade; criação do sistema nacional de informação e dados estatísticos; institucionalização de parcerias; políticas voltadas para o autofinanciamento; manutenção das práticas autoritárias nos processos decisórios na educação pública; recentralização do processo de avaliação institucional e estreitamento dos vínculos entre educação e trabalho através da política educacional profissional. (SILVA, 2002, p. 4)

No Brasil, o processo de adoção das diretrizes do Banco Mundial para a educação começa já no início da década, em que a abertura democrática é finalmente realizada por intermédio da eleição presidencial direta. Em março de 1990, o país participou, na cidade de Jomtien, na Tailândia, da “Conferência de Educação para Todos”, promovida tanto por órgãos diretamente ligados aos direitos humanos como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência, e a Cultura (Unesco), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) quanto pelo insuspeito órgão responsável por gerir a reestruturação econômica neoliberal do mundo, a saber, o próprio Banco Mundial.

Durante a conferência, a produtividade do sistema educacional das diversas nações participantes foi avaliada e as nações que apresentaram baixa produtividade – Bangladesh, Brasil, China, Egito, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão – assinaram

⁵¹ A transformação da educação em tema central do banco mundial nos remete à crise estrutural iniciada na década de 1970 e à necessidade de transformar as economias fechadas do terceiro mundo em mercado capitalista internacionalizado. Ao tratar desse tema, Leher destaca: “Por outro lado, as manifestações da crise estrutural do capitalismo começaram a assumir feições cada vez mais nítidas nos anos de 1970, uma situação que logo produziria um aumento da tensão social nos países periféricos e na relação desses com Washington. A consideração simultânea desses fatores provocou mudanças na tática do Departamento de Estado. Cresceu, então, a preferência por ações indiretas, mediadas por organismos multilaterais. É nesse contexto que Robert S. McNamara deixa o Departamento de Defesa para presidir o Banco Mundial. A partir desse novo quadro, a educação é cada vez melhor situada na escala de prioridades do Banco” (LEHER, 1999, p. 21).

um termo de compromisso em que cada país se comprometia a formular um plano de metas decenal, cujo objetivo fundamental era padronizar a oferta educacional de acordo com a “produtividade” definida pelo Banco Mundial.

O parâmetro de produtividade do Banco Mundial cobrado das diversas nações a partir desse encontro foi posteriormente definido no âmbito da Comissão Econômica para América Latina e Caribe (Cepal) por meio do acordo Cepal-Unesco presente no documento “Educación y conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidade”. Trata-se de um documento – cujas bases já estavam presentes no encontro de Jomtien –, preparado em 1992 e publicado na forma de livro no ano de 1996, que traz, entre outras coisas, a constatação de que o desenvolvimento econômico só será alcançado pela nação que aliar a formação educacional, ofertada para a população em geral, com as necessidades de formação de trabalhadores eficientes e flexíveis para o mercado. Esse objetivo evidenciado em vários momentos no documento apresenta-se de forma clara quando se trata da educação de nível médio, chamada aqui de educação secundária:

Los estudios de los nuevos modos de organización del trabajo en las empresas manufactureras revelan que se han agregado nuevos requisitos educacionales y que estos, a su vez, definen un nuevo perfil del obrero. La introducción de nuevos procesos de producción exige a los operários poseer três nuevas aptitudes: en primer lugar, la capacidad de cumpliren forma simultanea de localidad del producto, y de plazo de producción (fecha de entrega); segundo, la capacidad de encargarse, como parte de un equipo, de regular flujos de producción, tanto en función de la demanda, como de la necesidad de optimizar el uso de los recursos humanos e instalaciones físicas de que dispone la firma e nun momento dado; en ese contexto, los obreros pasan a asumir buena parte de las funciones que antes desempeñaban los supervisores, finalmente, los mismos obreros se ven asociados a atividades conceptuales, puede ben contribuir activamente a la aplicación y al afinamiento de procesos de producción que están cambiando continuamente. El nuevo perfil no elimina los requisitos anteriores de formación técnica práctica, sino que agrega la exigencia de tener mayores capacidades de evaluación analítica y manejo conceptual y aptitudes para verbalizar y transmitir información, que exceden el conocimiento intuitivo anteriormente considerado crucial en la formación obrera. Las últimas condiciones para desempeñarse bien son la flexibilidad y la capacidad de asimilar nuevas normas y situaciones. (CEPAL-UNESCO, 2006, p. 84 apud JÚNIOR, 2002, p. 207)

Essas recomendações – voltadas para a formação de trabalhadores adaptados às necessidades do mercado –, propostas por órgãos multilaterais, atestam um formato

presente em praticamente todas as políticas educacionais realizadas sob seus auspícios, uma vez que ao analisar seu conteúdo textual percebe-se claramente o tom prescritivo desses documentos. Dessa maneira, a despeito do cumprimento de acordos internacionais, realizados na maioria das vezes sem o conhecimento da população dos países, as “sugestões” implementadas são na verdade programas impostos com o peso da força comercial das nações dominantes do capitalismo central. O que permite, por conseguinte, encontrar claras correspondências entre o prescrito por órgãos multilaterais de diversas matrizes e o realizado pelos governos locais, sem a participação popular. Mais uma vez utilizamos as considerações de Júnior (2002) quando este aponta o uso da mesma sistemática na proposição do plano decenal no país. Em suas palavras:

No início da década de 1990, no mandato de Itamar Franco, tendo como ministro da Educação e do Desporto Murílio de Avellar Hingel, por iniciativa do governo, teve lugar a organização de um movimento em prol da valorização da educação, no contexto das reuniões mundiais organizadas pela UNESCO, em geral com financiamento e assessoria do Banco Mundial. Um dos resultados desse sério esforço foi a publicação pelo MEC, “realizada dentro do Acordo MEC/UNESCO”, do texto Plano Decenal de Educação para Todos. Ele é apresentado pelo ministro da Educação em maio de 1994 e dirigido diretamente “Aos Professores e Dirigentes Escolares”, dispensando as necessárias mediações de outras instâncias, tais como as secretarias estaduais, associações docentes, profissionais e científicas. Tal apresentação já mostra o caráter privado de construção da *concertación*, sem discussão com coletivos, que vinham refletindo sobre os caminhos da educação brasileira. Em certo sentido ilustra o que em outros textos chamamos de hiperpresidencialismo, isto é, a hipertrofia do Poder Executivo em detrimento do Legislativo e do Judiciário. E, a prática de relações entre o Estado e a sociedade civil sem mediações políticas realizadas por aquelas entidades. Isso por si já indica o início da construção de um novo paradigma político, em cujo centro se encontra a legitimidade da ciência posta em prática por especialistas e orientada pela razão instrumental. (JUNIOR, 2002, p. 206)

Considerando o predomínio do Executivo Federal sobre os demais poderes, o Brasil, como signatário do acordo internacional por meio do termo de compromisso assinado em Jomtien, iniciou, após a conferência e com toda a seriedade, o processo de formulação do plano decenal, cujo objetivo era o alinhamento do sistema nacional de educação de acordo com a “produtividade” exigida pelas agências multilaterais assessoradas pelo Banco Mundial.

Como entre 1990 e 1992 o país passou pelas turbulências do fim do Governo Collor, a efetiva elaboração do plano batizado inicialmente de “Plano Decenal de

Educação para Todos” deu-se apenas a partir de 1993, durante o Governo Itamar Franco, por meio do Ministério da Educação e Desporto, comandado por Murílio de Avellar Hingel. É o próprio Governo Federal, por meio do Ministério da Educação e Desporto, em uma cartilha da época, que nos aponta no item metodologia a forma adotada para a proposição do plano. De acordo com o documento:

Para elaborar o Plano, o Ministério da Educação instituiu um Comitê Consultivo e um Grupo Executivo, compostos por representantes do Ministério, do CONSED (Conselho dos Secretários Estaduais de Educação), UNDIME (União dos Dirigentes Municipais de Educação) e de várias entidades governamentais e não governamentais. Como parte dessa metodologia, foi realizada no período de 10 a 14 de maio de 1993 a Semana Nacional de Educação para Todos, evento que contou com a participação dos segmentos mais representativos da sociedade civil brasileira. Nesta Semana foram discutidas questões estratégicas da política de educação básica e assinado pelo Governo e as entidades presentes o Compromisso Nacional de Educação para Todos, documento balizador do Plano Decenal. (BRASIL, 1993, p. 3)

Entretanto, entre a assinatura do termo de compromisso, em março de 1990, a realização da Semana Nacional de Educação para Todos, em maio de 1993, e a efetivação do Plano Decenal de Educação para Todos, em maio de 1994, pouco mais de quatro anos havia se passado. É nesse meio tempo que o comitê consultivo citado pelo programa é elaborado por meio da participação de grande parte do empresariado nacional, articulado para definir ao próprio governo o formato oficial que deveria ser destinado à educação pública do Estado.

Nesse sentido, o empresariado brasileiro, ávido pelas possibilidades de integração do mercado nacional, alinhado às perspectivas internacionais, fez valer o peso de sua influência no governo atuando diretamente, desde o início da década de 1990, na condução da reforma educacional com ênfase especial na “[...] adoção de políticas alinhadas ao ideário da “Terceira Via”, envidando esforços para a construção de uma agenda educacional, com vistas à produção de uma nova sociabilidade mais adequada aos interesses privados do grande capital nacional e internacional” (SHIROMA, GARCIA, CAMPOS, 2011, P. 227). Isso passava fundamentalmente por uma nova formação escolarizada destinada ao trabalhador, tal qual recomendado no documento proposto pelo acordo Cepal-Unesco. Em outras palavras:

Na ótica dos empresários tratava-se, no entanto, não apenas de reformar a educação e a escola, buscando torná-la mais eficaz e adequada às novas demandas do capital, mas também de formar um “trabalhador de novo tipo”, com disposições subjetivas e atitudinais compatíveis com a chamada “sociedade do conhecimento”. A pedagogia das competências ganhou destaque nessas proposições; apresentada como um novo “paradigma” educacional, foi alçada como a saída para resolver o problema da rápida obsolescência dos conhecimentos, tornando os novos sujeitos do trabalho não apenas qualificados, mas sobretudo “empregáveis”. (SHIROMA, GARCIA, CAMPOS, p. 227)

Imbuído desse objetivo, o empresariado brasileiro buscou consolidar uma posição consensual por meio da formulação de documentos basilares de seu pensamento. Para cumprir esses objetivos, foi realizado, na Universidade de São Paulo (USP) em 1992, o Fórum Capital/Trabalho, com o objetivo de superar as ineficiências do país, por meio da adequação da educação pública às necessidades do mercado.

Estavam presentes nesse fórum as seguintes entidades: Central Única dos Trabalhadores (CUT); Confederação Geral dos Trabalhadores (CGT); Força Sindical (FS); Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (Fiesp); Federação do Comércio do Estado de São Paulo (FCESP); Confederação Nacional do Transporte (CNT); Sociedade Rural Brasileira (SRB); Pensamento Nacional das Bases Empresariais (PNBE) e Organização das Cooperativas Brasileira (OCB). Nesse encontro foi formulado um documento fundamental, denominado *Carta da Educação*, que tinha, entre outras, as seguintes recomendações:

Entre as recomendações apresentadas nessa carta, destacam-se as voltadas para a melhoria da eficiência do sistema, tais como: “*a descentralização promove transparência de operação e responsabilidade*”; “*É preciso avaliar o desempenho dos alunos para requalificar e revalorizar escola e professor*”; e também as voltadas para uma ampla mobilização social, considerada condição necessária às mudanças desejadas: “*Capital e Trabalho convidam Executivos, Legislativos e Meios de Comunicação para uma ação articulada*”; “*Empresas e Sindicatos devem se dispor a uma ação concreta na recuperação educacional das forças de trabalho*”; “*A inconsistência das políticas públicas desestimula a atuação da sociedade civil*”. (SHIROMA, GARCIA e CAMPOS, 2011, p. 229)

Percebe-se, dessa maneira, como a articulação do pensamento empresarial quanto aos rumos, aplicabilidade e objetivos da reforma do sistema educacional brasileiro se deu antes mesmo da realização da Semana Nacional de Educação e a proposição do plano.

Esse consenso da elite nacional só foi possível graças à necessidade comum de competir com os padrões de excelência advindos das corporações internacionais e de se alinhar às boas práticas da governança corporativa. Dessa maneira, as elites nacionais seguiam a passos largos o objetivo de adestrar o trabalhador brasileiro na nova morfologia do trabalho, importada dos grandes centros produtores ao custo final da total reformulação e neoliberalização da educação pública. Assim, quando finalmente foi realizada a Semana Nacional de Educação, o Plano Decenal de Educação para Todos já estava previamente formatado de acordo com os interesses do empresariado, cabendo aos participantes apenas o papel formal de avalizá-lo por meio do verniz da participação democrática direta. A síntese do Plano e da semana nacional é apresentada de maneira brilhante por Júnior:

O evento foi coordenado pelas autoridades: Murílio de Avellar Hingel, ministro da Educação e do Desporto; Maria Aglaê de Medeiros Machado, secretária de Educação Fundamental; José Carlos de Almeida Silva, presidente do CRUB; Heldon Vitor Malatinho, presidente do Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação; Miguel Angel Enriquez, representante da UNESCO no Brasil; Walfrido Mares Guia, presidente do CONSED; Olindina Olivia Correa Monteiro, presidente da UNDIME; e Maria de Fátima Guerra de Sousa, diretora da Faculdade de Educação; e assinam tal compromisso aproximadamente 130 participantes, incluindo essas autoridades, em sua grande maioria representantes das secretarias estaduais de Educação, de delegacias de ensino, dos conselhos estaduais de Educação e de outras entidades desde universidades até a Confederação Nacional das Indústrias e a Varig. O Plano Decenal de Educação para Todos é a expressão brasileira do movimento planetário orquestrado por UNESCO, BIRD/Banco Mundial e assumido pelo Brasil como orientador das políticas públicas para a educação que resultaram na reforma educacional brasileira dos anos de 1990, realizada em todos os níveis e modalidades, com diretrizes curriculares, referenciais curriculares, Parâmetros Curriculares Nacionais para níveis e modalidades de ensino, produzidos estes de forma competente por especialistas – em geral pesquisadores e professores universitários – de nossas melhores universidades e instituições de pesquisa, afinados com o compromisso assumido pelas autoridades políticas brasileiras em todas as áreas de ação do Estado, particularmente para a educação. (JÚNIOR, 2002, p. 207)

Após a realização da Semana Nacional de Educação, as bases para a permanente reforma neoliberal da educação brasileira estavam erguidas, o que ocorreria nos anos seguintes seria apenas a intensificação e consolidação desse processo. Assim, uma vez definido o Plano de Metas nos moldes mencionados, todas as modificações posteriores na educação pública do país contêm a mesma sistemática de participação prioritária de entidades privadas, organizações patronais, sindicatos, Organizações Não governamentais (ONGs), demais entidades do terceiro setor no processo de formulação estratégica e participação popular limitada a eventos legitimadores de decisões tomadas em processos obscuros.

No próximo capítulo, ver-se-á como as três políticas investigadas são, cada qual a sua maneira, frutos de todo esse processo.

CAPÍTULO II - DO DISCURSO EMPRESARIAL A REFORMA EDUCACIONAL

No capítulo anterior percorreu-se o extenso percurso que liga às mudanças provenientes da crise estrutural do capitalismo global às reestruturações produtivas de economias locais mediadas pelos Estados por meio de reformas realizadas nos diversos setores em que os mesmos se dividem. Para tanto, se considerou como a Reforma do Estado realizada por meio de diretrizes de cunho neoliberal, inauguradas no Brasil desastrosamente como um plano unitário de mudanças estruturais a partir do Plano Eris, como prólogo do Plano Collor II, realizado entre maio e dezembro de 1990 transformou-se – entre os anos de 1995 e 2002, ou seja, durante os dois mandatos do governo socialdemocrata de Fernando Henrique Cardoso e seu partido PSDB – na eficiente política oficial do Executivo Federal efetuada por meio do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado proposto e executado a partir de 1995.

Partindo dessas considerações iniciais elege-se como *locus* de análise a educação pública de nível médio como área de atuação do governo federal na qual é possível analisar de forma ampla e privilegiada como ocorreu e ainda ocorre grande parte do processo de adequação fiscal e gerencial das instituições, agindo no interior da totalidade do Estado brasileiro. Após essas considerações podem-se encontrar as

diretrizes que delimitam o marco inicial do processo de reformulação da educação pública no Brasil já nas primeiras prescrições gerais feitas no início da década 1990 quando o país, recém-aberto democraticamente, assina inúmeros tratados internacionais.

Dentre estes tratados está presente aquele de Jomtien na Tailândia, onde foi firmado o termo de compromisso no qual o país se comprometeu a modificar totalmente a educação pública por meio da adoção de padrões de produtividade formulados a partir de um plano decenal de metas com raízes nos fóruns internacionais que mais tarde no Brasil viria a se tornar o principal movimento educacional brasileiro que no processo de composição de sua forma política “consensual” recebeu o nome de “Compromisso Todos pela Educação”.

No presente capítulo segue-se a trilha da reforma do Estado instituída na educação, mostrando como sua formulação especificamente ligada a um campo de atuação estatal está diretamente relacionada às modificações gerais gestadas por meio da adoção integral dos objetivos de excelência empresarial propostos ao conjunto do Estado pela junção do capital financeiro internacional com o capital produtivo nacional. Tal feito se deu através do abandono da política de substituição das importações existente desde a década de 1940, que tanto desagradava o capital estrangeiro, e a instituição da política de abertura do mercado doméstico ao capital internacional iniciada pela criação do Plano Real em 1994 e pela Reforma do Estado oficialmente executada a partir de 1995.

A transformação dessas orientações e diretrizes gerais em objetivos exequíveis levados a cabo pelas instituições estatais só se realizou graças à forma eficiente com que a Reforma do Estado, após os fracassos dos dois governos imediatamente anteriores – Fernando Collor e Itamar Franco –, foi finalmente executada nas gestões de FHC. Este êxito tardio na modernização do Estado só foi possível quando as diretrizes de eficiência do mundo capitalista, cujo objetivo primordial sempre foi transformar a administração pública em administração de base gerencial, passaram a ser finalmente adotadas nas mudanças efetivadas de acordo com o receituário advindo do mercado capitalista em expansão.

O que se faz neste capítulo é a identificação de como a realização destas mudanças e objetivos ocorrem nas principais políticas públicas destinadas a reformulação e adequação integral da educação brasileira. Para tanto identificaremos

como os princípios empresariais, como diretrizes gerais, presentes no plano de metas e compromissos, foram incorporados ao longo do tempo e de maneira integral nas diversas políticas públicas do Ministério da Educação (MEC), que atualmente se reúnem no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)⁵².

Ao tratar do PDE e considerar suas políticas nestes termos veremos como este plano central, ao se constituir em uma série de programas e políticas independentes e integradas, incorpora as diretrizes e princípios empresariais em sua própria essência, transformando todos os outros programas dele provenientes em meros apêndices, cujo objetivo inicial de incorporação da prática educacional gerencialista proposta pelo mercado constitui atualmente a política central.

Na consideração destes princípios analisa-se como o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), como parte das ações que integram o PDE, foi inteiramente estruturado pela matriz educacional gerencialista de forma a perpetuar os objetivos de transformar – por meio do efeito cascata proveniente do regime de colaboração entre estados, Distrito Federal, municípios e União – toda a educação pública de nível médio do país por meio de um “pacto social” voltado para a reforma do ensino. Uma vez identificados os princípios norteadores das ações educacionais do Governo Federal com foco nas diretrizes do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) destinadas aos diferentes estados da federação busca-se identificar seus desdobramentos nos principais programas organizadores da educação pública de nível médio no Estado de Goiás.

Em outras palavras, devido o formato descentralizado do sistema nacional de educação e a lógica da reforma para todas as áreas com seu impulso direcionado em regime de colaboração com a União para o plano estadual e municipal, atribuímos aos dois principais programas responsáveis pelas modificações estruturais na educação goiana nos últimos anos – Programa de Ressignificação do Ensino Médio Goiás e Pacto

⁵² No ano de 2001 quando finalmente foi aprovado o texto base do Plano Nacional de Educação foi publicado pela *Comissão da Educação do Senado* em parceria com a UNESCO o texto oficial do Programa Nacional de Educação trazendo em seu prefácio as seguintes informações: “O Plano Nacional de Educação (PNE) é um espelho vivo dos acordos firmados pelo Brasil em vários foros, especialmente na Conferência Nacional da Educação de Educação para Todos, em Jomtien, no ano de 1990, e, posteriormente, na Conferência Dacar (2000) e na Reunião de Ministros da Educação da América Latina e Caribe (2001). Longamente negociado, com ampla participação dos atores sociais, o PNE representa um concerto de vontades e não um documento isolado, escrito por um grupo. Segundo a lei, ele deve desdobrar-se em planos estaduais e municipais de educação. Todo esse processo, especialmente a execução dos planos, necessita apoiar-se num novo pacto educacional, estabelecido entre as forças sociais e políticas conjugando a competência técnica e a competência política” (BRASIL. 2001, P. 7).

Pela Educação do Estado de Goiás – a responsabilidade conjunta de efetivar integralmente por meio das diretrizes propostas pelo ProEMI as mudanças aconselhadas e apresentadas como centrais, tanto para a reforma geral das diversas instituições do Estado, quanto para a reforma da educação realizada e organizada por este ente federativo.

Por fim, na consideração do inter-relacionamento destes três programas (um de âmbito federal e dois restritos ao domínio estadual) vê-se como o Estado ao se “modernizar” realizou integralmente no conjunto de suas mudanças – através do discurso oficial de valorização do trabalho docente levado a cabo por meio da redefinição simultânea de três vertentes fundamentais: carreira, condições de trabalho e qualificação – a flexibilização e precarização do trabalho docente com vistas a fomentar o pacto social necessário para garantir o atendimento das diretrizes empresariais.

Portanto, ao se enfatizar as questões relativas ao trabalho docente foca-se na essência de todo o processo de reforma educacional. Pois, como apontado, desde o plano inicial formulado pelos organismos internacionais assessorados pelo Banco Mundial, o reordenamento da função laboral docente, por meio da adoção da lógica do trabalho flexibilizado e intensificado realizado no interior do próprio Estado, sempre esteve na ordem do dia como pré-condição para a realização da futura adequação integral da classe trabalhadora a este mesmo trabalho flexível e precário por meio da educação oficial para quem é destinado preferencialmente o serviço educacional público como política de Estado.

2.1 A educação na reforma e a reforma na educação

De acordo com as análises do capítulo anterior sabe-se que as bases para a Reforma do Estado, sistematizadas no Brasil nas ações constituintes do Plano Diretor de 1995, já existiam em âmbito mundial oficialmente desde novembro de 1989, quando os países desenvolvidos do capitalismo central, por intermédio do Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e Departamento do Tesouro dos Estados Unidos formularam, em uma reunião na cidade de Washington capital norte-americana, um conjunto de recomendações apelidado com o pomposo nome de “Consenso de Washington”.

Nestas recomendações propostas sob a hegemonia do EUA na forma de diretrizes aos países subdesenvolvidos, alçados a partir de então a categoria eufemística de países em desenvolvimento, deveriam tratar suas clássicas contradições internas – violência, desemprego, analfabetismo, pobreza extrema, acesso a terra, urbanização e todos os demais problemas sociais frutos da exploração capitalista doméstica subordinada internacionalmente – como um conjunto de mazelas decorrentes do atraso que representava o baixo desenvolvimento socioeconômico.

Cabe lembrar que neste primeiro momento o Brasil, devido o alto nível de tensão das suas contradições internas, não aderiu de imediato a esta cartilha. Em outras palavras:

O Brasil ficou fora dessa primeira onda do monetarismo neoliberal, por motivos da conjuntura política interna. Na primeira metade dos anos 80, a ditadura militar estava nos seus estertores e não reunia condições políticas para realizar uma virada econômica dessa ordem. Já a segunda metade dos anos 80 foi caracterizada pelos anseios de redemocratização da sociedade brasileira, cansada dos 21 anos de ditadura e de seu modelo econômico. Portanto, nesse período também estava inviabilizada a implementação das medidas neoliberais. A oportunidade só veio a aparecer com a derrota de Lula à presidência e a eleição de Collor no final dos anos 80 (COSTA, 2014, p. 4)

É interessante notar como o Brasil – devido o difícil contexto interno da abertura democrática e a grave crise política presente nos Governos Fernando Collor e Itamar Franco – mesmo sendo um dos últimos países a implantar a política proposta no “consenso” para América do Sul, consolidando oficialmente sua posição após seis anos de proposição de suas bases, tornou-se em pouco tempo a nação no continente que mais rápido realizou e aprofundou de forma difusa e adaptada à sua realidade social grande parte do receituário de Washington, via execução do programa oficial de reformas do Estado brasileiro e ajustes na economia.

O grande desafio desta pesquisa foi utilizar um método de análise capaz de permitir identificar no Brasil como se deu a transformação das diretrizes de Washington inicialmente em discurso econômico com viés social difuso, depois como programa de sociedade de uma classe empresarial com fins eleitorais e, finalmente, em política oficial de Estado. Tratou-se de encontrar um método capaz de viabilizar a análise do processo que levou um conjunto de diretrizes – sustentadas popularmente por um discurso social amplo de desenvolvimento geral e melhoria de vida para população, mas

que traz escondido em seu âmbito e essência a célebre receita de “ajuste fiscal” e “reforma do Estado” – ser aceito e adotado no país como forma de garantir um novo ciclo de prosperidade, modernização, desenvolvimento, integração mundial e, sobretudo, bem-estar social, via inserção definitiva da nação ao capitalismo globalizado e dos seus cidadãos na sociedade de consumo.

Para se aproximar de um método analítico com esta amplitude considera-se o termo “discurso” tal qual estabelecido por Norman Fairclough em seu livro “Discurso e mudança social”, lançado no Brasil em 2001. Trata-se de entender o discurso como forma de práxis social integradora e hegemônica e não somente como atividade individual isolada. Nas palavras de Fairclough: “Ao usar o termo ‘discurso’, proponho considerar o uso de linguagem como forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais” (2001, p. 90).

Segundo Fairclough a consideração do discurso nestes termos leva a duas implicações fundamentais. A primeira pressupõe considerar no “[...] discurso um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação” (2001, p. 99). A segunda, por sua vez, insere o discurso no exato *lócus* onde se está o objeto desta pesquisa, ou seja, no meio caminho entre a dinâmica do discurso político da estrutura social mantenedora da sociedade e as relações institucionais fixas especificamente moldadas no contexto particular da superestrutura estatal. Em outras palavras:

[...] implica uma relação dialética entre o discurso e a estrutura social, existindo mais geralmente tal relação entre prática social e a estrutura social, a última é tanto uma condição como efeito da primeira. Por outro lado, o discurso é moldado e restringido pela estrutura social no sentido mais amplo e em todos os níveis: pela classe e por outras relações sociais em um nível societário, pelas relações específicas em instituições particulares, como o direito ou a educação, por sistemas de classificação, por várias normas e convenções, tanto de natureza discursiva como não-discursiva, e assim por diante (2001, p. 99).

Considerar o discurso nestes termos significa entender que o discurso social é muito mais uma prática socialmente orientada que um conjunto aleatório de ideias individualizantes. O que leva a crer, por sua vez, que: “[...] a constituição discursiva da sociedade não emana de um livre jogo de ideias nas cabeças das pessoas, mas de uma

prática social que está firmemente enraizada em estruturas sociais materiais, concretas, orientando-se para elas” (FAIRCLOUGH, p. 91).

Ao aplicar esta consideração no caso do Brasil, por exemplo, é possível descobrir que antes de existir enquanto política oficial de Estado o neoliberalismo surgiu prioritariamente como um discurso político importado, onde as recomendações voltadas ao desenvolvimento econômico e social dos países pobres surgiram apenas para esconder por debaixo do verniz assistencialista dos direitos sociais e humanos uma série de medidas fundamentais e centrais para manutenção da reprodução ampliada da forma capitalista. Para esta pesquisa existência dessas diretrizes difusas e insuspeitas é sintomática e deve ser levada em consideração quando se trata de analisar os sentidos e significados do neoliberalismo no Brasil.

Ao se investigar as questões que envolvem a neoliberalização como receituário proveniente do “Consenso de Washington” é necessário acrescentar que tal processo no formato puro do plano unitário e acabado originalmente proposto jamais existiu no país. Portanto, a única forma de focar o neoliberalismo de maneira coerente e centrada na realidade é considerar como aquilo que se configurou como um conjunto de proposições neoliberais se disseminou no país de maneira difusa, com o objetivo fundamental de proporcionar, facilitar e, principalmente, justificar o uso de ações restritivas de direitos sociais entendidas como fundamentais, para então se estabilizar a economia e livrar a sociedade das mazelas do capitalismo em crise. Buscando, ao mesmo tempo e de maneira implícita, garantir, consolidar e em muitos casos restaurar o poder das elites econômicas no controle total sobre o Estado. Ao abordar os sentidos ocultos no neoliberalismo Netto destaca:

No que toca às exigências imediatas do grande capital, o projeto restaurador viu-se resumido no tríplice mote da “flexibilização” (da produção, das relações de trabalho), “desregulamentação” (das relações comerciais e dos circuitos financeiros) e da “privatização” (do patrimônio estatal). Se esta última transferiu ao grande capital parcelas expressivas de riquezas públicas, especial mas não exclusivamente nos países periféricos, a “desregulamentação” liquidou as proteções comercial-alfandegárias dos Estados mais débeis e ofereceu ao capital financeiro a mais radical liberdade de movimento, propiciando, entre outras consequências, os ataques especulativos contra economias nacionais (2010, p. 12)

Ao visualizar o conteúdo oculto no discurso político do neoliberalismo percebe-se que só é possível vislumbrar os desdobramentos da neoliberalização do Estado brasileiro se o foco for destinado à análise do conjunto de diretrizes dispersas inicialmente em um discurso social difuso, mas que em determinado momento da história nacional, foram consolidadas com fins a direcionar o reordenamento e modernização das instituições estatais e forjar no Brasil – conforme expressão de José Paulo Netto – as novas instituições estatais como representação oficial do “tardocapitalismo⁵³” em solo nacional. Desta maneira é preciso identificar quais são e onde estão centradas inicialmente estas diretrizes e como elas foram compiladas e organizadas, ao longo de todo o processo que gerou a estabilização econômica por meio do Plano Real, sendo finalmente, integradas no conjunto total de ações setoriais que caracterizam a reforma do aparelho estatal em curso ainda hoje⁵⁴.

Por outro lado, ao considerar o papel desempenhado pelo Plano Real não se pode retratá-lo apenas como um plano unitário de estabilização, seu verdadeiro objetivo só pode ser mensurado quando se relaciona o conteúdo evidente de estabilização econômica e o vincula com outros conteúdos componentes da reforma do Estado que seria sistematizada no ano seguinte. Visto de outra forma, os planos gerais iniciais difíceis de serem realizados durante os governos Fernando Collor e Itamar Franco cederam lugar, no governo Fernando Henrique Cardoso, para a composição de um plano muito mais eficaz por ser fragmentado e organizado de acordo com a área de atuação estatal que se pretendia reordenar. Ao tratar do sentido fragmentado da Reforma Econômica Bresser-Pereira nome à frente do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, destaca:

⁵³ Ao apresentar a hipótese central presente no artigo “Uma face contemporânea da barbárie” Netto (2010) cunha esta feliz expressão da seguinte forma: “Este artigo – retomando e resumindo reflexões que venho desenvolvendo há alguns anos – tem como hipótese central a ideia de que o tardocapitalismo (o capitalismo contemporâneo, resultado das transformações societárias ocorrentes desde os anos 1970 e posto no quadro da sua crise estrutural) esgotou as possibilidades civilizatórias que Marx identificou no capitalismo do século XIX e, ainda, que este exaurimento deve-se ao fato de que o estágio atual da produção capitalista é necessariamente destrutivo (conforme o caracteriza István Mészáros)” (NETTO, 2010, p.1).

⁵⁴ Sobre o papel do Plano Real na consolidação da cartilha neoliberal no Brasil Costa destaca: “Foi também com o Plano Real que o Consenso de Washington consolidou sua hegemonia no País, mediante um conjunto de medidas que continuam na prática até hoje, tais como a responsabilidade fiscal, o superávit primário, as altas taxas de juro, a autonomia operacional do Banco Central, as metas de inflação, o câmbio flutuante e o baixo crescimento econômico. Tudo isso para ajustar o Estado aos interesses do grande capital nacional e internacional, agradar os especuladores e pagar os compromissos da dívida interna” (2014, p. 3).

Há três tipos de reformas econômicas, que são também reformas do Estado, em andamento atualmente no Brasil: (1) reformas diretamente relacionadas à estabilização econômica, entre as quais o ajuste fiscal é a mais importante; (2) reformas estruturais da economia, orientadas para o mercado, entre as mais importantes são a liberalização comercial e a privatização; e, finalmente, (3) a reforma do aparelho do Estado ou da administração pública (BRESSER-PEREIRA, 1997, p. 186)

Considerando o inter-relacionamento destas três dimensões da reforma percebe-se que o processo de proposição e efetivação do reordenamento neoliberal do Estado brasileiro não é único ou está consolidado. Ou seja, além de diferir de uma área de atuação estatal para outra não se inicia com a estabilização econômica e tampouco se finaliza com a conquista dela. O exemplo mais claro da fragmentação da proposta neoliberal no Brasil aparece em uma inserção comercial realizada na campanha à presidência em 1994, quando o então candidato Fernando Henrique Cardoso fala diretamente à população brasileira apresentando as cinco áreas de atuação estratégica de seu programa.

A propaganda começa com uma mão aberta e espalmada, após um breve período de pausa começa uma narração que cita ao todo cinco áreas gerais – emprego, saúde, agricultura, segurança e educação – logo se percebe que cada área apresentada representa as metas do programa de governo e compõem juntas, de dedo em dedo, a mão da imagem inicial. Depois deste início comovente começa uma bonita música cantada com sotaque nordestino, que trabalha claramente com a ideia de forjar um pacto social em torno das propostas. De acordo com sua letra: “Tá na sua mão, na minha mão, na mão da gente fazer de Fernando Henrique nosso presidente. Tá na sua mão, na minha mão, na mão da gente o Brasil precisa muito da força da gente. Levante a mão, levante a mão o Brasil precisa muito de você”⁵⁵. Após esta introdução é o próprio candidato a presidência que anuncia.

Minhas cinco metas são simbolizadas por este gesto (mão espalmada). O gesto que Tancredo usou em campanha, metas que Juscelino usou para liderar o país. Com a mão de Tancredo e as metas de Juscelino eu quero

⁵⁵ Cf. NERI, Emanuel. FHC manda levantar as mãos em ritmo de baião. **Folha de SP**, São Paulo, 29 de jun. 1994. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/1994/7/29/brasil/11.html>. Acesso em: 01 out. 2014.

conduzir esta campanha, dando a minha mão e a minha palavra. Porque dando a mão e a palavra é que são feitos os contratos no interior e no coração do Brasil (FOLHA DE SÃO PAULO, 1994)

Esta propaganda, um tanto quanto prosaica, realizada a partir de um evidente enfoque publicitário traz um dado extremamente importante quando se trata de identificar os motivos da vitória eleitoral da proposta consubstanciada no nome de Fernando Henrique Cardoso. Ao dividir seu plano de governo em cinco metas fundamentais, FHC e sua equipe conseguiram dividir a própria proposta de reforma neoliberal e unir, em um discurso único, amplos setores da opinião pública nacional e alinhá-los a proposta neoliberal, agora diluída nestas áreas que compõem as metas. A análise do discurso político de FHC se justifica mais uma vez quando baseamos seu uso nas inserções propostas pelo método de análise uma vez que:

A análise de um discurso particular como exemplo de prática discursiva focaliza os processos de produção, distribuição e consumo textual. Todos esses processos são sociais e exigem referência aos ambientes econômicos, políticos e institucionais particulares nos quais o discurso é gerado (Fairclough, 2001, p. 99).

Assim, a equipe de campanha de FHC identificou corretamente que antes da criação do Plano Diretor algumas áreas do Estado já haviam iniciado processos que serviram de testes para a efetivação dos pilares que mais tarde sustentariam o próprio discurso da reforma. Dentre as áreas que inauguraram este percurso, a educação brasileira recebeu atenção especial por parte dos órgãos internacionais e da elite nacional por ser o laboratório ideal para se forjar uma dupla experiência. Desta maneira, por meio da adoção de diretrizes gerenciais na prática educativa, foi possível não apenas forjar um novo padrão cultural na população com fins a torná-la gradativamente favorável às ideias modernizantes e meritocráticas do mercado, como também foi possível, graças ao formato das modificações realizadas nas diretrizes que dão contornos gerais ao trabalho docente, antecipar nos professores a serviço do Estado o processo de flexibilização das relações de trabalho.

Este processo se deu por meio de desmonte de carreira, retirada de direitos sociais, intensificação e precarização do trabalho, que mais tarde seria replicado

gradativamente para os trabalhadores tanto das demais áreas de atuação estatal quanto do setor produtivo como um todo. Ao tratar das perdas dos trabalhadores dentro e fora do Estado com o processo de consolidação do Plano Real e da Reforma do Estado Costa destaca:

Os trabalhadores começaram a perder com a conversão dos salários para a nova moeda, cujo princípio foi o reajuste pela média dos quatro meses anteriores, o que representou de saída um grande confisco salarial. A partir daí as perdas continuaram, pois as recomposições salariais se tornaram mais difíceis, uma vez que o governo e os empresários argumentavam que, com a estabilidade da economia e a queda da inflação, não se justificavam aumentos salariais. Vale ressaltar ainda que os funcionários públicos foram os mais prejudicados, pois durante todo o Plano não obtiveram reajuste salarial (2014, p. 2)

Ao identificar o sistema educacional brasileiro como área de antecipação e experimentação das diretrizes que mais adiante comporiam a reforma da administração pública é possível situar com exatidão quais as principais diretrizes atuantes neste processo. Desta maneira percebe-se que o lugar da educação na reforma não se restringe apenas ao papel coadjuvante de área na qual as mudanças se deram; é preciso ir além da aparência para perceber o lugar privilegiado da educação na antecipação da própria reforma.

Para sair da aparência e atingir a síntese deste conjunto de questões é fundamental identificar quais diretrizes centrais para a reforma do Estado perpassam o discurso oficial da reforma educacional nos mais variados documentos, até se disseminar enquanto prática social atualmente estabelecida e consolidada mediante a formulação de um pacto social. Como visto a identificação das diretrizes principais no discurso oficial proferido pelo Estado diz respeito não apenas ao objeto de pesquisa, mas, fundamentalmente, a própria metodologia adotada, uma vez que a análise do discurso propicia o entendimento das próprias instituições estatais. Visto de outro modo:

O discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem: suas próprias normas e convenções, como também relações, identidades e instituições que lhes são subjacentes. O discurso é uma prática, não apenas de representação

do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado (FAIRCLUGH, 2001 p. 91)

Considerando que a data em que foi assinado o tratado que dá início a reforma no sistema educacional do país é março de 1990, e que o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado só foi lançado em 1995 é possível afirmar que as modificações realizadas na educação pública a partir do início da década representam a antecipação das modificações nas demais áreas do Estado brasileiro. Em outras palavras, é possível afirmar categoricamente que a reforma da área educacional no Brasil é o prelúdio do que viria a ocorrer nas outras áreas estatais do que simplesmente consequência do processo. Portanto, a reforma da educação no Brasil antecipa e serve de laboratório para aquilo que se constituiria posteriormente na Reforma do Estado. Este processo de antecipação das diretrizes gerais na área educacional guarda na adoção da perspectiva empresarial a essência da reforma, em outras palavras:

De fato, de acordo com a perspectiva empresarial não se tratava apenas de uma reforma curricular; mais do que isso, pretendia-se também repor a função social da educação e da escola destituindo-as, contudo, de seu caráter público. Esse processo foi marcado por forte incorporação e resignificação das reivindicações do campo crítico e das lutas políticas dos anos 1980, instituindo receituários meramente técnicos acerca da educação. Os discursos empresariais e dos organismos multilaterais procuravam então articular duas ordens de discursos – o da eficácia empresarial com o de justiça social, o que se expressou na famosa fórmula cepalina de “competitividade com equidade” (Cepal, 1992). Sob esse lema, e sob forte influência das orientações e condicionalidades derivadas dos acordos com os organismos multilaterais, gestou-se a reforma educacional brasileira no bojo da reforma do Estado (SHIROMA, GARCIA, CAMPOS, 2011, p. 228).

O que se realizará a partir de agora é a identificação das principais diretrizes presentes no discurso empresarial da educação e como o mesmo foi incorporado na política educacional oficial do Estado, sobretudo aquela atinente ao trabalho docente considerando, para tanto, como este tipo de trabalho foi modificado e intensificado por meio de políticas específicas e centrais na última década.

2.2 Movimento Todos Pela Educação: a reforma educacional empresarial tornada possível

Até o presente momento traçou-se o caminho pelo qual a mudança institucional do Estado veio antecedida e acompanhada pela mudança no discurso oficial, sistematizado por um conjunto de leis e projetos que tiveram na reforma estatal o núcleo central do processo de adequação das instituições brasileiras ao receituário neoliberal. Para trilhar este caminho foram utilizadas técnicas metodológicas propostas e sistematizadas pelas pesquisadoras do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho⁵⁶ (GEPETO) em que – levando-se em consideração as contribuições de Norman Fairclough na proposição da técnica de pesquisa – é possível articular em um quadro tridimensional⁵⁷ e dialético os seguintes pontos: o texto (no caso em questão a letra jurídica positivada, presente no conjunto textual das leis e projetos analisados); a prática discursiva (socialmente ancorada na dimensão hegemônica do discurso político); e a prática social (mediada neste caso pela educação voltada para um trabalho tornado precarizado e intensificado). De acordo com esta técnica pode-se dizer que:

Esse conceito de discurso e análise de discurso é tridimensional. Qualquer “evento” discursivo (isto é, qualquer exemplo de discurso) é considerado como simultaneamente um texto, um exemplo de prática discursiva e um exemplo de prática social. A dimensão do “texto” cuida da análise linguística de textos. A dimensão da “prática discursiva”, como “interação”, na concepção “texto e interação” de discurso, especifica a natureza dos processos de produção e interpretação textual – por exemplo, que tipos de discurso (incluindo “discursos” no sentido mais sócio-teórico) são derivados e como se combinam. A dimensão de “prática social” cuida de questões de interesse na análise social, tais como as circunstâncias institucionais e

⁵⁶ Trata-se de um grupo de estudos ligado a linha de pesquisa “Educação, Estado e Políticas Públicas” do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) – composto pelas seguintes pesquisadoras: Eneida Oto Shiroma; Luciana Pedrosa Marcassa; Olinda Evangelista; Rosalba Maria Cardoso Garcia entre outros –, tendo como objetivo fundamental aprimorar métodos analíticos voltados para a pesquisa de política educacional no Brasil. Ao tratar dos objetivos das pesquisas desenvolvidas pelo grupo Shiroma, Garcia e Campos (2011, p. 225) destacam: “[...] temos desenvolvido estudos e pesquisas orientados por dois objetivos, articulados e complementares entre si: a) contribuir para a sistematização de referenciais que auxiliem na análise das políticas educacionais; e b) investigar, com base nesses referenciais, a reforma educacional brasileira em seus nexos com as orientações dos organismos multilaterais, observando as particularidades locais cujos contornos são sempre forjados a partir das forças em presença em cada momento histórico”.

⁵⁷ Sobre os sentidos da abordagem tridimensional é próprio Fairclough (2001, p. 27) que esclarece: “Minha abordagem tridimensional permite avaliar as relações entre mudança discursiva e social e relacionar sistematicamente propriedades detalhadas de textos às propriedades sociais de eventos discursivos como instâncias de prática social”.

organizacionais do evento discursivo e como elas moldam a natureza da prática discursiva e os efeitos constitutivos/construtivos referidos anteriormente (FAIRCLOUGH, 2001, p. 22)

Considerando esta proposição tridimensional e suas três dimensões do discurso definidas por Fairclough, quais sejam: o texto e suas possibilidades de análise linguística do discurso oficial presente nos documentos; a prática discursiva e sua atenção aos processos de produção e interpretação dos discursos tornados socialmente válidos e, por fim, a prática social capaz de moldar e organizar institucionalmente o discurso percebe-se, na análise tridimensional do discurso da reforma do Estado no Brasil, que o conjunto de modificações tanto propostas quanto realizadas, assumiu ao longo dos anos a *forma política* concreta capaz de tornar oficial a *forma jurídica* de um Estado cuidadosamente moldado com vistas a reestruturar a economia de acordo com a receita prescrita pelas instâncias internacionais como solução infalível e definitiva para o nosso “atraso” econômico.

Vale lembrar que estas soluções políticas neoliberais surgiram como discurso de uma terceira via, que aliava no mesmo plano mundial o projeto de aplicar no mundo as soluções concretas de um discurso teórico e utópico de mundialização informacional e tecnológica, uma prática política conservadora e restritiva de direitos sociais e, sobretudo, uma lógica modernizante que via no reordenamento do Estado a oportunidade de perpetuação e integração das elites nacionais às elites internacionais pela ordenação da sociedade sobre novas bases socioeconômicas e culturais capitalistas. Visto de outra forma:

Podemos, portanto, interpretar a neoliberalização seja como um projeto *utópico* de realizar um plano teórico de reorganização do capitalismo internacional como um projeto *político* de reestabelecimento das condições de acumulação do capital e de restauração do poder das elites econômicas. [...] O utopismo teórico de argumento neoliberal, em conclusão, funcionou primordialmente como um sistema de justificação e de legitimação do que quer que tenha sido necessário fazer para alcançar esse fim (HARVEY, 2008, p. 27-28)

Sabe-se que a Reforma do Estado como política oficial já estava pronta enquanto diretrizes vindas de esferas internacionais e apoiadas por segmentos significativos da elite nacional há bastante tempo, e só não foram imediatamente adotadas devido à

conjuntura política e econômica desfavorável, peculiar ao país durante a ditadura civil-militar e os Governos Fernando Collor e Itamar Franco.

O núcleo estratégico central dessas diretrizes foi apresentado ao mundo pela primeira vez de maneira surpreendente quando a elite nacional chilena, apoiada pela elite econômica internacional, realizou o Golpe de Estado contra Salvador Allende em 11 de setembro de 1973⁵⁸. A experiência traumática do Chile evidenciou a necessidade de criação de processos legitimadores mais eficientes para a realização da reforma, uma vez que as resistências internas inviabilizaram a efetivação integral dos objetivos liberalizantes das economias locais. Dessa maneira, a experiência chilena provou a impossibilidade da efetivação neoliberal como um plano unitário para o mundo, pois depois deste processo ficou evidente para as elites nacionais a necessidade de efetivação de um plano especial para cada nação em específico.

É nesse contexto que a reforma realizada no Brasil décadas mais tarde encontrou na educação pública um papel central e duplo. A centralidade do papel desempenhado está na resignificação que o fenômeno educativo recebeu como laboratório de práticas neoliberais no país. Note-se, neste sentido, que antes da própria reforma ser delimitada o significado da educação empresarial de base gerencial estava sendo moldado através da junção das inúmeras instituições representativas do capital produtivo nacional organizado sob a chancela da academia.

Portanto, o papel duplo desempenhado pela educação neste processo está centrado nas seguintes questões: na formulação de uma nova consciência que vê na eficiência da técnica e na capacidade informacional descolada das questões gerais o mote da formação meritocrática e cidadã de um lado e, no adestramento do trabalhador para o desempenho de um trabalho precarizado e realocado sobre novas bases organizacionais de outro. Vejamos como o inter-relacionamento destes dois papéis encontra nas modificações do trabalho docente o mote para efetivação das diretrizes empresariais.

⁵⁸ “Vale dizer que a primeira experiência de neoliberalização ocorreu no Chile depois do golpe de Pinochet no “pequeno 11 de setembro” [...]. O golpe contra o governo democraticamente eleito de Salvador Allende foi patrocinado por elites de negócios chilenas amaçadas pela tendência de Allende para o socialismo. Foi apoiado por corporações dos Estados Unidos, pela CIA e pelo secretário de Estado Henry Kissinger. Reprimiu com violência todos os movimentos sociais e organizações de esquerda e desmontou todas as formas de organização popular (como os centros comunitários dos bairros pobres). O mercado de trabalho foi “liberado” de restrições regulatórias ou institucionais (o poder sindical, por exemplo)” (HARVEY, 2008, p. 17).

Após a participação na “Conferência Educação para Todos” em Jomtien, na Tailândia, em março de 1990, o Brasil se lança com toda seriedade na organização do “Plano Decenal de Educação para Todos”. Teoricamente o plano decenal elaborado em 1993 durante a Semana Nacional de Educação para Todos foi concebido para ser um instrumento de lutas e alianças em torno da melhoria da qualidade educacional. Foi com este intuito que o referido plano, posteriormente assumido como compromisso, adotou um discurso voltado para a totalidade das questões educacionais e formulou, entre suas diretrizes organizadas no formato de discurso oficial, questões tão amplas como aquelas que tratam sobre a qualidade do ensino fundamental, equalização do financiamento, gestão do ensino, inovações tecnológicas, educação de jovens e adultos, educação infantil, ensino médio, políticas de parcerias e alianças e, fundamentalmente, valorização do trabalho desempenhado pelo professor. Sobre a relevância e centralidade deste último tema o plano é taxativo:

O Plano Decenal considera que o principal agente de uma política de qualidade da educação é o professor, devendo a função do magistério ser publicamente reconhecida em sua relevância social. O Plano Decenal concebe a valorização do professor pela conjugação simultânea de três vertentes: Carreira, condições de Trabalho e Qualificação. No primeiro caso, destaca-se a necessidade urgente de os Estados e Municípios reverem as carreiras de magistério, com o objetivo de dotá-las de padrões e características capazes de promover um exercício digno da profissão; quanto às condições de trabalho, trata-se de assegurar padrões básicos de funcionamento das escolas, criando-se ambientes de aprendizagem adequados aos desafios existentes; finalmente, é preciso rever a formação, tanto das Escolas Normais quanto das Licenciaturas, de forma a compatibilizá-la com as necessidades da escola, e a criar mecanismos de educação continuada de professores (BRASIL, 1993, p. 5).

Ao aprofundar as questões relativas ao trabalho docente veremos como estes três pontos fundamentais: carreira, condições de trabalho e qualificação colocados em regime geral de cooperação, ou seja, sobre a responsabilidade dividida entre União, estados e municípios, foram ressignificados com a proposição de novas políticas públicas englobadas pelo “Compromisso Todos pela Educação”, até transformarem-se na principal via de intervenção empresarial na educação pública dos últimos anos.

Por hora é necessário considerar que a concepção e formatação teórica desses objetivos, embora realizada com a mais absoluta seriedade pelos gestores de então, contrasta de maneira evidente com o caminho realmente adotado nas questões listadas

acima. Portanto, resta a dúvida: qual motivo ou motivos podem ser levantados para explicar o distanciamento gradativo dos objetivos iniciais e sua ressignificação com fins a intensificar a atividade laboral docente? Para responder de maneira satisfatória esta questão é necessário fazer uso novamente do quadro analítico tridimensional utilizado por esta pesquisa.

Quando se trata de análise tridimensional do discurso, seja na forma textual, como prática discursiva e/ou prática social, é fundamental considerar que os conteúdos dos discursos presentes não são neutros ou isentos das influências de outras ordens discursivas. Por isso, ao se utilizar este método de análise é fundamental considerar as interferências e influências sofridas por outras ordens discursivas. Norman Fairclough chama esta capacidade de interinfluências entre distintas ordens discursivas de intertextualidade. Para o autor, a intertextualidade pode vir de duas formas gerais: como intertextualidade manifesta ou de forma implícita. Assim, ao tratar dos significados gerais da intertextualidade o autor destaca:

Intertextualidade é basicamente a capacidade que têm os textos de ser cheios de fragmentos de outros textos, que podem ser delimitados explicitamente ou mesclados e que o texto pode assimilar, contradizer, ecoar ironicamente, e assim por diante. Em termos de produção, uma perspectiva intertextual acentua a historicidade dos textos: a maneira como eles sempre constituem acréscimos às “cadeias de comunicação verbal” existentes (FAIRCLOUGH, 2001, p. 114)

Para o caso em questão é necessário ter em mente que o texto resultante do “Compromisso Todos pela Educação” – sendo considerado a contribuição mais importante para o processo de reordenamento da função laboral docente até aqui – sofreu desde sua concepção inicial a influência intertextual implícita de fóruns empresariais criados com o intuito primordial de conduzir as mudanças do campo educacional.

Desta forma, para entender os sentidos que a educação adquire a partir deste marco fundamental se faz necessário entender como as diretrizes educacionais propostas pela agenda empresarial foram assimiladas oficialmente por meio de processos intertextuais. Nas palavras de Fairclough: “O conceito de intertextualidade aponta para a produtividade dos textos, para como os textos podem transformar textos anteriores e

reestruturar as convenções existentes (gêneros, discursos) para gerar novos textos” (2001, p. 135).

Ao seguir o caminho metodológico inicialmente proposto, tem-se que o “Compromisso Todos pela Educação” se transformou invariavelmente no ponto de partida desta pesquisa. Segundo Shiroma, Garcia e Campos – ambas fundamentadas por ampla literatura proveniente das pesquisas realizadas no âmbito do GEPETO –, o “Todos pela Educação” se transformou na base da reforma educacional, fundamentalmente por ser o primeiro plano de caráter nacional a comportar em sua essência os fundamentos da agenda empresarial para a educação. Ao trabalhar este documento como objeto de pesquisa as autoras atestam sua centralidade com as seguintes palavras:

Escolhemos tomar esse documento como objeto de análise por acreditarmos que expressa, exemplarmente, em seu conteúdo e forma, a recomposição da agenda empresarial para o campo da educação, bem como oferece novas referências discursivas que redefinem a atuação da chamada “sociedade civil” no campo educacional. De modo específico, o Movimento Todos pela Educação e o documento analisado visa criar uma “nova consciência”, uma “nova sensibilidade social” com relação ao direito à educação e a responsabilidade social que o exercício desse direito implica. Assim pela “liturgia da palavra”, pretendem operar uma mudança no perfil dos “usuários” dos serviços educacionais, difundindo um novo “jeito” de ser cidadão. Pais, sociedade, profissionais da mídia, intelectuais, empresários, sindicalistas, estudantes, são convocados para experimentar uma nova forma de exercer seu protagonismo – cada qual fazendo a sua parte e juntos, mudando a educação! Almejam assim, “reconverter” os pais, expectadores de outrora, em cidadãos exigentes movidos pelo compromisso de não negarem às novas gerações o direito de inserirem-se socialmente, via educação (SHIROMA, GARCIA E CAMPOS, 2011, p. 226)

Com sua adoção iniciada a partir da Semana Nacional de Educação por meio da formulação inaugural do “Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação” consolida-se em 1994 um processo iniciado no começo da década, no qual a partir da relação trabalho e educação, reordenada institucionalmente pela reforma do estado, torna-se possível perceber de maneira dupla como o movimento de formulação, proposição e efetivação final dos textos que hoje executam as diretrizes para a educação pública foram dinamizados e organizados sobre as bases de um trabalho docente, tornado precarizado e intensificado.

Entretanto, para visualizar de maneira completa como este processo ocorre até os dias atuais é necessário identificar quais são as bases gerais do discurso empresarial para a educação e por meio de quais processos este discurso se impregnou via intertextualidade implícita no “Compromisso Todos pela Educação”.

2.2.1 A lógica implícita do discurso educacional-empresarial brasileiro

Desde o início da década de 1990 o empresariado brasileiro vem empreendendo esforços para influir diretamente na criação de uma agenda educacional alinhada as suas demandas de criação de competências básicas aos trabalhadores, reordenadas em novos processos de trabalho⁵⁹. Embora existam na literatura alguns trabalhos que tratam de como a agenda empresarial passou a pautar a política pública educacional brasileira, é o trabalho de pesquisa de Shiroma, Garcia e Campos⁶⁰ que será utilizado, pelo fato de centrar-se diretamente na forma como o empresariado nacional foi capaz de colocar no período da história aqui considerado – os anos de 1990 e 2014, por meio do Movimento todos Pela Educação – sua agenda de diretrizes específicas como vontade social geral, fruto de um grande consenso nacional.

Segundo as autoras, a garantia da realização de políticas públicas educacionais baseadas na agenda empresarial foi possível graças ao domínio desse segmento de classe no fórum interclasses, criado para se chegar ao consenso e ao pacto social pretendido. Visto de outra forma: “Esse fórum “interclasses” realizava, assim, a recomendação da CEPAL (1992) de construir um amplo consenso educativo e permanente, abrangendo os diversos atores econômicos, políticos e sociais” (SHIROMA, GARCIA, CAMPOS, 2011, P. 229). Com base na ideia de consenso geral e pacto social o movimento foi sendo criado com o objetivo imediatamente colocado de forjar uma nova sociabilidade compatível com os interesses do capital nacional e

⁵⁹ “Fortemente ancorados nos princípios e preceitos do Banco Mundial, firmavam seus objetivos nas necessidades de maior qualificação da força de trabalho, defendendo a necessidade do domínio de competências básicas necessárias ao novo paradigma tecnológico e organizacional, condição necessária para garantir a competitividade industrial (MARTINS, 2008; NEVES, 2005 apud SHIROMA, GARCIA, CAMPOS, 2011, p. 227).

⁶⁰ Sobre os trabalhos fundamentais que tratam do período, ver principalmente as contribuições de Shiroma, Garcia e Campos no primoroso artigo “A conversão das almas pela liturgia da palavra: uma análise do movimento todos pela educação” (2011); Naves (2005); Martins (2008,2009); Penteado (1995); Ihl (1993).

internacional. Desta maneira o empresariado brasileiro, a pretexto de livrar o sistema educacional da crise imanente, se lança ao desafio auto-imposto de reordenar as bases da educação nacional de maneira ordenada e programada por uma agenda empresarial única. Mais uma vez, nas palavras das pesquisadoras:

Interpelados pela grave crise educacional os empresários declaravam sua vontade de assumir sua cota de “responsabilidade social” chamando seus pares à discursão, articulando seminários, difundindo ideias e propostas, visando construir consensos, tornando-se, desde então, os interlocutores privilegiados dos ministros e governantes, tanto na esfera federal, como estadual e municipal (2011, p. 228)

Fazendo uso de sua posição privilegiada na interlocução com o poder público, o empresariado por meio da criação do Movimento Todos pela Educação tratou de organizar desde muito cedo grupos de pressão muitas vezes apresentados como institutos, fundações, grupos de pesquisas acadêmicas e fóruns setoriais. Com o intuito de realizar o *lobby* necessário para garantir na formação educacional básica as aptidões indispensáveis aos trabalhadores envolvidos em novos processos de trabalho. Ao evidenciar a busca por esta nova formação Shiroma, Garcia e Campos chamam a atenção para a centralidade que a “pedagogia das competências” passou a ter neste período, assim: “[...] apresentada como um novo “paradigma” educacional foi alçada como saída para resolver o problema da rápida obsolescência dos conhecimentos, tornando os novos sujeitos do trabalho não apenas qualificados, mas sobretudo “empregáveis” (2011, p. 227).

Entretanto, para disseminar esta nova forma de organização societária pautada na gestão do tempo, na eficiência dos negócios, na flexibilidade do trabalho, na meritocracia baseada em processos de avaliação permanente, no incremento tecnológico, na competição social e nos mais diversos índices das teorias do capital humano era necessário não apenas garantir o ensino massificado e organizado sobre a “pedagogia das competências”, mas principalmente, ordenar internamente como prática prioritária o próprio sistema educacional estatal de acordo com estas diretrizes. É a partir daí que é instaurado no âmbito do Estado, inicialmente via Governo Federal, o processo de intensificação e precarização do trabalho docente.

Apoiando-se fundamentalmente na introdução de mecanismos gerenciais no campo da gestão educacional, a reforma proposta ancorava-se também na difusão da ideia segundo a qual o sistema educacional brasileiro carecia de eficiência e eficácia em seus processos internos. A resolução da crise implicava, entre outros aspectos, a descentralização das atividades para as unidades escolares, a introdução de mecanismos de avaliação dos resultados e a responsabilização de todos os “atores sociais” pela efetivação das mudanças necessárias. Tal processo demandava, portanto, mais do que insumos e recursos financeiros; exigia um amplo pacto, envolvendo todos os setores sociais (SHIROMA, GARCIA, CAMPOS, 2011, p. 228).

A consolidação da agenda empresarial enquanto “pacto social” da educação nacional foi um processo lento e gradativo, que representou para o professor enquanto trabalhador a transformação de sua função laboral na principal instância garantidora e reprodutora das diretrizes empresariais, transformando, por conseguinte, o professor no principal “ator social” responsável pelo fracasso ou sucesso do processo educativo. Esta responsabilização da função docente veio acompanhada, desde as primeiras discussões, pela diretriz principal de transformar o professor em gerente, atribuindo à função principal docente, que é ministrar aulas, funções secundárias que levaram a profundas consequências apresentadas como diretrizes secundárias.

Em seu conjunto estas modificações do trabalho se apresentam em diversas novas características atribuída a função docente, tais como: gerência administrativa; gerência e coordenação dos processos pedagógicos; organização, participação e, principalmente, preparação dos estudantes para avaliações oficiais com fins à formação de índices de desempenho; participação em projetos oficiais regulares, como contrapartida a captação e envio de recursos à unidade escolar; necessidade de formação permanente como condição de melhoria salarial; aumento de carga horária; aumento exponencial da relação docente quantidade de alunos; flexibilização dos vínculos empregatícios com a adoção sistemática dos chamados contratos especiais; redefinição da carreira com criação de novos planos de cargos e salários; reorganização curricular com vistas à efetivação da educação em tempo integral, entre outros.

É possível perceber nos documentos dos principais fóruns empresariais realizados entre os anos de 1993 e 2006 a tomada de consciência da necessidade de considerar como local primordial das mudanças sociais o sistema educativo e, com isso, o próprio trabalho docente. Na pesquisa sobre a agenda educacional empresarial as autoras Shiroma, Garcia e Campos (Cf. 2011, p. 231) apresentam quais fóruns empresariais e documentos foram os mais importantes durante a colocação da agenda

empresarial como política de Estado voltada para o reordenamento do trabalho docente, apresentando duas fases complementares, porém, distintas.

A primeira fase ocorre no período pré-oficialização da reforma do Estado. Trata-se dos principais documentos educacionais organizados por fórum empresariais e eventos acadêmicos entre os anos de 1992 e 1995, são eles: Fórum Capital/Trabalho com seu documento oficial denominado “Carta Educação”, realizado em 1992 na Universidade de São Paulo (USP); o documento “Educação fundamental & competitividade empresarial: uma proposta para a ação do governo”, formulado em 1993 por meio da parceria entre o Instituto Herbert Levy (IHL) e o jornal Gazeta Mercantil.

A segunda fase, por sua vez, foi realizada a partir da proposição oficial da reforma brasileira, por meio do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado e têm entre os principais pilares os seguintes documentos: “Questões críticas da educação brasileira: consolidação de propostas e subsídios para ações nas áreas da tecnologia e da qualidade”, lançado em 1995 por meio de uma parceria entre o Programa de Apoio à Capacitação Tecnológica da Indústria (Pacti) e o Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade (PBQP); o livro “O ensino fundamental vai mal” de autoria de Horácio Penteadó e apresentação de Agop Kayayan, representante da Unicef no Brasil, publicado pelo Instituto Herbert Levy (IHL) e pela UNICEF em 1995. Segundo Shiroma, Garcia e Campos estes documentos são centrais por:

Fazer remissão aos interesses da CUT, da Força Sindical e do IHL destacando o fundamental envolvimento de empresários, sindicalistas, ONGs e outros segmentos sociais que produza ações comprometidas com a superação dos graves problemas do ensino educacional brasileiro como caminho para lograr a meta de educação para todos (2011, p. 230)

A consolidação deste processo, segundo as pesquisadoras, ocorre em 2006 quando a Fundação Lemann, Fundação Jacobs e o Grupo Gerdau, apoiados pelo Grupo Preal, organizaram a “Conferência Ações de Responsabilidade Social em Educação: melhores práticas na América Latina”. Segundo as autoras este último evento serviu para compilar em um único documento as intenções empresariais no campo educacional, em suas palavras: “Nesse evento, personalidades e representantes de

empresas brasileiras⁶¹ reuniram-se para propor compromissos concretos com vistas a melhoria da educação na região, discutindo ações que comporiam um documento final intitulado *Compromisso Todos pela Educação* (2006)”. Assim sendo,

Foi nesse contexto de definições que surgiu o organismo Todos pela Educação (TPE) portando propostas e enunciados para reorientar a Educação Básica no Brasil. O TPE foi criado, em 2005, por um grupo de líderes empresariais, verdadeiros intelectuais orgânicos, que se reuniram para refletir sobre a realidade educacional brasileira na atual configuração do capitalismo. O grupo revelou que a baixa qualidade da educação brasileira vinha trazendo sérios problemas para a capacidade competitiva do país, comprometendo também o nível de coesão social dos cidadãos. O grupo concluiu que a “incapacidade” técnica e política dos governos na realização de políticas educacionais ao longo dos anos havia criado sérios problemas para os interesses do capital. Diante dessas constatações, os empresários criaram o TPE com a missão de mudar o quadro educacional do país, principalmente no que se refere à qualidade da educação. O projeto elaborado para impulsionar as ações do organismo foi denominado de “Compromisso Todos pela Educação” (MARTINS, 2009, p. 22).

É neste ínterim, entre a proposição do plano de metas e a consolidação dos planos empresariais, cristalizados no “Compromisso Todos Pela Educação”, que a política governamental assume como política de Estado o reordenamento da função docente de acordo com as diretrizes apresentadas acima. Isso ocorre quando o MEC incorpora as metas do “Compromisso todos Pela Educação” como objetivos explícitos de sua principal política, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). É por aqui que se explicitam como aquelas diretrizes propostas ao longo dos anos direcionaram os caminhos trilhados do trabalho docente nos últimos cinco anos. Ao tratar da adesão de outros segmentos sociais à agenda empresarial proposta pelo “compromisso”, Shiroma, Garcia e Campos apresentam como a agenda empresarial foi incorporada pelo próprio Governo Federal a partir do PDE.

O *Compromisso* rapidamente ganha novas adesões, ampliando o leque de participantes com a inclusão não apenas dos empresários, mas também de diversas organizações da sociedade civil, intelectuais, universidades, sindicalistas, grande mídia e, de forma especial, do próprio governo federal. Vale lembrar que a adesão do MEC ao movimento se expressa na incorporação de suas metas no Plano de Desenvolvimento da Educação

⁶¹ “O documento foi apresentado em um *workshop* que reuniu representantes dos empresários, dos trabalhadores, do sistema S, gestores educacionais, Crub, Undime, Consed, CUT, Dieese, CNTE, CGT, do Estado e das comissões do Pacti/PBQP, sintetizando prioridades da educação e recomendações para os diversos níveis, e modalidades da educação” (SHIROMA, GARCIA, CAMPOS, 2011, p. 230).

(PDE). Dessa forma, o movimento mantém-se, por um lado, estreitamente vinculado à esfera governamental, e por outro, assume uma posição de vigilância sobre as ações desta última, cumprindo os preceitos que anuncia para todos: responsabilização e controle social (2011, p. 231)

Uma vez identificado por quais diretrizes a agenda empresarial conseguiu moldar os caminhos tomados pelo trabalho docente no interior do próprio Estado, cumpre analisar como estas diretrizes foram incorporadas e modificadas, até se tornarem presentes nas ações propostas por meio do programa nacional central e basilar intitulado “Programa Ensino Médio Inovador” (ProEMI). Para tanto se faz necessária a consideração sobre o histórico de proposição e a forma de efetivação do Programa Ensino Médio Inovador no âmbito do Plano Desenvolvimento da Educação (PDE) afim de viabilizar o entendimento global deste processo por meio da utilização o quadro analítico tridimensional proposto por Fairclough.

2.3 Plano de Desenvolvimento da Educação e Programa Ensino Médio Inovador: a similaridade de processos na condução da reforma

Utilizar o quadro tridimensional na análise do discurso significa seguir um roteiro específico composto de três pontos fundamentais. São eles: a consideração do texto, ou seja, realização da análise com base na formatação oficial; a identificação e consideração da prática discursiva, o que remete, por sua vez, a consideração da produção e interpretação social e política dos caminhos tomados pelos propositores e, por fim, as circunstâncias institucionais e organizacionais em que o discurso foi moldado, como um elemento fundante da prática social.

A consideração destes três elementos não se constitui em uma sequência arbitrária, o que abre a possibilidade de utilização mesclada destes três pontos (texto, prática discursiva e prática social) em vários momentos da investigação. Para facilitar a análise das políticas selecionadas serão apontados os seguintes elementos: primeiro, o contexto de surgimento e proposição da política pública o que remete diretamente a prática discursiva. Segundo, a apropriação institucional e a aplicabilidade oficial da referida política como componente da prática social e, por fim, como elemento comum a todo o processo de análise, a consideração dos principais textos oficiais.

Até o presente momento, ao analisar o contexto de proposição das políticas selecionadas, esta pesquisa destacou que as bases empresariais para a educação foram propostas ao longo de um processo bastante complexo, que culminou na formulação do movimento empresarial “Compromisso Todos pela Educação” e seu intuito fundamental de interferir nas mudanças estatais efetuadas a partir do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Neste momento, a partir da consideração do PDE e seus programas constituintes, segue-se o caminho que leva das principais mudanças propostas no âmbito geral do PDE à intensificação atual da prática laboral docente realizada no Estado de Goiás.

No dia 24 de abril de 2007 o Governo Federal, via Ministério da Educação, lança ao país, por meio do Decreto 6.094, o plano de metas “Compromisso todos Pela Educação” (TPE) instituindo também, simultaneamente, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Trata-se de um plano geral que agrega a totalidade de vinte e nove ações, que visam, além de abrir a possibilidade de criação de novos projetos e programas, abranger todos os níveis e modalidades de ensino propondo medidas de apoio pedagógico e de infraestrutura. Sobre os significados gerais do PDE, Demerval Saviani ao abordar o contexto singular de proposição destaca também o sentido fundamental oculto nas entrelinhas do discurso oficial. Em suas palavras:

Apresentado ao país em 15 de março de 2007, o assim chamado Plano de Desenvolvimento da Educação foi lançado oficialmente em 24 de abril, simultaneamente à promulgação do Decreto n. 6.094, dispondo sobre o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”. Este é, com efeito, o carro-chefe do Plano. No entanto, a composição global do PDE agregou outras 29 ações do MEC. Na verdade, o denominado PDE aparece como um grande guarda-chuva que abriga praticamente todos os programas em desenvolvimento pelo MEC. Ao que parece, na circunstância do lançamento do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) pelo governo federal, cada ministério teria que indicar as ações que se enquadrariam no referido Programa. O MEC aproveitou, então, o ensejo e lançou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e a ele atrelou as diversas ações que já se encontravam na pauta do Ministério, ajustando e atualizando algumas delas (SAVIANI, 2007, p. 1233)

Ao apresentar o PDE nestes termos Saviani abre caminho para uma crítica extremamente necessária, uma vez que o presente documento embora tenha a pretensão

de se organizar como um plano⁶², na prática representa a acomodação das demandas empresariais, a ressignificação de bandeiras históricas dos movimentos sociais e sua inclusão com viés empresarial nas metas oficiais de programas já em andamento ou em vias de efetivação⁶³. Portanto, ao analisar o PDE se faz necessário considerar a existência de toda uma gama de projetos componentes desse plano em suas próprias configurações específicas.

A ressignificação da agenda dos movimentos sociais pelo movimento empresarial se apresenta neste contexto na reorientação que suas demandas históricas receberam quando encampadas no discurso oficial do Estado adotado a partir de uma matriz empresarial. Até o fim da década de 1990 o grande mote da educação era o acesso a ela como garantia de melhoria de vida, entretanto, a partir da virada dos anos 2000 a escola deixou de ser a garantia de melhoria da qualidade de vida e passou a ser a porta de entrada para inclusão do indivíduo na sociedade de consumo. Visto de outro modo:

Essa inflexão discursiva indica uma apropriação, por parte do discurso empresarial e governamental, das críticas da década anterior diante da política expansionista de FHC de que não bastava garantir o acesso. Para que o direito à educação fosse efetivado era preciso assegurar permanência com qualidade. A grande diferença reside no fato de que a qualidade na perspectiva empresarial agora é reduzida aos resultados de aprendizagem, medidos através dos testes de rendimento e pela avaliação das *performances* dos estabelecimentos escolares (SHIROMA, GARCIA, CAMPOS, 2011, p. 238)

⁶² Ao realizar a crítica ao PDE Saviani é enfático ao apontar suas insuficiências: “Confrontando-se a estrutura do Plano Nacional de Educação (PNE) com a do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), constata-se que o segundo não constitui um plano, em sentido próprio. Ele se define, antes, como um conjunto de ações que, teoricamente, se constituiriam em estratégias para a realização dos objetivos e metas previstos no PNE. Com efeito, o PDE dá como pressupostos o diagnóstico e o enunciado das diretrizes, concentrando-se na proposta de mecanismos que visam à realização progressiva de metas educacionais. Tive, porém, que introduzir o advérbio “teoricamente” porque, de fato, o PDE não se define como uma estratégia para o cumprimento das metas do PNE. Ele não parte do diagnóstico, das diretrizes e dos objetivos e metas constitutivos do PNE, mas se compõe de ações que não se articulam organicamente com este” (SAVIANI, 2007, p. 1239).

⁶³ Mais adiante o próprio Saviani ao apresentar as principais ações do PDE para a educação básica aponta: “No que se refere aos níveis escolares, a educação básica está contemplada com 17 ações, sendo 12 em caráter global e cinco específicas aos níveis de ensino. Entre as ações que incidem globalmente sobre a educação básica situam-se o “FUNDEB”, o “Plano de Metas do PDE-IDEB”, duas ações dirigidas à questão docente (“Piso do Magistério” e “Formação”), complementadas pelos programas de apoio “Transporte Escolar”, “Luz para Todos”, “Saúde nas Escolas”, “Guias de tecnologias”, “Censo pela Internet”, “Mais educação”, “Coleção Educadores” e “Inclusão Digital” (SAVIANI, 2007, 1233).

Portanto, as diretrizes empresariais ao serem incorporadas ao discurso oficial se transformaram em um conjunto de práticas avaliativas e programas estruturantes com fins em garantir a qualidade total em todos os processos escolares. Ao tratar dessa recomposição da agenda empresarial Shiroma, Garcia e Campos apontam para a recondução do Estado como provedor preferencial da educação reconhecendo a diferença entre as mesmas questões colocadas na década de 1990 e 2000, em suas palavras: “Diferente dos movimentos da década de 1990 em que se defendia a adoção de mecanismos de “quase-mercado” na educação [...] agora, nos anos 2000, o papel do Estado é repostado como principal provedor da educação” (Ibid, p. 242).

Ao apontar para a predileção empresarial pela centralidade do Estado nas questões educacionais as autoras concluem, não sem antes ponderar que os diversos significados apontam para um centro comum de formação para o trabalho, que a agenda empresarial absorveu as demandas populares em seu discurso e reordenou estas demandas de acordo com seus objetivos. Mais uma vez de acordo com as autoras: “Atualmente, empresários defendem até mesmo o aumento do PIB [...] diferentemente da década anterior, quando afirmavam que a educação não precisava de mais recursos, mas de boa gestão. Apesar da guinada no argumento, mantêm a crítica à falta de eficácia da educação” (Ibid, p. 242).

Embora realizado a partir de um poderoso discurso a cerca da necessidade de garantir a eficácia na educação escolarizada por meio de ações amparadas socialmente e oficialmente voltadas para este fim faltava, para a efetivação dos objetivos centrais do PDE, um programa capaz de aglutinar todas as propostas presentes para o ensino médio – tais como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos profissionais (FUNDEB); o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e a proposta de Piso do Magistério – em torno de um programa central exequível e adaptável a realidade dos diversos estados da federação. É neste contexto que finalmente surge, dois anos após o lançamento do PDE, um programa federal capaz de realinhar os demais programas presentes no plano, com vistas à obtenção da excelência do processo educativo pela adoção da educação de tempo integral, com viés amplamente defendido pelos fóruns empresariais.

O Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) foi lançado oficialmente por meio da portaria 971 em 09 de outubro de 2009, e tem como objetivo fundamental

propor, apoiar e fortalecer propostas curriculares inovadoras nas escolas de ensino médio, com o intuito de transforma-las gradativamente em escolas de tempo integral. Embora teoricamente o objetivo fundamental seja tão somente apoio a propostas curriculares inovadoras, um olhar acurado ajuda a perceber que o currículo é apenas o meio pelo qual as questões de qualidade, eficácia e gestão passam a pautar a organização escolar, o que amplia, por sua vez, a própria margem de atuação do programa, sem necessariamente contrariar ou modificar o discurso oficial. Assim, a própria portaria 971, mais especificamente no segundo artigo, ao apresentar o objetivo geral do programa, deixa claro que a questão curricular é apenas um meio de atingir outros objetivos declarados⁶⁴ ou implícitos. De acordo com a portaria:

Art. 2º O Programa visa apoiar as Secretarias Estaduais de Educação e do Distrito Federal no desenvolvimento de ações de melhoria da qualidade do ensino médio não profissionalizante, com ênfase nos projetos pedagógicos que promovam a educação científica e humanística, a valorização da leitura, da cultura, o aprimoramento da relação teoria e prática, da utilização de novas tecnologias e o desenvolvimento de metodologias criativas e emancipadoras (BRASIL, 2009, p. 52).

Embora a portaria supracitada seja o documento que dá contornos oficiais inaugurais ao ProEMI sua formatação representa um processo importante que precisa ser levado em consideração. A proposição inicial do programa vem da necessidade apontada pelo próprio Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB) via Diretoria de Currículos e Educação Integral (DICEI) e sua Coordenação de Ensino Médio (COEM), para atingir as metas presentes no decreto nº

⁶⁴ Ao todo este artigo contém dez títulos que formam os objetivos específicos do programa são eles: “I - expandir o atendimento e melhorar a qualidade do ensino médio; II - desenvolver e reestruturar o ensino médio não profissionalizante, de forma a combinar formação geral, científica, tecnológica, cultural e conhecimentos técnicos – experimentais; III – promover e estimular a inovação curricular no ensino médio; IV – incentivar o retorno de adolescentes e jovens ao sistema escolar e proporcionar a elevação da escolaridade; V – fomentar o diálogo entre a escola e os sujeitos adolescentes e jovens; VI – promover uma escola média onde os saberes e conhecimentos tenham significado para os estudantes e desenvolvem sua autonomia intelectual; VII – desenvolver a autonomia do estudante por meio do oferecimento de uma aprendizagem significativa; VIII – criar uma rede nacional de escolas de ensino médio públicas e privadas que possibilite o intercâmbio de projetos pedagógicas inovadores; IX – promover o intercâmbio dos Colégios de Aplicação das IFES, dos Institutos Federais e do Colégio Pedro II com as redes públicas estaduais de ensino médio. X – incentivar a articulação, por meio de parcerias, do Sistema S com as redes públicas de ensino médio estaduais” (BRASIL, 2009, p. 52).

6.094/2007⁶⁵, sendo recebida e aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em fevereiro de 2009. Para a efetivação da proposta, o Governo Federal se organizou a partir de um conjunto de constatações que tratam, fundamentalmente, da necessidade de universalização do ensino médio presente com força de lei a partir da Emenda Constitucional nº 59 e da meta 3 do Plano Nacional de Educação, que propõe a universalização desse nível de ensino entre a população de 15 a 17 anos até 2020⁶⁶.

De acordo com o documento orientador do ProEMI as fontes de informação para a elaboração do programa foram: “[...] o Censo 2010 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), do Ministério da Educação. [...] a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD para o ano de 2009 e a Síntese dos Indicadores Sociais 2010 (SIS 2010), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)” (BRASIL, 2011, p. 3). Desta maneira, de posse destas informações basilares, o Governo Federal organizou um programa capaz de abarcar os demais projetos presentes no PDE e torna-los imediatamente aplicáveis os diversos estados da federação. Vejamos em linhas gerais em que consiste o Programa Ensino Médio Inovador.

2.4 Propostas gerais do Programa Ensino Médio Inovador

Em linhas gerais o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) consiste na introdução de propostas curriculares inovadoras, com o objetivo de romper com a lógica dualista que divide o ensino médio entre propedêutico e profissionalizante, com vistas a possibilitar a integração entre estas duas faces da educação básica, transformando esta em uma etapa unitária, sinônimo de educação para o trabalho. Para a realização desse

⁶⁵ “Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica” (BRASIL, 2007).

⁶⁶ No mesmo sentido o Plano Nacional da Educação (em tramitação no Congresso Nacional), propõe em sua meta 3, a universalização do Ensino Médio, já prevista na CF/88 Art. 208, até o ano 2020 para jovens entre 15 e 17 anos, prevendo a taxa líquida de 85% de atendimento para essa faixa etária (BRASIL, 2014, p. 3).

objetivo o ProEMI propõe a melhoria das condições de trabalho docente, a equalização das desigualdades de acesso a educação e a consolidação do ensino médio como parte fundamental tanto para o prosseguimento dos estudos quanto para a entrada minimamente qualificada no mercado de trabalho. Visto de outro modo:

É um programa específico para inovações curriculares, de forma articulada com os programas e ações já em desenvolvimento nos âmbitos federal e estadual, com linhas de ação que envolvem o fortalecimento da gestão dos sistemas e da gestão escolar; a melhoria das condições de trabalho docente e sua formação inicial e continuada; o apoio às práticas docentes; o desenvolvimento do protagonismo juvenil e o apoio ao aluno jovem e adulto trabalhador; a exigida infraestrutura física e correspondentes recursos pedagógicos; e a elaboração de pesquisas relativas ao Ensino Médio e à juventude. Em outras palavras, tem como objetivo a melhoria da qualidade do Ensino Médio nas escolas públicas [...] (BRASIL, 2009, p.3).

Para a realização destes objetivos o ProEMI se estrutura a partir do regime de colaboração entre os entes federados via secretarias de educação e a União via Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) responsável pela oferta e distribuição de apoio técnico e financeiro⁶⁷. Em outras palavras: “O Programa Ensino Médio Inovador prestará apoio técnico e financeiro a ações de desenvolvimento e estruturação do ensino médio mediante análise, seleção e aprovação de propostas, na forma da legislação vigente” (BRASIL, 2009, p. 50). A principal ação do programa consiste na modificação curricular efetivada por meio do Projeto de Redesenho Curricular (PRC) elaborado pelas escolas tornadas aptas a participarem por meio de indicação das secretarias estaduais de educação. Para a elaboração e aprovação do Projeto de Redesenho Curricular (PRC) algumas ações são necessárias devendo constar obrigatoriamente no Plano de Ação Pedagógica⁶⁸ (PAP). Ao tratar do referencial

⁶⁷ O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/FNDE é o órgão financiador, responsável pelo cadastro e análise da documentação relativa à habilitação da instituição proponente, indicação orçamentária, trâmites processuais relativos à formalização, repasses dos recursos, acompanhamento da execução financeira e análise da prestação de contas, de acordo com as normas vigentes no Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e no Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) (BRASIL, 2014, p.16).

⁶⁸ O PAP será o documento suporte para a análise do Comitê Técnico, podendo ser diligenciado, para ajustes e complementações, constituindo-se como instrumento base para a elaboração dos respectivos Planos de Trabalho que fundamentarão os convênios a serem firmados, como procedimento para o apoio financeiro pretendido (BRASIL, 2009, p. 5).

curricular obrigatoriamente presente no PAP o Documento Orientador do ProEMI (BRASIL, 2014, p. 5-6) estabelece as seguintes metas gerais:

- a) Carga horária mínima de 3.000 (três mil horas), entendendo-se 2.400 horas obrigatórias, acrescidas de 600 horas a serem implantadas de forma gradativa;
- b) Foco em ações elaboradas a partir das áreas de conhecimento, conforme proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e que são orientadoras das avaliações do ENEM;
- c) Ações que articulem os conhecimentos à vida dos estudantes, seus contextos e realidades, a fim de atender suas necessidades e expectativas, considerando as especificidades daqueles que são trabalhadores, tanto urbanos como do campo, de comunidades quilombolas, indígenas, dentre outras;
- d) Foco na leitura e letramento como elementos de interpretação e de ampliação da visão de mundo, basilar para todas as áreas do conhecimento;
- e) Atividades teórico-práticas que fundamentem os processos de iniciação científica e de pesquisa, utilizando laboratórios das ciências da natureza, das ciências humanas, das linguagens, de matemática e outros espaços que potencializem aprendizagens nas diferentes áreas do conhecimento;
- f) Atividades em Línguas Estrangeiras/Adicionais, desenvolvidas em ambientes que utilizem recursos e tecnologias que contribuam para a aprendizagem dos estudantes;
- g) Fomento às atividades de produção artística que promovam a ampliação do universo cultural dos estudantes;
- h) Fomento as atividades esportivas e corporais que promovam o desenvolvimento integral dos estudantes;
- i) Fomento às atividades que envolvam comunicação, cultura digital e uso de mídias e tecnologias, em todas as áreas do conhecimento;
- j) Oferta de ações que poderão estar estruturadas em práticas pedagógicas multi ou interdisciplinares, articulando conteúdos de diferentes componentes curriculares de uma ou mais áreas do conhecimento;

- k) Estímulo à atividade docente em dedicação integral à escola, com tempo efetivo para atividades de planejamento pedagógico, individuais e coletivas;
- l) Consonância com as ações do Projeto Político-Pedagógico implementado com participação efetiva da Comunidade Escolar;
- m) Participação dos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM);
- n) Todas as mudanças curriculares deverão atender às normas e aos prazos definidos pelos Conselhos Estaduais para que as alterações sejam realizadas.

Para o cumprimento destas metas obrigatoriamente contidas no Projeto de Redesenho Curricular (PRC) o programa prevê a divisão curricular em cinco macrocampos, sendo três obrigatórios e dois de livre escolha da unidade escolar, são eles: a) campos obrigatórios, acompanhamento pedagógico (Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza); Iniciação Científica e Pesquisa; Letramento; b) campos optativos, Línguas Estrangeiras; Cultura Corporal; Produção e Fruição das Artes; Comunicação, Cultura Digital e uso de Mídias; Participação Estudantil. Com a divisão destes macrocampos espera-se criar condições para as unidades escolares proporem ações articuladas com sua realidade local e voltadas para a promoção da melhoria da qualidade de ensino. Assim, os objetivos do Projeto de Redesenho Curricular (PRC) se ampliam ao ponto de conter diversas ações concomitantes e complementares, visto de outro modo:

O Projeto de Redesenho Curricular (PRC) deverá apresentar ações que comporão o currículo e estas poderão ser estruturadas em diferentes formatos tais como disciplinas optativas, oficinas, clubes de interesse, seminários integrados, grupos de pesquisas, trabalhos de campo e demais ações interdisciplinares e, para sua concretização, poderão definir aquisição de materiais e tecnologias educativas e incluir formação específica para os profissionais da educação envolvidos na execução das atividades (BRASIL, 2014, p. 6)

Segundo o documento orientador (BRASIL, 2014, p. 14) para ser exequível o Projeto de Redesenho Curricular (PRC) deve levar em consideração obrigatoriamente os seguintes pontos: Análise do contexto da unidade escolar; avaliação estratégica com análise do contexto sócio-político; articulação com as ações sistêmicas que compõem a política para o Ensino Médio Integral e com o Projeto Político Pedagógico da Escola;

articulação com outras instituições; definição de estratégias de acompanhamento e avaliação das ações e, por fim, elaboração do Projeto de Redesenho Curricular (PRC) para o prazo de dois anos. É com a observação deste conjunto de questões que as propostas de inovação curricular são aprovadas e executadas.

Como o programa é realizado a partir do regime de colaboração entre estados, Distrito Federal e União cada esfera de governo possui suas próprias atribuições formando um fluxo de processos contínuo e interligado. Desta maneira, compete ao Ministério da Educação (MEC) a coordenação geral do programa, bem como a assistência técnica e financeira. Já às secretarias estaduais de educação, como entidades executoras, são responsáveis por estruturar, planejar e executar a implementação do ProEMI nos seus estados por meio da formação do comitê gestor⁶⁹, de forma a garantir como contrapartida ao recebimento de recursos a transformação das unidades escolares comuns em unidades ofertantes de educação em tempo integral. Por fim, compete a unidade escolar montar uma equipe pedagógica sob o comando central de um professor articulador e executar o Projeto de Redesenho Curricular (PRC) e suas diferentes etapas operacionais. Uma vez apresentado o funcionamento do ProEMI cumpre analisar em linhas gerais e guisa de conclusão os significados do referido programa.

2.4.1 Nas entrelinhas do Programa Ensino Médio Inovador

Sabe-se que oficialmente o ProEMI surgiu da propositura espontânea do Governo Federal, via Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB), por intermédio da Diretoria de Currículos e Educação Integral (DICEI) e sua Coordenação de Ensino Médio (COEM). Também é de conhecimento geral que este programa surgiu com o intuito de garantir a aplicabilidade dos objetivos do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) nos mais diversos estados da federação. O que liga, por sua vez, o próprio programa ao objetivo de cumprimento das metas presentes no decreto nº 6.094/2007 ou “Compromisso Todos pela Educação”.

⁶⁹ Segundo o documento orientador (BRASIL, 2014, p. 18) o comitê gestor é um órgão ligado a secretaria estadual de educação composto por: Coordenador de Ensino Médio da Secretaria de Educação; 02 (dois) Membros da Equipe Técnico-Pedagógica da Coordenação de Ensino Médio do respectivo sistema de ensino; Membro da Área Financeira da Secretaria Estadual/Distrital.

Por outro lado, considerando que desde o seu surgimento como movimento o “Todos de Pela Educação” se caracteriza pela adoção dos objetivos empresariais na educação escolarizada, com ênfase no ensino médio e que a oficialização deste movimento como política levada a cabo pelo Governo Federal foi realizada sob a anuência de diversos órgãos e entidades da sociedade civil, conclui-se, por conseguinte, que estas mesmas entidades devem ser consideradas imediatamente como corresponsáveis pelo programa, uma vez que a transformação do seu discurso unificado em prática política também unificada foi capaz de dar contornos finais ao PDE e, com isso, ao próprio ProEMI. Ao tratar dos significados do discurso como prática política Fairclough aponta também para a sua capacidade de transformação e manutenção das relações de poder entre as diversas entidades coletivas.

O discurso como prática política estabelece, mantém e transforma as relações de poder entre as entidades coletivas (classes, blocos, comunidades, grupos) entre as quais existem relações de poder. O discurso como prática ideológica constitui, naturaliza, mantém e transforma, os significados do mundo de posições diversas nas relações de poder. Como implicam essas palavras, a prática política e a ideológica não são independentes uma da outra, pois a ideologia são os significados gerados em relações de poder como dimensão do exercício do poder e da luta pelo poder. Assim, a prática política é a categoria superior. Além disso, o discurso como prática política é não apenas um local de luta de poder, mas também um marco delimitador na luta de poder: a prática discursiva recorre a convenções que naturalizam relações de poder e ideologias particulares e as próprias convenções, e os modos em que se articulam são um foco de luta (2001, p. 94-95)

Assim, o processo de transformação do discurso das diversas entidades da sociedade civil em prática política unificada por uma agenda educacional comum, de cunho empresarial, deve ser entendido – como bem esclarece Fairclough – como um formidável exemplo de reordenamento da relação de poder entre as entidades da sociedade civil participantes. Sobretudo pelo fato de algumas entidades em específico conseguirem a hegemonia total do processo, a ponto de serem capazes de delimitar o marco fundamental, em que o discurso se transformaria em prática política oficial e exequível, gerando a naturalização das convenções defendidas em fóruns econômicos destinados ao reordenamento da educação pública do país.

Portanto, as seguintes entidades: Confederação Geral dos Trabalhadores (CGT); (CUT); Força Sindical (FS); Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (Fiesp); Federação do Comércio do Estado de São Paulo (FCESP); Confederação Nacional do Transporte (CNT); Pensamento Nacional das Bases Empresariais (PNBE); Sociedade Rural Brasileira (SRB); Organização das Cooperativas do Brasil (OCB); entidades componentes do Sistema S; diversos gestores educacionais; Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) e União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), ao serem apontadas como aquelas que delimitaram o consenso em torno do “Todos Pela Educação”, alçado a categoria de movimento empresarial, devem ser indicadas também como corresponsáveis por delimitar, mesmo que indiretamente, os caminhos assumidos pelo ProEMI. É importante ressaltar que mesmo aquelas entidades que não tinham a intenção de aprovar um plano empresarial, ao participarem dos fóruns dominados por este discurso, legitimaram, através da ideia de pacto social, estas práticas mesmo não concordando a priori com elas.

Desta constatação fundamental decorrem outras importantes quando se trata de analisar os sentidos adotados pela reforma educacional no país. Ao propor a reforma do ensino médio este conjunto de instituições adotou o sentido empresarial, no qual o grande objetivo do reordenamento escolar é proporcionar educação de qualidade com vistas à adoção de princípios empresariais nas bases educacionais pela aceitação das demandas do mercado como demandas legítimas do sistema educacional nacional.

Estas demandas se consubstanciam em duas formas fundamentais: primeiro, na necessidade de formação de trabalhadores familiarizados com a flexibilidade em seus diversos níveis, ou seja, tanto nas leis que regem os regimes de trabalho quanto nos diversos processos realizados na própria execução do trabalho em si. “Isso porque o capital necessita cada vez menos do trabalho estável e cada vez mais de trabalho *part-time*, terceirizado, que se encontra em enorme crescimento no mundo produtivo industrial e de serviços” (ANTUNES, 2005, p.42). O segundo ponto em que as demandas empresariais se fazem sentir é na transformação do professor, já apresentada anteriormente, no principal agente responsável pela melhoria ou piora dos índices educacionais, colocando o docente, por sua vez, no papel de principal gestor e responsável direto pelas mais diversas políticas de ensino executadas no “chão” da escola.

Foi com estes objetivos principais que o ProEMI, seja como discurso antecipador das bases presentes no próprio programa, seja como política oficial devidamente formatada, foram disseminadas pelos mais diversos estados da federação, adquirindo em cada um deles uma história peculiar. A partir deste momento, por intermédio de duas políticas centrais “Programa de Resignificação de Ensino Médio Goiás” e “Pacto pela Educação de Goiás” respectivamente, será abordada a história de como a adoção do discurso empresarial foi realizada neste estado por meio destas duas políticas centrais.

Para tanto, o mesmo roteiro de utilização do quadro tridimensional será seguindo, qual seja: consideração do texto oficial e realização da análise com base na sua formatação, identificação e consideração da prática discursiva na consideração da produção da política pública com interpretação social e política dos caminhos tomados pelos propositores e, por fim, as circunstâncias institucionais e organizacionais em que o discurso foi moldado como um elemento fundante da prática social realizada na escola.

2.5 Programa de Resignificação do Ensino Médio o prelúdio da reforma no Estado de Goiás

Em termos gerais pode-se dizer que o “Programa de Resignificação do Ensino Médio” implementado pelo Governo do Estado de Goiás por meio de sua Secretaria de Estado da Educação (SEE/GO), entre os anos de 2009 e 2012, pode ser considerado como o ponto de partida onde ocorreu a adesão total deste estado às propostas empresariais, imediatamente presentes em âmbito federal por meio do ProEMI. Oficialmente a própria Secretaria de Estado da Educação aponta as similaridades e correspondência entre a proposta federal e estadual sem, entretanto, aprofundar em que grau estas correspondências ocorrem.

Para delimitar o papel que a proposta federal assume na formatação do programa estadual é necessário fazer uso do olhar crítico e atento proporcionado pelo método de análise adotado nessa pesquisa. A utilização deste método permite inferir, sempre com base nos processos de intertextualidade, como as proposições federais se apresentam integralmente nesta proposta estadual. Utilizando as contribuições de Fairclough

percebe-se que esta possibilidade de análise se abre pela ação combinada de dois recursos simultâneos e complementares, a história inerente aos textos e a utilização de uma teoria que aborde e considere a mudança política e social. Ou seja,

O conceito de intertextualidade toma os textos historicamente, transformando o passado – convenções existentes e textos prévios – no presente. Isso pode ocorrer de maneira relativamente convencional e normativa: os tipos de discurso tendem a transformar em rotina formas particulares de recorrer a convenções e a textos e a naturalizá-las. Contudo, pode ocorrer, criativamente, com novas configurações de elementos de ordens de discurso e novos modos de intertextualidade manifesta. São a historicidade inerente a uma concepção intertextual e a maneira como esta acomoda tão prontamente a prática criativa que a tornam tão adequada para minhas preocupações presentes com a mudança discursiva, embora, como argumentei adiante [...], ela precise estar ligada a uma teoria de mudança social e política para a investigação da mudança discursiva dentro de processos mais amplos de mudanças cultural e social (2001, p. 115).

Na realização desta pesquisa faz-se uso dos dois recursos que Fairclough aponta como indispensáveis para a análise da mudança do discurso dentro de processos mais amplos de mudanças sociais. Primeiro, uma vez que a presente investigação utiliza o materialismo histórico-dialético como fundamento teórico metodológico e como esta teoria baseia-se nos dinamismos e contradições das mudanças sociais, entendidas como elementos inerentes aos processos permeados pela práxis humana, a necessidade imperiosa de uma teoria da mudança social e política para a realização da análise do discurso é satisfeita de antemão. Segundo, este referencial por conter a história como componente fundamental na delimitação do método leva, por conseguinte, a satisfazer ao mesmo tempo a necessidade de considerar o elemento histórico como base de análise, além de localizar no espaço social e no tempo histórico contemporâneo os sentidos das mudanças realizadas por este programa no bojo da reforma do ensino levada implementada no contexto singular deste ente federativo.

O “Programa de Ressignificação do Ensino Médio” possui como pilar fundamental a reorientação da educação média do Estado de Goiás por meio de modificações substanciais em todo processo de ensino-aprendizagem realizadas, sobretudo, por meio do reordenamento e ressignificação total da matriz curricular adotada a partir de então. A proposição de uma nova matriz curricular para se tornar eficaz e atingir a totalidade do sistema de ensino do estado pressupõe um esforço social

conjunto pautado, fundamentalmente, na capacidade de reordenar o ensino médio por meio da reorientação dos papéis assumidos pelos diversos atores tornados imediatamente responsáveis por todos os processos realizados na escola, são eles: estudantes, docentes e equipe gestora.

A necessidade de ressignificar a educação média do estado possui uma história peculiar que aparece de forma clara nos diversos documentos relativos ao Programa de Ressignificação do Ensino Médio de Goiás. Entretanto, o documento base utilizado por esta investigação é o livro lançado pela SEE/GO em 2009 e organizado por Marcos Elias Moreira, coordenador do ensino médio de então, intitulado “Ressignificação: Ensino Médio em Travessia”. A utilização deste documento oficial como base de pesquisa se dá tanto pela necessidade de analisar contextualmente a proposição do programa quanto pelas dificuldades de acesso aos outros documentos oficiais da referida política. A possibilidade de abarcar o contexto de formatação do programa ocorre devido o formato amplo desta publicação, que permite sanar as dificuldades de acesso aos documentos oficiais (tema tratado posteriormente). Sobre os objetivos do programa o texto destaca:

É preciso ultrapassar as medidas adotadas até então. É preciso ressignificar o ato de ensinar e aprender, o ato de gerir a instituição e o conhecimento, as regras de convivência entre os sujeitos, em outras palavras, é ressignificar o ambiente da escola: espaço de aprendizagem cognitiva, social, emocional, afetiva. Para que o ensino médio alcance as suas finalidades e os seus objetivos, respondendo às exigências da sociedade em transformação, além de reformulações estruturais, são necessárias revisões conceituais: uma outra maneira de pensar e produzir conhecimento [...] (SEE, 2009, p. 14)

Na ótica da Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEE/GO) para efetivar a proposta de ressignificação nos termos acima propostos era necessário um amplo diagnóstico sobre a realidade desta etapa de ensino, com o objetivo de gerar fundamentos para um diálogo amplo. Para a realização deste diagnóstico geral foi efetuada uma série de eventos e encontros⁷⁰, que culminou em uma pesquisa de campo

⁷⁰ Ao apresentar o inventário das principais iniciativas propostas a Secretaria de Estado da Educação destaca em seus textos oficiais as seguintes iniciativas: “Debates com os dirigentes das escolas nos anos de 2006, 2007, 2008 e 2009(Caldas Novas); Reuniões por Subsecretarias (32); Reuniões com Entidades/Instituições (SEP, Sinep, Sintego, Sinpro, Sesi/Senai, Senac/Sesc, MEC, CEE, UEG, UFG, UCG); Seminários organizados pelo Sintego e Sinpro; Reuniões para avaliar experiências por escolas; Criação do Comitê Coordenador; Seminário Realidade e Desafios do Ensino Médio na Atualidade

realizada em 105 escolas de todo o estado, abrangendo um universo total de 5.476 alunos e 315 professores cobrindo todas as 38 regionais da SEE/GO.

Para a divulgação dos resultados desta pesquisa e para a sistematização dos diálogos feitos ao longo do tempo com os atores do processo de ensino foi organizado, em abril de 2008, na cidade de Pirenópolis/Goiás, um seminário contando com a participação de professores, gestores e alunos intitulado “Realidade e Desafios do Ensino Médio na atualidade”. Segundo os documentos oficiais este seminário ao priorizar as falas de estudantes, gestores e professores realizou uma sistematização capaz de sintetizar as visões que cada grupo possui da educação pública de nível médio realizada sob a responsabilidade exclusiva deste ente federativo. Para subsidiar esta investigação, apresenta-se abaixo a síntese da visão dos três grupos fundamentais iniciando pelos estudantes:

Nessa oportunidade, a maior parte dos alunos presentes revelou, reiteradamente, que falta relação entre o conhecimento trabalhado em sala de aula e aquilo que é feito na escola, embora alguns professores sejam bons, muitos precisam se preparar melhor para saberem utilizar recursos adequados à solução dos problemas que vivem na escola; as aulas precisam ser mais bem programadas pelos professores, além de mais dinâmicas; os professores, além de assíduos, devem adotar “atitude de firmeza” e solidariedade, na sua relação com os seus alunos, bem como domínio de conhecimento da disciplina que ministram; o ensino está um “pouco fraco”, os professores estão “um pouco brutos” (sic), impacientes quando alguns alunos não aprendem; há professores que não vão à escola, passam questionário e não explicam a matéria, quando alguns alunos, na sala, “fazem bagunça, não explicam para nenhum aluno” (sic); falta clareza de sentido dos conteúdos ministrados salvo exceções; “há divergência do que é ensinado com o que é cobrado na prova” (sic); há professores que não conseguem fazer um bom trabalho, “eles não conseguem manter a disciplina na sala, não mantêm a disciplina para fazerem a aula render” (sic); faltam espaços para práticas esportivas, arte e cultura (SEE, 2009, p. 10)

Enquanto a fala dos estudantes apresentam problemas relacionados a sala de aula os gestores apresentam outras questões:

Os gestores, em sua maioria, destacaram aspectos como: o planejamento é burocrático; faltam espaços para estudo coletivo, para planejamento e debates

(Pirenópolis); Seminário para Reorganização da Matriz Curricular e Elaboração de Diretrizes Curriculares Estaduais para o Ensino Médio (Goiânia)” (SEE, 2009, p. 101).

acerca do currículo; falta clareza quanto à identidade do aluno do ensino médio; falta formação que contribua para a humanização do profissional docente, de modo que esteja apto a considerar a forma de aprender, de ser, de fazer, de pensar do aluno, a partir de um projeto pedagógico que priorize, como foco, a aprendizagem do aluno, de acordo com os objetivos e finalidades do ensino médio tal como prevê a legislação educacional; faltam professores em áreas específicas, pois existem escolas que ainda não têm professores para algumas disciplinas que não são ministradas durante o ano inteiro; faltam materiais nas salas de aula, tais como: livros e outros recursos mínimos para ministrar uma boa aula; é precária a otimização dos recursos pedagógicos disponíveis nas escolas, para melhorar as aulas; a mídia e a informática, quando utilizadas de forma paralela ao processo pedagógico não ajuda; o que dificulta a construção da autonomia na escola é o fato de o professor ter dificuldade de organizar o seu tempo, que é pouco para o muito que se tem a fazer; o Conselho de Classe ainda é feito sem a representatividade necessária, pois hoje esse conselho funciona como um tribunal...; falta política efetiva para concursos/seleção de professores; falta o gosto pela profissão e compromisso (SEE, 2009, p. 10)

Os docentes, por sua vez, também apresentaram seus argumentos da seguinte forma:

Grande parte dos professores, por outro lado, declarou que remuneração salarial percebida por eles evidencia uma desvalorização da profissão e da própria ação educativa; o que notam é que dinheiro não falta, porém há desvio e mau uso do dinheiro público prejudicando os investimentos na educação; não sabem como auxiliar a comunidade escolar, mais especificamente os alunos, nas decisões que precisam tomar em relação ao “futuro”, especialmente considerando a estrutura familiar, bem assim, a definição dos jovens quanto às escolhas futuras; a gestão escolar é fundamental no projeto pedagógico da escola, mas como resolver situações-problema que prejudicam o desenvolvimento das ações pedagógicas, quando as soluções não estão ao alcance da comunidade escolar? (SEE, 2009, p. 10)

Foi considerando as falas apresentadas por estes três grupos que o Programa de Ressignificação executado foi delimitado. Entretanto, antes de tratar das bases deste programa é necessário apontar, de acordo com os significados implícitos no discurso dos diversos grupos imediatamente ouvidos, o quanto cada grupamento em particular contribuiu para atribuir ao professor a responsabilidade pelo fracasso da escola. No primeiro grupo (estudantes) este processo se explica pela falta de uma perspectiva crítica capaz de considerar a totalidade do ambiente escolar para além do imediatismo presente na sala de aula. Por isso, chega a ser considerada normal a atitude que atribui ao professor, por ser o elemento mais próximo, as dificuldades relacionadas ao ensino e mesmo aquelas diretamente relacionadas com a precária estrutura do sistema.

Entretanto, é na consideração do segundo grupo (gestores) que este processo de responsabilização da atividade laboral docente pelos fracassos escolares se apresenta como discurso unificado. Embora este grupamento aponte acertadamente como problemas da escola a falta de espaço de discussão coletiva, a falta de formação profissional adequada e de profissionais em áreas específicas, a inexistência de vários elementos fundamentais como bibliotecas e demais problemas estruturais como fundamentos e exemplos para as dificuldades escolares, eles também atribuem ao docente e sua alegada falta de compromisso com a profissão a responsabilidade pelo atraso escolar associado aos problemas estruturais.

No item que trata das diretrizes empresariais para a educação do país foi possível perceber que a responsabilização docente pelo fracasso escolar é uma das bases que dá fundamento e sustentação ao discurso educacional definido em fóruns empresariais. Por isso, ao identificar esta mesma base permeando as falas dos gestores educacionais goianos torna-se possível perceber como este discurso difuso foi capaz de adentrar na política consubstanciada no Programa de Ressignificação do Ensino Médio Goiás, por meio das responsabilizações propostas por este grupo.

Após a realização do seminário estava claro aos gestores da Secretaria de Estado da Educação (SEE/GO) a necessidade de uma intervenção qualitativa capaz de proporcionar modificações condizentes tanto com seu discurso de responsabilização docente quanto com as necessidades sociais pautadas em novos critérios de organização do trabalho provenientes do mundo empresarial. Estas intervenções visaram a incorporação das transformações laborais ao ambiente escolar introduzindo modificações gerais capazes de ressignificar a prática educativa e com ela o próprio trabalho docente.

É a própria SEE/GO que aponta em seus documentos oficiais a correspondência das modificações laborais gerais com o reordenamento pedagógico. Assim, as mudanças sociais contemporâneas “[...] objetivamente gestadas no mundo do trabalho, refletem-se filosoficamente em novos princípios pedagógicos e exigem políticas públicas educacionais efetivas na direção de adequar o ensino médio ao ritmo e às necessidades do contexto da sociedade contemporânea” (SEE, 2009, p. 18). Nota-se que a consideração destas mudanças no campo pedagógico se dá com a adoção da eficiência, eficácia e meritocracia, imediatamente importadas do princípio educacional de cunho

empresarial. Ao tratar da adoção destes princípios nos documentos oficiais do programa ficam claros os objetivos da proposta de ressignificação:

Objetiva-se com tal princípio teórico o desenvolvimento da capacidade para lidar com a incerteza, com a diversidade e com a alteridade. Pressupõe-se a substituição da rigidez da relação com o conhecimento pela flexibilidade, rapidez e aplicabilidade em situações contextualizadas do cotidiano; a complexa relação entre unidade e pluralidade de visões, bem como a possibilidade de os conflitos serem fonte de aprendizado ético e democrático. Objetiva-se, ainda, atender a demandas dinâmicas que se diversificam em qualidade e quantidade, não com o sentido de que o jovem estudante deve ajustar-se. Deverá o jovem educando participar como sujeito na construção de uma sociedade em que o resultado da produção material e cultural esteja disponível para todos, assegurando qualidade de vida e preservando a natureza (SEE, 2009, p. 17)

A transformação do estudante em sujeito da construção de seu próprio conhecimento tornado rápido e integrador, a efetivação de uma educação voltada para práticas flexíveis e, fundamentalmente, a transformação do professor em ente responsável pelo fracasso ou sucesso da eficácia escolar foi efetivada pelo Programa de Ressignificação do Ensino Médio em Goiás por intermédio de pontos que fundamentam a organização da própria política pública. Estes pontos se distribuem e baseiam-se nas seguintes ações realizadas como medidas centrais da política: incorporação da semestralidade na oferta das disciplinas; reordenamento dos currículos com a proposição de componentes curriculares opcionais aos ofertados originalmente no currículo escolar obrigatório e, fundamentalmente, adoção de padrões de avaliação permanente efetuados, seja por sistemas avaliativos dentre os quais destacam-se o IDEB, seja pelo trabalho desenvolvido pelas duplas pedagógicas⁷¹.

⁷¹ Ao apresentar as ações realizadas para o aprimoramento das duplas pedagógicas a própria secretaria mesmo pautada pelo eufemismo das publicações oficiais não deixa de apresentar seu significado intrínseco de controle e avaliação permanente do trabalho docente: “O Estado de Goiás, para o trabalho de gestão da Rede Educacional, está dividido em 38 Subsecretarias e cada uma desta é responsável por acompanhar um variável número de escolas e municípios. Nessas subsecretarias trabalham professores (as) especialistas que acompanham o trabalho pedagógico das escolas. Este s(as) professores (as) são agrupados em duplas e são responsáveis pelo acompanhamento de algumas escolas daí o nome Dupla Pedagógica. Trata-se, portanto, de um (a) profissional que desempenha um papel central na articulação da política educacional construída pela administração central e a sala de aula. Para assegurar desenvolvimento adequado dentro da expectativa da Secretaria de Educação do Estado de Goiás, realizamos em 2006 e 2007 encontros das duplas pedagógicas. Estes momentos propiciaram uma rica troca de conhecimentos e experiências, absolutamente necessários, para a política educacional de Goiás e para o Ensino Médio” (SEE, 2009, p.117).

Para o cumprimento deste itinerário proposto pela “ressignificação” foi necessária a realização de diversas ações orientadas para a avaliação permanente e efetivação deste programa, são elas: criação da Mostra de Conhecimento Cultura e Arte; retomada dos jogos estudantis; Seminário Realidade e Desafios do Ensino Médio na Atualidade; Seminário de Mídias nas Escolas; Seminário Virtual sobre Currículos; diagnóstico online sobre o Programa de Ressignificação do Ensino Médio; formação em sociologia e filosofia por meio do Projeto Sophia⁷²; pesquisa e estudo sobre o ensino médio goiano; adoção do Programa Brasil Alfabetizado; parcerias diversas com SENAI e SENAC; Seminário para a Reorientação da Matriz Curricular e Elaboração de Diretrizes Curriculares Estaduais para o Ensino Médio; criação do Centro de Referência para o Ensino de Matemática; Encontro de Diretores; Encontro de Duplas Pedagógicas e reuniões por subsecretarias. A união destas diversas ações constitui os caminhos trilhados oficialmente por este ente federativo na tentativa de realização do “Programa de Ressignificação do Ensino Médio”. Entretanto, é na dimensão extraoficial que as verdadeiras motivações deste projeto se apresentam.

2.5.1 Nas entrelinhas do Programa de Ressignificação do Ensino Médio

Embora o Governo do Estado de Goiás aponte oficialmente que as motivações originais para a realização do Programa de Ressignificação do Ensino Médio estejam ligadas a melhoria da qualidade de ensino, não é isso que se evidencia após a consideração da conjuntura política nacional e suas influências nas configurações da política goiana. A partir do ano de 1998, com mandato previsto até o ano de 2002, o governo central deste Estado – após 16 anos de predomínio do grupo político liderado pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) –, comandado com “mãos de ferro” pela figura do ex-governador Iris Resende Machado, passou para os domínios

⁷² O Projeto Sophia tem por proposta apoiar o ensino de filosofia e sociologia, em conformidade com a Resolução CEE n.291\2006 e a Lei Complementar Estadual 26\98, da Constituição do Estado de Goiás, que regulamentam a inclusão das disciplinas de Filosofia e Sociologia na Educação Básica, no âmbito do Sistema Educativo de Goiás. A educação cidadã pressupõe o desenvolvimento da reflexão como instrumento da crítica, caminho para a participação social e o conhecimento. É neste espaço que se pensam os saberes sociológico e filosófico inseridos no projeto político-pedagógico das escolas, dinamizando a relação com o pensamento e com a sociedade. O Projeto Sophia propõe complementar a formação de professores por meio de cursos de atualização (SEE, 2009, p.111).

do outro grupo político opositor, ancorado no Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) e liderado pela figura política central de Marconi Perillo.

Esta alternância de poder em nível estadual contrasta diretamente com a manutenção do mesmo grupo no poder em nível federal. Na verdade, nos pleitos realizados no Brasil nos anos de 1998 e 2002, os fluxos de poder do Estado de Goiás e do Governo Federal foram completamente invertidos. Em 1998, enquanto no Estado de Goiás ocorria uma alternância de poder com a eleição do grupo de Marconi Perillo do PSDB, em nível nacional com a reeleição de FHC o mesmo PSDB que havia acabado de se eleger no Estado de Goiás mantinha o poder sobre o executivo federal conquistado quatro anos antes. Já no pleito de 2002 a situação se invertia, enquanto em nível estadual o PSDB mantinha o poder na reeleição de Marconi Perillo, em nível federal, com a derrota de Jose Serra para Lula, este mesmo partido perdia para o PT o comando do Executivo Federal. Conclui-se, desta forma, que se por um lado entre os anos de 1998 e 2002 a relação do Governo do Estado de Goiás com o Governo Federal foi de base aliada com o governo executivo dentro do mesmo partido, por outro, entre os anos de 2004 e 2006 esta relação foi de oposição declarada.

No primeiro pleito realizado em 1998 o grupo do PSDB, que emplacou a virada histórica nas urnas elegendo Marconi Perillo, surgiu como novidade emplacando em seu discurso a necessidade de criar um “tempo novo”. No segundo pleito em que Perillo em 2002 sua posição e seu discurso já estavam consolidados o bastante para garantir a reeleição de maneira tranquila. O segundo mandato de Perillo no Estado de Goiás iniciou-se tendo como vice-governador Alcides Rodrigues do Partido Progressista (PP). No apagar das luzes do segundo mandato, em idos de 2006, o então governador Marconi Perillo se desincompatibilizou do cargo para disputar uma vaga ao Senado Federal, deixando o cargo executivo para o vice Alcides Rodrigues, que aproveitou a ocasião para se lançar na reeleição ao cargo que havia herdado de Perillo, sendo eleito Governador do Estado de Goiás e exercendo seu mandato entre os anos de 2006 a 2010.

A necessidade de apontar os caminhos e descaminhos da política goiana deste período é imperiosa para se entender como se deu a formatação final da política pública analisada. Sabe-se que a partir de 2002 em nível federal o comando do executivo passou para as mãos do Partido dos Trabalhadores (PT), por meio da eleição de Luiz Inácio Lula da Silva, em substituição ao PSDB de Fernando Henrique Cardoso. Esta

movimentação política executada em nível federal e comparada com a movimentação ocorrida em nível estadual mostra que o Estado de Goiás, a partir de 2002, ficou na condição de oposição declarada ao governo central.

Esta situação mantida nos dois governos de Perillo foi modificada com a eleição de Alcides Rodrigues e a reeleição de Lula, uma vez que este mudou gradativamente de posicionamento afastando-se do caráter de opositor imediato ao governo federal, adotado até então na medida exata em que o novo governador empossado rompia os laços de união e se contrapunha a Marconi Perillo, eleito senador, colocado a partir daí na categoria de opositor ao governo estadual que havia acabado de ajudar a eleger. É com a consideração destas mudanças políticas que se torna possível visualizar a correspondência entre o programa federal consubstanciado no ProEMI e o programa estadual encarnado na proposta de resignificação.

Até então, as maiorias dos programas apresentados pelos governos de Marconi Perillo para a educação tinha o forte traço endógeno de quem se contrapunha de antemão às orientações e programas do governo federal. Com a entrada de Alcides Rodrigues e sua gravitação gradativa para a categoria de aliado, a incorporação das diretrizes e programas federais foi uma questão de tempo. Esta nova disposição estadual para a adoção das atividades definidas em nível nacional no âmbito do MEC evidenciou-se inicialmente na participação do Estado de Goiás no Fórum Nacional dos Coordenadores do Ensino Médio⁷³, e posteriormente no próprio ProEMI reconhecido a partir de então como programa capaz de fortalecer esta etapa da educação prioritariamente oferecida pelos sistemas estaduais. Sobre o fortalecimento da proposta de resignificação representado pelos pontos propostos no ProEMI o texto base da SEE/GO destaca o seguinte:

Esta proposta fortalece os caminhos da resignificação e pode enriquecê-la na medida em que, por exemplo, a proposição do MEC trabalha com o conceito de conteúdos opcionais mais amplos e melhor situados do que o conceito de

⁷³ Apesar do Ministério da Educação não oferecer em larga escala, pelo menos para os padrões nacionais, o ensino médio a constituição do Fórum Nacional dos Coordenadores do Ensino Médio, incentivada e patrocinada por este Ministério, desempenha um papel singular nos debates nacionais sobre essa fase de nossa educação básica. Constituído pelos (as) coordenadores (as) estaduais de ensino médio dos vinte e seis estados e o (a) do Distrito Federal, pelo (a) representante do CondiCap (Conselho de Diretores dos Colégios de Aplicação das Universidades Federais) e pelo (a) representante do Colégio D. Pedro II, esse Fórum realiza reuniões a cada bimestre com uma pauta voltada para os problemas do ensino médio brasileiro (SEE, 2009, p.119).

disciplina opcional. Outro elemento ímpar na proposição do MEC para melhoria do ensino médio é a ênfase a ser dada na leitura num conceito ampliado da mesma. [...] Com estas medidas anunciadas pelo MEC fica clara a sintonia entre os programas de Ensino Médio Inovador e Resignificação do Ensino Médio. Tal sintonia ratifica a expectativa de que o desenvolvimento de ações voltadas para a melhoria do ensino médio consiga os seguintes impactos e transformações desejáveis (SEE, 2009, p.120)

A identificação da sintonia entre a proposta federal e o Programa de Resignificação do Ensino Médio do Estado de Goiás representa um avanço inédito em relação às análises feitas até então. Para a realização desta investigação durante a fase de levantamento bibliográfico descobriu-se apenas uma pesquisa⁷⁴ que tenha como tema de investigação a resignificação no Estado de Goiás. Nesta pesquisa, a autora por meio da realização de entrevista com um membro da SEE/GO afirma a impossibilidade de apontar com segurança qual proposta federal ou estadual foi apresentada primeiro⁷⁵. Entretanto, os dados analisados nesta pesquisa apontam para a direção contrária do estudo anterior, uma vez que no próprio texto oficial a SEE/GO afirma a importância dos pontos apresentados pelo ProEMI para a formatação final da proposta de resignificação, reconhecendo assim, mesmo que indiretamente, a influência e também a antecedência do programa federal em relação ao programa estadual. De acordo com o texto:

Estes são pontos fundamentais para fazer a Resignificação do Ensino Médio, definindo o compromisso com a promoção da igualdade de oportunidades, com o pleno exercício das diferenças num ambiente da diversidade e com uma aprendizagem significativa onde a promoção da pessoa e a solidariedade são fundamentais (SEE, 2009, p.123)

⁷⁴ Trata-se de uma dissertação de mestrado de autoria de Heloiza Souza Viana realizada junto ao Programa de Pós-graduação em Sociologia (PPGS) da Faculdade de Ciências Sociais (FCS) da Universidade Federal de Goiás (UFG) realizada no ano de 2012 e intitulada “O trabalho docente no ensino médio em Goiás: uma análise das reformulações imposta a essa fase do ensino que transformam o trabalho dos professores”.

⁷⁵ “Em entrevista com um funcionário da Secretaria de Estado da Educação de Goiás - SEE/GO, que também é professor, não se sabe ao certo se o *Resignificando* anteviu ao *Ensino Médio Inovador*, uma vez que essa proposta já era discutida pela SEE/GO desde 2006, porém ambos os documentos datam de 2009. Questionado se haveria possibilidade de Goiás ter sido pioneiro nesse projeto argumenta: “eu não sei sabe, porque essas coisas de politicagem... (pausa) muitas coisas vem para o novo chefe aí ele tenta articular pra dizer que foi nesta gestão, foi criado por essa pessoa, acho que o primeiro colégio que fez esse ensino médio inovador foi o Pedro II” (colégio do Rio de Janeiro) (VIANA, 2012, p. 25).

Corroborar com a percepção da antecedência da proposta federal em relação a proposição estadual tanto os caminhos políticos trilhados para a proposição do programa de ressignificação quanto as entidades participantes da formatação final de tal programa. Na busca de se distanciar dos dois governos anteriores o Governo Alcides Rodrigues buscou incorporar inteiramente a lógica proposta pelo Governo Federal. Esta incorporação, que tem como pressuposto a incorporação das práticas educacionais empresariais de maneira lenta e gradativa, foi reforçada pela adoção e participação de diversas entidades ao processo de proposição e formatação final do projeto. Esta adesão de diversas entidades contrasta com o formato fechado e sem participações externas das políticas apresentadas nas administrações de Marconi Perillo e soa como uma tentativa de reverter o distanciamento entre Governo de Goiás e Governo Federal presente na gestão estadual anterior.

Destacam-se como sujeitos participantes do processo de formatação e proposição do Programa de Ressignificação do Ensino Médio em Goiás além da SEE/GO com suas 38 regionais e os atores imediatamente envolvidos (estudantes; gestores e docentes) as seguintes entidades: Sindicato de Escolas Particulares do Estado de Goiás (SEPE); Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino no Estado de Goiás (Sinep); Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Goiás (SINTEGO); Sindicato dos Professores do Estado de Goiás (SINPRO); Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial em Goiás (Senai); Serviço Social da Indústria (Sesi); Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial em Goiás (Senac); Serviço Social do Comércio (Sesc); Universidade Federal de Goiás (UFG); Universidade Católica de Goiás (UCG) e Universidade Estadual de Goiás (UEG).

Embora formulado a muitas mãos a proposta de ressignificação apresentou graves problemas para a educação do estado. Como a principal proposta consistia na flexibilização curricular, com a consideração de disciplinas opcionais ofertadas e executadas com base na realidade de cada escola em específico, houve uma profusão de disciplinas diferentes, tornando a matriz curricular estadual completamente disforme e impraticável. Outro problema era a forma de realização do programa, uma vez que a adesão à proposta era facultativa, cabendo a cada unidade a adesão ou não ao projeto de ressignificação. A adoção desse modelo gerou grande distorção no sistema estadual, porque acabou criando uma duplicidade de regimes entre participantes e não participante do ressignificando. Com esta duplicidade um estudante de uma escola

participante, por exemplo, encontrava sérias dificuldades para se transferir para uma escola não participante, uma vez que a base curricular diversificada na ressignificação não encontrava paralelos nas escolas que não aderiam ao sistema.

A estes problemas fundamentais somaram-se outros mais gerais e diretamente ligados à conjuntura política. No final de 2010 o cenário político no estado havia estranhamente se voltado para um patamar diretamente similar ao existente no pleito anterior. Como Alcides Rodrigues como vice-governador havia exercido o cargo de governador entre a desincompatibilização de seu sucessor e sua própria eleição, estava, portanto, automaticamente impedido de disputar a reeleição abrindo espaço para Marconi Perillo, então senador, ressurgir como candidato ao governo do Estado. Ao final do processo eleitoral Marconi Perillo estava eleito para seu terceiro mandato como Governador do Estado de Goiás e Alcides Rodrigues, derrotado na disputa ao senado, desaparecia da cena política goiana.

Com o início do terceiro mandato Marconi Perillo, reconduzido ao cargo de Governador, deu início ao processo de abandono total do Programa de Ressignificação do Ensino Médio e a proposição de outro programa estrutural, lançado no primeiro ano de seu novo governo intitulado “Pacto Pela Educação do Estado de Goiás”. Este processo de abandono do “Programa de Ressignificação do Ensino Médio Goiás” é central para esta investigação, não apenas pelo seu valor e contribuição intrínseca ao processo de intensificação e precarização da atividade docente no estado, mas, sobretudo, por ser responsável também pela principal dificuldade encontrada na realização desta pesquisa.

Uma vez reconduzido ao terceiro mandato Marconi Perillo efetuou o abandono de todas as políticas para o sistema de educação estadual do governo anterior, dando início a Reforma da Educação do Estado de Goiás, no exato momento em que a coleta de dados oficiais para esta investigação se iniciava. A partir desse processo não foi possível ter acesso a nenhum documento oficial do governo anterior, uma vez que a nova gestão da SEE/GO não autorizou nenhuma visita ou pesquisa em suas dependências. Felizmente, estes impedimentos foram contornados pela pesquisa minuciosa em arquivos digitais até ser encontrado o texto base do Programa de Ressignificação do Ensino Médio nas publicações da SEE/GO realizadas pela administração anterior ao terceiro mandato de Perillo.

No caso do “Pacto Pela Educação”, por se tratar de uma política gestada e efetuada a partir da administração composta no terceiro mandato deste governador, por meio da contratação de consultoria com sede na cidade de Boston nos USA, chamada de Bain & Company a situação é ainda mais grave. Desde o lançamento deste programa em meados de 2011, até o presente momento, tentou-se de todas as formas legalmente possíveis, e em vários momentos, o acesso ao documento oficial basilar dessa política. Dentre inúmeros desencontros de informações e de várias orientações da SEE/GO confusas, alguns avanços fundamentais foram efetuados, sobretudo, por intermédio da análise do discurso em diversos textos lançados pelo Secretário de Educação, responsável pelo programa, e pela busca de informações auxiliares na tentativa de montar este quebra cabeça intitulado “Pacto Pela Educação do Estado de Goiás”. De modo que a análise que se segue é fruto de um esforço monumental para identificar os significados dessa política bem como a falta de transparência em sua proposição.

2.6 Pacto Pela Educação: A reforma do Ensino Médio no Estado de Goiás

Após ser eleito para o terceiro mandato ao Governo do Estado de Goiás, Marconi Perillo deu início a um processo de desautorização e denúncia das ações de seu predecessor, prometendo um “choque de gestão”⁷⁶ capaz de recolocar o estado na trilha do crescimento e da eficiência, abandonada, a seu modo de ver, nos últimos quatro anos pelo governador antecessor. Para a realização desta tarefa o novo governo realizou no primeiro ano de gestão uma série de modificações fundamentais em suas estruturas administrativas, executada por meio da proposta genérica de Reforma Administrativa do Estado de Goiás e realizada com o objetivo, também genérico, de modernizar a administração pública.

⁷⁶ A tratar deste “choque de gestão” Júnior e Carmo (2012) apontam os significados ocultos na nova forma de administração pública proposta a partir de então, em suas palavras: “Depois de polarizada campanha entre as oligarquias marconistas e iristas, Marconi Perillo foi eleito para seu terceiro governo em Goiás no ano de 2010, sagrado pelas urnas e pelos rios de dinheiro gasto na campanha. Logo no início do seu mandato ele demonstrou para a sociedade o modelo de gestão da administração pública que iria adotar no novo governo. Intensificou a terceirização dos serviços públicos, tanto nos setores de prestação de serviços como de infraestrutura. Respalado com os mecanismos administrativos de flexibilização criados na última década ele passou a gerir de forma empresarial o Estado. É nesse contexto que apareceram as terceirizações da administração dos hospitais, a privatização das estradas, a federalização da Celg, a implementação da meritocracia, entre outras medidas de cunho neoliberal” (JÚNIOR, CARMO, 2012, p. 59).

No Estado de Goiás, administrado pelo PSDB, a exemplo do que ocorreu em nível Federal – quando a primeira execução da proposta de Reforma do Estado em solo nacional foi realizada na educação antes mesmo da execução do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado – a reforma do sistema de educação local iniciada por meio do Pacto Pela Educação se constitui e vem se constituindo ao longo do tempo como uma proposta estruturante e adaptável para todas as áreas. Em outras palavras, seguindo o exemplo da reforma do estado norte-americana proposta no Consenso de Washington, o Estado de Goiás também iniciou sua reforma administrativa pelo sistema educacional, com a instauração de padrões empresariais baseados na “eficácia” de sistemas concorrenciais e classificatórios, disfarçados sobre um discurso genérico de qualidade.

As mudanças propostas para a educação estadual neste período foram tão contraditórias quanto absurdas e se pautaram, fundamentalmente, na modificação total do serviço educacional por meio das seguintes medidas: oferecimento e garantia de autonomia de gestão da unidade escolar e indicação simultânea da direção em processos decisórios exteriores a escola; responsabilização da função docente; adesão de novas formas avaliativas por meio da aferição de novos e antigos índices de desempenho escolar como IDEB e o recente IDEGO; implantação de metas e criação de políticas meritocráticas baseadas em incentivo para os melhores colocados em rankings, cuidadosamente criados para se enaltecer e premiar a qualidade e; por fim, o processo total de reorganização das condições de trabalho docente por meio da modificação da legislação responsável pelo plano de carreira docente.

Para a realização deste conjunto de medidas a própria Secretaria de Estado da Educação (SEE/GO) passou por modificações substanciais. Durante a montagem de sua nova equipe o governo recém-eleito Marconi Perillo surpreendeu a todos ao anunciar para a pasta da educação o senhor Thiago Peixoto. Tratava-se na ocasião, de um jovem do PMDB, partido do campo político opositor, que entrara em ascensão pela primeira vez com um mandato de deputado estadual no pleito de 2006. Vitorioso principalmente por meio apoio de Iris Resende e que acabara de ser eleito em 2010 para o mandato de deputado federal. A posse de Thiago Peixoto no cargo de Secretário da Educação do Estado de Goiás possui um significado político e outro significado administrativo.

Se por um lado o significado político da posse de Thiago Peixoto como Secretário de Educação de Goiás aparece na mudança de espectro político onde o secretário recém empossado migrou da oposição ao Governo do Estado feita pelo PMDB para situação de membro da equipe gestora do governo do PSDB. Já o significado administrativo, por sua vez, diz respeito a área de atuação política preferencial do novo secretário quando este ocupava um cargo na Assembleia Legislativa do Estado de Goiás. Desta maneira, antes de assumir o cargo de Secretário de Educação, Thiago Peixoto já possuía sua própria visão educacional pautada pela importação de concepções administrativas de viés empresarial e organização política de caráter neoliberal.

A indicação de Thiago Peixoto para a Secretaria de Educação servia como uma jogada política de mestre para desarticular a oligarquia irista. O PSDB conseguiu cooptar um promissor quadro da velha classe dominante organizada politicamente no PMDB, pois Thiago Peixoto seria um dos herdeiros políticos diretos do irismo e era um forte nome no partido para disputar futuros cargos eletivos. [...] A indicação de Thiago Peixoto não cumpriu apenas esses objetivos políticos, ele vinha pensando sobre educação antes da indicação e os seus posicionamentos sobre o tema já davam claros indícios de seu pensamento gestorial para o setor. Em seu mandato parlamentar priorizou os discursos em defesa da educação, cobrando vários posicionamentos do governador Alcides Rodrigues sobre a melhoria das escolas [...] (Ibid. 2012, p. 60)

Assim, ao propor para o herdeiro político direto do campo opositor o comando total da pasta educacional com liberdade completa para a proposição da Reforma do Sistema de Ensino do Estado de Goiás o governador reconduzido para o terceiro mandato realizava um duplo feito. Além de quebrar a espinha dorsal da oposição por meio da cooptação do seu quadro jovem mais promissor, foi capaz de garantir para a sua equipe um técnico imediatamente alinhado a sua visão de enaltecimento do gerencialismo de cunho empresarial e modernização estatal de diretriz neoliberal. Este duplo caráter fica expresso no perfil do novo secretário de educação e nas diretrizes apontadas pelo novo governo. Assim, “[...] o convite de Marconi Perillo não foi meramente por uma questão política, mas sim seguia uma visão gestorial, um projeto antiestatista no qual se baseia a concepção neoliberal da administração pública” (Ibid, 2012, p. 61).

Como deputado estadual eleito em 2006, o recém-empossado secretário de educação de Marconi Perillo já havia encontrado na área educacional – em pouco tempo de mandato parlamentar – a principal bandeira para onde direcionar seu trabalho no legislativo. Como membro da Comissão de Educação da Assembleia Legislativa do Estado de Goiás Thiago Peixoto, por meio do exercício do cargo, conheceu durante viagens oficiais o sistema de ensino da Irlanda e a proposta de reforma do ensino médio da cidade de Nova York. Estas duas experiências foram basilares para que Peixoto passasse a defender o discurso da reforma da educação goiana baseada nas experiências gerenciais e meritocráticas que conhecera. É o próprio Thiago Peixoto então deputado estadual em um texto publicado no jornal “O Popular”, no dia 23/02/2008, que aponta para a importância central da experiência de Nova York para a sua formação. De acordo com suas palavras:

Há seis anos a cidade de Nova York (EUA) decidiu reconstruir seu sistema educacional. O prefeito Michael Bloomberg passou mensagens claras para os nova-iorquinos. A primeira: sua gestão seria avaliada segundo os resultados escolares de cada criança da cidade. Assim, deixava claro que a Educação seria o carro-chefe de sua administração. [...] Tive a oportunidade de visitar este local em janeiro. Fui até lá a convite de Eric Nadelstern, o responsável por promover as mudanças na rede pública de ensino. A viagem foi realizada com o propósito de conhecer, *in loco*, os êxitos obtidos pela Prefeitura de Nova York em Educação. Dezenas de colégios visitados, horas de discussões com quem está na linha de frente do sistema educacional, inúmeros professores detalhando ações bem-sucedidas. Tudo isso rendeu um amplo relatório com propostas para a rede pública municipal de Goiânia (PEIXOTO, 2008)

Cerca de três anos depois, em 2011, após tomar posse na SEE/GO, Thiago Peixoto pôde finalmente colocar em prática a reforma da educação do Estado de Goiás, baseada integralmente na experiência que conhecera em Nova York. A partir de sua posse o novo secretário empreendeu diversas viagens com o objetivo de conhecer de perto a experiência de reforma do ensino proposta pelo governo norte americano e replicada em diversos países do mundo dentre os quais em vários estados do Brasil. A política de reforma educacional do governo norte-americano foi baseada principalmente no programa “*Race to the top*”. É o próprio secretário de educação de Goiás que aponta a importância dessa experiência para a posterior formatação da proposta estadual:

No setor educacional, a reeleição de Obama garante a continuidade do programa “Race to the top” (em uma tradução livre, “corrida ao topo”), que tem como base um forte incentivo aos estados para que promovam reformas educacionais que gerem significativos ganhos e avanços na educação básica americana. [...] Criado pelo Departamento de Educação norte-americano, este audacioso programa de governo oferece apoio técnico e mais recursos financeiros aos estados que apresentam as melhores e mais inovadoras propostas de reformas educacionais. Só recebem este apoio àqueles que tenham planos ousados que rompam com a mesmice, que efetivem mudanças e, por consequência, que melhorem os resultados. Com isto, os Estados Unidos se tornaram um celeiro de iniciativas bem sucedidas, transformando-se em um dos maiores “laboratórios” de ações e projetos educacionais da atualidade (PEIXOTO, 2012).

Depois de conhecer o modelo nova-iorquino e propor uma primeira experiência para Goiânia, Thiago Peixoto dedicou-se a ampliar sua visão com outros exemplos da mesma política realizados pelo mundo. Com o objetivo de formatar uma proposta de reforma geral de cunho empresarial e baseada nas experiências neoliberais realizadas em diversos lugares do mundo, o novo secretário de educação goiano baseou-se na análise de diversos países que tentaram efetuar reformas nos moldes da norte-americana. Segundo ele “[...] Irlanda, a Coreia do Sul, a Finlândia e o Chile, aqui mais próximo, estão surfando na onda dos países mais desenvolvidos porque colocaram a educação como prioridade número 1, deixando a retórica de lado e partindo para soluções concretas (PEIXOTO, 2010, p. 27).

Desta forma, seguindo o exemplo das reformas propostas e realizadas em outros países, a reforma da educação goiana implementada por Thiago Peixoto baseou-se inicialmente na realização de um diagnóstico a respeito da qualidade do ensino e na posterior proposição geral de ações organizadas com o propósito de solucionar as deficiências da educação pública mediante intervenções em torno dos seguintes pontos: criação de índices de desempenho gerais mensuráveis tanto por estudantes quanto por escolas; formação de banco de dados; valorização e reordenamento da função laboral docente; descentralização das decisões com a garantia de autonomia para as unidades escolares; criação de rede de apoio visando melhoria da qualidade educacional com a participação e a responsabilização diversificada de todos os atores envolvidos (estudantes, professores e comunidade); proposição de bônus financeiros baseados em índices meritocráticos para discentes e docentes, entre outros.

Os primeiros passos para a efetivação da proposta de Reforma da Educação do Estado de Goiás foi dado por meio do levantamento e cruzamento de dados a propósito do sistema local de ensino com o objetivo de melhoria da qualidade da educação ofertada pelo Estado. Nas palavras do secretário: “[...] em busca de informações e estatísticas que corroborassem esta preocupação, fizemos uma pesquisa interna e, mais uma vez, nos deparamos com dados preocupantes” (PEIXOTO, 2013). De acordo com estes dados a falta de envolvimento da família dos educandos estavam entre os principais problemas do sistema de ensino. Visto de outro modo: “[...] para os gestores, a aproximação dos pais com a escola foi apontado como segundo maior desafio da Educação; para os professores, este era o primeiro e mais importante desafio” (Ibid.). Em síntese, de acordo com as investigações oficiais realizadas pela SEE/GO a proposição de uma mudança estrutural no sistema de ensino era imperiosa e urgente.

Após um breve período de realização do diagnóstico da educação pública e diante dos péssimos resultados obtidos pelo sistema educacional estadual foi gestada uma proposta geral com vistas a melhorar o desempenho do ensino público do Estado de Goiás e baseada, fundamentalmente, nas experiências executadas nos Estados de São Paulo e Espírito Santo, por meio de parceria com a Fundação Itaú Social. A proposta de reforma educacional da Fundação Itaú Social foi formulada com base na experiência de Nova York e foi compilada em um documento intitulado “A Reforma Educacional de Nova York e Sua Aplicabilidade no Brasil”, publicado sobre a coordenação do Instituto Fernand Braudel. É o próprio Thiago Peixoto – ao citar a falta de qualidade da educação pública goiana – que aponta a disposição de sua gestão para a utilização das experiências realizadas pela Fundação Itaú Social na formatação da proposta de reforma goiana.

Diante deste cenário, partimos em busca de experiências bem sucedidas no sentido de aproximar a família da escola que pudessem ser adaptadas a nossa realidade e que norteariam a formação de um projeto próprio. Foi então que conhecemos uma iniciativa instituída na rede pública estadual de São Paulo e do Espírito Santo, com excelentes resultados, e que tem o apoio da Fundação Itaú Social. A fundação, por sua vez, desenvolveu metodologias e estratégias para implantação de programas que levassem os pais para dentro das escolas com base em experiências ocorridas em escolas de Nova York, Estados unidos (PEIXOTO, 2013)

O papel desempenhado pela Fundação Itaú Social precisa ser devidamente mensurado quando se trata de avaliar reformas educacionais baseadas em suas diretrizes. Desde o ano de 1999 o Banco Itaú, por meio de sua fundação social, vem empreendendo esforços com o objetivo geral de melhorar a qualidade da educação nacional e reordená-la em bases empresariais, copiadas das modificações presentes no modelo norte americano realizadas aqui em todos os níveis de ensino. Para tanto esta fundação criou dois programas basilares. São eles: Programa de Melhoria da Educação no Município e Programa de Excelência em Gestão Educacional. É com base nestes programas e na proposta efetivada no documento “A Reforma Educacional de Nova York e Sua Aplicabilidade no Brasil” que o Governo de Goiás lança seu projeto de reforma. A base norte americana da reforma educacional goiana se apresenta mais uma vez na fala do próprio secretário ao citar a visita realizada com o objetivo de identificar as principais políticas realizadas naquele país. Visto de outro modo:

Já em Washington, a visita ao Departamento de Educação dos Estados Unidos – órgão análogo ao Ministério da Educação (MEC) – nos deu uma perspectiva das políticas centrais americanas – sempre com foco na aprendizagem do aluno – **a partir de uma forte mensuração e trabalho com os dados.** Na sede do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), discutimos os projetos educacionais que compõe nossa reforma educacional e pleiteamos recursos financeiros para iniciativas que estão em execução em Goiás. Uma grande reforma precisa de investimentos e parcerias (PEIXOTO, 2012 – Grifo nosso).

Uma vez formatado o sentido da reforma, bem como sua inspiração geral e as instituições parceiras na implantação, o Governo de Goiás lança, no dia cinco de setembro de 2011, por meio da imprensa local, um grande e ambicioso projeto voltado para a melhoria da qualidade da educação pública, mediante a reforma do ensino médio intitulado “Pacto Pela Educação do Estado de Goiás”. Trata-se da primeira política formulada na gestão de Peixoto e que tem na visão gerencialista o mote para a adoção de princípios empresariais diretamente afinados com o formato educacional proposto pelos órgãos internacionais. Ao trabalhar com os significados gerais dessa política como estratégia local para a melhoria da qualidade de ensino Libâneo destaca o seguinte:

É conhecida a precariedade da escola brasileira. Os resultados das aprendizagens mostrados nas estatísticas oficiais são medíocres. Em Goiás a situação não é diferente. Precisamente para enfrentar esses maus resultados o governo do estado e a secretaria da educação lançaram pela imprensa (5/9/2011) um programa ambicioso de mudanças na educação goiana. O documento denominado Diretrizes do Pacto pela Educação – Reforma Educacional Goiana apresenta cinco pilares estratégicos, metas gerais e 25 iniciativas referentes a cada pilar, mas não traz uma exposição de motivos que justificam as Diretrizes. No entanto, uma análise das metas, estratégias e ações propostas não deixa dúvidas de que se trata de um modelo de intervenção diretamente inspirado na proposta dos organismos internacionais (Banco Mundial, OCDE, UNESCO, etc.) para a escola de países em desenvolvimento (LIBÂNEO, 2012, p.1)

O lançamento do Pacto Pela Educação do Estado de Goiás como um conjunto de metas apresentadas via imprensa é um ponto fundamental desse processo, uma vez que seu próprio lançamento exemplifica o caráter da nova proposta. Apesar de ser uma política geral e estruturante e receber o nome de “pacto” com sua ideia implícita de adesão e consenso social, este novo programa do Governo do Estado de Goiás, foi proposto, gestado e efetivado por uma consultoria privada sem a participação popular, da academia, ou de qualquer setor (docentes, estudantes e comunidade) diretamente afetado por este serviço do Estado.

O reconhecimento do caráter privado do domínio intelectual desta proposta é fundamental, uma vez que esta foi a alegação oficial da SEE/GO para não permitir até o presente momento, o acesso do pesquisador aos documentos base do Pacto Pela Educação. Dito de forma mais direta, devido a formulação privada do “pacto” realizado sobre os cuidados da consultoria internacional Bain & Company⁷⁷ esta política apesar de interferir na coisa pública possui um domínio privado forjado sobre os direitos autorais de quem a formulou.

Para contornar esta dificuldade ocasionada pela falta de acesso a documentos oficiais foi preciso considerar o discurso oficial de seu principal idealizador e propositor. Isto significa, por sua vez, identificar nas proposições de Thiago Peixoto, como Secretário de Estado da Educação, os sentidos ocultos do Pacto Pela Educação do Estado de Goiás. Qual seja, por conseguinte, identificar como vem ocorrendo o processo de precarização e intensificação do trabalho docente desencadeada pela

⁷⁷ É o próprio secretário de educação em uma entrevista concedida ao Jornal Opção no dia 06 de junho de 2011 que informa o uso desta empresa de consultoria multinacional para a formulação do Pacto Pela Educação, em suas palavras: “Quem está colaborando com essa reforma educacional é uma grande consultoria, chamada Bain & Company sediada em Boston, mas que tem trabalhado no Brasil também” (PEIXOTO, 2011).

reforma da educação realizada por este ente federativo. Esta questão é o que será tratado no capítulo próximo desta dissertação.

CAPÍTULO III - A REFORMA EDUCACIONAL E A INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO ESTADO DE GOIÁS

A proposta de reformar a educação pública do país possui uma complexa ancestralidade que remonta tanto ao período em que o governo de Fernando Henrique Cardoso ocupou o executivo nacional, passando também pelos governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, quanto o processo de assimilação gradativa das diretrizes da reforma que os diversos estados da federação realizaram durante todo este tempo histórico. Portanto, o projeto de reforma da educação pública de nível médio do Estado de Goiás, executado por meio do Pacto Pela Educação, só pode ser devidamente compreendido se for analisado como a síntese contextualmente possível e peculiar de uma proposta geral, realizada ao longo dos últimos anos pelo executivo federal.

Ao reconhecer esta característica essencial do Pacto Pela Educação torna-se possível identificar na análise desse projeto tanto as linhas de continuidade com o projeto federal, quanto às inovações apresentadas pelas peculiaridades da política goiana local, consubstanciada em uma proposta própria de reforma. Esta consideração abre a possibilidade de entender, por sua vez, os diversos significados que a reforma da educação possui em nosso país e a forma específica de realização no Estado de Goiás desta política, responsável por intensificar e precarizar o trabalho do professor por meio da implantação local da diretriz geral, pautada pela modificação do trabalho docente desenvolvido no interior da escola pública de nível médio, nos diversos estados da federação.

Para a identificação dos significados fundamentais da diretriz principal da Reforma do Estado, executada na área educacional foi necessário dividir o período histórico abordado em *dois momentos distintos*, complementares e igualmente importantes. *O primeiro*, vivido entre os anos de 1994 e 2002, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (PSDB). Foi marcado por ser o momento em que ocorreu

simultaneamente a sistematização oficial da proposta de reforma geral do Estado, realizada pelo executivo federal e aprovada por suas bases no legislativo, e o início imediato de sua execução na área educacional, por meio da modificação gradual, que levou anos mais tarde a transformação do discurso empresarial presente no movimento “Todos Pela Educação”, em compromisso oficial do Estado brasileiro, por meio da criação de uma política específica batizada de “Compromisso Todos pela Educação” e oficializada pelo Governo Federal com o Decreto 6.094/2007.

Portanto, este primeiro período caracterizou-se por gestar as mudanças responsáveis por definir todo o desenvolvimento histórico posterior, uma vez que foi a partir das modificações provenientes deste período histórico que ocorreu a proposição e execução completa no âmbito do Governo Federal do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. Assim, com a implantação oficial da reforma do Estado em 1995, a educação pública brasileira transformou-se, por meio do reordenamento jurídico imposto ao conjunto da sociedade, em um serviço social diretamente ligado ao núcleo estatal estratégico⁷⁸, sendo oferecido pelo Estado e constituído da seguinte maneira: como atividade estatal exclusiva⁷⁹, por meio dos repasses de recursos obrigatórios, e como serviço não exclusivo⁸⁰, pela possibilidade de ser ofertada também na esfera privada.

⁷⁸ O Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado define o significado do núcleo estratégico da seguinte maneira: “NÚCLEO ESTRATÉGICO. Corresponde ao governo, em sentido lato. É o setor que define as leis e as políticas públicas, e cobra o seu cumprimento. É portanto o setor onde as decisões estratégicas são tomadas. Corresponde aos Poderes Legislativo e Judiciário, ao Ministério Público e, no poder executivo, ao Presidente da República, aos ministros e aos seus auxiliares e assessores diretos, responsáveis pelo planejamento e formulação das políticas públicas” (BRASIL, 1995, p. 91).

⁷⁹ Definidas no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado da seguinte maneira: “ATIVIDADES EXCLUSIVAS. É o setor em que são prestados serviços que só o Estado pode realizar. São serviços em que se exerce o poder extroverso do Estado - o poder de regulamentar, fiscalizar, fomentar. Como exemplos temos: a cobrança e fiscalização dos impostos, a polícia, a previdência social básica, o serviço de desemprego, a fiscalização do cumprimento de normas sanitárias, o serviço de trânsito, a compra de serviços de saúde pelo Estado, o controle do meio ambiente, o subsídio à educação básica, o serviço de emissão de passaportes, etc.” (BRASIL, 1995, p. 91).

⁸⁰ Também definido pelo Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado da seguinte maneira: “SERVIÇOS NÃO EXCLUSIVOS. Corresponde ao setor onde o Estado atua simultaneamente com outras organizações públicas não-estatais e privadas. As instituições desse setor não possuem o poder de Estado. Este, entretanto, está presente porque os serviços envolvem direitos humanos fundamentais, como os da educação e da saúde, ou porque possuem “economias externas” relevantes, na medida que produzem ganhos que não podem ser apropriados por esses serviços através do mercado. As economias produzidas imediatamente se espalham para o resto da sociedade, não podendo ser transformadas em lucros. São exemplos deste setor: as universidades, os hospitais, os centros de pesquisa e os museus” (BRASIL, 1995, p. 91).

Esta indefinição da educação realizada por meio do plano diretor possibilitou, de forma simultânea, sua colocação como parte fundamental do núcleo estratégico das atividades estatais, sua definição como atividade exclusiva e sua execução como serviço não exclusivo realizado também na esfera privada. Cabe salientar que esta consideração é fundamental uma vez que este conjunto confuso de mudanças não ocorreu por um mero acaso, ou pela inabilidade do legislador ao definir a questão, ao contrário, sua colocação como política realizada a partir da anuência das elites nacionais segue o objetivo de promover via organismos internacionais, a reprodução ampliada do modo de produção capitalista, pela modificação geral dos processos de trabalho.

Estas modificações do serviço educacional no país, com sua indefinição no âmbito do Estado, foram realizadas de maneira deliberada para permitir que o sistema educacional cumpra o papel fundamental de ser adaptável às diversas conveniências econômicas, por ser permeável às influências e ao lobby de poderosos agentes privados externos. Desta maneira, após esta primeira modificação estruturante realizada em 1995 todas as modificações ocorridas a partir de então têm como pressuposto a transformação e adequação da educação estatal como serviço social e, com isso, a redefinição do trabalho docente nela dispendido realocado sobre novas bases gerenciais definidas e estabelecidas em fóruns empresariais.

Juridicamente a oficialização do discurso educacional de cunho empresarial no âmbito do Governo Federal representou, neste primeiro momento, a transformação da necessidade particular de uma classe com fins a neoliberalização do Estado e da economia em interesse social geral, gestado por meio da criação de consensos e pactos sociais diversos. Visto de outra forma, foi por meio deste movimento histórico que ocorreu a transformação e o domínio de um discurso específico de uma classe social específica, a elite brasileira, em direito social impessoal, público e generalizável para o todo social pelo Estado. Ao descrever este processo no moderno Estado burguês como o momento em que ocorre a dominação de uma classe sobre a outra, na forma impessoal da norma jurídica definida pelo Estado, o jurista soviético e clássico da teoria geral do direito Eugeny Bronislanovich Pasukanis (1989) apresenta uma síntese que caracteriza perfeitamente este primeiro período pesquisado. Em suas palavras:

A dominação de fato ganha um caráter pronunciado de direito público assim que nascem a seu lado, e independentes de si, relações vinculadas ao ato da troca, que são relações privadas por excelência. Na medida em que a autoridade se mostra como garante destas relações, ela transforma-se numa autoridade social, em poder público, que representa o interesse impessoal da ordem (PASUKANIS, 1989, p.112).

Foi com base na representação do interesse impessoal da ordem, transformado em interesse impessoal social, geral e estratégico da união, que as bases da política de modificação estrutural integral do sistema educacional brasileiro foram colocadas sobre o verniz democrático do consenso e do pacto social. A partir deste primeiro momento a essência empresarial da educação brasileira como serviço público pautado por padrões de excelência, eficiência e qualidade do mercado estavam garantidas. Após este período estruturante, todas as outras transformações resultantes nos anos seguintes representaram apenas gradações possíveis dentro de um modelo delimitado de políticas neoliberais, assumidas de antemão como políticas de estado.

É a partir dessa primeira transformação do serviço educacional que todas as demais foram pautadas. Dessa forma, após esta mudança estruturante todas as demais modificações, por mais diferentes que sejam, pertencem a mesma base comum, diferenciando-se apenas na existência ou não do controle social e popular sobre elas. Portanto, é no segundo período que o quadro geral de análise do tema desta pesquisa se complexifica. Com a chegada do Partido dos Trabalhadores (PT) ao poder, o controle social antes inexistente surge e contribui para suavizar a implantação do neoliberalismo no país, muito embora não modifique estruturalmente este caminho. A partir deste momento, as modificações no sistema educacional podem – dependendo do partido no poder estadual e sua ligação política com o PSDB ou com o PT – seguir o modelo estruturante, direto, geral e fechado da proposta inaugurada pelo PSDB ou realizar uma implantação light, gradativa, não consolidada e permeada pelas contradições trazidas pelo controle social, a partir da permanência do PT no comando do Governo Federal.

A segunda parte importante deste resgate histórico para nossa análise é aquela ocorrida entre os anos 2002 a 2014, e vivida entre os governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff (PT). Este segundo momento pode ser caracterizado como o período em que a reforma proposta no período anterior passou a ser executada pela nova gestão à frente do Governo Federal, de forma fragmentada, lenta, gradativa e

geograficamente desigual. Este processo representa também o abandono gradual do Partido dos Trabalhadores (PT) à suas origens históricas. Isso porque o presente partido, que havia surgido no seio dos movimentos sociais sindicais e políticos de esquerda no final dos anos 1970, migrara gradativamente – a partir das experiências tiradas das derrotas nas campanhas eleitorais de 1989, 1994 e 1998 e da adesão à proposta de reforma e modernização do Estado – para o nível da institucionalidade oficial. Significando adesão indireta, mediada pelas contradições de sua origem popular, a forma estatal neoliberal, consolidada como política de Estado no período anterior. Ao tratar dos significados desta migração, a partir da vitória no pleito de 2002, Antunes (2005, p. 165-166) apresenta de forma inequívoca os significados deste processo histórico, em suas palavras:

Quando, finalmente, Lula venceu as eleições em 2002, o país estava de cabeça para baixo. Ao contrário da potência criadora das lutas sociais da década de 1980, o cenário era de estancamento das forças sociais do trabalho, embaralhadas em meio a tanta desertificação social. A eleição que levou Lula ao poder foi, por isso, uma vitória tardia. Nem o PT, nem o país eram mais os mesmos. O segundo estava desertificado enquanto o primeiro havia se desvertebrado. Por isso a política que o PT vem implementando desde sua primeira hora, é em parte continuidade de seu transformismo e sua consequente adequação à ordem e a institucionalidade

Desta forma, o Partido dos Trabalhadores para garantir a sua elegibilidade e chegar o poder do Executivo Federal renunciou ao que tinha de melhor em sua história, afastou-se da classe trabalhadora que buscava representar, e se especializou na conciliação entre às classes, para dessa forma garantir a “governabilidade”, através de pactos sociais, sobre a forma de políticas estruturantes formuladas mediante conchavos e lobby empresariais, e não através do fortalecimento das forças populares como propunha em seu programa antes de chegar ao poder.

A manutenção da política econômica, com o aprofundamento da sujeição ao capital financeiro, e a consequente necessidade de formação de uma classe trabalhadora passiva, aliada a execução gradativa da Reforma do Estado na área educacional, com vistas à adoção do modelo empresarial, são claros exemplos que atestam a posição do partido dentro da ordem burguesa, por meio da realização de um neoliberalismo light,

tudo isso sendo executado pelo Partido dos Trabalhadores que havia se notabilizado pelo combate a postura neoliberal de seu predecessor o PSDB nas décadas anteriores.

A lógica intensificadora do trabalho decente possui na história peculiar destes dois períodos de governo do PSDB e do PT respectivamente, o contexto de seu surgimento quando a reforma é proposta de maneira inaugural pelo primeiro no comando do Governo Federal e quando ela é aprimorada pelo segundo já a frente da União sendo incorporada, anos mais tarde, pelas unidades federativas locais. Portanto, consta também neste segundo período a adoção da reforma educacional executada de maneira disforme e gradativa pelos mais diversos estados da federação por meio de processos sociais locais e arranjos partidários diversos legitimados pelo Governo Federal e pela adoção da ideia de consenso social, transformado institucionalmente em políticas públicas resultantes de um grande pacto social.

É com base na consideração das principais modificações e nuances deste processo histórico vivido pelo Estado brasileiro em nível federal, que se torna possível analisar como a execução da reforma da educação foi assimilada e executada de maneira disforme e peculiar pelos diversos estados da federação nos sistema de ensino locais. Visto de outro modo, é a partir da consideração da história da própria reforma educacional no Brasil que se torna possível analisar como o projeto de reformar a educação pública foi realizado no Estado de Goiás, por meio do Pacto Pela Educação e sua proposta central de modificar e reestruturar o trabalho docente a partir das propostas feitas pelo discurso educacional empresarial com seu objetivo de atender, por sua vez, as necessidades de formação de mão-de-obra impostas pela inserção dependente do país no capitalismo mundial hoje em crise estrutural.

Para o reconhecimento de todo este processo atuando sobre o trabalho docente é necessário inicialmente entender como ocorre a apropriação capitalista do trabalho em geral, e apontar como esta apropriação se deu na educação pública a partir das modificações realizadas sobre os auspícios de uma reforma para, posteriormente, evidenciar como o Pacto Pela Educação, por meio de suas principais propostas, vem executando de maneira eficaz a intensificação do trabalho docente como diretriz principal para assim atingir a intensificação geral do trabalho realizado pelo conjunto da sociedade brasileira.

3.1. O processo de apropriação capitalista do trabalho

Para se analisar o processo de intensificação e precarização do trabalho docente realizado no Estado de Goiás por meio da proposta de reforma da educação goiana instituída com o Pacto Pela Educação, em conformidade com a proposição nacional, é necessário realizar o percurso que liga esta história particular e geograficamente específica ao modo pelo qual ocorre a apropriação geral do trabalho na sociedade capitalista. Para seguir este percurso é necessário não apenas recorrer a Marx e sua descrição clássica deste processo, como também resgatar outra discussão menos conhecida, iniciada por este mesmo autor sobre o trabalho produtivo e improdutivo e sua importância para o desenvolvimento da sociedade capitalista. É somente por intermédio dessa discussão que se torna possível situar historicamente como o trabalho docente no Brasil passa a adquirir importância crescente na proposta de reforma da educação, por ser um dos meios mais eficazes de se garantir o incremento educacional na força produtiva com vistas à obtenção de lucros. Vejamos como se dá a primeira parte deste processo.

Na primeira parte do *O Capital*, mais especificamente na seção um do livro Primeiro, intitulado “*O processo de produção do capital*”, Marx inicia a análise pormenorizada da mercadoria. Nesta análise o autor identifica a mercadoria como objeto externo e fruto de um trabalho que busca satisfazer, de forma direta ou indireta, necessidades imediatamente humanas. Desta primeira constatação decorre que as mercadorias possuem utilidade própria que as transformam em valor de uso, muito embora o autor ressalte, posteriormente, que o valor de uso realiza-se apenas no consumo: “A utilidade de uma coisa faz dela um valor de uso. Mas essa utilidade não flutua no ar. Condicionada pelas propriedades do corpo da mercadoria [*Warenkörper*], ela não existe sem esse corpo” (MARX, 2013, p. 114). Em outras palavras, o valor de uso está encerrado na própria materialidade da mercadoria, ou seja, não é algo estabelecido arbitrariamente pela vontade, antes, faz parte das qualidades físicas da própria mercadoria.

A ênfase na materialidade do valor de uso permite a Marx avançar no sentido de perceber uma duplicidade na mercadoria e, conseqüentemente, uma contradição no que se considera correntemente como riqueza. Sobre este tema o autor destaca: “Os valores

de uso formam o conteúdo material da riqueza, qualquer que seja a forma social desta. Na forma de sociedade que iremos analisar, eles constituem, ao mesmo tempo, os suportes materiais [*stoffliche Träger*] do valor de troca” (MARX, 2013, p. 114). Em outros termos, o conteúdo real e palpável da riqueza presente em uma mercadoria é dado pelo valor de uso e este é materialmente estabelecido nas propriedades inerentes ao próprio corpo material, porém, esta mesma mercadoria porta algo a mais que o simples valor de uso, ela é também a portadora do valor de troca, encerrando assim uma duplicidade. Desta forma, um pouco mais adiante, ao usar o exemplo do ferro, linho e trigo, Marx destaca:

As mercadorias vêm ao mundo na forma de valores de uso ou corpos de mercadorias, como ferro, linho, trigo etc. Essa é sua forma natural originária. Porém, elas só são mercadorias porque são algo duplo: objetos úteis e, ao mesmo tempo, suportes de valor. Por isso elas só aparecem como mercadorias ou só possuem a forma de mercadorias na medida em que possuem esta dupla forma: a forma natural e a forma de valor (MARX, 2013, p. 124)

Considerando a coisa nestes termos, sabe-se que embora o valor de uso seja o conteúdo material da riqueza em sua concretude, sua forma social pode, e necessariamente o é, de acordo com os diferentes limites e arranjos estabelecidos nas relações comerciais e de produção, ser representada de forma simbolicamente diversa da contida no corpo das mercadorias. No capitalismo, por exemplo, as mercadorias além de possuírem um valor de uso intrínseco carregam de forma implícita outra modalidade de valoração socialmente estabelecida e reconhecida por Marx como valor de troca ou valor.

Esta diferenciação entre valor de uso e valor de troca ou valor é o ponto de partida, por encerrar em si a apropriação capitalista do trabalho humano. Já nos *Manuscritos de Paris*, Marx destacou as contradições da apropriação do trabalho pelo burguês capitalista, deixando claro o que isso representa para o trabalhador: “O trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadorias cria” (MARX, 2010, p. 80), com base nestas

considerações iniciais vejamos como ocorre este processo de apropriação capitalista do trabalho humano.

Conforme adiantado, é no consumo que o valor de uso realiza-se em sua plenitude, entretanto, para a produção deste valor de uso precisa-se de certa atividade produtiva, constituída pelo trabalho humano diretamente responsável pela sua produção e consubstanciado numa ocupação específica, que é determinada pelo seu fim, objeto de manipulação, forma de operar, meios, resultados. Em suma, é necessário um trabalho cujo trabalhador tenha uma ocupação laboral específica. Nas palavras de Marx:

O trabalho, cuja utilidade se representa, assim, no valor de uso de seu produto, ou no fato de que seu produto é um valor de uso, chamaremos aqui, resumidamente, de trabalho útil. Sob esse ponto de vista, ele sempre será considerado em relação a seu efeito útil (MARX, 2013, p. 119).

Desta constatação decorre que a divisão social do trabalho surge pelo conjunto social dos diferentes ofícios realizados por diferentes trabalhadores e denominado por Marx como Trabalho Útil – mais tarde definido pelo autor como Trabalho Útil Concreto – real e diferenciável por ordem, profissão, espécie, subespécie, ramo e variedade. Ou seja,

Numa sociedade cujos produtos assumem genericamente a forma da mercadoria, isto é, numa sociedade de produtores de mercadorias, essa diferença qualitativa dos trabalhos úteis, executados separadamente uns dos outros como negócios privados de produtores independentes, desenvolve-se como um sistema complexo, uma divisão social do trabalho (MARX, 2013, p. 120).

A partir desta constatação foi possível a Marx avançar e perceber que, se por um lado, as mercadorias como síntese e produto do trabalho humano necessariamente comportam devido à duplicidade encerrada em si, tanto o valor de uso quanto o valor de troca e, considerando-se que no valor de uso está encerrada uma forma específica de trabalho, denominada por Marx como Trabalho Útil Concreto. Por outro lado, a segunda forma de valor das mercadorias, apresentadas como valor de troca ou valor, contém

também uma segunda forma de consideração do trabalho geral e abstrata, denominada de Trabalho Humano Abstrato.

Partindo do pressuposto de que inicialmente diferentes valores de uso se trocam, desde que respeitada à devida proporção, garantida pela artificialidade de um valor equivalente, Marx avança em sua análise até o ponto em que percebe, nesta relação de equivalência, a ocorrência tanto da desconsideração das qualidades materiais presentes no valor de uso, e sua conseqüente desconsideração do trabalho concretamente aplicado na produção deste, quanto sua substituição por algo impalpável e diferente da materialidade original da mercadoria. Em outras palavras, a consideração do valor de troca ou valor não está encerrada nas qualidades físicas da mercadoria como está a consideração do valor de uso. O valor de troca é, antes, a representação social convencionalmente estabelecida de algo impalpável, fruto de um trabalho apropriado, regulado e socialmente controlado pelo capital, em sua forma histórica capitalista e por isso negado ou desconsiderado em sua existência real, e substituído por uma forma equivalente e fantasmagórica no momento da comercialização de mercadorias.

Esta conclusão, cuja formulação permitiu a Marx chegar posteriormente a representação do valor realizada na sociedade capitalista pelo dinheiro, é fundamental para esta análise uma vez que faz alusão ao surgimento de um duplo sentido implícito para o trabalho imediatamente presente ao se desconsiderar o valor de uso de uma mercadoria no momento da troca comercial capitalista. Em decorrência, ao não se distinguir as qualidades materialmente diferentes das mercadorias desconsidera-se, por conseguinte, os diferentes trabalhos úteis concretos presentes em sua fabricação e, ao se realizar isto, produz-se uma espécie diferente de valor: o valor de troca. Conseqüentemente, surge uma segunda espécie diferente e amorfa de trabalho, o Trabalho Humano Abstrato. Em outras palavras:

Com o caráter útil dos produtos do trabalho desaparece o caráter útil dos trabalhos neles representados e, portanto, também as diferentes formas concretas desses trabalhos, que não mais se distinguem um dos outros, sendo todos reduzidos a trabalho humano igual, a trabalho humano abstrato (MARX, 2013, p. 116).

O trabalho difuso e impalpável presente na relação de troca entre diferentes mercadorias ou diferentes valores de troca, tem sua origem no trabalho real e concreto, meio pelo qual ocorre originalmente a apropriação do dispêndio da força humana, necessário à produção de diferentes mercadorias, por meio da extração de mais-valor em seu formato absoluto e relativo, sendo que sua comercialização, realizada com vistas a obtenção de lucro para o capitalista, ocorre fundamentalmente pela mensuração do tempo social médio dispendido na produção e sua conversibilidade em trabalho abstrato. Isto é possível graças ao valor de troca estabelecido como característica comum das mercadorias na sociedade capitalista, e seu reconhecimento como possuidoras de trabalho humano geral, independente de sua forma concreta. O que permite, por sua vez, que diferentes frutos deste trabalho, realizado sobre diversas condições de execução e exploração de mais-valor, sejam convertidos em grandezas equivalentes, desde que a proporção, entendida aqui a partir da relação quantidade de mercadorias e tempo dispendido em sua produção, esteja correta.

Entretanto, para a ocorrência deste processo de equiparação e mensuração da quantidade de diferentes trabalhos realizados sobre diversas condições, é fundamental que o Trabalho Humano Abstrato presente nas mercadorias seja convertido em uma medida comum de valor, possível apenas com o advento do Trabalho Social Médio que, por sua vez, é estabelecido pela quantidade de tempo médio necessário a produção de uma dada mercadoria. Marx elucida este ponto da seguinte forma: “Tempo de trabalho socialmente necessário é aquele requerido para produzir um valor de uso qualquer sob as condições normais numa dada sociedade e com grau social médio de destreza e intensidade do trabalho” (MARX, 2013, p. 116).

Levando-se em consideração este duplo caráter do trabalho – como Trabalho Útil Concreto e Trabalho Social Médio –, Marx aponta para o Trabalho útil Concreto como local de criação real/material de riqueza, locus onde de fato ocorre o trabalho tal qual executado no chão da produção e onde as mudanças na força produtiva ou força de trabalho – entendida aqui como capacidade humana de executar trabalho –, quaisquer que sejam o seu formato e intensidade, se faz sentir. Restando para o Trabalho Social Médio a característica de ser apenas a representação equivalente deste trabalho, considerado enquanto tal para satisfazer a necessidade de compra venda e lucro no mercado capitalista. Portanto, segundo Marx, é a partir do Trabalho Útil Concreto realizado no chão da fábrica que as duas formas básicas de obtenção de lucro capitalista

ocorrem. Entretanto, antes de partir para a caracterização dessas duas formas, é necessário ressaltar que existem na literatura duas traduções possíveis quando se trata de nomear o processo de obtenção de lucro a partir da exploração do trabalho. Assim, alguns tradutores utilizam mais-valia outros utilizam mais-valor. Esta variação sintática, no entanto, não altera o sentido original dos termos de modo que a presente pesquisa utilizará sempre que possível o termo mais-valor, mas fará uso também sempre que a edição utilizada exigir sua tradução como mais-valia.

Estas duas formas chamadas por Marx de mais-valor absoluto e mais-valor relativo influenciam diretamente o trabalho cotidiano imediatamente realizado na produção. Em linhas gerais, o mais-valor absoluto consiste no prolongamento do tempo da jornada de trabalho para além do ponto em que o operário por meio de seu próprio esforço laboral produziu o equivalente ao valor e a manutenção de sua própria força de trabalho, restando para o tempo de produção realizado posteriormente, a partir deste ponto, a característica de constituir-se em sobretrabalho imediatamente apropriado pelo capitalista explorador, e transformado a partir da troca capitalista em lucro.

Marx esclarece esta questão da seguinte forma: “A extensão da jornada de trabalho além do ponto em que o trabalhador teria produzido apenas um equivalente do valor de sua força de trabalho, acompanhada pela apropriação desse mais-trabalho pelo capital – nisso consiste a produção de mais-valor absoluto” (MARX, 2013, p. 578).

Já o mais-valor relativo diz respeito aos diversos incrementos produtivos (novas tecnologias, novos saberes, inovações gerenciais entre outros) inseridos na produção imediata com fins a diminuir o tempo de trabalho equivalente ao valor e a manutenção da força de trabalho despendida na produção total de mercadorias, por isso, esta forma relativa de mais-valor está intrinsecamente ligada e só pode existir a partir da forma principal presente no mais-valor absoluto. Ao tratar da existência do significado do mais-valor relativo Marx aponta também a um só tempo para centralidade e a importância do mais-valor absoluto como ponto de partida para a obtenção de lucro. Assim, para definir o significado do mais-valor relativo, Marx inicialmente trata do mais-valor absoluto considerando a extensão da jornada de trabalho como a base geral do sistema capitalista:

Ela forma a base geral do sistema capitalista e o ponto de partida da produção do mais-valor absoluto. Nesta última, a jornada de trabalho está desde o início dividida em duas partes: trabalho necessário e mais-trabalho. Para prolongar o mais-trabalho o trabalho necessário é reduzido por meio de métodos que permitem produzir em menos tempo o equivalente do salário. A produção de mais-valor absoluto gira apenas em torno da duração da jornada de trabalho; a produção do mais-valor relativo revoluciona internamente os processos técnicos do trabalho e os grupamentos sociais (MARX, 2013, p. 578)

Desta maneira, tanto o mais-valor absoluto realizado pela extensão do tempo de trabalho para além do pagamento da própria força de trabalho, despendida como trabalho necessário, quanto o mais-valor relativo obtido a partir do incremento produtivo com fins a acelerar o tempo de produção e sua capacidade produtiva se realizam a partir do Trabalho Útil Concreto, cotidianamente realizado. Portanto, é por meio deste duplo caráter do trabalho que reside tanto sua apropriação com seus processos geradores de mais-valor, via precarização e intensificação da atividade laboral, quanto à obtenção de lucros provenientes da comercialização de mercadorias produzidas sob estes processos de exploração do trabalho. Ao identificar este duplo caráter do trabalho Marx destaca:

Uma quantidade maior de trabalho constitui, por si mesma, uma maior riqueza material, dois casacos em vez de um. Com dois casacos podem-se vestir duas pessoas; com um casaco, somente uma etc. No entanto, ao aumento da massa de riqueza material pode corresponder uma queda simultânea de sua grandeza de valor. Esse movimento antitético resulta do duplo caráter do trabalho. Naturalmente, a força produtiva é sempre a força produtiva de trabalho útil, concreto, e determina, na verdade, apenas o grau de eficácia de uma atividade produtiva adequada a um fim, num dado período de tempo. O trabalho útil se torna, desse modo, uma fonte mais rica ou mais pobre de produtos em proporção direta com o aumento ou a queda de sua força produtiva. Ao contrário, por si mesma, uma mudança na força produtiva não afeta em nada o trabalho representado no valor. Como a força produtiva diz respeito a forma concreta e útil do trabalho, é evidente que ela não pode mais afetar o trabalho, tão logo se abstraia de sua forma concreta e útil. Assim, o mesmo trabalho produz, nos mesmos períodos de tempo, sempre a mesma grandeza de valor, independentemente da variação da força produtiva. Mas ele fornece, no mesmo espaço de tempo, diferentes quantidades de valores de uso: uma quantidade maior quando a produtividade aumenta e menor quando ela diminui. A mesma variação da força produtiva, que aumenta a fertilidade do trabalho e, com isso, a massa dos valores de uso por ele produzida, diminui a grandeza de valor dessa massa total aumentada ao reduzir a quantidade de tempo de trabalho necessário à sua produção. E vice-versa (Ibid, p. 123)

Em síntese, existem duas considerações possíveis quanto ao trabalho apropriado sob os auspícios do capitalismo. A primeira diz respeito a essência concreta e a verdadeira natureza do trabalho desenvolvido na produção, sendo apresentada por Marx como Trabalho Útil Concreto, onde ocorre a extração do mais-valor em sua forma absoluta e relativa, possível através da imersão total do trabalhador no processo produtivo. Nesta primeira consideração do trabalho qualquer mudança na força produtiva, seja por meio de uma formação escolarizada específica para o trabalhador, seja pela adoção de novas tecnologias no ambiente de produção, pela introdução de técnicas gerenciais ou pelo aumento do fluxo produtivo, por mais que prometam melhorar a qualidade de vida do trabalhador dentro e fora dos processos de trabalho, visa a maior obtenção possível de lucro pela extração de mais-valor, a partir da exploração do trabalhador. A segunda consideração possível sobre o trabalho no sistema capitalista apresenta o trabalho real e concreto como um Trabalho Social Médio existente apenas para garantir a equiparação e equivalência de diferentes trabalhos e diferentes processo de extração de mais-valor apropriados pelo capitalista e transformados em valor de troca.

Ao intervir na produção intervém-se no trabalho cotidiano realizado por trabalhadores reais em processos de trabalho racionalmente estabelecidos e voltados para o lucro. Como consequência indireta, ao forçar o trabalho imediatamente realizado por meio de inovações no processo produtivo interfere-se na produtividade e no ganho capitalista por meio do incremento da extração do mais-valor, seja em sua forma absoluta ou relativa já que ambas são inseparáveis. Em linhas gerais, a relação entre o capital variável e o capital constante como aumento deste em relação ao anterior é inerente a estrutura e a dinâmica do capital e responsável direto pelo aumento da composição orgânica deste. Isso ocorre fundamentalmente em função dinâmica do modo de produção capitalista uma vez que os capitalistas nos mais variados ramos de produção competem entre si para obter mais lucros e nesta competição desenfreada desenvolvem novas tecnologias e formas de organização e gestão dos processos de trabalho que permitem em um primeiro momento a obtenção de vantagens na competição por lucros. Entretanto, estas vantagens são passageiras, pois com o passar do tempo estas inovações são assimiladas pela concorrência, gerando modificações na composição orgânica do capital e, conseqüentemente, nas taxas de lucros uma vez que esta só se sustenta em função da exploração do trabalho.

É por meio destes processos que se dão as crises uma vez que a falta de escassez salarial diminui gerada pela diminuição da força de trabalho assalariada afeta o consumo, a superprodução causada pelo aumento da produtividade a partir da incorporação cada vez menor de valor nas mercadorias – já que este tem origem no capital variável – são algumas das principais questões geradores desse processo. Visto de outro modo, cria-se maior número de produtos que em função da inovação tecnológica possuem menos trabalho direto, ou seja, estas mercadorias vêm ao mundo com muito menos valor incorporado, o que faz com que o capital necessite sempre de novas alternativas para a realização do mais-valor na esfera do consumo e da produção com vistas a garantir as altas taxas de lucro.

Disso decorre que é através das mudanças gerenciais, tecnológicas, educacionais e produtivas executadas pelo capitalista com fins a intensificar o trabalho e aumentar a produtividade que está as tentativas capitalistas de fugir da crise. Isto significa que o capital para conter sua queda tendencial das taxas de lucro precisa se reinventar e garantir constantemente novas formas de exploração da força de trabalho, estas novas formas surgem contemporaneamente como reestruturação produtiva, formas de acumulação flexível e/ou novas formas de gestão do trabalho. Isso significa que é necessário que o capital modifique constantemente toda a produção para que tudo continue como está, ou seja, é preciso intensificar a força de trabalho para manter as taxas de lucratividade. Embora este tema seja extremamente contemporâneo seus fundamentos já haviam sido descritos por Marx. Assim, ao tratar do processo de incremento e variação nas forças produtivas Marx já apontava para a relação entre grandeza de valor de uma mercadoria e as formas de variação na produtividade do trabalho dispendido na produção.

Assim, a grandeza de valor de uma mercadoria permanece constante se permanece igualmente constante o tempo de trabalho requerido para sua produção. Mas este muda com cada mudança na força produtiva do trabalho. Essa força produtiva do trabalho é determinada por múltiplas circunstâncias, dentre outras pelo grau médio de destreza dos trabalhadores, o grau de desenvolvimento da ciência e de sua aplicabilidade tecnológica, a organização social do processo de produção, o volume e a eficácia dos meios de produção e as condições naturais (MARX, 2013, p. 118).

Ao focalizar sua análise no trabalho realizado no interior da fábrica e perceber os sentidos das modificações introduzidas no processo produtivo pela necessidade do capitalista em manter e ampliar a margem de lucros Marx pôde ampliar sua visão a ponto de identificar a extração de mais-valor. Ao identificar a extração do mais-valor foi possível avançar e considerar também processos secundários improdutivos do ponto de vista do trabalho imediatamente dispendido na produção efetiva. É nesta tendência a necessidade crescente de utilização de processos produtivos mesclados a novos processos improdutivos, tais como melhoria na educação e destreza média do trabalhador, aplicação de novos recursos e incrementos tecnológicos, utilização de novas metodologias de gerenciamento entre outros, que reside a importância e a necessidade cada vez maior de utilizar os serviços educacionais. Por fim, é por meio da consideração dos significados cada vez mais fundamentais do trabalho improdutivo utilizado pelo capitalista na produção que se chega, finalmente, ao processo de precarização e intensificação do trabalho docente.

3.2. Considerações gerais sobre o trabalho produtivo e improdutivo e sua aplicabilidade na produção capitalista

Após a caracterização do processo de apropriação do trabalho sobre o capitalismo Marx tinha à sua frente um mundo de possibilidades analíticas. Estas possibilidades aparecem tanto nos desdobramentos subsequentes de sua formulação construída no conjunto de livros componentes de *O Capital*, quanto em algumas discussões que ficaram fora daquilo que se estabelece como conjunto principal da obra. Dentre as partes que não entraram na composição completa de *O Capital* existe uma extremamente importante e amplamente conhecida como *Capítulo VI* ou *Capítulo Inédito do Livro I*. Esta parte é caracterizada por diversos autores⁸¹ como a transição entre o Livro I, que trata do processo de produção do capital e o Livro II que foca sua circulação. Este capítulo inédito é importante para esta investigação por conter na íntegra a discussão que Marx vislumbrou ao esquadriñar o processo de apropriação do trabalho. A saber, as questões atinentes ao trabalho produtivo e improdutivo. É com

⁸¹ Antunes (2013); Mészáros (2002); Rosdolsky (2001), entre outros.

base nas formulações presentes neste capítulo inédito que esta parte da pesquisa será desenvolvida.

Com o percurso realizado até aqui foi possível perceber que cada mudança historicamente estabelecida na força produtiva teve como objetivo fundamental a ampliação da margem de lucro capitalista, pela intervenção sistemática nos processo de trabalho, executada com fins a sua modificação e voltada para o aprimoramento das formas de extração de mais-valor. Segundo Marx, a busca pela extração de mais-valor como fim da produção capitalista resultou em uma modificação total do que vem a ser considerado como trabalho produtivo e trabalho improdutivo. Anteriormente era reconhecido como trabalho produtivo aquele que se realiza puro e simplesmente em um produto final, entretanto, no capitalismo só pode ser considerado trabalho produtivo aquele que proporciona a extração de mais-valor⁸². Sobre a caracterização do trabalho produtivo no modo de produção capitalista Marx destaca:

Como o fim imediato e [o] produto por excelência da produção capitalista é a mais-valia, temos que só é produtivo aquele trabalho – e só é trabalhador produtivo aquele que emprega a força de trabalho – que diretamente produza mais-valia; portanto, só o trabalho que seja consumido diretamente no processo de produção com vistas à valorização do capital (MARX, 2013, p.125)

Desta constatação fundamental decorre que toda e qualquer mudança perpetrada no modo de produção capitalista visa alterar e ampliar de forma profunda o impulso fundamental de obtenção de lucros e acumulação de capital, por meio de modificações no trabalho produtivo. O que muda historicamente é o nível de necessidade de controle e exploração sobre o trabalho produtivo, via disciplinamento e adestramento do trabalhador, o que torna cada vez mais necessário a utilização de estratégias diversas para se apropriar de outros aspectos da vida social daquele que trabalha. Sobre a

⁸² Nas palavras de Marx presentes no capítulo inédito: “Do simples ponto de vista do processo de trabalho em geral, apresentava-se-nos como produtivo o trabalho que se realiza em um produto, mais concretamente em mercadoria. Do ponto de vista do processo capitalista de produção, acrescenta-se a determinação mais precisa: de que é produtivo o trabalho que valoriza diretamente o capital, o que produz mais-valia, ou seja, que se realiza – sem equivalente para o operário, para seu executante – em mais valia (*surplusvalue*), representada por um subproduto (*surplusproduce*), ou seja, um incremento excedente de mercadoria para o monopolizador dos meios de trabalho (*monopoliser of means of labour*), para o capitalista. Só é produtivo o trabalho que põe o capital variável, e, portanto, o capital total, como $C + \Delta C = C + \Delta V$. Trata-se, pois, de trabalho que serve diretamente ao capital como instrumento (agen *v*) de sua autovalorização, como meio para a produção de mais-valia” (MARX, 2013, p. 125-126).

necessidade de se disciplinar constantemente a força de trabalho, Harvey destaca: “Ela envolve, em primeiro lugar, uma mistura de repressão, familiarização, cooptação e cooperação, elementos que têm que ser organizados não somente no local de trabalho como na sociedade como um todo” (2008, p. 119). Esta necessidade de apropriação de diversos aspectos da vida do trabalhador vem acompanhada, segundo Marx, pela transformação de atividades laborais que anteriormente não interessavam diretamente a produção em trabalho produtivo. Em suas palavras:

[...] com o desenvolvimento da subsunção real do trabalho ao capital ou do modo de produção especificamente capitalista, não é o operário individual, mas uma crescente capacidade de trabalho socialmente combinada que se converte no agente (*funktionär*) real do processo de trabalho total, e como as diversas capacidades de trabalho que cooperam e formam a máquina produtiva total participam de maneira muito diferente no processo imediato da formação de mercadorias, ou melhor, de produtos – este trabalha mais com as mãos, aquele trabalha mais com a cabeça, um como diretor (*manager*), engenheiro (*engineer*), ou técnico etc., o outro como capataz (*overlooker*), um outro como operário manual direto, ou inclusive como simples ajudante –, temos que mais e mais funções da capacidade de trabalho se incluem no conceito imediato de trabalho produtivo, e seus agentes, no conceito de trabalhadores produtivos, diretamente explorados pelo capital e subordinados em geral a seu processo de valorização e de produção (MARX, 2013, p. 127).

A principal questão presente na transformação das diversas capacidades de trabalho em trabalho produtivo, bem como na utilização crescente do trabalho improdutivo é a forma histórica contraditória como se dá este processo. Pode-se dizer que o marco inaugural deste período histórico é a grande modificação da planta produtiva realizada pelo fordismo e sua associação com o taylorismo. O binômio fordismo-taylorismo manteve-se dominante por longos anos, entretanto, este domínio não se constitui em obra fortuita do acaso. Conforme anteriormente apresentando, no período entre guerras o fordismo-taylorismo se apresentou como a principal saída para a superação da falta de produtos, após a segunda guerra mundial o fordismo-taylorismo ganha sobrevida com as estratégias de recuperação das economias destruídas pela guerra, período a partir do qual o predomínio irrestrito deste sistema começa lentamente a ruir.

São as saídas encontradas para refrear a crise instaurada a partir de 1973 que se apresentam como fundamentais para o verdadeiro entendimento desta questão a respeito do uso crescente de processos de trabalho improdutivos em processos produtivos. Antes de entrar no colapso definitivo da crise estrutural, o sistema produtivo já havia dado início a captura da subjetividade do trabalhador via destituição do saber total do

trabalhador sobre os processo de trabalho. Isto ocorreu a partir do parcelamento do saber e do conseqüente empobrecimento das funções laborais, pela apropriação deste mesmo saber como elemento gerencial manipulável por terceiros postos fora do trabalho em sí e transformado, gradativamente, na única garantia possível para a manutenção da extração de mais-valor do trabalho produtivo. Em síntese:

O modo capitalista de produção destrói sistematicamente todas as suas perícias a sua volta, e dá nascimento a qualificações e ocupações que correspondem às suas necessidades. As capacidades técnicas são daí por diante atribuídas com base estritamente na “qualificação”. A distribuição generalizada do conhecimento do processo produtivo entre todos os participantes torna-se, desse ponto em diante, não meramente “desnecessária”, mas uma barreira concreta ao funcionamento do modo capitalista de produção (BRAVERMAN, 1980, p. 79).

A necessidade de controle sobre o conhecimento e sua utilização por meio de novos processos de trabalho, bem como novas tecnologias, constitui desde sempre uma questão central para o capitalista conseguir manter sempre crescente a aquisição de mais-valor, sobretudo, em sua forma relativa. Entretanto, as saídas buscadas pelo modo de produção capitalista para conter as crises fez com que esta necessidade chegasse a limites tais que a utilização de serviços improdutivos na produção com fins ao incremento final de lucros, tendencialmente cada vez menores, tornou-se questão de vida ou morte para a manutenção do próprio sistema. Este processo é generalizado e aprofundado com o surgimento e disseminação, sobretudo a partir da crise de 1973, do modo de produção japonês pelo mundo. O toyotismo se espalha pelo mundo promovendo modificações substanciais na organização do trabalho e no papel do trabalhador, transformando e se mesclando aos processos laborais anteriormente dominados pelo binômio fordismo-taylorismo.

A pós estas mudanças estruturais, se antes o trabalhador fordista era especialista em uma função previamente delimitada e a formação se dava na própria planta produtiva, com o toyotismo – devido a necessidade de manter altos padrões de qualidade durante todo o processo de produção por intermédio da adoção dos ciclos do Controle de Qualidade Total (CCQs) – surgem inovações fundamentais que permitem ao capital a apropriação inclusiva, principalmente nos ambientes destinados a educação formal, de todo saber do trabalhador. “Este, na lógica da integração toyotista, deve

pensar e agir para o capital, para a produtividade, sob a *aparência* da eliminação efetiva do fosso existente entre *elaboração e execução* no processo de trabalho” (ANTUNES, 1995, p. 34).

É deste processo de valorização do saber, ocorrido de forma simultânea com o parcelamento do trabalho e a retirada do saber do trabalhador e sua transferência imediata para setores responsáveis pela gestão da produção, que resulta o novo valor dado a educação escolarizada pelo mundo empresarial, e sua transformação em serviço diretamente destinado ao aprimoramento técnico do trabalhador, o que significa transformá-la, ainda que indiretamente, em fator ligado ao processo de obtenção de lucros. É o próprio Marx quem caracteriza o serviço como algo cuja utilidade está diretamente ligada a atividade em si, e não a coisa produzida. Em suas palavras: “Serviço não é, em geral, senão a expressão para o valor de uso particular do trabalho, na medida em que este não é útil como coisa, mas como atividade” (MARX, 2013, p. 136). Portanto, a educação escolar do trabalhador embora ligada a atividade por ele exercida não se liga, a não ser indiretamente como elemento agregado ao trabalho, a mercadoria por ele produzida.

Desta maneira, a educação escolarizada destinada a formação do trabalhador para novos processos de trabalho, incluindo o próprio trabalho docente nela realizado, por ser apenas um serviço, só se apresenta na produção, por conseguinte, de maneira indireta, como um dos inúmeros fatores improdutivos, tornados historicamente cada vez mais importantes. Disso resulta que a diferença entre trabalho produtivo e trabalho improdutivo, segundo Marx, está precisamente na distinção entre aquele trabalho diretamente aplicado na produção e aquele que, mesmo sendo crucial para o incremento educacional do trabalhador e, conseqüentemente, para o desenvolvimento produtivo, não se executa diretamente na produção. Nas palavras de Marx:

Em ambos os casos, estamos ante um assalariado ou diarista, mas trata-se, num caso, de trabalhador produtivo e, noutro, de improdutivo, porque no primeiro caso esse trabalhador produz capital e no outro não; porque, num caso seu trabalho constitui um momento do processo de autovalorização do capital; no outro caso, não (MARX, livro Antunes p. 134).

A definição da diferença entre trabalho produtivo e improdutivo nestes termos não significa e não deve significar a desvalorização definitiva de um em relação ao outro, pois cada vez mais o trabalho improdutivo, embora não se constituindo diretamente no processo de autovalorização do capital, se apresenta como socialmente necessário, por exemplo, na consolidação, treinamento, reordenamento e gerenciamento do trabalho produtivo com fins a garantir a autovalorização do capital e a extração de lucros. Portanto, considerar a educação destinada ao trabalhador como um dos inúmeros fatores improdutivos presentes na produção significa reconhecer que, além do fenômeno educativo propriamente dito, existe toda uma gama de sistemas e processos organizativos e avaliativos voltados, principalmente, para a supervisão e gerenciamento de recursos humanos que se tornaram gradativamente cada vez mais usuais e cada vez mais importantes para incrementar a produção.

Por outro lado, a utilização de diversos tipos de trabalho improdutivo, ao mesmo tempo em que cumpre o papel de incrementar a produção e propiciar a suavização na queda da taxa de lucro, contraditoriamente, representa também um grave problema no longo prazo. Isso porque quanto maior a utilização do trabalho improdutivo, por exemplo, geralmente presente nos setores gerenciais das empresas, maior também o número de trabalhadores concentrados em áreas não geradoras de riqueza na folha de pagamento das empresas. A insustentabilidade desta situação tornada corriqueira contemporaneamente é retratada por Mészáros (2002) como um dos componentes fundamentais da crise tornada estrutural, uma vez que a utilização exacerbada e cada vez mais necessária de setores improdutivos faz crescer exponencialmente na produção, em geral setores considerados parasitários, gerando um custo final cada vez mais proibitivo. Visto de outro modo:

Para tornar as coisas ainda piores, a eficácia (ou valor) do trabalhador produtivo pode ser objetivamente avaliada na estrutura capitalista de contabilidade [...] Ao mesmo tempo, o “valor” atribuído aos constituintes improdutivos e parasitários do processo capitalista de produção e distribuição [...] está aberto às mais arbitrárias determinações. Na verdade, quanto mais nos aproximamos dos estágios mais desenvolvidos do “capitalismo avançado”, mais pronunciada é a mudança na direção dos constituintes não produtivos e parasitários (2011, p. 616).

A consideração do uso crescente de fatores improdutivos na produção propicia o entendimento de um fenômeno moderno cada vez mais evidente, qual seja, o da valorização social da educação escolarizada e seu direcionamento em favor das necessidades empresariais. É por intermédio dessa valorização que se explicam os processos de transformação da educação em serviço, bem como a necessidade de reordenamento total de sua função e do trabalho docente nela contido. Isso porque a partir de determinado período histórico, sobretudo, a partir da crise de 1973, a educação escolarizada de elemento secundário para a produção passou a ser gradativamente qualificada como um dos principais elementos indiretamente garantidores do lucro, mediante a formação escolar voltada para o trabalho. Portanto, é a partir desse processo que o trabalho docente torna-se o centro das atenções das intervenções nos diversos sistemas educacionais espalhados pelo mundo.

Ademais, a existência da necessidade de utilização de trabalhos improdutivos como elementos fundamentais para o gerenciamento do trabalho produtivo, com fins ao incremento dos lucros, tem como fundamento intrínseco essencial a contradição representada pelo aumento de setores parasitários (que não geram riqueza) na produção. Ante esta contradição fundamental a educação escolarizada, transformada em serviço e voltada para a formação destinada ao trabalho, aparece ao capitalista como a melhor forma de contornar este impedimento e, ao mesmo tempo, garantir que a utilização de elementos improdutivos na produção se mantenha.

Como a educação formal tem na escola o *locus* específico de sua realização, e como este está imediatamente distante da produção, sua ocorrência assume importância crescente por ser capaz de desempenhar a função primordial de formar no indivíduo educado as competências necessárias aos novos processos de trabalho, sem contribuir, contudo, para o aumento dos setores parasitários dentro da própria produção. Outra vantagem na utilização do trabalho improdutivo, como vetor de incremento técnico na produção imediata, está na possibilidade de retorno do investimento realizado por meio do aumento do preço final da mercadoria. O próprio Marx já tinha percebido isso no conjunto de suas pesquisas e apontado para esta possibilidade da seguinte maneira:

Certos trabalhos improdutivos podem estar vinculados incidentalmente (*incidentaliter*) com o processo de produção; é possível, inclusive, que seu preço entre no preço da mercadoria, ou seja, que o dinheiro gasto neles até certo ponto (*so far*) forme uma parte do capital adiantado e, por conseguinte, que o trabalho apareça como trabalho que não se troca por renda, mas diretamente por capital (MARX, 2013, p. 131).

Isto significa que o investimento na educação como trabalho improdutivo aplicado indiretamente, por ser distante da produção e não se constituir em mais uma área parasitária dentro da empresa pode se transformar, ao menos teoricamente, em lucro direto. Esta é, inclusive, uma das justificativas do discurso empresarial para a defesa do aumento do grau de investimento público na educação escolar e sua transformação em educação para o trabalho.

Segundo este discurso a melhoria na técnica e a maior qualificação do trabalho, além de agregar valor final às mercadorias e aumentar a margem de lucro, propícia melhoria no montante final dos salários, permitindo com isso o aumento no poder de consumo da população trabalhadora, encerrando, assim, um ciclo social e econômico virtuoso para o capital. É por meio dessa percepção fundamental que os diversos sistemas educacionais no mundo passaram por reestruturações a partir do início da década de 1980, é por este motivo também que o Brasil, ao se comprometer com a abertura econômica no início da década de 1990 e com o Consenso de Washington, comprometeu-se com a realização da reforma de seu próprio sistema educacional.

Se por um lado a proposta de reforma da educação brasileira tem como fundamento a necessidade de garantir para o trabalho executado na produção uma melhor qualificação profissional, por outro, pelo próprio fundamento da educação escolarizada é também pelo trabalho que ela se estrutura. Sobre o fundamento da educação escolarizada Saviani destaca: “Dizer, pois, que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho” (2000, p. 15). Em outras palavras, pelo significado fundamental da educação, e para tornar-se efetiva e exequível, a reforma do sistema educacional brasileiro se estruturou a partir de modificações substanciais no trabalho docente. Cumpre entender como se deu este processo.

3.4. O processo de intensificação e precarização do trabalho docente e a reforma da educação no Brasil

O primeiro ponto a se ressaltar a respeito da intensificação do trabalho docente é que ela não ocorre por necessidades internas à execução do próprio ofício ou do ato educativo. Pelo contrário, a história do processo de intensificação do trabalho do professor e de sua consequente precarização está diretamente ligada às modificações externas, na educação escolarizada como um todo – principalmente aquelas diretamente ligadas aos programas investigados e a legislação educacional –, seja ela em nível nacional ou aquela circunscrita ao Estado de Goiás. Portanto, é a partir das modificações provenientes do reordenamento do sistema nacional e local de educação, com seu sentido voltado para o interior da escola que o aumento gradativo de intensidade⁸³ no trabalho docente se efetivou. A consideração das diversas formas de provocar o aumento na intensidade do trabalho mostra que este processo é muito mais geral e abrangente que o mero esforço físico imediato destinado ao trabalho, o que torna as pesquisas sobre sua intensificação mais complexas. Ao se aproximar da definição do significado da intensificação o autor Dal Rosso destaca também os pontos fundamentais para efetivar a sua investigação:

A intensidade do trabalho é, pois, mais que esforço físico, pois envolve todas as capacidades do trabalhador, sejam as capacidades de seu corpo, a acuidade de sua mente, a afetividade despendida, os saberes adquiridos através dos tempos ou transmitidos pelo processo de socialização. Além do envolvimento pessoal, o trabalhador faz uso de relações estabelecidas com outros sujeitos trabalhadores sem os quais o trabalho se tornara inviável. As relações de cooperação com os coletivos dos trabalhadores, a transmissão de conhecimentos entre si, que permite um aprendizado mútuo, as relações familiares, grupais e sociais, que acompanham o trabalhador em seu dia-a-dia e que se refletem nos locais de trabalho, quer como problemas, quer como potencialidades construtivas, são levadas em conta na análise da intensificação do trabalho (DAL ROSSO, 2006, p. 68)

⁸³ A noção de intensidade nos processos de trabalho está diretamente relacionada a toda a discussão trazida por Marx a respeito do gasto de energia humana, seja ela física ou mental, durante a execução da atividade laborativa. Desta maneira, ao retomar a discussão feita pelo grande clássico da sociologia o pesquisador Sadi Dal Rosso destaca o quanto a intensidade está diretamente ligada ao ato de trabalhar, em suas palavras: “A ideia de que todo o ato de trabalho envolve gasto de energia e, portanto, exige esforço do trabalhador, está na raiz da noção de intensidade. O trabalhador pode gastar mais ou pode gastar menos suas energias, conforme o agir seja mais ou menos exigente, mas sempre gasta alguma coisa. Intensidade tem a ver com o modo, com a maneira como é realizado o ato de trabalhar” (2006, p. 68).

Pelo próprio caráter empresarial dos programas investigados, bem como da proposta de reforma estadual com seu impulso fundamental para a autonomia do ambiente escolar, sua perspectiva voltada para o trabalho conjunto dos diversos atores envolvidos no ato educativo, a responsabilização do professor pelo sucesso ou fracasso da educação, e também por seu sentido voltado para a utilização total do saber docente, pode-se dizer que as mudanças realizadas tiveram na modificação do trabalho docente o eixo central; e na sua intensificação um dos seus principais desdobramentos. O próprio impulso voltado para a melhoria da qualidade educacional, através da utilização de índices classificatórios do desempenho escolar, pode ser apontado como um indicativo deste processo, uma vez que tal impulso contribui para a criação de uma escola referenciada em conceitos meritocráticos, imediatamente importados do discurso educacional de matriz empresarial.

Desta maneira, ao tratar dos resultados da intensificação provocada em trabalhos não físicos ou imateriais⁸⁴, como o trabalho docente, por exemplo, Dal Rosso aponta como a questão da qualidade se apresenta como central: “Quando o trabalho não é físico, mas de tipo intelectual ou emocional, os resultados podem ser encontrados na melhoria da qualidade e na quantidade de serviços” (2006, p. 69). Por fim, a partir desta consideração centrada nas questões referentes a qualidade e a quantidade, o autor finalmente define o significado da intensificação. De acordo com ele: “Chama-se intensificação do trabalho os processos que resultam em maior dispêndio das capacidades físicas, cognitivas e emotivas do trabalhador com o objetivo de elevar quantitativamente ou melhorar qualitativamente os resultados. Em síntese, mais trabalho” (DAL ROSSO, 2006, p. 70).

De posse desta consideração a respeito da intensificação do trabalho, juntamente com a identificação das principais diretrizes empresariais nos programas reestruturantes do sistema educacional, torna-se possível visualizar, no conjunto de programas destinados a modificação do sistema educacional e efetivados tanto em nível federal

⁸⁴ “Desse modo, o trabalho imaterial expressa a vigência da esfera informacional da forma mercadoria: ele é expressão do conteúdo informacional da mercadoria, exprimindo as mutações do trabalho no interior das grandes empresas e do setor de serviços, em que o trabalho manual direto está sendo substituído pelo trabalho dotado de maior dimensão intelectual. Trabalhos material e imaterial, na imbricação crescente que existe entre ambos, encontram-se, entretanto, centralmente subordinados à lógica da produção de mercadorias e de capital” (ANTUNES, 2005, p. 36).

quanto em nível estadual, por quais meios o trabalho docente foi intensificado. Para tanto, se faz necessário resgatar ponto a ponto estas propostas de mudanças educacionais – desde sua proposição em nível nacional representada pelo Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), passando pelo nível local, através da Ressignificação do Ensino Médio, até chegar a sua proposição final e completa, realizada pelo Pacto Pela Educação –, e dimensionar sua contribuição específica para o processo de intensificação da atividade laboral docente. Para a concretização deste intento, os principais pontos de modificação da educação escolarizada (currículo; meritocracia; sistema de avaliação e criação de índices e políticas de “valorização” profissional) serão – a partir de agora – revisitados e suas caracterizações específicas definidas.

3.4.1. Currículo Escolar

A modificação do currículo escolar como um dos fundamentos para a melhora da qualidade do ensino público brasileiro é uma máxima repetida como um mantra, quase a exaustão, pelo discurso educacional de matriz empresarial. Sua proposição remonta as diretrizes internacionais, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e aos primeiros discursos presentes no “Todos Pela Educação”, enquanto movimento inicialmente realizado fora do espaço oficial do Estado brasileiro, passando também pela sua oficialização e adoção pelo Governo Federal, a partir da efetivação do Decreto 6.094. E resultando, por fim, no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), até chegar integralmente no “Programa Ensino Médio Inovador” (ProEMI). Este último considera como inequívoca em seu próprio documento orientador a necessidade de se estabelecer um novo redesenho curricular.

O Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), instituído pela Portaria nº971/2009, tem se mostrado instrumento fundamental para a elaboração do redesenho curricular nas escolas de Ensino Médio, na medida em que dissemina a cultura para o desenvolvimento de um currículo mais dinâmico e flexível, que contemple a interface entre os conhecimentos das diferentes áreas e a realidade dos estudantes, atendendo suas necessidades e expectativas (BRASIL, 2014, p. 3)

É importante ressaltar que esta necessidade de reordenar o currículo não surgiu com os programas investigados, uma vez que a questão curricular já se apresentava

anteriormente como um ponto fundamental nas diversas políticas públicas voltadas para educação. Um exemplo de sua centralidade como tema fundamental aparece com a proposição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), instituídos em 26 de junho de 1998, por meio da Resolução 03 da Câmara de Educação Básica (CEB), do Conselho Nacional de Educação (CNE). Formulados com a proposta de cumprir a determinação presente no artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), os PCN's podem ser apontados como a principal política curricular do período. De acordo com a LDB:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996)

Entretanto, é por intermédio dos programas oficiais investigados nesta pesquisa que o currículo passou a assumir uma diretriz claramente voltada para a criação de competências profissionais flexíveis nos educandos, uma vez que, até então, mesmo nas discussões presentes nos PCN's, a necessidade de reorientação e flexibilização do saber se apresentava ainda como uma concepção em construção e, por isso, embrionária. Portanto, é a partir da adoção da perspectiva empresarial que a intencionalidade na proposição curricular, com fins a utilização de um currículo flexível e dinâmico, pode ser apontada como um dos fundamentos para os rumos tomados pela educação no país como um todo. Neste sentido, a orientação curricular presente no ProEMI transformou-se em pouco tempo em inspiração para as unidades federativas, se constituindo em modelo base para a ressignificação do conteúdo curricular da educação pública de nível médio do Estado de Goiás.

No capítulo anterior ao tratar dos programas executados no Estado de Goiás (Ressignificação do Ensino Médio e Pacto Pela Educação) mostrou-se como as diretrizes nacionais presentes no ProEMI exerceram influências decisivas na adoção destas políticas educacionais transformadas em elementos imediatamente convergentes com a proposta nacional. Seguindo o exemplo do programa nacional, a proposta de Ressignificação do Ensino Médio, instituída em 2009 nos limites territoriais goianos,

trouxe como objetivo central a reorientação curricular destinada à melhoria da qualidade de ensino. Para cumprir este objetivo as modificações curriculares realizadas pela “ressignificação” além de trabalharem em torno da adoção de um currículo pautado pela perspectiva interdisciplinar, também visaram à adoção do currículo flexível e dinâmico, voltado para a criação de competências específicas nos educandos. De acordo com os documentos oficiais:

Cabe ressaltar que este programa converge para o apoio técnico e financeiro ao desenvolvimento de projetos que visem o aprimoramento de propostas curriculares para o ensino médio, capazes de disseminar nos respectivos sistemas a cultura de um currículo dinâmico, flexível e compatível com as exigências da sociedade contemporânea (SEE/GO, 2009, p. 63)

O programa de reforma da Educação do Estado de Goiás “Pacto Pela Educação” também trouxe um entendimento bastante específico a respeito do currículo. No entanto, antes de tratar das principais contribuições desta proposta é necessário estabelecer qual o significado de currículo escolar adotado nesta pesquisa. A modificação curricular apresentada como um dos fundamentos da proposta nacional, bem como das duas propostas de âmbito estadual, encontra sua razão de ser na própria definição do significado de currículo escolar.

Vários autores trabalham com a noção de currículo, porém, é nas proposições de Demerval Saviani, a nosso ver, que o currículo escolar encontra sua dimensão mais ampla e, por isso, fundamental. Segundo este autor, é impossível separar o currículo do trabalho educativo executado na escola, uma vez que é a partir da própria efetivação deste trabalho que o currículo se realiza enquanto tal. Ao definir os significados do trabalho educativo Saviani também aponta qual o objeto da educação:

Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2000, p. 16).

Se por um lado é na busca por estas formas mais adequadas para a realização do trabalho educativo que o currículo escolar se estrutura e se efetiva nas atividades desenvolvidas pelas escolas, por outro, nem todas as atividades escolares podem ser consideradas currículo. Saviani chama a atenção para este fato deixando evidente a necessidade imperiosa de se definir e delimitar o que é ou não é currículo. Segundo o autor: “Portanto, currículo se diferencia de programa ou de elenco de disciplina; segundo essa aceção, currículo é tudo que a escola faz; assim, não faria sentido falar em atividades extracurriculares” (2000, p. 20). Partindo desta constatação o autor avança ao definir categoricamente o currículo escolar da seguinte forma: “currículo é o conjunto de atividades nucleares desenvolvidas pela escola” (SAVIANI, 2000, p. 20).

Ao estabelecer o currículo desta forma, Saviani fornece a chave para se perceber o motivo pelo qual a mudança curricular está presente em todos os programas investigados. Se o currículo envolve o desenvolvimento de atividades nucleares realizadas prioritariamente pela escola, a modificação da educação como um todo passa, necessariamente, pelo próprio currículo. É com base nesse entendimento geral que se torna possível perceber o motivo pelo qual a proposta de reforma da educação do Estado de Goiás, realizada por meio do “Pacto Pela Educação”, a exemplo das duas propostas analisadas anteriormente, têm nas modificações curriculares um de seus pilares centrais. Isto se evidencia nas palavras do principal proponente do “Pacto Pela Educação” publicadas no jornal *O Popular*, no dia 03 de outubro de 2012. Ao tratar da reforma da educação e sua relação com o currículo o então secretário de educação de Goiás, Thiago Peixoto, aponta:

No plano da reforma educacional em execução no Estado de Goiás, uma das primeiras medidas adotadas em relação ao Ensino Médio foi a reformulação da matriz curricular, com a unificação do currículo básico em todas as escolas da rede estadual. O objetivo foi dar ênfase em disciplinas como Língua Portuguesa e Matemática e, também, em Ciências, com o acréscimo de horas de aula de Química, Física e Biologia. Além de duas aulas por semana, as escolas têm autonomia para aumentar ainda mais a carga horária dessas disciplinas (PEIXOTO, 2012)

A adoção dessas medidas no âmbito da reforma da educação goiana foi realizada com o objetivo de alcançar dois fins básicos e estratégicos, a saber: melhorar a colocação da educação estadual no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

(IDEB) e permitir as unidades escolares autonomia na organização do fluxo de disciplinas. A partir dessas modificações iniciais a SEE/GO tornou efetivo o “Programa de Mediação Inovadora”, destinado a fomentar junto aos docentes cursos e atividades voltadas para adoção de novas estratégias e recursos de aprendizagem com o foco em atividades pedagógicas lúdicas e integradoras.

Embora oficialmente este programa tenha como objetivo declarado o aprimoramento pedagógico docente, ele possui também, como objetivo oculto, a consolidação de uma formação educacional imediatamente voltada para o mercado de trabalho. Este objetivo aparece claramente quando seu proponente Thiago Peixoto – em mais um texto publicado no jornal *O Popular*, no dia 20 de novembro de 2012 – aponta às semelhanças entre a reforma efetivada no Estado de Goiás e aquela realizada no estado norte-americano de Massachussts:

Massachussets ostenta hoje os melhores índices educacionais dos Estados Unidos. Partindo de um currículo capaz de desenvolver em seus alunos as competências necessárias para o sucesso no mercado de trabalho contemporâneo, entre outros fins, este estado utiliza-se de metodologias que faz com que os jovens aprendam a trabalhar em equipe, por exemplo – algo que também já existe em nossa rede estadual, onde mais de uma centena de escolas desenvolve processos de aprendizagem colaborativa por meio do Programa Mediação Inovadora (PEIXOTO, 2012)

Outra ação destinada à modificação curricular da educação goiana, e diretamente vinculada com o Pacto Pela Educação, é o programa destinado a implantação de Centros de Ensino em Período Integral (CEPI's) denominado “Programa Novo Futuro”. Trata-se de um projeto implantado no Estado de Goiás por meio da Lei 17.920/2012, em que escolas da rede estadual se transformaram em escolas de tempo integral, perfazendo um total de 45 aulas semanais e tendo no currículo um Núcleo Básico Comum e um Núcleo Específico. Ao tratar do currículo adotado nas escolas de tempo integral Thiago Peixoto destaca suas características fundamentais:

Na Escola de Ensino Médio em Tempo Integral, os estudantes vão encontrar, além do currículo básico com 13 disciplinas e duas disciplinas eletivas, inúmeras oportunidades de exercerem seu protagonismo juvenil e o associativismo, participando de Atividades Pedagógicas Integradas que também estimularão o empreendedorismo juvenil (PEIXOTO, 2012)

Em um primeiro momento este conjunto de modificações curriculares realizadas no Estado de Goiás via Pacto Pela Educação e pautadas, sobretudo, pela introdução de um currículo flexível, dinâmico e pelo aumento da carga horária de disciplinas específicas voltadas para a obtenção de índices de qualidade, pouco contribuem para o entendimento do processo de intensificação do trabalho docente. Porém, é com base na dimensão curricular não evidente a primeira vista que o reconhecimento da intensificação laboral docente pelo currículo na educação estadual ocorre.

Para se chegar a esta dimensão curricular não evidente se faz necessário considerar as contribuições de Michael Apple presentes no livro “Ideologia e Currículo”. Trata-se de um livro clássico na sociologia do currículo, que tem como ponto fundamental o reconhecimento da existência de um currículo oculto agindo de maneira concomitante ao currículo oficial, capaz de exercer pressão tanto em professores quanto em estudantes. Em linhas gerais, segundo Apple, o currículo oculto pode ser entendido como um conjunto de “[...] normas e valores que são implícita porém efetivamente transmitidos pelas escolas e que habitualmente não são mencionados na apresentação feita aos professores dos fins ou objetivos” (1982, p. 127).

Considerando esta definição de currículo oculto e aplicando seus desdobramentos para o caso goiano torna-se possível perceber que a intensificação do trabalho docente realizada neste estado ocorre juntamente com a massificação de uma educação voltada para o trabalho e ofertada juntamente com o discurso sobre a qualidade educacional. Se o currículo pode ser considerado como o conjunto de atividades nucleares desenvolvidas pela escola, e se neste conjunto existe uma intencionalidade oculta, a única possibilidade de vislumbrar estas intenções implícitas na reforma é considerar como estas e outras modificações realizadas no ambiente escolar se relacionam e se imbricam, formando aquilo que hoje se entende como “Pacto Pela Educação de Goiás”.

Ao realizar este tipo de análise percebe-se que os conjuntos de questões presentes nos programas investigados se intensificaram e ganharam corpo final através da proposição da reforma educacional do Estado de Goiás. Portanto, questões sobre a adição de mais atividades e responsabilidades para o trabalho do professor, por meio da

adoção de novos conteúdos e disciplinas para os quais o docente não tem formação; utilização de sistemas avaliativos criadores de índices classificatórios e de qualidade; uso de novas tecnologias no controle do trabalho; auditoria da atividade docente realizada pelas duplas pedagógicas; necessidade de integração do trabalho docente a novos projetos e programas centralizados pelos órgãos administrativos diretos; massificação do ensino realizada sem aumento dos quadros profissionais; bem como todo o conjunto de modificações direcionadas às atividades nucleares desenvolvidas pela escola devem ser interpretadas como modificações curriculares que possuem como conteúdo oculto a própria intensificação da atividade laboral docente.

3.4.2. Meritocracia

A partir das definições realizadas no item anterior torna-se possível vincular todas as modificações na escola, sejam aquelas diretamente relacionadas com o trabalho docente; os novos planos de carreira; sejam aquelas referentes à melhoria da qualidade educacional; as políticas de incentivos baseadas em critérios meritocráticos; ao próprio currículo oficial adotado. Esta consideração, possível a partir do debate anteriormente colocado, é fundamental, uma vez que a discussão do mérito – por fazer parte do conjunto de ações que compõem o currículo escolar – possui tanto um conteúdo oficial evidente quanto um conteúdo oculto, capaz de contribuir diretamente para a intensificação e o controle do trabalho docente.

A definição do mérito ou da meritocracia como elemento chave no sistema nacional de ensino baseia-se em pressupostos muito antigos, que se ligam diretamente a teoria liberal clássica. A árvore genealógica desta tradição aponta para importantes linhas de continuidade com a produção imediatamente referente aos pensadores da chamada Economia Política Clássica. Desta forma, mesmo com inúmeras diferenças relativas ao diferentes períodos históricos – períodos estes em que afloram o pensamento do florentino Maquiavel, no século XVI, passa pelos ingleses Hobbes e Locke, ambos no século XVII, irrompem no século XVIII pelas mãos tanto de franceses como Montesquieu e Rousseau, quanto de norte-americanos como Madison, Hamilton e Jay e, por fim, deságua no século XIX nos escritos de Burke, Adam Smith, Kant, David Ricardo, Tocqueville, Stuart Mill e Hegel – é possível encontrar linhas de continuidade

em torno de uma visão de mundo liberal que só será verdadeiramente contraposta quando surge o novo método de apreensão da realidade apresentado por Karl Marx.

Em linhas gerais, o liberalismo advoga pelo individualismo, pela liberdade de cunho individual, pela livre iniciativa, propriedade privada, Estado de direito e livre mercado. Embora surgido originalmente como uma teoria política revolucionária, por sua proposição de uma nova sociedade de cunho burguês e pela crítica aos resquícios do regime feudal, o liberalismo adquire gradativamente ao longo do século XIX o papel de justificar a dominação da classe burguesa sobre o proletariado. A transformação da teoria liberal clássica ocorre por meio de uma mudança básica fundamental, na qual os liberais ao instituírem na sociedade uma nova ordem baseada em instituições modernas e na educação populacional criaram todo um sistema de naturalização e manutenção de seu poderio de classe. Visto de outro modo: “[...] eles as entenderam como categorias e instituições *naturais* que, uma vez descobertas pela razão humana e instauradas na vida social, permaneceriam eternas e invariáveis na sua estrutura fundamental” (NETTO & BRAZ, 2006, p. 14). É a partir deste sentido naturalizante que a política educacional de cunho liberal é instituída com critérios meritocráticos:

Vê-se a política educacional liberal – com sua ética de auto realização supostamente no mérito – antes como uma linguagem de justificação, como uma forma ideológica, que como uma descrição minuciosa do modo como funciona a educação. Embora de fato descreva determinados aspectos da escolarização (alguns indivíduos e grupos realmente saem-se bem nas escolas), deixa de ver a ligação entre, digamos, a “formação” de determinados tipos de pessoas e conhecimento, por um lado, e, por outro a reprodução de uma sociedade estratificada que determina os papéis para os quais esses agentes são produzidos (APPLE, 1982, p. 32).

Desta maneira as políticas educacionais de cunho liberal incorporaram, desde seu nascimento, a lógica meritocrática como fundamento e justificação da própria forma ideológica assumida pela escola. Em linhas gerais esta lógica meritocrática consiste em um conjunto de valores que valoriza e avalia as pessoas, independentemente de suas trajetórias pessoais ou de sua história de vida, com o objetivo de dar aos indivíduos bem avaliados posição de vantagem em relação àqueles considerados incapazes. No sistema educacional esta lógica é voltada para permitir a mobilidade social daqueles

considerados aptos por meio de critérios objetivos de seleção. Ao tratar dos sentidos da meritocracia no sistema educacional Michael Apple destaca:

O sistema educacional é visto como um meio de fornecer um canal para a mobilidade social, de implementar procedimentos objetivos de seleção para o estabelecimento de uma meritocracia, em que a única qualificação para a ascensão é a “habilidade”. O sistema educacional torna-se o mecanismo-chave da seleção social, para o benefício da sociedade e do indivíduo. (APPLE, 1982, p. 33)

A utilização da meritocracia na educação escolarizada só pôde se efetivar enquanto discurso de superação das diferenças sociais a partir do momento em que a competição como fundamento da qualidade do ensino passou a fazer parte oficialmente parte do sistema educacional. Esta incorporação da competição interescolar como fundamento da melhoria da qualidade educacional surge no Brasil por meio da oficialização do discurso empresarial, e está presente na justificativa de criação dos índices de aferição do desempenho, fazendo parte também da essência das três políticas investigadas. Assim, tanto o ProEMI quanto a Resignificação do Ensino Médio e o Pacto Pela Educação se utilizam do discurso pautado pela necessidade de melhorar a qualidade educacional para formular propostas baseadas na competição e em critérios meritocráticos. Por outro lado, embora os programas como um todo atendam a esta preocupação é apenas no conjunto de modificações presentes no Pacto Pela Educação que a qualidade educacional encontra propostas meritocráticas exequíveis e imediatamente concretas.

A utilização da meritocracia como critério geral para a melhoria da qualidade da educação goiana surgiu em um contexto bastante específico. Foi durante a greve docente realizada entre fevereiro e março de 2012 que Thiago Peixoto apresentou a sociedade por meio de um artigo publicado na imprensa local seu entendimento sobre a utilização da meritocracia como trampolim para a melhoria do ensino como um todo. Depois de falar dos problemas trazidos pela greve e colocar todo este ônus na atuação docente, Peixoto aponta os pilares fundamentais de sua política baseada na meritocracia e no merecimento, em suas palavras:

De qualquer forma, todos estão perdendo. Professores, governo, mas, principalmente, alunos. Eis o cenário ideal para expor uma nova abordagem que transcende impasses e coloca o aluno como prioridade: trata-se de uma política de meritocracia, de merecimento. Professores teriam a remuneração básica e um bônus a ser estipulado com vínculo à aprendizagem do aluno. O estudante seria o maior beneficiado porque todo o sistema educacional giraria em torno de estar ele aprendendo ou não. Sob a ótica do governo, esta remuneração não teria o mesmo impacto em suas contas de um aumento linear para todos os professores e vincularia o gasto com a maior qualidade do ensino (PEIXOTO, 2012)

De acordo com a proposta apresentada a partir do Pacto Pela Educação pelo então Secretário de Educação do Estado de Goiás, a meritocracia implantada no sistema de educação local é dividida e direcionada para docentes, estudantes e para a própria unidade escolar. O incentivo ao mérito estudantil surgiu a partir da proposição e utilização de um sistema de avaliação local, intitulado Prova Goiás, e sua transformação no principal instrumento de mensuração da educação adquirida pelo alunato. A partir das notas obtidas na Prova Goiás foi criado um sistema de ranking e bonificações, onde os melhores colocados receberam uma quantia monetária como incentivo às suas práticas educativas. Este bônus, chamado de “Prêmio Aluno”, consiste na criação de uma conta poupança no valor de mil reais (1000 R\$), do qual o aluno pode retirar instantaneamente 10% do valor resgatando, e o restante somente ao final do ensino médio.

A partir da média geral dos estudantes de cada unidade escolar, calculada por meio da Prova Goiás e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), a SEE/GO criou um programa de incentivo e bonificação para a própria unidade escolar. O Prêmio Escola foi criado por meio da Portaria 4.698 em 15 de agosto de 2011, e se constituiu como um incentivo financeiro no valor de 20 mil reais, destinado às escolas que cumprirem as metas formuladas pela secretaria de educação e que tenham seus alunos com média superior a cinco (5) no índice local. Assim como todas as outras políticas de incentivo ao mérito, este prêmio baseia-se na fixação de metas e no estímulo a competição interescolar com vistas a melhorar a qualidade global do ensino. Sobre esta metodologia o artigo quarto da presente portaria dispõe: “Art. 4º. Ficam os diretores das unidades escolares incumbidos de divulgar as metas do Prêmio Escola e estimular seu corpo docente e discente na consecução das mesmas, tendo em vista a melhoria da proficiência de seus alunos” (GOIÁS, 2011, p. 1). Ao tratar dessas ações

dentro das modificações curriculares o secretário de educação Thiago Peixoto aponta o quanto estas ações integradas são fundamentais para a proposta de pacto, em suas palavras:

Foram de extrema importância a reformulação curricular – e a ênfase em Língua Portuguesa, Matemática, Biologia, Química e Física –, assim como a adoção das Avaliações Diagnósticas e a instituição da Prova Goiás – que nos deu a exata noção das escolas que estão se destacando e das que necessitam de maior apoio e suporte pedagógico. Os resultados desta prova permitiram bonificar com uma poupança de R\$ 1 mil, dentro do programa Prêmio Aluno, quatro mil estudantes que obtiveram o melhor desempenho. Em 2013 serão dez mil. E sem contar o Prêmio Escola, que repassará bonificações de R\$ 20 mil para as unidades educacionais que também se destacarem na rede (PEIXOTO, 2012)

Para os docentes a política meritocrática foi criada a partir de um sistema de bonificação denominado Programa de Estímulo a Regência Reconhecer. Este programa consiste em uma bonificação monetária destinada inicialmente aos docentes – e a partir de 2012 estendida também a coordenadores pedagógicos, tutores e grupo gestor – que cumprirem as metas previamente estipuladas pela Secretaria de Estado da Educação (SEE/GO). O valor total da bonificação sofre variação de acordo com a quantidade de horas do docente sendo o seu pagamento total realizado em duas parcelas anuais. De acordo com o documento base do programa:

O valor do bônus de até R\$2.000,00 para os servidores com carga horária de 40 (quarenta) horas semanais, sendo proporcionais às demais cargas horárias. No caso de professores regentes, poderá chegar a R\$3.000,00 para os profissionais com carga horária de 60 (sessenta) horas. O pagamento ocorre em duas parcelas, sendo a 1ª no mês de julho e a 2ª no mês de dezembro (SEE/GO, 2013, p. 3)

Como o programa é ofertado para cada grupo de agentes em específico, seus critérios de avaliação são definidos de acordo com o grupo para o qual o benefício é destinado, mas a base de concessão (apresentada na tabela abaixo) permanece a mesma. De acordo com o documento base para o professor regente os critérios são: “Assiduidade: presença em sala de aula, conforme quadro de horário acordado previamente na unidade educacional”; “Plano de aula: entrega do planejamento de aulas

ao coordenador pedagógico da escola a cada duas semanas, até o 1º dia útil do período em que as aulas planejadas vão ocorrer, de acordo com o Modelo Padrão divulgado pela Superintendência de Inteligência Pedagógica e Formação” (GOIÁS, 2013, p. 4). Segundo informações da SEE/GO o acompanhamento dos dois critérios será feito semanalmente pelo Sistema de Gestão Escolar (SIGE), a partir do cadastro de informações feitas pela equipe gestora, sendo que o valor total do bônus será calculado com base no número de faltas semestrais do docente, de acordo com a tabela 01:

Tabela 01: Base de cálculo para concessão de bônus do Programa Reconhecer

PERCENTUAL (%) DO BONUS	PERCENTUAL DE FALTAS
100%	Até 1%
85%	De 1,01% a 2%
70%	De 2,01% a 3%
55%	De 3,01% a 4%
40%	De 4,01 a 5%
Não receberá o bônus	Mais de 5%

Fonte: Programa Reconhecer: educação o mérito é seu.

O coordenador pedagógico também participa da bonificação, com tabela percentual exatamente igual àquela destinada ao pessoal docente. Entretanto, como os coordenadores possuem atribuições específicas, os critérios de concessão sofrem algumas alterações básicas, e fazem parte dos critérios de concessão de bonificação aos coordenadores pedagógicos: “Assiduidade: presença na Unidade Educacional, de acordo com a carga horária definida na modulação”; “Formação Continuada: participação nas formações oferecidas pela SEDUC, por intermédio das subsecretarias, que deverá ocorrer durante as horas-atividades do coordenador pedagógico” (GOIÁS, 2013, p. 6). Existe ainda a possibilidade do coordenador pedagógico em regência concorrer aos dois bônus, desde que para o bônus da regência seja considerado o quantitativo de horas em sala de aula. Tutores e equipe gestora também são contemplados pelo bônus, que é calculado a partir da mesma tabela, sendo que sua concessão está condicionada a assiduidade e ao cumprimento integral do calendário escolar.

Em um texto publicado no jornal *O Popular*, de 19 de janeiro de 2012, Thiago Peixoto apresentou o significado do Programa Reconhecer e suas perspectivas futuras da seguinte forma:

A reforma educacional em curso na rede pública estadual foi estruturada para, entre outros objetivos, fortalecer as ações pedagógicas das escolas, com foco na sala de aula e na valorização dos professores. Dentro dessa reforma, ou Pacto Pela Educação, o programa reconhecer foi criado para motivar os profissionais que estão na sala de aula e incentivar o retorno daqueles que estavam afastados, chegando a premiar 11 mil professores regentes no ano passado. Em 2012, tutores, coordenadores pedagógicos das escolas, diretores, vice-diretores e secretários-gerais também serão contemplados. Conseguimos, em um primeiro momento, mais assiduidade dos professores, dedicados a um trabalho desempenhado sem interrupções ou ausências – o que certamente tem refletido em melhor aproveitamento das aulas por parte dos alunos. Agora que eles receberam todo o suporte que precisam da escola para elevar a qualidade do planejamento das suas aulas. Por isso a ampliação do Reconhecer, para estimular a participação dos profissionais responsáveis pela gestão e pela vida pedagógica das escolas na preparação das aulas, no acompanhamento e na avaliação desse trabalho, realinhando-o quando necessário. A partir desse ano, em que o bônus passa de R\$ 1,5 mil para R\$ 2 mil e será pago semestralmente, o professor terá que comprovar assiduidade e também apresentar quinzenalmente o planejamento das aulas. Uma forma de aprimorar o seu trabalho e facilitar o acompanhamento por parte da Secretaria de Educação (PEIXOTO, 2012)

Embora tais palavras divulgadas pela imprensa goiana tenha um conteúdo otimista, uma análise acurada de seu discurso, juntamente com a consideração dos documentos oficiais, revela entre cada uma das propostas apresentadas acima um conteúdo oculto capaz de transformar a prática docente em sinônimo de trabalho intensificado. Dal Rosso aponta que estas novas formas de intensificação no setor de serviços, mesmo não evidentes à primeira vista, conduz a impactos distintos nos corpos e mentes dos trabalhadores: “A imaterialidade do trabalho conduz à observação de impactos distintos sobre os corpos e as mentes dos trabalhadores. Como todo tipo de trabalho, os serviços apresentam formas próprias de intensificação” (2006, p. 87).

O primeiro ponto a se ressaltar está na massificação da cultura da competição entre os agentes envolvidos. Seja na unidade educacional, sejam entre os alunos ou no corpo docente, todos àqueles diretamente participantes das ações promovidas pelo Pacto Pela Educação, executado na escola pública em Goiás, foram totalmente envolvidos em uma lógica competitiva capaz de acirrar ânimos e provocar desgastes físicos e emocionais. A instituição de metas e sistemas fiscalizatórios constantes, com o objetivo

de criação de rankings representa um fator complicador extra. No caso docente este fator é potencializado a partir do uso de auditorias permanentes na análise dos dados repassados a SEE/GO. No documento base para concessão do bônus, a responsabilização docente aliada à auditoria permanente, se expressa de forma clara no texto oficial:

Caberá aos professores verificar se as informações lançadas no sistema (SIGE) pelo grupo gestor da escola estão de acordo com os dados informados diariamente no quadro de frequência do mural. Para isso, a cada duas semanas, o relatório do período deverá ser impresso pelo grupo gestor e afixado ao lado da frequência social. Qualquer discrepância entre as informações dos dois documentos deverá ser repassada imediatamente ao grupo gestor, para que ele possa tomar as providências necessárias junto a Subsecretaria Regional de Educação para correção do lançamento no sistema em tempo hábil. Além disso, a Secretaria de Estado da Educação realizará auditoria permanente para conferência dos dados. Caso seja constatada fraude em uma unidade educacional, todos os professores regentes dessa unidade perderão o direito à parcela semestral do bônus (GOIÁS, 2013, p. 5).

Chama a atenção as saídas encontradas pela secretária para evitar fraudes no sistema de concessão de bônus. Caso haja qualquer discrepância entre as informações relatadas e as auditorias realizadas a concessão do bônus será suspensa para todos os docentes da unidade, ficando explícita a ameaça de punição ao coletivo como meio de obtenção dos fins. A junção desta saída com a prática de avaliação permanente do trabalho via auditorias, representa uma prova cabal da adoção de elementos fabris na prática laborativa docente. O processo de avaliação permanente, inserido pela administração central, se assemelha aos processos de controle de qualidade total, já a utilização da responsabilização coletiva pelos erros individuais induz a vigilância compartilhada entre os trabalhadores, a partir da pressão exercida pelo grupo para que ninguém cometa deslizes. É pela junção desses processos que o controle do trabalho surge, e com ele a própria intensificação da atividade laboral. Sobre esta última questão Dal Rosso afirma ser um grande equívoco atribuir a intensificação do trabalho apenas às atividades fabris:

Mas é erro grosseiro pensar que intensificação do trabalho ocorre apenas no setor industrial e no ramo automotivo. Muito pelo contrário. Em todas as atividades que concentram grandes volumes de capital e que desenvolvem uma competição sem limites e sem fronteiras, tais como as atividades

financeiras e bancárias, telecomunicações, grandes cadeias de abastecimento urbano, sistemas de transportes, ramos de saúde, educação, cultura, esporte e lazer e outros serviços imateriais, o trabalhador é cada vez mais cobrado por resultados e por maior envolvimento no trabalho (DAL ROSSO, 2006, p. 73).

A instituição e manutenção desse sistema meritocrático e intensificador da atividade laboral docente no Estado de Goiás se dá pela combinação de metas com a utilização de índices de aferição, uma vez que é somente a partir de critérios tidos como claros e objetivos que este tipo de sistema pode se manter. Uma vez apresentado em linhas gerais os principais pilares e características do programa de incentivo ao mérito da SEE/GO, torna-se importante destacarem-se quais os fundamentos e significados dos índices oficiais de aferição da qualidade do ensino e suas contribuições para o processo de intensificação da prática laboral docente.

3.4.3. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) Índice de Desenvolvimento da Educação Goiana (IDEGO)

Oficialmente o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado em 2007 pelo Governo Federal como parte constituinte do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Para formular esse índice foi necessário reunir em um mesmo indicador dois outros já existentes, o próprio SAEB enquanto indicador independente e a Prova Brasil. Estes dois indicadores podem ser caracterizados como avaliações destinadas ao diagnóstico, em escala geral, desenvolvidas e aplicadas pelo MEC, com o objetivo fundamental de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de avaliações padronizadas e questionários socioeconômicos, respectivamente aplicados aos estudantes da educação básica.

Os testes padronizados são questões de Língua Portuguesa, com foco em leitura, e Matemática, com foco na resolução de problemas. Segundo o MEC a necessidade oficial de utilização deste tipo de indicador centra-se na inexistência de levantamentos globais capazes de expressar de maneira geral a situação da educação básica como um todo. Desta maneira, segundo a justificativa oficial, a partir das contribuições do IDEB foi possível formular uma fotografia panorâmica da situação educacional brasileira

capaz de tornar mais ampla as possibilidades de mobilização da sociedade em favor da educação, uma vez que o índice possui filtros específicos que vão desde a comparação entre estados diferentes até comparações entre unidades escolares dentro de um mesmo território tornando possível a criação de um quadro nacional bastante preciso. Estas possibilidades de comparações surgem por meio da expressão em valores numéricos dos resultados da aferição das seguintes variáveis: aprendizagem e fluxo escolar.

A combinação de ambos visa equilibrar duas dimensões fundamentais: se o sistema de ensino retiver seus alunos para obter resultados de melhor qualidade no Saeb ou Prova Brasil, o fator fluxo será alterado, indicando a necessidade de melhoria do próprio sistema. Se, ao contrário, o sistema apressar a aprovação do aluno para melhorar o fluxo sem a apreensão total do conteúdo, o resultado das avaliações indicará igualmente a necessidade de melhoria e reordenamento do ensino. Em outras palavras, ao realizar um paralelo, a partir do cruzamento de dados entre aprendizagem e fluxo escolar, surge a possibilidade de se fazer uma análise tanto qualitativa, focada no conteúdo ministrado e sua assimilação por parte dos alunos; quanto quantitativa, que busca aferir o tempo de permanência dos alunos na educação básica, o que equivale a taxa de aprovação.

O IDEB se apresenta dessa forma como um indicador ligado diretamente a um projeto de longo prazo para as escolas brasileiras. Ele nasceu como condutor de políticas públicas voltadas para a melhoria da qualidade da educação, tanto no âmbito nacional, como nos estados, distrito federal, municípios e unidades escolares. Sua composição possibilita não apenas o diagnóstico atualizado da situação educacional em todas essas esferas, mas também a projeção de metas individuais intermediárias rumo ao incremento da qualidade do ensino. O IDEB faz parte do plano nacional “Compromisso de Todos Pela Educação”, se apresentando dentro deste plano como mais um esforço no sentido de equiparar a educação básica brasileira aos níveis dos países desenvolvidos, membros da OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico), sigla em inglês. Foi com base nesse objetivo que o Governo Federal estabeleceu os parâmetros técnicos de comparação entre a qualidade dos sistemas de ensino do Brasil com os de países membros da OCDE.

As metas estipuladas pelo IDEB são diferenciadas de acordo com o nível de ensino, e são apresentadas bianualmente de 2007 até o ano de 2021. Assim, estados,

municípios e escolas deverão melhorar gradativamente seus índices globais, e contribuir, em conjunto, para que o Brasil chegue à meta de 6,0 pontos como média geral no prazo máximo, que vai até o ano de 2022, data em que se comemora o bicentenário da independência nacional. No caso das redes e escolas com maior dificuldade, as metas preveem um esforço mais concentrado para que elas melhorem rapidamente seus índices, diminuindo assim a desigualdade entre as diferentes esferas. De acordo com os dados do MEC presentes na tabela 02, as metas de referência por ano para o ensino médio são:

Tabela 02: Metas de referência para o ensino médio

Ano de referência	Meta de pontuação
2007	2,9
2009	3,0
2011	3,2
2013	3,4
2015	3,8
2017	4,2
2019	4,5
2021	4,7

Fonte: <http://ideb.inep.gov.br>

Segundo o resultado do IDEB 2013, divulgado em setembro de 2014 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em todo o país apenas 18,5% dos Estados alcançaram a meta prevista para o ano de 2013, que era de 3,4 pontos. Isso significa que no universo total de 26 estados, mais o Distrito Federal (DF), apenas cinco unidades administrativas formadoras da federação alcançaram a meta para o ano de 2013. Segundo levantamento realizado a partir do site oficial do IDEB⁸⁵, os estados que bateram a meta em 2013 foram: Goiás que subiu de 3,6 em 2011, para 3,8 em 2013, ficando em primeiro lugar nacional; Rio de Janeiro de 3,2 em 2011, para 3,6 em 2013; Pernambuco de 3,1 em 2011, para 3,6 em 2013; Piauí

⁸⁵ Disponível em <http://ideb.inep.gov.br/>. Acesso em: 01/Out./2014.

de 2,9 em 2011, para 3,5 em 2013; e Mato Grosso do Sul, que se igualou a meta ao cair de 3,5% em 2011 para 3,4 em 2013.

Como o IDEB surgiu com o intuito de se transformar em índice indutor de políticas públicas destinadas a melhoria da qualidade da educação, sua consideração no momento de propor intervenções no sistema de ensino é fundamental para que estados, Distrito Federal e municípios tenham êxito neste processo. O reconhecimento e aceitação deste índice, como fundamento da aferição da qualidade educacional, estão presentes nos três programas investigados, de modo que foi partir dos resultados oficiais do IDEB que cada uma destas políticas puderam se pautar em torno de ações diretas e indiretas, voltadas para a melhoria da qualidade do ensino. Entretanto, enquanto o ProEMI e a Ressignificação do Ensino Médio apresentaram propostas gerais e indiretas para a melhoria do índice, o Pacto Pela Educação apresentou intervenções diretas a partir dos próprios resultados da educação goiana, com finalidade de aumentar a posição geral do estado no ranking nacional.

Até o presente momento foi possível perceber que todas as ações propostas no âmbito do Pacto Pela Educação realizadas no Estado de Goiás tiveram como norte o aumento da nota geral no IDEB. Para a realização deste intento central alguns programas de cunho meritocrático foram realizados. Com destaque para: Prêmio Aluno, Prêmio Escola e Programa Reconhecer. Entretanto, para a proposição geral dessas ações o próprio IDEB se mostrava ineficiente, pois uma vez que estes programas foram baseados em um sistema de competição entre unidades escolares, docentes e estudantes foi necessário, portanto, a criação de um índice local para aferir a colocação geral de cada grupo no recém-criado ranking da educação goiana.

Para aferir o posicionamento neste ranking o Governo de Goiás criou, no início do ano de 2013, o Sistema de Avaliação do Estado de Goiás (SAEGO). Trata-se de um sistema de avaliação local, cuja principal ação consiste na realização da Prova Goiás, tendo como objetivo a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Goiana (IDEGO). Este índice, proposto a partir do Pacto Pela Educação, consiste na aplicação de provas de português e matemática para os estudantes das séries finais das três etapas da educação básica. Desta maneira, em novembro de 2013 a Prova Goiás foi realizada em todas as escolas da rede pública de ensino, por meio de um convênio assinado entre

o Governo do Estado de Goiás e o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CaEd), da Universidade Federal de Juiz e Fora (UFJF).

Se por um lado, as utilizações deste índice aliadas com as mudanças curriculares e as políticas meritocráticas constituem o núcleo central da proposta de reforma da educação goiana. Por outro, sua consolidação só veio a partir da centralidade que a função docente adquiriu como condutora preferencial deste processo. De posse destas ações faltava, para a efetivação da proposta de reforma, a adesão total do professorado. Para isso era necessário não apenas criar as condições favoráveis para a realização do trabalho docente, como também conter o ânimo exaltado dos descontentes. Para a realização deste duplo processo algumas ações centrais foram decisivas, dentre elas destacam-se: modificação da carreira docente; criação de sistemas de acompanhamento do trabalho; redefinição da bonificação por titulação; entre outras. Portanto, o reconhecimento da intensificação do trabalho docente passa necessariamente pela consideração integral das políticas de “valorização” profissional, realizadas no Estado de Goiás.

3.4.4. Políticas de “valorização” profissional

Embora os programas investigados tragam entre seus pilares fundamentais políticas de valorização profissional para o pessoal docente, a efetivação prática dessas políticas, para além dos programas de formação continuada, só ocorre de forma sistemática com as modificações presentes no Pacto Pela Educação. Isto se deve ao caráter terminativo da proposta de “pacto” e sua execução integral, levada a cabo pelo Governo de Goiás. Enquanto as outras políticas se organizaram em torno de medidas genéricas, a reforma da educação goiana é o mais completo e delimitado dos projetos, pois além de incorporar as contribuições das outras propostas realizadas anteriormente formulou também ações práticas inéditas. Por isso, quando se trata de valorização profissional é necessário centrar-se no Pacto Pela Educação, uma vez que ao se considerar o “pacto” como foco central, além de vir à tona suas próprias mudanças, surge paralelos diretos com as outras políticas investigadas.

Para se entender as intervenções propostas pelo “pacto” na forma de políticas de valorização profissional é necessário retroceder até o ano de 2009 quando o Supremo Tribunal Federal (STF) decide pela constitucionalidade integral da Lei do Piso Salarial Profissional Nacional para os profissionais da educação, ou Lei 11.738/2008. A lei determina sobre a chancela do STF que o dia 31 de dezembro de 2009 é a data limite para que União, Estados, Distrito Federal e Municípios possam levar em consideração o salário base e as gratificações de cunho pessoal e de titularidade no cálculo final para se efetivar o pagamento integral do piso salarial. Segundo esta decisão ratificada pela corte máxima do país, a partir de 1 de janeiro de 2010 considerar as gratificações para o pagamento do piso não seria mais possível, uma vez que a lei determina que deve ser considerado para o cálculo final do piso somente o vencimento básico do docente.

Esta consideração é fundamental para se entender os posteriores desdobramentos das ações propostas em nível local pelo “pacto”. Como a titulação e outras formas de bonificação não poderiam mais entrar no cálculo final do piso, os governos estaduais se viram na obrigação de garantir ganhos reais para os docentes, além de abandonar os malabarismos contábeis na sua oferta. Até então o Governo de Goiás levava em consideração todo montante recebido pelo docente para propagandar o pagamento integral de suas obrigações legais, entretanto, como esta prática foi vetada pelo STF era necessário encontrar uma nova forma de compor os vencimentos e realizar o cumprimento integral da Lei 11.738/2008. A saída encontrada pela administração estadual realizada sobre o discurso da valorização profissional foi tão engenhosa quanto prejudicial aos docentes.

No Estado de Goiás a lei responsável por reger o Plano de Cargos e Salários do Pessoal do Magistério é a Lei 13.909 de 25 de setembro de 2001. Esta lei esteve em vigor sem alterações significativas até o dia 07 de dezembro de 2011. Nesta última data o Governo do Estado, com o intuito de garantir a efetivação de sua proposta de reforma educacional, enviou e aprovou na Assembleia Legislativa do Estado de Goiás o projeto de lei 141, com o objetivo fundamental de propor alterações na lei 13.909. As modificações impostas a partir do projeto 141 foram realizadas com o objetivo fundamental de fazer valer os novos pilares de uma proposta de reforma ainda não efetivada, mas pautada em critérios meritocráticos de valorização do trabalho docente, possível a partir da prática constante de avaliação do desempenho profissional. Para tanto, algumas mudanças fundamentais foram instituídas.

Uma das primeiras mudanças propostas pelo projeto 141 voltou-se para o reordenamento do cálculo percentual de pagamento do piso entre os diversos níveis⁸⁶. Anteriormente o pagamento do piso era efetivado com base na chamada “aplicação em cascata”. Esta aplicação consistia na criação de uma base de cálculo fixa, realizada a partir do pagamento do piso para o Primeiro Nível PI (habilitação específica em nível médio), e replicada com base em porcentagens proporcionais para os outros. De acordo com este formato, definido a partir do Art. 210 da Lei 13.909, a diferença entre o valor do piso do Nível PI para o Nível PII (habilitação específica em nível superior – Licenciatura Curta) era de 13,07%; do Nível PII para o Nível PIII (habilitação específica em nível superior – Licenciatura Plena) de 34,05% e do Nível PIII para o Nível PIV (com Licenciatura Plena, mais pós-graduação: especialização lato sensu, ou Mestrado ou Doutorado) de 12,75%.

Após a modificação realizada pelo projeto 141 a diferença entre os níveis foi drasticamente reduzida, transformando a progressão horizontal de um nível para outro em mero detalhe. Utilizando como exemplo o valor do piso para o nível PI no ano em que foram realizadas estas modificações, ou seja, em 2011, vê-se o seguinte: do nível PI cujo piso totalizava neste período o montante de R\$ 1.395,00 para o Nível PII (utilizando-se as regras anteriores ao projeto 141, o aumento de 13,07% representava o valor de R\$ 182,32; porém, com as novas regras feitas pelo projeto 141 do Nível PI para o PII, o aumento passou a ser de 7,81%, o que representava o valor de R\$ 108,94, significando uma perda real de R\$ 73,38. Considerando a existência da “aplicação em cascata”, as modificações realizadas pelo projeto 141 representaram perdas para todos os níveis posteriores ao Nível PI, uma vez que os 34,05% do Nível PIII em relação ao PII, e os 12,75 do nível PIV em relação ao PIII passaram a ser calculados a partir dos 7,81% do nível PII, e não dos 13,07% anteriormente utilizados. A ilustração gráfica

⁸⁶ A Lei 13.909/2001 em seu artigo 204 divide os docentes quanto sua formação em quatro níveis distintos, são eles: “Art. 204. Todos os integrantes do Quadro Permanente têm o mesmo título de “Professor”, distribuindo-se, segundo suas habilitações, por quatro níveis, de I a IV, designado cada nível por um símbolo peculiar: I – Professor de Nível I (símbolo PI), com habilitação específica em nível médio, na modalidade normal; II – Professor de Nível II (símbolo PII), com habilitação específica em nível superior - Licenciatura Curta; III – Professor de Nível III (símbolo PIII), com habilitação específica em nível superior - Licenciatura Plena; IV – Professor de Nível IV (símbolo PIV), com Licenciatura Plena, mais pós-graduação: especialização lato sensu (com mínimo de 360 horas) ou Mestrado ou Doutorado” (GOIÁS, 2001). Disponível em: http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/leis_ordinarias/2001/lei_13909.htm. Acesso em: 01 de out. 2014.

deste exemplo aparece em uma tabela produzida por Vieira (2012) no blog do MPG e reproduzida logo abaixo:

Tabela 03 Comparativo de gratificação

Comparativo da gratificação por titularidade para 40 horas a partir do piso 1.395,00	
Lei 13.909: Gratificação por titularidade no piso R\$ 1.395,00 para PI (cascata p/ R\$2383,97 para PIV)	
Piso do PIV: R\$2.383,97	Valor final
Especialização de PIV: + 30% do PIV (2.383,97 + 715,191)	R\$ 3.099,16
Mestrado: + 40% do PIV (2.383,97 + 953,58)	R\$ 3.337,55
Doutorado: + 50% do PIV (2.383,97 + 1.191,98)	R\$ 3.575,95
Projeto 141: Gratificação por titularidade no piso R\$ 1.395,00 para PI (cascata p/ R\$2273,07 para PIV)	
Piso do PIV: R\$2.273,07	Valor final
Especialização: não é mais gratificada a partir de PIV	Cálculo pelo PIII
Mestrado: + 10% do PIV (2.273,07 + 227,31)	R\$ 2.500,38
Doutorado: + 20% do PIV (2.273,07 + 454,61)	R\$ 2.727,68

Fonte: Blog do grupo de Mobilização dos Professores Goiás.

Entretanto, das mudanças realizadas pelo projeto141 a principal delas diz respeito ao pagamento das gratificações por titularidade. Antes da modificação na Lei 13.909 o professor sem pós-graduação que fizesse especialização, mestrado ou doutorado, ao final de sua formação, obteria um acréscimo de 30%, 40% e 50% respectivamente no valor total do seu salário. Esta política visava valorizar a formação continuada docente e fornecer incentivo para que os professores buscassem cada vez mais o aperfeiçoamento através de diversas modalidades de pós-graduação. Dessa forma, a partir do projeto 141 a especialização deixou de ser gratificada monetariamente, e o montante pago para mestrado e doutorado decaiu de 40% para 10% em um caso; e de 50% para 20% em outro. Para ilustrar melhor as consequências reais destas mudanças segue a tabela 04 que representa ao mesmo tempo o cálculo do piso com base na Lei 13.909 e o mesmo cálculo com base nas modificações do projeto 141. Esta tabela foi formulada por Vieira (2012) no blog do MPG com vistas a comparação a partir do valor de R\$ 1.395,00, ou seja, do valor pelo piso ao docente de Nível PI, com carga horária de 40 horas semanais em 2011.

Tabela 04 Comparativo de gratificação por titularidade

Comparativo da gratificação por titularidade para 40 horas a partir do piso 1.395,00	
Lei 13.909: Gratificação por titularidade no piso R\$ 1.395,00 para PI (cascata p/ R\$2383,97 para PIV)	
<i>Piso do PIV: R\$2.383,97</i>	<i>Valor final</i>
Especialização de PIV: + 30% do PIV (2.383,97 + 715,191)	R\$ 3.099,16
Mestrado: + 40% do PIV (2.383,97 + 953,58)	R\$ 3.337,55
Doutorado: + 50% do PIV (2.383,97 + 1.191,98)	R\$ 3.575,95
Projeto 141: Gratificação por titularidade no piso R\$ 1.395,00 para PI (cascata p/ R\$2273,07 para PIV)	
<i>Piso do PIV: R\$2.273,07</i>	<i>Valor final</i>
Especialização: não é mais gratificada a partir de PIV	Cálculo pelo PIII
Mestrado: + 10% do PIV (2.273,07 + 227,31)	R\$ 2.500,38
Doutorado: + 20% do PIV (2.273,07 + 454,61)	R\$ 2.727,68

Fonte: Blog do grupo de Mobilização dos Professores Goiás.

Ao contrário do informado pela SEE/GO, as somas das duas modificações realizadas na Lei 13.909 redundaram em perda salarial significativa para o docente. Com a necessidade de cumprir integralmente o pagamento do piso, e a impossibilidade de contar as gratificações como parte do mesmo, o Governo de Goiás realizou modificações nas quais contingenciou os valores destinados ao pagamento das titulações, utilizando esta “economia” para pagar o título. Desta maneira, o pagamento do título acima da média nacional propagandeado pela administração educacional goiana não condiz com a verdadeira natureza deste processo, uma vez que o piso representa muito mais perda salarial do que ganhos reais para o docente. Dessa forma, com a “economia” realizada a partir do contingenciamento de recursos foi possível dar início aos programas de “valorização” profissional com base na meritocracia.

O principal destes programas de “valorização”, gestado e organizado a partir do convênio firmado entre a SEE/GO e a consultoria norte-americana Bain & Company, é conhecido pelo nome de Programa Reconhecer. A utilização dos recursos educacionais para este tipo de programa se apresenta como uma boa saída para que o contingenciamento de recursos seja mantido e a propaganda sobre a qualidade ampliada. Como o programa consiste em uma política meritocrática, e como nem todos os docentes terão acesso aos bônus, a possibilidade de economia é infinitamente maior que aquela possível com o pagamento das titulações. Outra questão fundamental para o professor enquanto trabalhador diz respeito ao seu direito a aposentadoria, pois o montante recebido pelo bônus, diferente do que ocorria com a titulação, não entra no cálculo da aposentadoria, de modo que este conjunto de modificação além de influenciar o trabalho no momento em que ele é realizado, também significa perda de direitos.

3.5. Nas entrelinhas do “Pacto Pela Educação”

Das diversas políticas e programas investigados neste trabalho o “Pacto Pela Educação” pode ser considerado entre todos o de melhor formatação e organização final. Isto se deve ao fato do “pacto” – como política central e ainda em vigor – contar com os serviços de uma assessoria especializada⁸⁷, contratada exclusivamente para propor ações inovadoras e para dar contornos finais a reforma educacional realizada no Estado de Goiás. Segundo Libâneo (2011) é possível apontar os significados desta política e retratá-la como uma legítima representante das políticas neoliberais, uma vez que: “[...] as Diretrizes do governo goiano para a educação são uma reprodução clara da visão neoliberal economicista da educação que, basicamente, corresponde a uma política de resultados, com base na melhoria de indicadores quantitativos de eficiência do sistema escolar” (2011, p. 1). Visto de outro modo:

⁸⁷ Ao retratar o uso da Assessoria Internacional Bain & Company, Libâneo aponta os significados que a utilização desta empresa teve para os profissionais da educação e pesquisadores locais. Ou seja: “Além do mais, para um governo que declara que gasta muito com educação com pouco resultado, é surpreendente que o documento da reforma tenha sido resultado de contrato com uma empresa multinacional, a Bain & Company, especializada em consultoria de gestão, negócios e resultados financeiros, contrato esse ofensivo e acintoso para a comunidade científica e profissional do campo da educação do Brasil e de Goiás” (LIBÂNEO, 2011, p. 2).

Trata-se, assim, de uma política educacional controlada por resultados, ou seja, fixação de metas na forma de indicadores quantitativos, exigência de eficácia dos atores do sistema, estímulo ao trabalho individual por meio de bônus e prêmios. A eficácia dos servidores, professores, diretores, alunos, depende de determinadas competências. Sendo assim, as competências são requisitos para os resultados. A avaliação torna-se o meio para medir as competências que levarão aos resultados. Estes, por sua vez, servem como critério para que diretores, professores, pais, façam uma reflexão, reelaborem os projetos pedagógicos em termos de recuperação e melhoramento da escola (LIBÂNEO, 2011, p. 3)

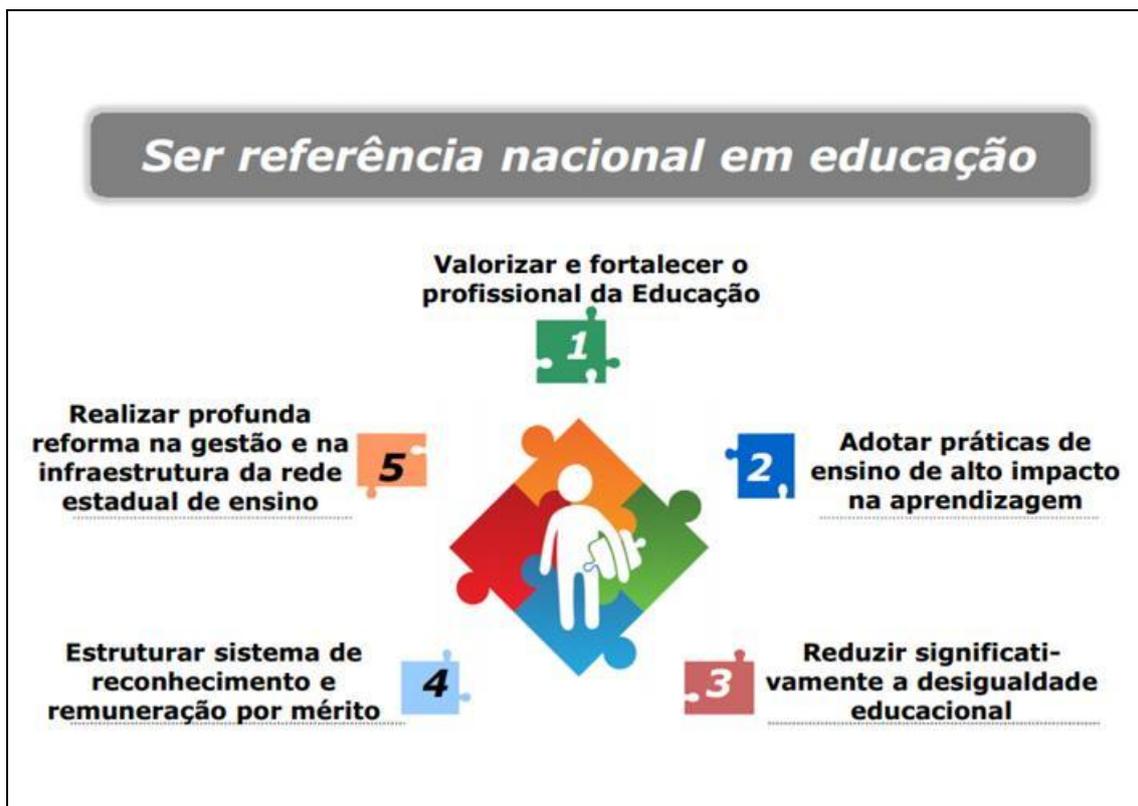
É com base nesta proposta de melhoramento da escola, via reelaboração dos projetos pedagógicos que os fundamentos neoliberais da reforma se apresentam. Para o entendimento destes fundamentos se faz necessário considerar como é composta a própria reforma a partir do documento base do “pacto”, publicado originalmente na imprensa em 05 de setembro de 2011, a partir de uma peça publicitária intitulada “Diretrizes do Pacto Pela Educação: reforma educacional goiana”. Objetivamente a reforma é composta por uma agenda geral dividida em quatro pontos fundamentais, são eles: 1 – a necessidade de mudança; 2 – visão e metas; 3 – diretrizes do plano; 4 – construção com a sociedade e 5 – dinâmica de trabalho.

O primeiro ponto intitulado “A necessidade da mudança” foi formulado com base nos dados oficiais do IDEB goiano entre os anos de 2005, quando o Estado estava em sétimo lugar no ranking nacional, até 2009 quando o Estado caiu para décimo sexto, em um total de 26 estados mais o Distrito Federal. Com base nos dados oficiais que apontavam piora significativa na série histórica a SEE/GO em parceria com a assessoria internacional Bain & Company organizaram a reforma com o objetivo geral de melhorar a qualidade educacional, com base em um princípio básico: formulação de objetivos centrais claros e exequíveis organizados a partir de uma política de metas, compensações e resultados.

Baseando-se neste princípio geral o segundo ponto do documento base “Visão e Metas” foi formulado com o intuito de transformar a educação do Estado de Goiás em referência nacional. Para tanto, a reforma foi dividida, conforme a figura abaixo, em cinco pilares estratégicos tendo o trabalho docente como pilar central. São eles: 1 – valorizar e fortalecer o profissional da educação; 2 – adotar práticas de ensino de alto impacto na aprendizagem; 3 – reduzir significativamente a desigualdade educacional; 4

– estruturar o sistema de reconhecimento e remuneração por mérito e 5 – realizar profunda reforma na gestão e na infraestrutura da rede estadual de ensino.

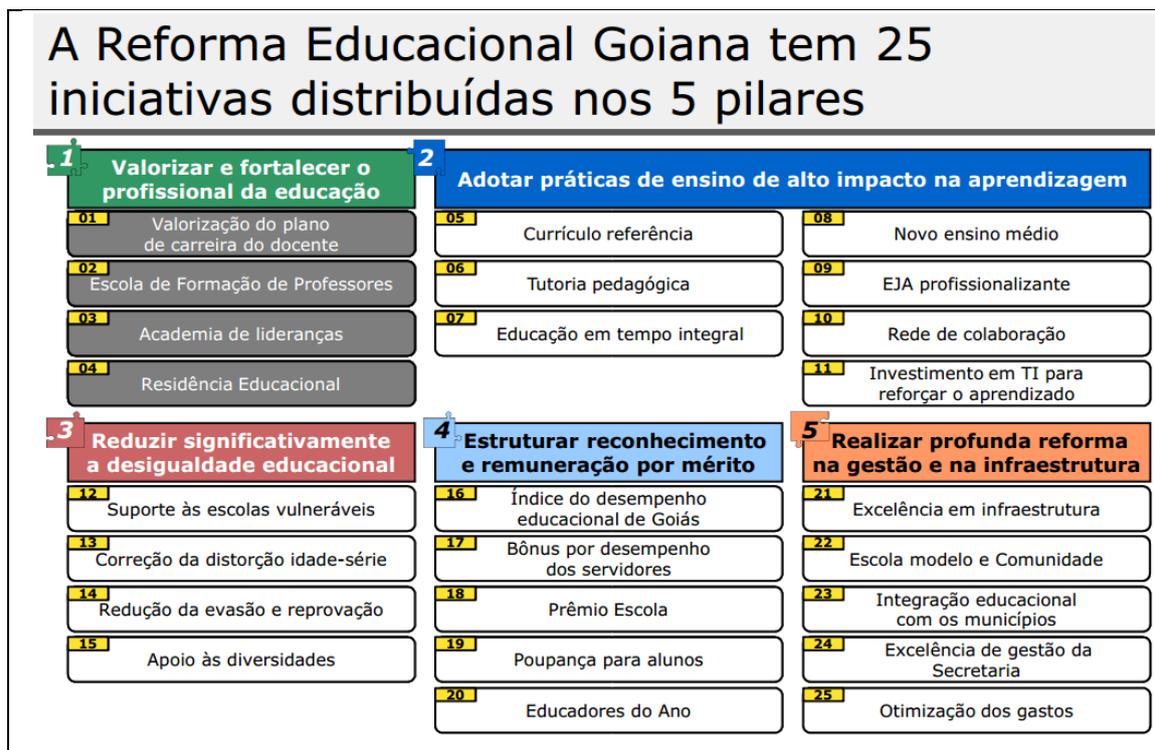
FIGURA 1 – VISÃO E METAS



Fonte: GOIÁS. Pacto Pela Educação: um futuro melhor exige mudança. 2011, p. 6.

A definição deste conjunto de pilares apontados como centrais para garantir a melhoria do sistema educacional goiano têm como desdobramento a formulação de um conjunto de diretrizes delimitadas e imediatamente colocadas em prática. Estas diretrizes visam dar celeridade no cumprimento da cada um dos cinco pilares estratégicos apontados anteriormente, sendo que cada pilar possui cinco diretrizes organizadas na forma de iniciativas, perfazendo um total de 25 ações oficiais da reforma da educação goiana em nível médio. Conforme a figura 3.2 as iniciativas se dividem da seguinte forma:

FIGURA 2 – PILARES FUNDAMENTAIS



Fonte: GOIÁS. Pacto Pela Educação: um futuro melhor exige mudança. 2011, p. 9

Ao analisar os cinco pilares com seu conjunto de cinco ações nota-se que a distribuição das iniciativas em cada um dos pilares objetiva promover uma melhora significativa nos índices de aferição de qualidade da educação goiana a partir de um “choque de gestão”. Para tanto, o primeiro pilar centra-se na proposta geral de valorizar o trabalho docente como atividade meio fundamental para se chegar a melhoria educacional, entendida como atividade fim. Este primeiro pilar, por ser o ponto de intervenção principal, está presente como tema transversal em todos os outros pilares, de modo que é possível concluir que a modificação do trabalho docente constitui a essência da própria reforma educacional goiana. Para Libâneo (2011), esta essência se apresenta de forma negativa no próprio significado real que a valorização profissional representou para o trabalho docente no âmbito do Pacto Pela Educação. De acordo com o autor:

Entendo que são aspectos negativos todos os mecanismos previstos na Reforma em relação ao reconhecimento e remuneração dos professores por mérito, incluindo critérios de evolução salarial, bônus, prêmios, etc. As medidas de capacitação decorrentes da “avaliação rígida de performance e empenho”, da “formação prática”, levam o professor a se transformar num

profissional tarefeiro, para o qual é previsto um “kit” de habilidades docentes necessárias para a execução da função. Além disso: a) o controle do trabalho do professor por avaliação externa será visto como punição, falta de reconhecimento e baixa auto-estima, ao contrário do que se espera com a Reforma; b) os bônus e prêmios são formas de sedução artificial dos professores, cedo tomarão consciência de que não estão sendo valorizados no seu trabalho; c) Os suportes ao professor no material de apoio pedagógico, se for retirado do professor seu papel de elaborador do plano de ensino e de criação e uso do livro e outros materiais didáticos, acabam reforçando o papel de professor-tarefeiro que, pouco a pouco, transformar-se-á num mero executor, escravo do material didático apostilado (2011, p. 4).

As considerações realizadas acima atestam que a transformação do professor em “tarefeiro” longe de ser um processo secundário, ou um efeito colateral da reforma, se apresenta como um dos desdobramentos centrais e mais perversos do “pacto”, uma vez que este processo está diretamente relacionado com a finalidade da educação empresarial, que é trabalhar com base em metas e resultados de cunho econômico.

Verifica-se, assim, que de todos os pilares a modificação do trabalho docente com sua prática intensificadora intrínseca se apresenta como o pano de fundo das demais ações, portanto, a prática de remuneração docente diferenciada com base no mérito proposta pelo “Programa Reconhecer”, o nivelamento do conteúdo com base nas avaliações oficiais de desempenho aferidas tanto pelo IDEB quanto pelo IDEGO, a educação empresarial pautada em resultados, e a adoção da lógica educacional economicista, devem ser apontadas como elementos deletérios capazes de retirar do professor toda e qualquer possibilidade de satisfação profissional, além de contribuir para a criação e exacerbação da competição individualista e a conseguinte separação da classe profissional. Em outras palavras:

No entanto, numa concepção estritamente instrumental de educação, com objetivos padronizados, retira do professor a possibilidade de por em prática os saberes que dão especificidade à sua profissão. Ele passa a trabalhar apenas para o que pedem as avaliações estandardizadas. Além do mais, os professores são responsáveis pelos seus atos e decisões, mas não forçosamente pelos resultados, porque eles dependem de um conjunto de fatores sobre os quais não têm controle. Exigir que os professores se subjuguem à obrigação por resultados é quase exigir o impossível. Eles são profissionais do humano, das relações entre pessoas, do conhecimento, não técnicos ou operários que lidam com coisas. Quem trabalha com seres humanos, sabe que há nessa atividade sempre alguma coisa que lhes escapa, que não podem ser controladas, a menos que se trate de uma escola totalitária ou completamente mecanizada. Desse modo, os prêmios e bônus são mecanismos de sedução do professor, o qual acaba exercendo a profissão não porque gosta dela, mas para receber recompensas reforçadoras. Além disso, a atribuição de bônus e prêmios estimula a competição entre escolas e

professores, sendo que o desempenho profissional do professor seja avaliado unicamente pela nota do aluno numa prova (LIBÂNEO, 2011, p. 6)

Desta maneira com base no trabalho docente como ponto central, todas as outras ações levadas a cabo pela reforma goiana encontraram na atividade laboral do professor tanto seu ponto de partida, definido a partir dos dados qualitativos relativos ao IDEB, quanto seu ponto de chegada, definido a partir das 25 ações anteriormente apresentadas. Após apresentar este conjunto de ações o documento oficial do Pacto Pela Educação aponta, a partir do quarto ponto presente no documento e denominado “construção com a sociedade”, qual o significado de participação política e popular para os propositores da reforma. De acordo com este ponto (representado na figura 3.3), para realizar de forma satisfatória a reforma educacional, o Governo do Estado de Goiás se comprometeria a organizar no prazo máximo de 100 dias uma caravana com objeto de visitar todas as 38 subsecretarias do Estado.

FIGURA .3 – CARAVANA DOS 100 DIAS

A Caravana dos 100 dias vai percorrer cada uma das 38 subsecretarias, começando por Catalão

- **Qual o objetivo** da Caravana dos 100 dias?
 - **Discutir** com a sociedade cada um dos pontos do Pacto e **construir o plano detalhado** de transformação da Educação do Estado

- **Quem** vai participar?
 - Secretaria (mediadora)
 - Subsecretaria
 - Escolas (alunos, professores etc.)
 - Comunidade
 - Toda a sociedade civil organizada

- **Quando?**
 - Acompanhe nosso site para saber quando estaremos na sua Subsecretaria



Fonte: GOIÁS. Pacto Pela Educação: um futuro melhor exige mudança. 2011, p. 41

Embora este compromisso com a participação popular e democrática apareça como fundamento principal do Pacto Pela Educação basta um simples exercício de

análise para se descobrir qual o verdadeiro significado da chamada “caravana dos 100 dias”. Isso porque as visitas as 38 regionais da SEE/GO só ocorreram após o lançamento da própria reforma, o que sugere que por baixo do “verniz democrático” desta proposta de consulta o que existiu de fato foi um mecanismo estratégico, pensado para legitimar um programa já em andamento.

Por fim a SEE/GO aponta o quinto e último ponto, denominado “dinâmica do trabalho”, que prevê em esboço a formação de possíveis Grupos de Trabalho (GT) para mediar a efetivação da reforma. Este último ponto é bastante interessante uma vez que, até onde foi possível realizar esta investigação, não foi localizada nenhuma reunião dos referidos grupos. Após o lançamento do documento base da reforma não demorou muito para docentes, técnicos administrativos e alguns pesquisadores antenados com os rumos da educação no Estado de Goiás, perceberem os sentidos dessas modificações, de modo que Libâneo, ainda em 2011, apresentou em cinco pontos principais a síntese dos principais desdobramentos do Pacto Pela Educação, executado no chão da escola. São eles:

1) é uma concepção que reduz a pessoa (professor, aluno) ao seu lado individualista, cada um por si; os indivíduos são motivados por meio de gratificações; as diferenças individuais não são importantes, as relações humanas são como relações entre objetos. 2) o conhecimento que vale é o de valor imediato, utilitário, o que pode ser aplicado, por isso pode ser predeterminado (apostilas), ou seja, escolhido de acordo com interesses sociais/econômicos de quem planeja o currículo; 3) os métodos de ensino são “transmissivos”, com suporte das tecnologias de ensino, pois não importa que o aluno aprenda a pensar, mas a reter o ensinado e reproduzir o que memorizou nos testes (é o chamado “ensino behaviorista”, tecnicista, a versão sofisticada do ensino tradicional). 4) supõe-se que uma vez estabelecidas as metas de resultados e premiando as melhores escolas e professores, automaticamente as pessoas irão se motivar para melhorar a escola e o trabalho na sala de aula e se virar para atingir os resultados. 5) supõe-se, também, que mudando o modelo de se elaborar provas (valorizando as competências cognitivas, por exemplo), automaticamente as escolas irão modificar seus currículos e seus métodos de ensino. 5) Sair-se-ão melhor as escolas que transformarem sua rotina escolar numa máquina de ensinar a resolver testes com base numa adequação total das matérias às competências previstas pelo sistema de ensino. Resumindo, do ponto de vista pedagógico, teremos: um professor que transmite o conteúdo com base numa apostila pronta, responsabilizado pelo êxito ou não dos alunos nos testes; uma escola ocupada em treinar os alunos para os testes; nenhuma atenção à formação e desenvolvimento das capacidades mentais dos alunos; secundarização da formação da personalidade voltada para valores morais solidários e visão crítica da sociedade, predominando valores econômicos, individualistas e egoístas (2011, p. 7).

Se por um lado foi pelos desdobramentos da implantação dessa lógica educacional na rede de ensino do Estado de Goiás que os professores paralisaram suas atividades com a decretação de uma greve no início de 2012. Por outro, neste exato momento em que foi decretada a paralização, não existiam quaisquer debates sistematizados, pesquisas ou investigações capazes de analisar a profundidade e amplitude histórica da reforma educacional no Estado de Goiás. Por isso, para se entender seus significados a partir da problematização dos sentidos fundamentais das ações estatais realizadas neste contexto é fundamental situar este conjunto de questões em uma totalidade política, econômica e social mais ampla. Para apontar os significados finais deste movimento cumpre, a guisa de conclusão, retornar a situação de greve ponto de partida desta investigação e apontar quais os sentidos latentes destas múltiplas determinações que perpassam a educação como problema social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa procurou analisar as modificações no trabalho docente e situá-las no âmbito de um conjunto de transformações do sistema educacional brasileiro instituído por meio do processo de reforma da educação escolarizada de nível médio proposta para o país como um todo e investigada, efetivamente, a partir da reforma do sistema educacional de um Estado em específico iniciada em fins de 2011 e denominada Pacto Pela Educação do Estado de Goiás. Para investigar este processo foi preciso partir de uma situação concreta, ou seja, da greve docente como contraposição política dos professores da rede estadual de ensino ante a imposição do Pacto Pela Educação enquanto plano geral de reforma da educação do Estado de Goiás.

Esta contraposição e a conseqüente transformação da educação pública em problema social⁸⁸ central encontrou seu ápice na greve docente deflagrada em 06 de

⁸⁸ Florestan Fernandes no texto “A educação como problema social” de 1966 define **problema social** da seguinte maneira: “Em toda sociedade humana ocorrem coisas mais ou menos indesejáveis para certas camadas sociais ou para toda a coletividade. Essas coisas, quando chegam a ameaçar de algum modo o equilíbrio ou a continuidade das *bases normais* da existência, acabam se elevando ao campo de percepção e de consciência social que associam a herança cultural recebida ao incessante processo de alargamento contínuo da esfera de controles ativos do homem sobre a porção social do ambiente. A esse conjunto, constituído pelas coisas encaradas como socialmente indesejáveis, as atitudes valorativas que elas

fevereiro de 2012 por meio da ação articulada de vários seguimentos sociais através da formação e atuação no grupo Mobilização dos Professores Goiás (MPG). Aqueles 51 dias de duração da ação grevista devem ser entendidos como o período em que professores trabalhadores da rede, docentes e estudantes das principais universidades do Estado, grupos de estudos e pesquisadores se encontraram, debateram, sistematizaram informações e atuaram politicamente no apoio total a ação grevista.

Este período deve ser apontado como fundamental para a realização integral desta e de outras fases da pesquisa. Nele estão contidos os seguintes momentos: o ponto de partida da investigação como momento a partir do qual se realizou a participação ativa do investigador nos principais momentos da greve como membro e co-fundador do MPG, o início da coleta de dados e também o *lócus* onde ocorreu o confronto entre o discurso empresarial transformado em política pública educacional e a resistência social a estas transformações se constituindo, por fim, em cenário para o qual se destina as análises presentes na síntese final ora apresentada. Portanto, esta situação de greve contém em si a síntese fundamental onde estão presentes: “[...] as categorias de pensamento, os critérios valorativos e os meios técnicos que regulam a forma, o conteúdo, a intensidade, a duração e a eficiência da reação societária aos problemas sociais” (FERNANDES, 1966, p. 101).

A imposição do Pacto Pela Educação na escola pública de nível médio no Estado de Goiás representou a coroação final de um processo muito mais antigo caracterizado pela transformação da educação em “problema social” central e a adoção integral por parte do Estado do discurso educacional de matriz empresarial com sua política baseada em metas e resultados. Já em 1966 quando o próprio sistema educacional se apresentava como um projeto embrionário Florestan Fernandes apontava para os significados da intervenção empresarial na educação escolarizada. Em seu modo de ver:

A educação tornou-se um “problema social” em todas as sociedades que compartilham da moderna civilização, associada à economia de mercado, ao regime de classes sociais, à ordem social democrática, à ciência e à tecnologia. As exigências de uma economia de mercado nos vários setores do ensino são bem conhecidas. É preciso preparar o homem para atividades altamente especializadas e para comportar-se racionalmente em quase todas as situações da vida prática. O regime de classes sociais trouxe consigo uma

suscitam e os comportamentos inconformistas que elas desencadeiam, chamam os sociólogos de “problema social” (FERNANDES, 1966, p. 100).

nova representação dos direitos fundamentais do homem, da dignidade do trabalho e da fruição do poder econômico, político e social. Em princípio, todo homem deve estar preparado para colocar suas energias e aptidões intelectuais a serviço da coletividade, independente da posição social herdada de seus parentes. Doutro lado, a ordem social democrática procura regular o aproveitamento dessas aptidões e energias, estabelecendo como requisito ideal a distribuição equitativa de todas as condições e oportunidades sociais essenciais para a conquista de posições na estrutura de poder da sociedade de classes. Sua pressão sobre as instituições educacionais tem sido, simultaneamente, quantitativa e qualitativa (1966, p. 101)

A partir da consideração das influências do mercado na educação feita com base em Florestan Fernandes, foi possível perceber a existência de todo um histórico de intromissão da economia de mercado no sistema educacional brasileiro. A novidade contemporânea desta intromissão está na adoção do discurso empresarial de matriz neoliberal como política educacional oficial do Estado brasileiro a partir dos governos pós-abertura política em 1990. Sobre a ancestralidade da reforma neoliberal da educação Libâneo (2011) destaca: “Vários educadores brasileiros já apontaram o fato de que, desde o governo Collor, passando pelos governos FHC e Lula, as políticas educacionais brasileiras já eram uma política de resultados de inspiração neoliberal” (2011, p. 1).

Isto significa que todas as diretrizes hoje presentes no Pacto Pela Educação trazem em si todo o histórico da inserção brasileira dependente no capitalismo mundializado e as tentativas mais recentes de implantação do neoliberalismo no Brasil por meio da reforma do Estado executada primeiro como plano geral nos governos Collor-Itamar e FHC e, posteriormente, diluída por meio dos consensos, reformas setoriais e pactos sociais executados pelos diversos Estados da federação com o apoio do Governo Federal nas gestões de Lula e Dilma respectivamente.

Para compreender estes significados históricos situar as mudanças efetivadas e apontar os sentidos ocultos presentes nas modificações educacionais realizadas pelo Pacto Pela Educação foi preciso realizar no primeiro capítulo – a partir da utilização do materialismo histórico-dialético como fundamento teórico metodológico e da análise do discurso enquanto método e técnica de pesquisa – uma reconstrução histórica dos desdobramentos das crises capitalistas no Brasil com ênfase na área educacional. O suporte teórico dessa reconstrução encontra sua base nas contribuições dos seguintes autores: quando se trata da inserção do Brasil no capitalismo globalizado esta pesquisa

utiliza as teses do capitalismo dependente de Florestan Fernandes (2006), para tratar da crise capitalista mundial e as transformações contemporâneas utiliza-se as contribuições de István Mészáros (2011) e sua delimitação da crise estrutural do capital, sobre as saídas econômicas para conter a crise por meio das reestruturações produtivas e os desdobramentos do neoliberalismo no mundo trabalha-se com as contribuições de David Harvey (2008) e, no caso específico do Brasil, com as formulações de Ricardo Antunes (2005).

A partir da consideração das contribuições teóricas destes autores foi possível identificar de um lado, o processo pelo qual as crises cíclicas do capitalismo se transformaram contemporaneamente – de modo ainda mais acentuado após a crise econômica mundial iniciada em 2008 – em crise estrutural do capital. E, de outro, ao processo pelo qual a reestruturação produtiva das economias mundiais orquestradas no mundo a partir do “Consenso de Washington” no início da década de 1990 orientou a Reforma do Estado brasileiro realizada em 1995 transformando, finalmente, a educação pública em serviço estratégico para a recuperação e incremento dos lucros capitalista via adoção da política educacional de metas e resultados.

Esta primeira etapa da pesquisa realizada a partir da reconstrução histórica de cunho marxiano aponta para a ligação entre as políticas educacionais, a Reforma do Estado e a necessidade do Brasil de cumprir as determinações – definidas em instâncias multilaterais como ONU, UNICEF, UNESCO, FMI, Banco Mundial, CEPAL entre outras – impostas a partir do objetivo de reestruturar a produção e garantir, simultaneamente, a abertura dos mercados nacionais para o capital financeiro internacionalizado e a formação escolarizada da mão-de-obra trabalhadora sobre os novos padrões de eficácia e eficiência importados para a escola diretamente do mundo empresarial.

A partir desta reconstrução histórica foi possível iniciar a segunda fase da pesquisa, qual seja: identificar quais são as políticas educacionais centrais e onde se situa o discurso social responsável por estas modificações. O acompanhamento deste percurso histórico levou a identificação precisa da árvore genealógica da reforma educacional goiana em decisões e modificações tomadas pelo Estado tanto em nível nacional quanto em instâncias internacionais. As primeiras diretrizes da reforma aparecem quando o Brasil assina um tratado internacional em Jomtien na Tailândia se

comprometendo a melhorar a produtividade da escola pública nacional isso em março de 1990 na “Conferência de Educação para Todos” organizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência, e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial.

Durante a década de 1990 a partir da inspiração das diretrizes de produtividade, eficácia e eficiência nos processos educativos e adotadas pelo país depois da adesão à “Conferência de Educação para Todos” o discurso empresarial da educação passou a ser formulado em solo nacional e a exercer influência cada vez maior nas decisões do Estado. Em 1993 quando o Brasil seguindo as orientações internacionais lança o “Plano Decenal de Educação para Todos”, as diretrizes fundamentais e o discurso da educação empresarial já estavam formatados e incorporados nas mudanças estatais. Assim, em 1995 quando é lançado o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado a área educacional está entre as poucas áreas que já possuem um modelo previamente formatado exequível e pronto para ser colocado em prática.

Esta política educacional de matriz empresarial baseada em resultados faz parte de um conjunto de medidas apontadas como componentes do receituário empresarial para a equalização das distorções do sistema educacional e melhoria da qualidade e eficiência do ensino escolar ofertado para a classe trabalhadora. Isso significa a adoção de um novo modelo de gestão educacional baseado em três aspectos fundamentais: a) no controle do trabalho educativo por meio da avaliação permanente, da fixação de metas e da consequente responsabilização da escola; b) estímulo ao trabalho individual, a eficiência e a competição por meio da concessão de bônus definidos a partir do mérito individual e c) garantia de novas competências profissionais por meio da adequação pedagógica do trabalho docente as necessidades específicas de formação de mão-de-obra. Ao apontar os fundamentos básicos das políticas educacionais de cunho empresarial hoje em curso Libâneo (2011, p. 2) apresenta suas características gerais, são elas:

- Reduccionismo economicista, ou seja, as políticas e estratégias para o setor público devem ser baseadas na análise econômica;

- Redução da pobreza no mundo por meio de investimentos na educação básica, saúde básica, planejamento familiar, nutrição, de modo a aliviar tensões sociais e ampliar o número de consumidores;
- Prioridade aos aspectos financeiros e administrativos da reforma educativa, ressaltando aspectos que devem ser centralizados (padrões de desempenho, insumos que influenciam o rendimento escolar, estratégias de aquisição e uso desses insumos e monitoração do desempenho escolar), outros descentralizados (autonomia e responsabilização das escolas e professores pelos resultados);
- Formulação para a escola de objetivos de aprendizagem mensuráveis (conhecimento operacional), com padrões de rendimento e avaliação em escala, visando o acompanhamento de taxas de retorno e redefinição de critérios de investimento (política de insumos e resultados);
- Aplicação e controle de insumos (livros didáticos, equipamentos, bônus e prêmios, treinamento em gestão, tempo de permanência na escola, etc.);
- Flexibilização no planejamento e centralização da avaliação, devendo esta controlar o próprio planejamento e os professores;
- Medidas controladoras que jogam as responsabilidades em cima dos professores e da sociedade: conteúdos básicos e padrões de aprendizagem, elaboração de livros didáticos padronizados, convocação dos pais à escola para serviço voluntário;
- Programas de atribuição de bônus e prêmios às escolas que tiverem bom desempenho e aos professores que cumprirem as metas fixadas pelo sistema de ensino em relação ao desempenho dos alunos, com base nas notas dos alunos em exames padronizados;
- Medidas organizacionais para correção do fluxo escolar: ciclos de escolarização, programas de aceleração da aprendizagem, como mecanismos de redução da repetência.

Este conjunto de características do discurso educacional de base empresarial só pôde tomar corpo no país e ser formulado enquanto tal devido o seu formato assumido nos últimos anos. Logo após a formulação o plano decenal de 1993 o empresariado se organizou inicialmente em fóruns setoriais e depois em um movimento denominado “Todos Pela Educação”. O movimento “Todos Pela Educação” tornou-se em pouco tempo o principal interlocutor entre o Governo Federal e a sociedade civil alcançando importância tal que suas propostas e diretrizes foram assumidas pelo Estado brasileiro e transformadas em lei por meio do Decreto nº 6.094 colocado em vigor no ano de 2007.

Desta maneira, em pouco tempo o discurso educacional empresarial ganhou status de diretriz oficial sendo aplicado nas diversas políticas públicas adotadas a partir de então.

Dentre as políticas que assimilaram as diretrizes do Todos Pela Educação o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) se constitui na principal. Este plano é formado pela junção de várias políticas públicas de modo que todas as políticas realizadas no interior do PDE também se organizaram a partir do discurso empresarial. O Programa Ensino Médio Inovado (ProEMI) como componente do PDE e como política basilar do ensino médio destinada aos estados da federação recebeu toda a carga das educacionais empresariais de modo que as próprias políticas públicas locais realizadas a partir da inspiração do ensino médio inovador encontram-se intrinsecamente ligadas as diretrizes educacionais provenientes do mercado. É o que ocorre, por exemplo, com as duas políticas investigadas no Estado de Goiás. Tanto o extinto Programa de Ressignificação do Ensino Médio quanto o Pacto Pela Educação do Estado de Goiás ao serem tributários diretos do ProEMI estão inteiramente imersos na lógica assumida na educação empresarial amplamente baseada em resultados.

A diferença entre a “ressignificação” e o “pacto” está no formato de proposição entre uma e outra. Podem-se definir, com grau reduzido de erro, duas formas diferentes de proposição destas políticas educacionais. Estas diferenças dizem respeito ao processo de formulação destes projetos, sua acolhida na sociedade e a efetivação por parte do Estado de Goiás. Em outras palavras, trata-se da relação, amplamente abordada por Florestan Fernandes, de dependência da educação escolarizada e das possibilidades de mudanças sociais por esta via de um lado, e do valor que o corpo social empresta ao fenômeno educativo, por outro. Nas palavras do autor: “As relações entre a educação escolarizada e a mudança social dependem das funções sociais construtivas atribuídas as instituições escolares no meio social circundante” (1966, p. 73).

Com base nas afirmações deste autor é possível identificar os dois formatos de proposição de políticas educacionais sendo realizados pelo Estado de Goiás. Temos por um lado, políticas educacionais concebidas por intelectuais diretamente ligados à questão educacional. Estas políticas, devido a competência técnica dos profissionais envolvidos, em sua maioria apresentam pontos positivos em relação às aspirações da população e possuem significativos avanços sociais. Porém, como é possível visualizar no exemplo da “ressignificação”, no momento da efetivação ou até mesmo antes, no

momento da redação final levada a cabo por parte do Estado, estas propostas são completamente desestruturadas e deformadas em favor de interesses diversos. Segundo Florestan Fernandes:

Os educadores de tendência inovadora encontraram, eventualmente, ocasiões propícias para introduzir mudanças básicas em nossa política educacional. Mas não contam com meios para resguardar as inovações, tendo de assistir imponentes à deformação das medidas construtivas preconizadas ou de acomodar-se às forças que propugnam pela preservação de concepções educacionais anacrônicas, associando-se assim aos fatores de nosso atraso educacional (1966, p. 94)

Em outras palavras, no campo da intenção estes autores realmente buscam a melhoria das condições de organização do sistema de ensino e, conseqüentemente, da formação social escolarizada. Porém, sem suporte político e distanciados das comunidades locais que em sua maioria não entendem a burocracia estatal e não participam do processo técnico de proposição, formulação e efetivação de políticas públicas, estes intelectuais propositores fracassam ante aos limites impostos pelo Estado.

Foi o que ocorreu durante o processo de proposição do Projeto de Ressignificação do Ensino Médio levado a cabo pelo Governo do Estado de Goiás. Esta política para o ensino médio foi gestada por uma equipe técnica desde abril de 2008 que optou, como forma de garantir a participação popular, pela realização de seminários e consultas públicas em várias cidades do Estado de Goiás. Estes seminários, comandados por uma equipe multidisciplinar organizada no âmbito da SEE/GO composta por pesquisadores das principais universidades do Estado, contaram com a presença de estudantes, técnicos administrativos e comunidades das várias cidades que receberam os eventos e serviram de base para preparação do documento final. Porém, durante o processo de votação e formatação final da lei, o Governo do Estado de Goiás realizou, via emendas apresentadas por parlamentares da base do governo, uma série de modificações no texto final, não sem antes destituir a equipe de pesquisa e estudos, aprovando, por fim, um projeto completamente diferente do texto original recomendado pelos pesquisadores.

Já o segundo formato de proposição de políticas educacionais consiste na proposição e efetivação técnica de políticas públicas gestadas e aprovadas de forma

unilateral por parte do Estado a partir dos serviços privados de uma consultoria, ou seja, a política é pensada, gestada, formulada e efetivada de maneira privativa e sem consulta prévia a qualquer segmento social transformando a participação social em um evento legitimador ocorrido posteriormente a formulação da própria política. É a partir deste segundo formato que o Governo de Goiás implantou no final do ano de 2011 de forma unilateral e em parceria com a consultoria *Bain & Company*, o projeto de “Pacto Pela Educação”. Esta forma de implantação só foi possível devido o formato educacional de cunho empresarial baseado em metas de resultados aparecer para o próprio Governo Estadual totalmente formulado e pronto para uso. Sobre os significados desta política educacional baseada em resultados Libâneo destaca:

A política de educação baseada em resultados é um mecanismo de regulação do sistema escolar por meio de estabelecimento de metas quantitativas e verificação de resultados, cujo objetivo real é a responsabilização das escolas e professores pelo êxito ou insucesso desses resultados, descarregando os problemas da educação e do ensino à escola, ao professor, ao aluno. A lógica dessa política é a seguinte: 1) O sistema de ensino estabelece uma lista de metas a serem atingidas pelas escolas conforme cada nível de ensino, na forma de competências; 2) São elaborados e distribuídos livros didáticos ou apostilas conforme as competências exigidas; 3) São preparadas provas padronizadas a serem aplicadas nas escolas; 4) Corrigidas as provas, as escolas serão classificadas de acordo com as médias obtidas; 5) Em alguns sistemas de ensino que adotam esta política, algumas escolas e alguns professores cujos alunos foram bem sucedidos (conforme a média obtida) recebem prêmios em dinheiro (2011, p. 6)

A formulação da política educacional de cunho empresarial baseada em resultados e sua aplicabilidade tanto nas políticas presentes no Governo Federal quanto naquelas restritas ao Estado de Goiás configuram um processo no qual o trabalho docente passou a ser o centro onde ocorrem as mudanças realizadas em toda a escola. Isso significa que a partir da terceira e última fase da pesquisa foi possível perceber que as três políticas investigadas possuem como ponto fundamental a transformação da atividade laboral docente por meio da responsabilização do professor por todo o processo educacional uma vez que o mesmo é obrigado a trabalhar a partir de avaliações das metas e dos resultados.

Isso significa a adoção de uma base mercadológica imediatamente importada do mercado empresarial para a escola a partir da instrumentalização do saber. Visto de outra forma: “A ação instrumental, na lógica do mercado e na ideologia neoliberal,

visando resultados, serve à lógica econômica: professores e alunos acabam sendo considerados objetos econômicos” (LIBÂNEO, 2011, p. 7). Esta é a base pela qual ocorre hoje o processo de intensificação da atividade laboral docente uma vez que ao colocar o professor no centro das mudanças educacionais a partir do discurso da “valorização” profissional espera-se garantir que a mudança pedagógica e curricular imposta ao docente seja suficiente para realizar a formação esperada pelo mercado. Visto de outro modo:

A insistência na valorização do professor na propaganda do governo é uma tentativa esconder a frágil identidade profissional do professor, em relação à qual estão, entre as principais causas, a política salarial dos governos, as condições de trabalho e a precariedade da formação inicial e continuada. Coloca-se um peso grande no papel do professor na solução de problemas sociais e econômicos, enquanto, na realidade, seu poder de atuação profissional está enfraquecido. É nesse contexto que entra a lógica da meritocracia. Negando um salário digno, os governos utilizam o bônus para premiar professores que se esforçaram mais, como exemplo aos demais professores de que basta querer para poder, dissimulando as condições de precariedade da profissão (LIBÂNEO, 2011, p. 13)

Ao considerar as questões referentes a ideia de “valorização” profissional descobre-se que a precariedade e a intensificação são dois fenômenos diretamente tributários das modificações propostas e executadas pelas políticas educacionais tanto em nível local quanto em nível federal. A utilização das bases empresariais na política educacional cumpre outros propósitos ocultos nas políticas públicas a adoção da meritocracia, por exemplo, ao se basear em critérios estritamente técnicos promove a separação dicotômica entre competência técnica de um lado e compromisso político de outro. Nas palavras de Saviani (2000): “Entramos aqui em outro aspecto que tem alimentado das polêmicas em curso: a interpretação que tende a contrapor de modo excludente competência técnica e compromisso político ou, senão tanto, pelo menos a subordinar o compromisso político à competência técnica” (2000, p. 36).

A separação entre competência técnica e compromisso político se dá na política pela oferta de prêmios para aqueles que seguem as metas estipuladas pelo governo. Para usar um exemplo basta lembrar o Programa Reconhecer executado a partir do Pacto Pela Educação do Estado de Goiás. Neste programa são premiados os docentes que se destacam na rede pública do estado sendo que um dos critérios fundamentais é o

absenteísmo uma vez que segundo este programa o docente para receber o bônus não poder ter faltas durante um ano. Aparentemente esta situação se apresenta como correta e normal, entretanto, esta necessidade de não ter faltas para recebimento do bônus constitui uma não apenas uma forma de controle como também a separação entre competência técnica e compromisso político uma vez que o governo considera como falta a participação em assembleias da categoria e movimentos grevistas. Foi com base nesta consideração que todos os docentes participantes do MPG ficaram de fora do pagamento do bônus no primeiro ano de sua oferta. Isso significa que o Governo do Estado de Goiás ao não reconhecer o direito de participação docente em assembleias da categoria promove a separação entre aqueles que sempre estão em sala de aula e por isso são competentes tecnicamente e aqueles que por participarem de atividades políticas não são vistos como bons técnicos.

Para Saviani (2000) a relação entre competência técnica e compromisso político possui outra conotação de modo que é impossível a separação destes dois momentos durante o desenvolvimento do trabalho docente. Ao tratar da impossibilidade de separação entre ambos (competência técnica e compromisso político) o autor destaca os significados de ambos e o papel de cada um.

A competência técnica é mediação, isto quer dizer que ela está entre, no meio, no interior do compromisso político. Ela é mediação, ou seja, é também (não somente) por seu intermédio, que se realiza o compromisso político. Ela é, pois, instrumento, isto quer dizer que ela não se justifica por si mesma mas tem o seu sentido, a sua razão de ser no compromisso político. Portanto, ela não explica o compromisso político mas se explica por ele, embora seja uma das formas por *meio* das quais (sempre o conceito de mediação) se explicita, se realiza o compromisso político. Em suma, a competência técnica é um *momento* do compromisso político (sob a condição de se entender a palavra momento como uma categoria dialética) (SAVIANI, 2000, p. 42)

Ao insistir na nesta separação e basear seu projeto de “pacto” no conjunto de modificações educacionais de cunho empresarial e no conjunto da reforma educacional de matriz neoliberal o Governo do Estado de Goiás esperava adquirir excelência e qualidade educacional, mas o que foi alcançado pela SEE/GO foi a contraposição da categoria realizada mediante a utilização de mecanismos pouco convencionais de mobilização. É deste conjunto de questões que o movimento de Mobilização dos Professores Goiás (MPG) surgiu e com ele a greve docente realizada no ano de 2012.

Entretanto, se por um lado este movimento surgiu de maneira rápida e avassaladora, por outro, foi também rápido o seu desaparecimento o que sugere que o uso de redes sociais para a mobilização docente embora eficaz em um primeiro momento não foi capaz de garantir vida orgânica ao movimento após a onda grevista.

Todas estas considerações realizadas ao longo da pesquisa levam a algumas considerações fundamentais. A primeira delas diz respeito ao percurso realizado pela reforma educacional e sua aplicabilidade nos diferentes estados da federação. Pode-se dizer que ao mesmo tempo em que existem várias propostas de reforma educacional com características e forma de organização próprias em todas o fundamento principal as modificações está no reordenamento do trabalho docente. Quanto aos tipos reformas educacionais são de dois tipos fundamentais aquelas organizadas em propostas em nível federal e aquelas organizadas e propostas em nível local (estadual).

O primeiro tipo de reforma, ou seja, aquela realizada em nível federal de organização estatal é duplo e divide-se em: a) proposta geral de reforma. Idealizada durante os governos de FHC e imersa nas diretrizes do PSDB esta reforma caracteriza-se pela tentativa de adoção integral de medidas estruturais a partir de um plano de execução único; b) proposta de reforma fragmentada e setorial. Organizada a partir das gestões do PT a partir de Lula e Dilma este segundo tipo embora organizado sobre as mesmas bases e diretrizes do primeiro tipo tornou-se mais eficaz por se realizar de forma fragmentada e livre de amarras institucionais. Foi a partir das influências destes dois tipos de reforma que se tornou possível aos Estados proporem suas próprias propostas de reformas educacionais.

O segundo tipo geral de reforma educacional são aqueles realizados pelos diferentes estados da federação a partir das contribuições diretrizes nacionais. Este tipo geral de reforma é extremamente diversificado uma vez que a partir dos parâmetros nacionais todos os estados da federação ficaram livres para propor seu formato de reforma de modo que as pesquisas sobre as reformas estaduais constituem hoje um campo de estudos profícuo e pouco explorado. Esta consideração fundamental abre espaço para algumas considerações sobre a própria pesquisa. Durante o processo de investigação ficou evidente as possibilidades que este estudo adquiriu diante das diferenças e similaridades nas propostas de reforma educacional tanto em nível nacional quanto em nível local.

A partir desta investigação é possível seguir caminhos de análise bastante diversificados. Pode-se pesquisar, por exemplo, qual das duas propostas nacionais exerceu mais influências nos estados, realizar estudos comparativos entre um estado da federação e outro a fim de perceber quais as diferenças entre suas propostas além das possibilidades de realização de estudos empíricos sobre os significados da reforma educacional no cotidiano dos trabalhadores da educação. Qualquer que seja o caminho adotado o campo de possibilidades analíticas é profundamente fértil e interessante de modo que esta investigação deve ser entendida como uma primeira e necessária contribuição para pesquisas mais aprofundadas sobre o tema. A partir da identificação da unificação do discurso empresarial no âmbito do Estado cumpre identificar quais as consequências deste processo na vida cotidiana transcorrida no chão da escola.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

AMABILE, Antônio Eduardo de Noronha. CASTRO, Carmem Lúcia Freitas de. GONTIJO, Cynthia Rúbia Braga. **Dicionário de políticas públicas**. Belo Horizonte – MG: Ed. UEMG, 2012.

ANTUNES, Ricardo. **A desertificação neoliberal no Brasil: Collor, FHC e Lula**. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. **O caracol e a concha: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2005.

APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de junho de 2008. **Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11738.htm. Acesso em: 01 out. 2014.

BRASIL. Decreto-Lei nº 6.094, de 24 de abril de 2007. **Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 01 out. 2014.

BRASIL. **Emenda constitucional nº53**, de 19 de dezembro de 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htmBRASIL. Acesso em: 01 out. 2014.

BRASIL. Constituição Federal, de outubro de 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 01 out. 2014.

BRASIL. Decreto-lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. **Regulamente o Fundo e Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização Profissional – FUNDEB.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/11494.htm. Acesso em: 01 out. 2014.

BRASIL. Decreto-lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. **Institui o Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11738.htm. Acesso em: 01 out. 2014.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 4.167-3.** Pedido de medida cautelar, ajuizada pelos Governadores dos Estados do Mato Grosso do Sul, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Ceará contra os art. 2º, §§ 1º e 4º, 3º, caput, II e III e 8º, todos da Lei 11.738/2008. Disponível em: <http://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=334086>. Acesso em: 01 out. 2014.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 01 out. 2014.

BRASIL. Decreto-lei nº 5.452, de 01 de maio de 1943. **Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm. Acesso em: 01 out. 2014.

BRASIL. Plano diretor da reforma do aparelho do Estado, de 21 de novembro de 1995. **Define objetivos e estabelece diretrizes para a reforma da administração pública brasileira.** Disponível em: <http://www.planejamento.gov.br/editoria.asp?p=editoria&index=25&ler=t524>. Acesso em: 01 out. 2014.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 19, de 04 de junho de 1998. **Modifica o regime e dispõe sobre princípios e normas da Administração Pública.** Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc19.htm. Acesso em: 01 out. 2014.

BRASIL. Decreto nº 2.923, de 01 de janeiro de 1999. **Dispõe sobre a organização de órgãos e entidades do Poder Executivo Federal**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2923.htm. Acesso em: 01 out. 2014.

BRASIL. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em: 01 out. 2014.

BRASIL. **O que é o plano decenal de educação para todos**. Brasília: MEC/SEF, 1993.

BRASIL. Portaria nº 971, de 09 de outubro de 2009. **Diário Oficial da União Institui no âmbito do Ministério da Educação, o Programa Ensino Médio Inovador**. Brasília: nº 195, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 03, de 26 de julho de 1998. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf. Acesso em: 01 out. 2014.

BRASIL. **Programa ensino médio inovador: documento orientador**. Brasília: SEB, 2011. Disponível em: http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/doc_orientador_proemi_2014.pdf. Acesso em: 01 out. 2014.

BRASIL. **Programa ensino médio inovador: documento orientador**. Brasília: SEB, 2014. Disponível em: http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/doc_orientador_proemi_2014.pdf. Acesso em: 01 out. 2014.

BRASIL. **Programa ensino médio inovador: documento orientador**. Brasília: SEB, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf. Acesso em: 01 out. 2014.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **Economia brasileira: uma introdução crítica**. São Paulo: Editora 34, 1998.

COSTA, Edmilson. Os 20 anos do Plano Real: uma herança terrível para os trabalhadores. **O diário.info**. Lisboa, ago. 2014. Disponível em: <http://www.odiario.info/?p=3382>. Acesso em: 01 out. 2014.

DAL ROSSO, Sadi. Intensidade e imaterialidade do trabalho e saúde. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 4 n. 1, p. 65-91, 2006.

DURKHEIM, Emile. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Nacional, 1995.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudanças social**. Brasília: Editora Unb, 2001.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica**. São Paulo: Globo, 2006.

_____. **Educação e sociedade no Brasil**. São Paulo: Editora USP, 1966.

GOIÁS. Lei nº 13.909, de 25 de setembro de 2001. **Dispõe sobre o Estatuto e o Plano de Cargos e Vencimentos do Pessoal do Magistério do Estado de Goiás**. Disponível em: http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/leis_ordinarias/2001/lei_13909.htm. Acesso em: 01 out. 2014.

GOIÁS. **Programa reconhecer: educação, o mérito é seu**. Goiânia: SEE/GO, 2013. Disponível em: <http://www.seduc.go.gov.br/imprensa/documentos/Arquivos/20%20-%20Projeto%20Reconhecer/Cartilha%20Reconhecer%202013.pdf>. Acesso em: 01 out. 2014.

GOIÁS. Portaria nº 4698, de 15 de agosto de 2011. **Institui o prêmio escola destinado às unidades escolares pertencentes à rede estadual de ensino**. Disponível em: <https://libanioabgo.files.wordpress.com/2011/09/portaria-4698.pdf>. Acesso em: 01 out. 2014.

GOIÁS. Lei nº 17.508, de 22 de dezembro de 2011. **Altera a Lei nº 13.909 que versa sobre o Estatuto e o Plano de Cargos e Vencimentos do Pessoal do Magistério do Estado de Goiás e dá outras providências.** Disponível em http://www.gabinetecivil.go.gov.br/pagina_leis.php?id=10166. Acesso em 01 out. 2014.

GOIÁS. Parecer do Conselho Estadual de Educação de Goiás nº 02/2012. **Trata da nova matriz curricular para o ensino médio.** Disponível em: <http://www.cee.go.gov.br/wp-content/uploads/resolucao/2012/2012-Resolucao-CEE-CP-2012-03.pdf>. Acesso em: 01 out. 2014.

GONH, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 47, p. 333-361, maio/ago. 2011.

HARVEY, David. **Para entender o capital – livro I.** São Paulo: Boitempo, 2013.

_____. **O neoliberalismo: história e implicações.** São Paulo: Loyola, 2008.

_____. **A condição pós-moderna.** São Paulo: Loyola, 2008.

ITAÚ CULUTAL. **A reforma educacional de Nova York: possibilidades para o Brasil.** São Paulo: Instituto Braudel, 2010. Disponível em: http://ww2.itaub.com.br/itausocial2/pdf/reforma_educacional_ny.pdf. Acesso em: 01 out. 2014.

JUNIOR. João dos Reis Silva. Mudanças estruturais no capitalismo e a política educacional do governo FHC: o caso do ensino médio. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 201-233, 2002.

JÚNIOR, Antônio Gonçalves Rocha; CARMO, Renato Regis. **Contrarreformas educacionais e o Pacto pela Educação.** Goiânia: Kelps, 2012.

LEHER, Roberto. Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Revista Outubro**, São Paulo, n. 1, p. 19-30, 1999.

LENIN, Vladimir Ilitch. **Imperialismo a fase superior do capitalismo**. São Paulo: Global editora, 1979.

LIBÂNEO, José Carlos. Considerações críticas sobre o documento “Diretrizes do Pacto pela Educação: reforma educacional goiana. **Sintego**, Goiânia, set. 2011. Disponível em:
<http://www.sintego.org.br/midias/banners/13122013082557.pdf?PHPSESSID=ffafb29fea0424b8dd597030e7fbc4cc>. Acesso em: 01 out. 2014.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social**. São Paulo: Boitempo, 2012.

_____. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MASCARO, Alysson Leandro. **Estado e a forma política**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política. Livro I: o processo de produção do capital**. São Paulo: Boitempo, 2013.

_____. **Trabalho produtivo e trabalho improdutivo**. In: ANTUNES, Ricardo. (Org.). **I A dialética do trabalho: escritos de Marx e Engels**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

_____. **Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858. Esboços da crítica da economia política**. São Paulo: Boitempo, 2011.

_____. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. São Paulo: Boitempo, 2010.

_____. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl; FRIEDRICH, Engels. **Manifesto comunista**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MARTINS, André Silva. A educação básica no século XXI: o projeto do organismo “Todos pela Educação”. **Práxis educativa**. V.4, n. 1 p. 21-28, 2009.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2011.

_____. **Estrutura social e formas de consciência II: A dialética da estrutura e da história**. São Paulo: Boitempo, 2011.

_____. **Estrutura social e formas de consciência I: a determinação social do método**. São Paulo: Boitempo, 2009.

_____. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo, 2009.

_____. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006.

_____. **Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MORAES, Amaury C., TOMAZI, Nelson D., GUIMARÃES, Elisabeth F. Análise crítica das DCN e PCN. In **Seminário Orientações Curriculares do Ensino Médio**. Brasília: MEC – SEB, v. 1, p. 343-372, 2009.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao Método em Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

_____. Uma face contemporânea da barbárie. **O diário.info**. Lisboa, dez. 2010. Disponível em: <http://www.odiario.info/?p=1888>. Acesso em: 01 out. 2014.

NETTO, José Paulo. BRAZ, Marcelo. **Economia política: uma introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2006.

NERI, Emanuel. FHC manda levantar as mãos em ritmo de baião. **Folha de SP**, São Paulo, 29 de jun. 1994. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/1994/7/29/brasil/11.html>. Acesso em: 01 out. 2014.

NUNES, Jordão Horta. A teoria do frame e a análise dos novos movimentos sociais. In: Encontro Nacional da Anpocs, 35º., 2011, Caxambu. **Anais eletrônicos**. Disponível em: http://portal.anpocs.org/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=1106&Itemid=353. Acesso em: 01 out. 2014.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização e precarização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.25, n. 89, p. 1128-1141, 2004.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

PASUKANIS, E. B. **A teoria geral do direito e o marxismo**. Tradução, prefácio e notas: Paulo Bessa. Rio de Janeiro: Renovar, 1989.

PEIXOTO, Thiago. Escola + família = sucesso escolar. **O Popular**, Goiás, 04 fev. 2013. Política, p. 7.

_____. O reconhecer e os avanços na educação. **O Popular**, Goiás, 19 jan. 2012. Política, p. 8.

_____. Educação. Formas eficientes de gerir e educação. **Opção**, Goiás, 06 jun. 2012. Política, p. 12.

_____. Enem: sinônimo de oportunidades. **O Popular**, Goiás, 01 nov. 2012. Política, p. 11.

_____. O jovem e a produção do conhecimento na escola pública. **O Popular**, Goiás, 03 out. 2012. Política, p. 7.

_____. Novo futuro. **O Popular**, Goiás, 13 dez. 2012. Política, p. 8.

_____. Rumo ao topo. **O Popular**, Goiás, 20 nov. 2011. Política, p. 10.

_____. **Educação: o desafio de mudar: reflexões sobre como transformar a educação/que temos na educação que precisamos**. Goiânia: Instituto arte e cidadania, 2010.

_____. Educação: o que Nova York tem a nos ensinar. **O Popular**, Goiás, 23 fev. 2008. Política, p. 8.

_____. Meritocracia: uma nova abordagem. **O Popular**, Goiás, 18 set. 2008. Política, p. 13.

ROSDOLSKY, Roman. **Gênese e estrutura de O Capital de Karl Marx**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2001.

SAVIANI, Demerval. Sistema nacional de educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p. 380-393, maio/ago. 2010.

_____. Sistemas de ensino e planos de educação: o âmbito dos municípios. In. **Conferência Nacional de Educação**, 1., 2009. Disponível em:

http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/conae_dermevalsaviani.pdf. Acesso em: 01 out 2014.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas – SP: Autores Associados, 2000.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SEE/GO. Secretaria de Estado da Educação de Goiás. **Ressignificação: ensino médio em travessia**. MOREIRA, Marcos Elias (org.). Goiânia: Editora da Universidade Estadual de Goiás, 2009.

SILVA, Maria Abádia da. **Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial**. São Paulo: Fapesp, 2002.

SHIROMA, Eneida Oto; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; CAPOS, Roselane Fátima. *Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do movimento Todos pela Educação*. In: **Políticas educacionais: questões e dilemas**. BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Org.). São Paulo: Cortez, 2011.

UNESCO. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Senado Federal, 2001.

_____. **Educación y conocimiento: Eje de la transformación productiva com equidade**. Lima: Taroa, 1996.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VIANA, Heloíza Souza. **O trabalho docente no ensino médio em goiás: uma análise das reformulações imposta a essa fase do ensino que transformam o trabalho dos professores**. Goiânia: PPGS, 2012. Disponível em: <http://possociologia.cienciassociais.ufg.br/pages/72227-dissertacoes-e-teses-2009-2013>. Acesso em: 01 out. 2014.

VIEIRA, Júlia Lemos. O novo piso e o assalto aos professores em Goiás. **Mobilização dos Professores Goiás.** Disponível em: <http://mobilizacaoprofessoresgo.blogspot.com.br/search?updated-max=2011-12-27T07:26:00-08:00&max-results=7&start=14&by-date=false>. Acesso em: 01 out. 2014.