



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Euler Oliveira Cardoso da Costa

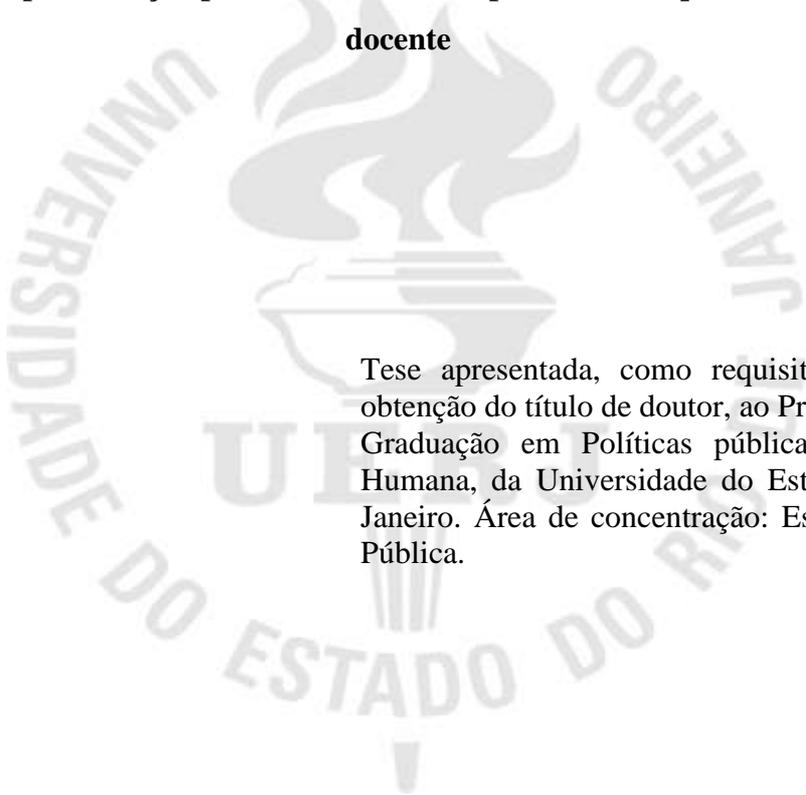
**O processo de privatização por dentro da escola pública e o sequestro da
autonomia docente**

Rio de Janeiro

2020

Euler Oliveira Cardoso da Costa

O processo de privatização por dentro da escola pública e o sequestro da autonomia docente



Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Políticas públicas e Formação Humana, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estado e Política Pública.

Orientador: Prof. Dr. Gaudêncio Frigotto

Rio de Janeiro

2020

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

C837 Costa, Euler Oliveira Cardoso da.
O processo de privatização por dentro da escola pública e o sequestro da
autonomia docente / Euler Oliveira Cardoso da Costa. – 2020.
217 f.

Orientador: Gaudêncio Frigotto.
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Centro de
Educação e Humanidades.

1. Políticas Públicas – Teses. 2. Educação Pública – Teses. 3. Autonomia
escolar– Teses. I. Frigotto, Gaudêncio. II. Universidade do Estado do Rio de
Janeiro. Centro de Educação e Humanidades. III. Título.

es CDU 3(815.3)

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta
tese, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Euler Oliveira Cardoso da Costa

O processo de privatização por dentro da escola pública e o sequestro da autonomia docente

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 01 de julho de 2020.

Banca examinadora:

Prof. Dr. Gaudêncio Frigotto (Orientador)
Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana (UERJ)

Prof.^a Dr.^a Lia Ciomar Macedo Faria (PROPED)
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Prof.^a Dr.^a Cláudia Regina Amaral Affonso
Instituto Federal Colégio Pedro II

Prof. Dr. Jailson Alves dos Santos
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Helder Molina
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro

2020

RESUMO

COSTA, Euler O.C da. **O Processo de Privatização por dentro da escola pública e o sequestro da autonomia docente.** 2020. 217 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Centro de Educação e Humanidades. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020

Esta tese tem como objeto a Educação Pública da Rede Municipal do Rio de Janeiro, bem como o trabalho docente. Buscamos compreender as implicações da interferência do modelo neoliberal implantado no período da gestão da secretária de educação, Claudia Costin, na função do trabalho docente, como os reflexos deste modelo mercantil na função da escola pública, na sua principal missão de formação dos filhos da classe trabalhadora. A tese tem entre outros objetivos, o de descortinar o caminho da privatização por dentro da escola pública e consequentemente o sequestro da autonomia do trabalho docente, apresentando todas as suas consequências para os docentes, os discentes e o comprometimento da formação de uma sociedade justa, democrática, formada por sujeitos emancipados. Trabalhamos com autores que nos deram suporte e fundamentação teórica para sustentar nossa hipótese, além da análise documental e da pesquisa empírica no campo, utilizando o método do materialismo histórico dialético para formar nossas conclusões. De forma geral concluímos que a ação do capital impondo seu modelo mercadológico na Educação pública está trazendo consequências desastrosas para os docentes que perdem sua identidade de classe, para os discentes que tem uma formação superficial e sem perspectiva e como consequência a construção de uma sociedade de vassalos modernos, resilientes, flexíveis, polivalentes e baratos, dominados por um totalitarismo fundamentalista de um neoliberalismo delirante e antidemocrático. Palavras chave: Privatização da Educação Pública, Sequestro da autonomia docente, trabalho docente, neoliberalismo.

Palavra-chave: Privatização da Educação Pública. Sequestro da autonomia docente. Trabalho docente. Neoliberalismo.

ABSTRACT

COSTA, Euler O.C da. **Process for school in privatization public and kidnapping of autonomy teachers.** 2020. 217 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Centro de Educação e Humanidades. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020

This is as an object of Public Education in the Municipal Network of Rio de Janeiro, as well as teaching work. We include as implications of the interference of the neoliberal model implanted in the period of education management, Claudia Costin, in the function of teaching work, as the reflexes this commercial model in the function of public school, in its main mission of training the children of the working class. These have, among other objectives, to unveil or privatize pathways within the public school and, consequently, to sequence the teaching work range, exhibits all the consequences for teachers, students and the commitment to the formation of a just, democratic society, formed by emancipated subjects. Workers with authors who gave us support and theoretical foundation to support our hypothesis, in addition to documentary analysis and empirical research in the field, using the method of dialectical historical material to form the experiences. The general way of concluding that a capital action imposing its market model in public education is bringing disastrous consequences for documents that lose their class identity, for students who have a superficial and perspectiveless formation and as a consequence of a vassal society modern, resilient, flexible, versatile and cheap, dominated by a fundamentalist totalitarianism of a delusional and anti-democratic neoliberalism. **Keywords:** Privatization of Public Education, Kidnapping of teaching autonomy, teaching work, neoliberalism.

Keywords: Rivatization of Public Education. Kidnapping of teaching autonomy. Teaching work. Neoliberalism.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer em primeiro lugar ao meu amigo, mestre e orientador, professor Gaudêncio Frigotto que foi mais que um orientador, foi uma inspiração viva em movimento. Um ser humano raríssimo, com uma generosidade enorme, uma paciência de monge, mas uma garra e uma força de um tigre. Foi maravilhoso poder ter convivido com alguém tão impar, tão singular, mas que tem uma vitalidade enorme e que se entrega de corpo e alma a luta diária. Alguém que tem o prazer de compartilhar toda sua enorme sabedoria e experiência com pessoas como eu, que ainda engatinha na vida acadêmica. Mas pessoas como o professor Gaudêncio nos fazem ter esperança, do verbo esperar. Poder acreditar que é possível materializar a mudança. Nunca terei todas as palavras para lhe agradecer a altura, por isso serei breve. Muito obrigado por tudo. Tê-lo como amigo, me dá força e fé para lutar e buscar as mudanças que são necessárias e, colaborar no desenvolvimento de um país mais justo e igualitário.

Quero agradecer a todos os colegas de profissão que me ajudaram de forma direta e aqueles que mesmo sem saber também me ajudaram na concepção deste trabalho. Os profissionais de Educação são antes de tudo guerreiros num fronte de batalha diário, que começa no desafio de seu deslocamento, passa pelos obstáculos dentro e fora da sala de aula, e não terminam quando chega em casa, pois aí começam as horas extras que todos fazem sem nunca ter recebido por isso.

Faço um agradecimento especial às professoras, educadoras, secretárias, merendeiras, agentes educadoras e as “empregadas domésticas”. Enfim, todas as mulheres que lutam todos os dias contra a violência, o machismo, a misoginia, o assédio, a desigualdade de oportunidades e salários, mas que também são mães, filhas, esposas, companheiras, amigas, chefes de família e etc.

Agradecer aos amigos que sempre me deram as palavras necessárias de apoio e reprimenda nos momentos mais difíceis e também nos momentos de acomodação e desânimo o que infelizmente sempre ocorre durante esse processo de amadurecimento acadêmico do doutoramento. Pessoas que foram fundamentais para a construção deste trabalho.

Quero agradecer ao Programa de Pós Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da UERJ (PPFH) por todo suporte e pela excelência do programa. A todo corpo docente e a todos os membros da secretária que sempre foram muito solícitos e deram o suporte necessário para que pudesse realizar este trabalho. Aproveito para fazer um agradecimento especial a “arretada” Tia Maria Genuína, que não poderia ter outro nome. Maria, mãe de todos, sempre pronta a ajudar até com seus puxões de orelha. Genuína sim, em sua personalidade

firme, sempre distinta, honesta e sincera, mostrando que sabedoria não precisa de título acadêmico.

Sou muito grato também a algumas pessoas em especial que desde o primeiro momento me ajudaram na construção da tese. Os professores : Estela Scheinvar, Eveline Algebaile, Floriano José Godinho de Oliveira, Marise Nogueira Ramos e Zacarias Gama.

Aos amigos e companheiros da turma de 2014 que me adotaram, mesmo eu sendo apenas ouvinte, com os quais criei laços fortes e troquei experiências maravilhosas, sabendo que nem o tempo ou a distancia dissolverão estes laços, destaco: Márcia Valéria Morosoni, Mônica Rodrigues, Rosimary Lopes, Nelson Laura Mabucanhane, João Batista, Adriana Souza, Jurema Alves, Rosane Farias, Leonardo Guevara, Lindomar Darós, Thiago Santos, Myrna.Amorim.e tantos outros que fizeram parte dessa construção. Destaco aqui o amigo Roberto Arruda com quem troquei muito conhecimento e pude abusar um pouco da generosidade desse camarada mato-grossense que me ajudou com sua experiência e determinação.

Não posso deixar de agradecer a duas pessoas maravilhosas que muito me inspiraram na realização do estudo. A professora Lia Ciomar Faria que foi quem, ainda no mestrado, acreditou em mim e me apresentou ao PPFH. E a professora Maria Ciavatta, uma mulher grandiosa que com sua sabedoria e força inspira a todos, a frente do grupo de pesquisa These.

Agradeço também a todos os colegas da E.M. Manuel Porto Filho onde trabalhei por mais de dez anos, por todo o aprendizado e experiência que me proporcionaram e que também instigaram a minha curiosidade e me levaram a entender que tal pesquisa era necessária, devido as lacunas e perguntas sem resposta do cotidiano escolar.

Aos meus alunos e a todos os discentes de escolas públicas. Sejam da rede municipal do Rio de Janeiro, ou do estado e de qualquer parte do país, pois é também por eles e para eles que fiz essa tese. Eles também são inspiração para que não nos acomodemos ou desanimemos. Pelo contrário, estes jovens devem nos motivar sempre a manter a chama da luta acesa custe o que custar.

Quero agradecer aos meus familiares que sempre acreditaram (mais do que eu inclusive) que este dia chegaria, aos meus tios primos, minha avó (in memoriam) e meus dois queridos e amados irmãos.

Agradeço a meus pais. Uma dona de casa trabalhadora incansável que deu as condições objetivas necessárias para que meu pai, bancário por 35 anos, mesmo trabalhando em média 12 horas por dia, pudesse sustentar uma família de cinco. Meus pais que com seu

sacrifício criaram e formaram três filhos não só para o estudo e o trabalho, mas para a vida, dos quais tem muito orgulho de ser filho, a eles também dedico este trabalho.

Agradeço também as minhas raízes nordestinas, pois sou neto de paraibano com muito orgulho e, a cada dia, tenho mais orgulho deste povo lutador e sábio, que não desiste por mais ataques que sofra ou pior que sejam as condições a que são submetidos. Principalmente nos tempos atuais.

Agradeço aos meus filhos, Pedro Lucas e Davi Lucas, razão da minha vida, combustível que me faz continuar na luta diária e sem trégua, pois acredito que de alguma maneira eu estou contribuindo para que eles possam ter um futuro melhor, em um país mais justo, democrático e livre das chagas do preconceito, da desigualdade, da hipocrisia, do ódio e da violência.

Quero fazer um agradecimento muito especial a Simone, minha amiga, parceira, esposa, companheira, cúmplice, orientadora, psicóloga, amante entre tantos outros atributos que a fazem tão especial para mim. Durante esta jornada atravessamos tormentas, tempestades, mas conseguimos chegar ao outro lado juntos. Posso dizer que sem ela essa obra não se realizaria pois ela sempre foi meu alicerce, minha base, meu equilíbrio. Se cheguei até aqui foi em grande parte por tê-la ao meu lado. Nos vários momentos de fraqueza em que passei, ela me ergueu e não deixou desistir. Estudar e trabalhar no Brasil são duas coisas que não cabem no mesmo espaço. É quase uma insanidade tentar realizar um trabalho de aprimoramento pessoal tendo que trabalhar 40 horas por semana. Mas em fim chegamos até aqui. E Simone tem grande responsabilidade nisto. Obrigado meu amor.

Por fim, agradeço a todos que direta e indiretamente, com ou sem título, com ou sem cargo, dedicam-se a linda e dura arte do Educar e ser Educado, posto que sempre aprendemos enquanto ensinamos. Agradeço assim a toda classe trabalhadora, principalmente os mais pobres pois são os mais fortes, já que forte é aquele que resiste sem armas, sem condições, sem dinheiro, mais teima em existir, teima em viver, luta mesmo sem saber, em busca de um dia melhor.

ÍNDICE DE SIGLAS E ABREVIACÕES

ANPEd -	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ARENA -	Aliança Renovadora Nacional
BM –	Banco Mundial
BNCC –	Base Nacional Comum Curricular
CEFET -	Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca
CIA –	Central Intelligence Agency, em português Agência Central de Inteligência
CNE –	Conselho Nacional de Educação
CRE –	Coordenadoria Regional de Educação
CSN –	Companhia Siderúrgica Nacional
DCN –	Diretriz Curricular Nacional
DIEESE -	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
DNA -	Ácido desoxirribonucleico, em inglês: deoxyribonucleic acid, se refere ao código genético
ENADE -	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENEM -	Exame Nacional do Ensino Médio
EUA –	Estados Unidos da América
FHC –	Fernando Henrique Cardoso
FIES -	Financiamento Estudantil
FGV –	Fundação Getúlio Vargas
FMI –	Fundo Monetário Internacional
FRM –	Fundação Roberto Marinho
FUNDEB -	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GATS -	Acordo Geral sobre Comércio em Serviços (AGCS) – GATS em sua sigla em inglês
IAS –	Instituto Ayrton Senna
IDEB –	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP -	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB –	Lei de Diretrizes e Bases
MEC –	Mistério da Educação
OCDE –	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC –	Organização Mundial do Comércio

- ONU – Organização das Nações Unidas
- OPEP - Organização dos Países Exportadores de Petróleo
- PDV – Programa de Demissão Voluntária
- PISA – Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes
- PND – Plano Nacional de Desenvolvimento
- PNE – Plano Nacional de Educação
- PROER - Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento do Sistema Financeiro Nacional
- SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica
- SAERJ - Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro
- SEPE – Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro
- SME – Secretaria Municipal de Educação
- STF – Supremo Tribunal Federal
- TALIS – Teaching and Learning International Survey (Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem)
- UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Comparative PISA Math Proficiency.....	79
Figura 2 – Changes in Brazil’s occupational structure.....	81
Figura 3 – Evolution of skills in the labor force: united States and Brazil, 1981-2009 ..	82
Figura 4 – Lower secondary teachers’ salaries at different points in teachers’ carrers ...	91
Figura 5 – Extraído do DO de 4 de janeiro de 2011	157
Figura 6 – 1: DO de 9 de março de 2009, p. 36.....	165
Figura 7 – 2: DO de 6 de abril de 2009, p. 16	165
Figura 8 – 3: DO de 19 de maio de 2009, p. 42.....	166
Figura 9 – 4: DO de 19 de maio de 2009, p. 42.....	167
Figura 10 – 5: DO de 22 de setembro de 2009, p. 49	168
Figura 11 – 6: DO de 24 de agosto de 2009, p. 41-42.....	169
Figura 12 – 7: DO de 17 de maio de 2012, p. 50.....	171
Figura 13 – 8: DO de 11 de fevereiro de 2010, p. 58-59.....	171
Figura 14 – 9: DO de 3 de fevereiro de 2011, p. 7	172
Figura 15 – 10: DO de 5 de maio de 2011. p. 55.....	173
Figura 16 – 12: DO de 12 de abril de 2012, p. 69	173
Figura 17 – 13: DO de 13 de outubro de 2009, p. 70	174
Figura 18 – 14: DO de 7 de fevereiro de 2011, p. 12	174
Figura 19 – 15: <i>DO</i> de 10 de março de 2010, p. 28.....	175
Figura 20 – 16: <i>DO</i> de 2 de março de 2011, p. 62.....	176
Figura 21 – 17: <i>DO</i> de 17 de agosto de 2011, p. 15	176
Figura 22 – 18: DO de 12 de abril de 2012, p. 31	176
Figura 23 – 19: DO de 21 de dezembro de 2011, p. 59.....	177
Figura 24 – 20: <i>DO</i> de 4 de janeiro de 2011, p. 35.....	177
Figura 25 – 21: DO de 17 de maio de 2012, p. 50.....	178
Figura 26 – 22: <i>DO</i> de 12 de março de 2013, p. 49.....	178
Figura 27 – 23: <i>DO</i> de 25 de setembro de 2013, p. 65	178
Figura 28 – 24: DO de 18 de junho de 2014, p. 54.....	179
Figura 29 – 25: DO de 13 de março de 2015, p. 15.....	180
Figura 30 – Imagem do videoclipe da música ‘ Another Brick in the Wall’ – Pink Floyd 1979.....	204

LISA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 –	Sexo.....	127
Gráfico 2 –	Escolha de ser professor.....	128
Gráfico 3 –	Tempo de experiência docente.....	128
Gráfico 4 –	Faixa de renda total.....	129
Gráfico 5 –	Distribuição da categoria.....	130
Gráfico 6 –	Distribuição dos professores por carga horária.....	130
Gráfico 7 –	Possui quantas matrículas.....	132
Gráfico 8 –	Onde trabalha.....	132
Gráfico 9 –	Nível de escolaridade.....	133
Gráfico 10 –	Com relação ao seu local de trabalho, você considera.....	133
Gráfico 11 –	Ainda com relação a escolha profissional, você.....	134
Gráfico 12 –	Com relação as condições de trabalho, você está.....	135
Gráfico 13 –	Com relação a carga horária, você considera ela:.....	135
Gráfico 14 –	Com relação a área pedagógica, você utiliza os materiais fornecidos pela rede como livros, apostilas e outros materiais?.....	136
Gráfico 15 –	Você sabe como os descritores são criados?.....	136
Gráfico 16 –	Você considera este material fundamental para o processo de ensino-aprendizagem.....	137
Gráfico 17 –	Você utiliza o currículo mínimo no seu planejamento?.....	137
Gráfico 18 –	Para você, o currículo mínimo é suficiente para que o discente se forma de forma satisfatória?.....	140
Gráfico 19 –	Para você todo o conteúdo programado de sua disciplina.....	140
Gráfico 20 –	Ainda com relação ao conteúdo ministrado.....	141
Gráfico 21 –	Ainda sobre este assunto (conteúdo). Você:.....	141
Gráfico 22 –	Com relação ao seu trabalho dentro e fora da sala, as resoluções, orientações ou determinações vindas da secretaria de educação ou MEC:.....	142
Gráfico 23 –	Como professor@ da rede pública, você se sente.....	143
Gráfico 24 –	Com relação a autonomia no trabalho você acha.....	143
Gráfico 25 –	Com relação a autonomia docente na educação você acredita que.....	144
Gráfico 26 –	Com relação a educação pública, você acredita que.....	145

Gráfico 27 – Fazendo uma reflexão, como você se sente hoje dentro do sistema educacional do município do rio de Janeiro	147
Gráfico 28 – Com relação a seu ato de professor@ na escola pública, você acredita.....	147
Gráfico 29 – Com relação a categoria da educação da rede municipal de ensino você vê.....	148
Gráfico 30 – Sobre o sindicato dos profissionais de educação (SEPE), você é.....	149
Gráfico 31 – Em uma palavra, defina educação	149

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	14
1	CRISE DO SISTEMA CAPITALISTA E TRAÇOS ESPECÍFICOS DO PROJETO SOCIETÁRIO BRASILEIRO: MATERIALIDADE DO PROCESSO DE MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO	29
1.1	A crise estrutural do sistema capital e a destruição de direitos e das bases da vida.....	30
1.2	A crise estrutural e a especificidade do projeto societário brasileiro	44
2	OS ORGANISMOS INTERNACIONAIS E SUAS ESTRATÉGIAS DE SUBORDINAR A EDUCAÇÃO À LÓGICA MERCANTIL	69
2.1	A educação elevada a capital (humano) e o processo de mercantilização da educação.....	70
2.2	O papel do Banco Mundial na Educação brasileira e sua fé na teoria do capital humano.....	75
2.3	A OMC e seu papel de ‘regulamentação’ para transformação da educação em negócio	95
3	MERCANDILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM ESCOLAS DO RIO DE JANEIRO E O DESMANCHE DA AUTONOMIA DOCENTE	98
3.1	A incorporação das diretrizes dos organismos internacionais pelo Ministério da Educação e pela Secretaria Municipal de Educação e a visão dos pesquisadores sobre as políticas de privatização da educação pública....	101
3.2	A compreensão de docentes sobre o processo de mercantilização e perda de sua autonomia. (Aplicação de um questionário).....	127
3.3	Entrevista semiestruturada e análise de documentos.....	150
3.3.1	<u>A entrevista</u>	150
3.3.2	<u>Análise de documentos</u>	164
3.3.3	<u>Resoluções da SME no período em estudo</u>	180
	CONSIDERAÇÕES FINAIS: PARA ONDE CAMINHA A EDUCAÇÃO PÚBLICA?	190
	REFERÊNCIAS.....	212
	APÊNDICE - Cronograma	217

INTRODUÇÃO

A proposta desta tese nasceu de angústias pessoais, das constatações do dia a dia em salas de aula e das observações feitas durante a pesquisa de minha dissertação de mestrado: *A construção das identidades dos professores da Austin e sua influência sobre o trabalho docente*¹. Neste estudo, tivemos a oportunidade de entrevistar várias professoras, e percebemos que diferentes fatores são determinantes para a formação da identidade profissional. Entre eles, a *autonomia docente* se mostrou um elemento crucial para as práticas e a formação docente.

No trabalho realizado em Austin, podemos perceber, também, como a escola vem perdendo de forma acentuada seu caráter educacional e se tornando uma espécie de *local de ocupação temporária* para que crianças e jovens não passem o dia completamente desassistidos. Como se as únicas funções da escola fossem assegurar pelo menos algumas horas de ocupação longe das ruas e do abandono total e proporcionar refeições.

De outra parte, observamos constantes medidas de supressão da autonomia docente, tais como: interferência direta nas ações dos professores em sala de aula com apostilas confusas de institutos privados; decretos coercitivos e intimidadores; regras que mudam a todo o momento; metas **homogeneizadoras** que tentam padronizar a educação; precarização e sucateamento das escolas públicas, tornando o trabalho dos professores cada vez mais difícil e inviável; e, por fim, o “vencer pelo cansaço”, pela humilhação, pela falta de reconhecimento ao trabalho.

Um esvaziamento da importância do professor perante a sociedade não apenas por parte do Estado, mas também pela ajuda permanente da mídia que, em momentos de reivindicação, tem buscado colocar a opinião pública sempre contra os professores e suas ações reivindicatórias.

A perda da identidade da função docente e as consequências que daí advêm não se reduzem a casos esparsos, mas assumem dimensão ampla. Na pesquisa para o mestrado, encontramos no “chão de escola” muitos professores e professoras que demonstram claros sinais do “mal-estar” causado por serem compelidos a seguir com programas nos quais não acreditam e até mesmo são contrários. Um exemplo que explicita esse mal-estar na rede municipal do Rio de Janeiro pode ser apreendido nos Conselhos de Classe.

Os Conselhos de Classe se tornaram encontros de uma espécie de “esquizofrenia coletiva” em que, enquanto uma parte dos professores ainda tenta resistir à ordem imposta, a outra parte, àqueles que já se sentem vencidos, conformados, dizem que a luta é inútil. Ou pior,

¹ Ver Euler Oliveira Cardoso da Costa. *A construção das identidades dos professores da Austin e sua influência sobre o trabalho docente*. Rio de Janeiro, Universidade Federal Rural, 2012.

outros desencantados, porém necessitados do erário por vezes insuficiente, colocam a educação em segundo plano, como um “bico”. A sensação de reificação do trabalho docente é total, e há uma cisão cada vez mais crescente entre o corpo docente, pois o projeto conservador tem como característica confundir e colocar uns contra os outros, em uma clara estratégia de “dividir para conquistar”, enfraquecendo a classe.

O que analisamos na dissertação no que se refere à perda da identidade docente expressa, na realidade, uma determinação que lhe é subjacente e mais profunda. Os processos de mercantilização da educação incidem frontalmente na crescente perda da autonomia docente. Cabe registrarmos que a questão da autonomia é complexa, constituindo-se assunto delicado e repleto de armadilhas pelo caminho. Por isso, vamos primeiro definir de qual autonomia estamos tratando. O termo autonomia, palavra que vem do grego, se expressa por vários sentidos.

O que nos interessa nesta tese são a *independência em relação a um poder central, a liberdade ética e intelectual e a autonomia financeira*. No primeiro caso, independência em relação a um poder central, significa entender que, como observa Karl Marx no Programa de Ghotá, nem o Estado nem a Igreja podem ser os educadores. O primeiro relaciona-se à segunda, *liberdade ética e intelectual*, e à terceira, *autonomia financeira*. O que se espera para que um profissional docente possa exercer sua função é que este tenha, no mínimo, sua liberdade intelectual e ético-política preservada, e um fundo público que garanta a ele um salário compatível com a sua função e similar às demais funções públicas.

Por *liberdade ética intelectual* entendemos a liberdade por escolhas, criação, produção etc., respeitando os preceitos educativos, mas, sobretudo, respeitando e garantindo ao docente sua liberdade de agir e interagir, de acertar e errar no processo contínuo de construção do ser. Por outro lado, a ética vem sendo sistematicamente atingida, causando uma desfiguração dos profissionais docentes que, em vários momentos, se violentam, por ter que cumprir determinações que vão contra as suas convicções.

Do mesmo modo, podemos dizer que hoje o sujeito professor não exerce mais sua função de organizador do processo de construção e transmissão do conhecimento, já que o projeto conservador neoliberal busca dissolver o sujeito professor e o sujeito aluno, transformado ambos em objetos em seu processo privatizante e mercantilizado da educação reificada.

As três dimensões acima vêm sendo tolhidas por diferentes processos de avaliações externas, orientadas pelos organismos internacionais ligados aos interesses mercantis. Com efeito, em especial a partir da década de 1990, no Governo de Fernando Henrique Cardoso

(FHC), e, com algumas nuances, nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, o MEC vem adotando gradativamente uma lógica de avaliações nacionais, atendendo aos ditames orientados pelo Banco Mundial (BM) e pela Organização para a Cooperação do Desenvolvimento Econômico (OCDE), que concebem os sujeitos professores e os sujeitos alunos como se fossem “garrafas de Coca-Cola padronizadas”.

O que expressa mais homogeneização no âmbito internacional é o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), o qual compara indicadores mundiais de países centros do capital com sociedades de capitalismo dependente, como veremos adiante. Assim, não levando em conta as desigualdades internacionais e regionais no Brasil, temos a Prova Brasil e, na mesma esteira, as avaliações dos cursos universitários (Enade), das escolas do Ensino Básico (Enem), Prova Rio, Saerj etc. O Enem é um exemplo de avaliação que, sem analisar as condições de trabalho docente, das bases materiais da escola e as condições sociais dos alunos, tenta homogeneizar todos os alunos do Ensino Médio, em substituição ao vestibular.

O que cabe indagar é: até que ponto este conjunto de avaliações diversas e difusas, com diretrizes diferenciadas, afetam a autonomia do professor em sua prática docente? Pois para os docentes fica muito claro que, ao avaliar os alunos, o que se pretende é avaliar o nível de ensino ministrado a esses e, conseqüentemente, a competência de seus professores. Para efeitos de normalização, as prefeituras, os estados e a União desenvolvem uma série de diretrizes e descritores, programas e projetos que deverão ser seguidos pelos docentes, a fim de alcançar os objetivos propostos pelos órgãos competentes.

Há um apostilamento do ensino público que garante lucros para instituições privadas, um nivelamento por baixo do ensino e a reificação da profissão docente. Porém, na maior parte das vezes, quem elabora tais dispositivos está bem distante da realidade escolar. Até porque o objetivo principal não é alcançar os alunos e auxiliar seus professores no processo de ensino e aprendizagem, mas garantir um bom resultado no Índice de Desenvolvimento da Escola Básica (Ideb).

Além da grande dificuldade de se tentar mensurar o ato de educar e buscar homogeneizar o desigual (TARDIFF; LESSARD, 2005), existe a perda considerável da liberdade ética e intelectual docente, ou seja, de sua autonomia. Na ânsia de se atingir metas e resultados estipulados pelas Secretarias de Educação, muitos professores se vêem acuados, perdidos e desestimulados, pois deixam de pôr em prática o que realmente acreditam.

Deixam principalmente de respeitar o conhecimento e a realidade de seus alunos, uma vez que isso se faz de forma heterogênea. Em um país continental e plural, e com uma desigualdade abissal como o Brasil, é no mínimo ingênuo se pretender avaliar “desiguais” como

“iguais”. E, neste caos, o docente fica no dilema de decidir entre ensinar para a vida, ou ensinar para a estatística, um verdadeiro adestramento. Isso, apenas para falar de uma das várias formas de intervenção à autonomia docente. A intervenção dos governos na busca por resultados já vem acontecendo mundo afora, como destaca Day:

As preocupações com a necessidade de elevar os níveis de aproveitamento escolar e de melhorar suas posições nos rankings da economia mundial impeliram os governos a intervir mais ativamente em todos os aspectos da vida da escola (...) Uma das características deste movimento para reformar as escolas é a tendência internacional para o desenvolvimento de competências de ensino mensuráveis, como meio de avaliação dos níveis de ensino, o que representa fortes consequências para o profissionalismo dos professores (2004, p. 26).

Fica clara a preocupação conservadora neoliberal capitalista com o reformismo desenvolvimentista, que atropela qualquer pretensão social docente, na busca pela “eficácia mercantil”. No texto de Day, ainda que de maneira sutil, ele deixa evidente que:

Ser competente (...) faz parte de uma prática profissional, mas, se prevalece a visão de que os professores são unicamente técnicos especializados na sala de aula, cujo objetivo é simplesmente implementar o currículo predeterminado, então a complexa arte da ciência do ensino poderão ser desvalorizadas. (2004, p. 27)

Não há como professores serem considerados simples instrumentos, ferramentas as quais se pode calibrar, aferir seu grau de precisão, como em um processo de produção. É óbvio que máquinas e ferramentas não são autônomas e sim manipuladas para atingir o objetivo a que se prestam. Neste ponto, reside um dos problemas em questão. Quais professores aceitam tal condição em seu trabalho? E os que aceitam, por que aceitam?

Buscamos a palavra “autonomia” em documentos como LDB e PNE, mas em nenhum deles o termo aparece associado ao vocábulo “docente”. Como se pode ver, apesar da importância inconteste da “autonomia docente”, presente no inconsciente e no DNA da Educação, esta não é citada em dois dos mais importantes documentos que formam os pilares da Educação brasileira.

Mas este tema tão atual já era uma preocupação nos anos 1960, demonstrada pelo então presidente João Goulart. Em seu discurso no Congresso, intitulado Reformas de Base, ele deixa clara a importância da autonomia docente para o processo educativo, conforme trecho a seguir:

Senhores Membros do Congresso Nacional: É também imperativa a reforma dos dispositivos constitucionais disciplinadores da educação nacional, a fim de ampliarem-se as garantias de liberdade do docente e redefinir-se o instituto da cátedra, retirando-lhe o caráter de domínio arbitrário e irresponsável de um campo do saber... Para esse efeito, sugiro seja estudada pelo Congresso Nacional a conveniência de integrar no texto constitucional os seguintes princípios: É assegurada ao professor de qualquer dos níveis de ensino plena liberdade docente no exercício do magistério. (Discurso proferido no Congresso Nacional em novembro de 1961)

A fala do presidente João Goulart deixa evidente a preocupação em se garantir a liberdade na prática da profissão docente, talvez por intuir o que estava por vir. Mas se na década de 1960 esta chegou a ser uma preocupação do então presidente da República, com a queda de seu governo e a chegada do regime militar, a autonomia docente, além de perder apoio oficial, passou a ser vista como uma ameaça pelas forças no poder. O processo de diluição e esquecimento desta prática, que nunca foi plena, se acelerou.

Para alguns autores, como Arroyo (1985), a perda dessa autonomia começa com o que ele chama de “proletarização docente”, ou seja, quando o professor passa a ser assalariado e precisa aceitar as intervenções feitas por aquele que lhe paga o salário (o Estado). Ainda segundo Dias:

A literatura percorrida nos confirmou o que empiricamente suspeitávamos — hoje, cada vez mais está sendo tirada do professor a tarefa de decidir o que fazer. Na sala de aula — seu espaço de trabalho — encontra inúmeros empecilhos: o horário de 50 minutos, a chamada, o diário de classe — para falar nos instrumentos burocráticos que cercam a atividade docente. Do outro lado, ficam as “autoridades pedagógicas” grupo pequeno de tomadores de decisão por ele — é assim que os livros didáticos, os métodos de ensino, a liberdade ou não de se utilizar: laboratórios, biblioteca ou mesmo saídas a campo — são decisões que estão acima dele. E, por último, não podemos esquecer que o currículo, o objeto da ação docente que é ensinar algo a alguém, não depende dele e lhe é proposto a priori. (2001, p. 23)

O fato é que hoje os professores têm pouco domínio sobre as ações educativas e pedagógicas. Uma série de intervenções dita o ritmo de sua prática: os livros didáticos que devem ser usados, mesmo que o docente discorde da linha adotada por esse ou aquele autor; as diretrizes e currículos indicados pelo Ministério da Educação e as Secretarias de Educação; os métodos; os sistemas; as apostilas confeccionadas por outros professores, com o objetivo de homogeneizar o ensino para que se atinjam melhores resultados estatísticos (como no Ideb). Tudo isso sem falar da perda de autoridade do professor em sala de aula e da forma infantilizada como é tratado.

No artigo de Ramos e Ciavatta encontramos várias evidências de como a Educação no Brasil foi construída (e ainda é) com base em diretrizes, pareceres do projeto neoliberal, em que a escola dos pobres e trabalhadores está repleta de uma intencionalidade em garantir este projeto, como mostra Lopes, neste mesmo artigo:

... parte-se do reconhecimento de que, com o advento das políticas econômicas genericamente denominadas neoliberais, há acentuada submissão das políticas educacionais aos mecanismos de definição e de avaliação dos conteúdos curriculares pelo Estado, bem como aos mecanismos de regulação de mercado. (LOPES, *apud* RAMOS; CIAVATTA, 2012, p. 17)

Ainda sobre a escala maior das diretrizes, podemos perceber a intencionalidade em criar uma escola para os trabalhadores, com seus objetivos bem definidos e delineados.

... a principal finalidade da educação contemporânea seria a formação de personalidades flexíveis para a adaptação à realidade instável e incerta. A era das diretrizes coincide, assim, com a era das incertezas (...) os estudos em Trabalho e Educação têm a categoria trabalho e sua historicidade no modo de produção capitalista como central, compreendendo a relação com a educação como unidade constituinte historicamente da formação humana, contraditoriamente cindida com a formalização da educação escolar e com a instituição de um tipo de ensino próprio para a classe trabalhadora, distinto daquele destinado às elites. (RAMOS; CIAVATTA, 2012, p. 17-18)

Ao que parece, estas ações visam garantir mais controle sobre as ações docentes, a fim de que estes não percam de vista os objetivos que devem ser alcançados pelos organismos reguladores (no caso das escolas públicas, os governos municipais, estadual e Federal). Já com relação às escolas particulares, seus mantenedores precisam garantir uma escola que apresente bons resultados nos exames, não podendo confiar exclusivamente na formação dos professores e em sua competência. O que nos levaria de volta à questão da formação de professores, cada vez mais uma formação em nível superior, mas que apresenta pouca prática de ensino.

A formação oferecida nas licenciaturas não proporciona uma base suficientemente forte que permita que os futuros professores desenvolvam um sentimento de segurança ao entrar em sala de aula pela primeira vez. O docente acaba por abrir mão de sua autonomia em favor das intervenções político-pedagógicas propostas, quase sempre voltadas para as aparências e não para a educação como prioridade e objetivo final.

Em Petroni (2008), encontramos as bases dessas afirmações:

... uma contribuição de importantes teóricos para o campo da autonomia é a identificação de elementos que prejudicam seu desenvolvimento, como, por exemplo, a burocracia. Do mesmo modo, Souza (2005), ao observar relações existentes entre o Estado (representado pela Secretaria de Educação e Diretoria de Ensino — mandante), a coordenadora e as professora (agentes), os alunos (clientela) e as famílias (público), constata que a burocracia exerce importante papel na manutenção do poder em mãos de quem exerce o mando — no caso, o Estado — como resultado de uma relação pautada pelo mando — obediência, em que não há espaço para a expressão dos atores da escola. Impera a descrença do mandante nos agentes, dos pais na escola, e o sentimento de desresponsabilidade dos agentes com relação aos resultados obtidos pelos alunos. Nessa situação, prevalecem, na escola, relações que reproduzem o medo, a obediência, o desrespeito, e a falta de confiança (SOUZA, 2005), as quais permeiam o contexto interativo em que os sujeitos se constituem. Ao final de sua análise, assim como Gadotti (2004), Souza (2005) ressalta o quanto seria necessário dar crédito à educação, estabelecer uma relação de confiança entre o Estado, a escola, os alunos e as famílias. (2008, p. 15)

Neste sentido, Nóvoa (1999) fala de como a partir da década de 1990 o processo de obsolescência e exclusão dos professores ganha força, com a redefinição dos papéis e funções a eles atribuídos. O autor faz um paralelo com um jogo de cartas, em que os professores ocupariam o “lugar do morto”, quando as cartas têm que passar necessariamente pelas mãos do jogador, mas este não teria influência no resultado final:

Imaginemos agora um triângulo no qual, dois vértices criam uma relação privilegiada, representando o terceiro vértice o “lugar do morto”: está presente, tem de ser levado em consideração, mas sua voz não é essencial para fixar o desfecho dos acontecimentos (...) O triângulo político (...) desenha-se a partir dos seguintes vértices: os professores, o Estado, os pais/comunidades. Durante muito tempo as práticas institucionalizadas de educação foram objeto de uma transação direta entre professores e os pais/comunidades (...) Hoje em dia, há uma tentativa de reforço dos laços entre o Estado e os pais/comunidades, relegando os professores o “lugar do morto”. (NOVOA, 1999, p. 7-9)

Não acreditamos que seja tão simples de explicar esta relação mediante a figura do triângulo, mas entendemos que com outros vértices e uma figura geométrica diferente possamos nos aproximar. De todo modo, fica claro que há uma tentativa cada vez mais forte de “empurrar” os professores para o “lugar do morto”, criando uma falsa desnecessidade destes e, infelizmente, alguns professores se colocam exatamente nesta posição. Hoje vemos isso de forma explícita, numa busca pelo Estado, apoiado pela mídia, em deixar os professores em uma posição de irrelevância. E pensar que este é o mesmo Estado que outrora fora considerado um aliado dos professores que pretendiam sua *autonomia* por meio do estatuto da laicidade.

Uma das primeiras preocupações dos reformadores do século XVIII consiste na definição de regras uniformes de seleção e de nomeação dos professores. Os professores aderem a este projeto, que lhes assegura um estatuto de autonomia e independência em relação aos párocos, aos notáveis e às populações: a funcionarização de ser encarada como uma vontade partilhada do Estado e do corpo docente. (NOVOA, 1999, p. 17)

Esta relação, entretanto, no plano da atuação docente, como destaca Frigotto, está vinculada às relações de classe.

Os processos educativos e a construção do conhecimento estão organicamente vinculados às relações sociais e que, na sociedade capitalista cindida em classes sociais antagônicas, esses processos são marcados por uma disputa em seu conteúdo, método e forma. Tanto a ciência quanto a educação somente poderão desempenhar seu papel de qualificação da vida e dilatação do tempo efetivamente livre, criativo e, portanto, de emancipação humana em sociedades que rompem, pela raiz, a estrutura de classes. (2009, p. 1)

As relações que se estabelecem entre as classes hoje são um entrave na direção da escola unitária e democrática que se pretende alcançar. Até porque não faz parte do projeto conservador neoliberal da hegemonia dar aos trabalhadores o poder de emancipar-se, mas sim o poder de adequar-se melhor à nova realidade global de incertezas e de flexibilidade de direitos.

As desigualdades de classe se expressam em diferentes níveis e têm sua materialidade em espaços específicos. No trabalho de campo da pesquisa de mestrado, o que se evidenciou foi a singularidade local de cada microrrealidade estudada e observada. Cada região, cada lugar,

cada escola tem suas peculiaridades que devem ser levadas em conta em todo o processo educativo.

O que talvez explique o fracasso frequente das diversas fórmulas de educação que tentam implantar em diferentes núcleos educativos seja o fato de os especialistas não levarem em conta a realidade do lugar no qual seu projeto vai ser implantado. Não se pergunta aos docentes daquela determinada área, local ou região, quais seriam os ajustes que deveriam ser feitos, ou quais suas contribuições para determinado projeto. Tem-se sempre a ilusão de que alguém que vem de fora terá a fórmula mágica para solucionar todos os problemas. O resultado quase sempre é o de tempo perdido, tanto para os professores quanto para os alunos, para os quais o tempo é muito precioso.

A questão da autonomia docente vai muito além do simples fato de se dar ao professor o direito de ter suas escolhas, é conceder também o direito de ter seus erros, de aprender com eles e com os seus alunos conseguir construir a melhor forma de se aprender e de ensinar. Quando se tira do professor a autonomia, tira-se dele a responsabilidade de conquistar o melhor do seu trabalho, uma vez que, não podendo mais opinar, ele se vê no direito de não se responsabilizar por algo que foge ao seu controle. Outros, por perderem sua liberdade, resolvem que os alunos também não a terão, e dificilmente se aprende algo em um ambiente de repressão. Outros mais se dirão impedidos de criar e, acomodados, desiludidos, se tornam repetidores de conteúdo, sem se preocupar com o resultado final deste processo de ensino. Assim, todo o processo fica comprometido, e é preciso ter em vista o que se pretende alcançar.

Se for o de formar sujeitos de sua própria autonomia (FREIRE, 2009), neste cenário torna-se impossível, pois ninguém pode oferecer o que não possui (autonomia), ou seja, o poder de fazer suas escolhas. Mas muitos docentes e discentes optam mesmo pelo caminho da ausência: ausência de escolha, ausência de criação, ausência de liberdade, ausência de responsabilidade etc., e preferem o caminho do “sucesso”, no qual já encontram toda a estrutura pronta e com fórmulas que já dão certo há muito tempo. Seu propósito passa a ser formar não o sujeito de sua autonomia, mas o sujeito do sucesso comercial, aquele que será bem-sucedido em sua vida profissional, pois este objetivo já lhe foi traçado a priori, ainda em seu berço, e os docentes que participam deste processo são os que vão lhe oferecer o que realmente precisam para alcançar tal propósito.

O que preocupa é que este modelo está sendo usado em escolas públicas, não para garantir o sucesso das camadas populares da sociedade, e sim para assegurar o seu fracasso, garantido de forma perversa sua imobilidade social. Sobre as escolas públicas, Gentili faz sérias e importantes considerações:

Aqueles que defendem a escola pública dizem, com bastante razão, que ela se encontra ameaçada pelas políticas de ajuste e privatização promovidas pelos governos neoliberais. Sustentam que tais políticas reforçam as tendências antidemocráticas (...) criando novas formas de segmentação e dualização institucional, cuja consequência mais evidente é o questionamento do direito a educação de uma boa parte da população (...). Como resultado disso, os pobres têm que se conformar com escolas pobres, enquanto os ricos mantêm o privilégio de escolas ricas, simplesmente pelo fato de poder pagá-las (...) Os reformistas de plantão afirmam que o problema do sistema escolar está em sua crise de qualidade, e que a crise de qualidade é, (...), culpa dos docentes que trabalham pouco e mal. Dizem, de forma bastante leviana e enganosa, que com austeridade devemos modernizar o Estado, eufemismo que, até o momento, não significou outra coisa que cortes orçamentários nas políticas sociais (...) Mas a realidade cotidiana das escolas parece a expressão grotesca e cínica das promessas milagrosas enunciadas pelos exegetas da modernização neoliberal. (2001, p. 17-18)

Como docentes de escola básica no município do Rio de Janeiro percebemos e sentimos como a lógica neoliberal nos invade e atordoa, nos pressiona, coage e cobra respostas imediatas. Em um dos Conselhos de Classe (dezembro de 2015) da escola onde atuamos, após comentários sobre o desinteresse dos alunos pelas aulas, sempre somos questionados pela diretora da escola: O que você está fazendo para que os alunos se interessem pela aula? Afinal, são tantos os recursos tecnológicos: notebook, data show, educopédia, apostilas, vídeos etc. Onde está a competência em tornar a aula mais *atraente*?! Muitos professores passam por isso todos os dias. O cotidiano escolar tem se tornado uma tortura, como mostra Gentili:

... aqueles que fazem da educação seu meio de vida, enfrentam hoje alguns problemas que vão mais longe do que a evidente e brutal deterioração das condições salariais. Investigações recentes demonstram que a piora progressiva das condições de trabalho docente tem criado um novo tipo de síndrome que afeta os trabalhadores da educação: o Burnout, também conhecido com síndrome da desistência. Diante das dificuldades cotidianas que devem enfrentar na escola, os docentes vão sendo encurralados entre o que desejam e o que realmente podem fazer, entre a vitória e a frustração, entre as possibilidades e os obstáculos. Nestas condições, o sentido do trabalho educacional vai se perdendo, o desencanto vai apoderando-se da ação e o ceticismo, oculto atrás de um suposto realismo, leva muitos a reconhecer que qualquer esforço para mudar é inútil. (ibid., p. 19)

Além da síndrome, o sentimento de desistência vem crescendo entre os professores. O sentimento de derrota, de situação imutável, o que tem criado uma atmosfera densa e difícil nas escolas. O mais preocupante são aqueles professores que se entregam a um conformismo cúmplice, quando, por se considerarem derrotados pelo sistema, aceitam e corroboram tal violência ainda reclamada por muitos. Não é por acaso que os sindicatos têm tido pouco sucesso em mobilizar os professores das redes estadual e municipal do Rio de Janeiro. Mas outros movimentos, como de algumas prefeituras da Baixada Fluminense, ainda mostram um forte poder de mobilização, em que as condições de trabalho são ainda piores.

A complexidade do tema Autonomia Docente é muito ampla e a necessidade de aprofundá-la é muito forte. Fica aqui um alerta para que não nos deixemos levar pelas circunstâncias e nos acomodarmos com tão grave problema, não apenas para os que trabalham na e para a Educação, mas sim um problema antes de tudo político, que afeta toda a sociedade. Como Freire sublinha:

... o inacabamento de que nos tornamos conscientes nos fez éticos. O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros... (2005, p. 59)

No aprofundamento de estudos nas disciplinas e nos seminários, ao longo do primeiro ano e meio do douramento, fomos percebendo que este processo de perda da identidade que se materializa pelo desmanche da profissão, função e autonomia docentes tem as suas determinações subjacentes mais profundas nas formas que assumem as relações sociais de produção na atual fase do sistema capitalista no plano global e local. Determinações estas que se ligam às crises do sistema capital e às estratégias de seu enfrentamento, as quais implicam uma mercantilização de âmbitos que até então eram relativamente preservados como o da saúde e educação e cultura, áreas que expressam classicamente a reprodução da força de trabalho.

Como desdobramento e aprofundamento do que analisamos na dissertação de mestrado, buscamos nesta tese explicitar as diferentes faces do processo de privatização da escola pública, que tem como pedra de toque o sequestro e o desmanche da função e a autonomia dos docentes. Deste modo, procuramos situar essa problemática, no plano mais geral, em três níveis de compreensão.

No âmbito da problemática mais geral das relações sociais capitalistas, buscamos a compreensão do aprofundamento da crise estrutural do sistema capital e as diferentes facetas da mercantilização da educação pública. Trata-se, dentro deste aspecto, sobretudo, de compreender a nova estratégia de enfrentamento desta crise estrutural do sistema capital no contexto, por um lado, de um novo salto científico técnico apropriado pelo capital e, por outro, do colapso do socialismo real. Não, porém, o seu fracasso como a ideologia dominante que faz crer.

O sistema capitalista e suas crises são mundiais, entretanto, a forma específica e as consequências funestas para as populações e seus direitos se definem na particularidade histórica de cada país. Assim, feita a configuração geral do sistema e a crise do sistema capital, buscamos apreender nossa especificidade histórica em que a classe dominante brasileira optou por associar-se aos centros hegemônicos do capital mundial e plasmar um projeto de

capitalismo dependente de desenvolvimento desigual e combinado², ao mesmo tempo que negou a Educação Básica à maioria da população, a partir, especialmente, da ditadura empresarial militar que aprofundou as estratégias de sua privatização e mercantilização.

Estes dois níveis de análise estão implicados teórica e metodologicamente não só para compreender a educação como constituída e constituinte das relações sociais, mas também para perceber o que está subjacente à negação da saúde, do trabalho, da cultura e das determinações sociais da violência. Trata-se de confrontar a forma pela qual as visões liberais e neoliberais explicam os problemas na educação, saúde, violência, desemprego etc., partindo das consequências e não do que as produzem.

Neste aspecto, parece-nos central a síntese que Engels nos traz sobre o legado fundamental da obra de Karl Marx na compreensão do processo histórico.

Assim como Darwin, em relação à lei do desenvolvimento dos organismos naturais, Marx descobriu a lei do desenvolvimento da História humana: o simples fato, escondido sob crescente manto ideológico, de que os homens reclamam antes de tudo comida, bebida, moradia e vestuário, antes de poderem praticar a política, ciência, arte, religião etc.; que, portanto, a produção imediata de víveres e com isso o correspondente estágio econômico de um povo ou de uma época constitui o fundamento a partir do qual as instituições políticas, as instituições jurídicas, a arte e mesmo as noções religiosas do povo em questão se desenvolvem, na ordem em que elas devem ser explicadas — e não ao contrário como nós até então fazíamos. Isso não é tudo. Marx descobriu também a lei específica que governa o presente modo de produção capitalista e a sociedade burguesa por ele criada. Com a descoberta da mais-valia iluminaram-se subitamente esses problemas, enquanto que todas as investigações passadas, tanto dos economistas burgueses quanto dos críticos socialistas, perderam-se na obscuridade (18 mar. 1883)³

É com esta compreensão da configuração da crise estrutural do capital, sua particularidade na sociedade brasileira e suas consequências na Educação Básica que buscamos analisar especificamente as diferentes estratégias de privatização da Educação Básica pública no município e no estado do Rio de Janeiro, e como estas incidem sobre o sequestro da autonomia e da função de docente.

Questão central e eixo orientador e hipótese de trabalho

² Estes conceitos serão tratados no Capítulo I.

³ **Fredrich Engels. Discurso ante o túmulo de Karl Marx, em 18 de março de 1883. Disponível em: <https://anovademocracia.com.br/no-43/1676-discurso-ante-o-tumulo-de-karl-marx>. Acesso em: 15 ago. 2018.**

Quais os mecanismos e as estratégias de intervenção no processo educativo no município do Rio de Janeiro, centrados na lógica mercantil e que atingem frontalmente a profissão e a função docente no plano da autonomia de pensamento e de organização e socialização do conhecimento? E quais consequências isto traz para uma educação emancipadora, para a prática docente e para outra perspectiva de construção da sociedade?

O eixo que orienta esta tese é de que há uma relação orgânica entre as formas pelas quais o sistema capital resolve suas crises, e o processo de subordinação da educação às leis do mercado. Vale dizer, um processo crescente de transformar a educação de direito social e subjetivo em serviço mercantil objetivado. Pela natureza da relação mercantil, este processo, de forma crescente, sequestra a autonomia e a função dos docentes na sua função inseparável de ensinar e de educar.

Este processo assume maior radicalidade na particularidade do Brasil, pois a classe dominante nunca buscou constituir uma nação e, por seu estigma escravocrata e colonizador, é uma elite antipovo, e uma educação pública universal e de qualidade não está em questão. Na última década, as teses do Movimento Escola sem Partido e de Todos pela Educação expressam essa radicalidade e, diante do golpe de Estado de 2016, assumem um caráter opressivo. A mudança do bloco de poder, que se altera de conservador para ultraconservador, agrava sobremaneira a situação da Educação, da escola pública e dos professores.

Assim, esta tese parte da hipótese de trabalho de que as concepções e práticas mercantis que estão sendo assumidas nas políticas da educação no município do Rio de Janeiro se constituem numa estratégia crescente de privatização por dentro da escola pública e, por derivação, *num processo de deterioração e desmanche do que define historicamente a profissão e a função dos docentes e sua autonomia, atingindo, conseqüentemente, os seus direitos e liberdades intelectuais, éticos-políticos e financeiros*. Este processo redundará numa formação restrita para os jovens, em sua maioria filhos da classe trabalhadora, anulando em grande parte as possibilidades da Educação Básica como mediação emancipatória, gerando um imobilismo social, ampliando a desigualdade, deteriorando as bases civilizatórias e retornando a um modelo de capitalismo selvagem.

Objetivo geral

Investigar os efeitos e desdobramentos das concepções e estratégias mercantis nas políticas públicas na área da Educação Básica no município do Rio de Janeiro e seus reflexos no desmanche da profissão, função e autonomia docentes e as consequências no processo de

formação dos alunos, bem como as implicações para a formação de uma sociedade plural e democrática.

Objetivos específicos

A partir da análise de documentos e de bibliografia específica, analisar as diretrizes para a Educação Básica emanadas dos organismos intelectuais coletivos do sistema capitalista (Banco Mundial, FMI, OCDE), em especial a partir do ano 2000.

Aprender como as diretrizes destes organismos têm sido apropriadas nas orientações nacionais e, particularmente, como se materializam no chão da escola, no município do Rio de Janeiro:

- a) analisar como os sujeitos da pesquisa, em seu ambiente de trabalho, estão sendo afetados pelas políticas educacionais mercantis;
- b) levantar a formação destes professores, o que pensam com relação a sua profissão, função docente e autonomia, e se percebem ou não a deterioração de seu trabalho. e a perda da sua função;
- c) identificar possíveis conflitos e tensões, ou conformação e apatia, apresentados no ambiente escolar como resultado das diretrizes e estratégias adotadas em políticas educacionais com orientação mercantil;
- d) perceber e reconhecer em práticas educacionais, alternativas contra-hegemônicas que emanem do quadro docente, buscando recuperar sua liberdade de escolha e sua autonomia profissional;
- e) demonstrar de forma teórica e empírica as implicações e prejuízos da ação do projeto neoliberal na educação pública do município do Rio de Janeiro, assim como a sua abrangência em nível nacional.

Referenciais indicativos de análise e procedimentos metodológicos

Neste item, buscamos assinalar alguns elementos iniciais com base em autores que analisam a crise do sistema capital e sua explicitação na particularidade da sociedade brasileira e as estratégias de subordinar a Educação Básica pública aos marcos das relações mercantis. Trata-se de compreender a educação escolar e os processos mais amplos educativos na sociedade a partir de uma perspectiva histórica. Vale dizer, perspectivas analíticas que nos permitam

perceber as determinações sociais e políticas subjacentes à deterioração da profissão docente, mormente em sua autonomia intelectual e ético-político.

Para apreender as determinações mais gerais do sistema capital e os reflexos de sua crise estrutural no processo da mercantilização da educação, nos baseamos nas análises de Mészáros (1998; 2000), Harvey (2012), Altvater (2010) e Bandeira (2016). No que se refere à especificidade da crise do sistema capital, na particularidade da formação histórica da sociedade brasileira, nos apoiamos nos estudos de Florestan Fernandes (1975) e Francisco de Oliveira (1988; 2003; 2012; 2018). Estes âmbitos de análise serão desdobrados em avaliações de autores brasileiros que efetivam a relação entre a crise do capital e os processos de mercantilização da educação. Vamos nos ater, em especial, às investigações de Frigotto (1984; 1995; 2005; 2008; 2009; 2010; 2011; 2013; 2014; 2017), Saviani (2004), Freitas (2014), Ciavatta e Ramos (2012), Ramos (2001), Shiroma (2000).

No plano metodológico específico, a pesquisa considera analisar os documentos dos organismos internacionais que explicitam as concepções de Educação Básica na lógica do capital e as estratégias que disseminarão estas concepções no plano da ação pedagógica. Documentos derivados e produzidos pelo Ministério da Educação, e outros que chegam de diferentes formas, ao chão da escola municipal.

Entrevista com representante dos professores da rede municipal que tenha vivência sindical e participado do histórico movimento grevista de 2013.

Elaboração de um questionário para docentes, tomando-se uma amostra intencional e dentro de uma região. Trata-se de colher dados indicativos sobre o objeto da tese sem, contudo, buscar, neste caso, generalizações.

Por fim, apresentamos, sem pretensão de generalizações, um levantamento de dados, mediante a avaliação dos resultados do questionário aplicado aos docentes, tendo como ponto central o modo como os docentes percebem, ou não, a deterioração da profissão, a função docente e sua autonomia intelectual, financeira e ético-política, a fim de comprovar nossa hipótese.

Na relação do plano teórico, epistemológico e empírico da investigação se configuram as categorias de caráter analítico e da organização da exposição da pesquisa. Assim, no plano da concepção histórica ou materialista histórica, a vigilância dá-se no sentido de aprender o específico (a parte do todo), dentro das mediações e determinações da totalidade que o constituem e das contradições e particularidades que o engendram. No plano do objeto da pesquisa, as categorias básicas são: mercantilização da Educação, deterioração da profissão e função docente, autonomia docente e privatização.

Estrutura da tese

A tese está estruturada em quatro capítulos, além da Introdução. O primeiro capítulo, trata das crises capitalistas e como, a partir daí, a Educação começou a ser afetada e vista como oportunidade de ganhos para o capital tanto de forma direta como indireta através da sua mercantilização. O segundo, aborda a interferência feita pelos organismos internacionais ao sistema educacional dos países mais pobres, e suas estratégias de interferência através de seus relatórios e cartilhas em troca de investimentos para o capital estrangeiro dentro dos países mais pobres. O terceiro capítulo apresenta um caso específico, o da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro — como a secretária Claudia Costin agiu para viabilizar a implementação do modelo neoliberal de educação privatizando por dentro as escolas públicas da rede municipal e, ao mesmo tempo, reificando a função docente, tendo como derivação a deterioração da autonomia docente —, é o objeto da tese. Por fim, o quarto e último capítulo é dedicado às conclusões que tiramos após cuidadosa análise de todos os fatos e dados apresentados neste trabalho.

1 **CRISE DO SISTEMA CAPITALISTA E TRAÇOS ESPECÍFICOS DO PROJETO SOCIETÁRIO BRASILEIRO: MATERIALIDADE DO PROCESSO DE MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO**

O que inspira este capítulo é a síntese de Engels, citada na introdução (p. 17), daquilo que é a herança fundamental da concepção materialista da história humana. Da síntese da análise do processo histórico à conclusão que Marx e Engels chegam é de que para apreender como funciona uma determinada sociedade não podemos partir do Estado nem das normas jurídicas, da arte, da religião e, conseqüentemente, das propostas educativas. Tudo isto decorre das relações sociais de produção que constituem a lei primeira, inscrita no mundo da necessidade, do comer, do beber, do vestir e de ter um teto para morar. Ou seja, como esta lei primeira é resolvida, organiza-se o Estado, o campo jurídico etc. O segundo legado, a partir deste primeiro, foi analisar como ocorre essas relações na sociedade capitalista, cujo cerne é a produção e a extração da mais-valia.

Com efeito, o processo de privatização da educação pública começa como resposta a um problema da crise estrutural do capital que já se revelava na década 1950, ainda com outro viés. A crise do sistema capitalista do final do século XIX teve como consequência duas guerras mundiais e uma revolução socialista. Em 1917, acendeu-se a “luz vermelha” quando um país continental (Rússia) fez uma revolução proletária e, em 1929, isso se agravou, com o colapso do sistema capitalista de produção.

Em 1910 e 1915, Henry Ford já alertava para a necessidade de se produzir em larga escala para gerar empregos e reduzir os efeitos da crise e o capitalismo voltar a crescer. Na mesma época, Keynes formula sua tese de que era necessário um controle do capital pelo Estado para salvar a economia, como uma tentativa de correção para equilibrar o sistema, e Ford e Keynes, então, tentam salvar o sistema controlando o capital, já que este é uma força bruta. Quando Keynes ainda está formulando sua teoria, estoura a Segunda Guerra Mundial, em 1939. Ironicamente, a guerra é decidida na Rússia, o que determina um novo patamar de influência mundial: o socialismo, com ampliação da União Soviética.

O historiador Eric Hobsbawm qualificou esse cenário mundial como a *Era dos extremos – o breve século XX* (HOBSBAWM, 1995). O autor analisa que a estratégia de regular o capital pelo risco de seu colapso permitiu um período de ouro para o capitalismo, em especial em duas dezenas de países onde vigorou, por algumas décadas, o Estado de bem-estar social. Entretanto, como o capital é uma relação que busca livrar-se de qualquer regulação que freie seu ímpeto de acumulação e de lucro, aos poucos retomou sua lógica destrutiva. Uma lógica

que, de modo cíclico, o conduzia a crises. Contudo, a partir especialmente da década de 1970, como veremos a seguir, a crise passa a ser estruturada e mais aguda, e os processos destrutivos mais violentos.

1.1 A crise estrutural do sistema capital e a destruição de direitos e das bases da vida

Neste item, buscamos, de forma breve, caracterizar a especificidade da crise estrutural do sistema capital e seus efeitos na destruição de direitos e das bases da vida com a deterioração ambiental.

É importante que tenhamos em mente que nesse período o capital enfrentava uma incerteza para além da questão econômica. Na verdade, um colapso da estrutura ou estrutural atingiu o capitalismo. Poderíamos demonstrar de várias maneiras como as contradições do capital o levam quase que de forma natural às crises que tendem a ser cíclicas. Porém, neste caso, o que observamos é uma instabilidade muito mais profunda, sem prazo determinado para terminar.

O capitalismo sempre se utilizou das recessões para se transformar ou se reconfigurar. Sempre foi uma estratégia imbricada em seu modo e produção. Todas as vezes que havia um esgarçamento do seu tecido estrutural, para evitar uma ruptura, as crises serviam para transformar esse tecido esgarçado em novo tecido, digamos, mais resistente (contra as intempéries sociais). O problema é que sempre que essa transformação ocorre, de alguma maneira esse tecido fica mais disforme, ou seja, um dos lados do tecido fica mais resistente, enquanto o outro fica muito mais fraco e, com o passar do tempo, a trama do tecido não suporta tal configuração.

O que pretendemos dizer é que haverá um sem-número de transformações, até que não haja mais a possibilidade de se transformar. Assim, seja qual for a nova formação ou a nova configuração desse tecido, ele não se sustenta por muito tempo, e só restará a ruptura, isto é, a superação do sistema de reprodução do capital, o capitalismo. O economista liberal francês Thomas Piketty, em sua obra *O capital no século XXI*, deixou claro, por meio de pesquisas, que o caráter desigual e acumulativo do capitalismo levará à destruição do próprio capital. Assim, quanto mais o capitalismo produz, ao mesmo tempo, desigualdade de um lado, e acumulação de outro, chegará o momento em que não restará outra saída a não ser a ruptura e a consequente superação do capitalismo. Isso dito por um liberal (Piketty) que tenta alertar os seus pares sobre o risco de manter o mesmo modelo destruidor, que é o capitalismo de hoje.

A crise de 2008 não começou, de fato, nesse ano, mas na década de 1990. Com o colapso do socialismo real e o fim da União Soviética, os Estados Unidos se viram como principal economia e potência militar mundial. Aproveitando o momento, lançaram a ofensiva econômica, militar e política sobre os países que até então eram alinhados à União Soviética e sobre aqueles os quais consideravam um mercado em potencial, o que acabou levando a um período unipolar, em que um único país ditava as regras.

Para entender como o capitalismo se comporta, é preciso entender que desde o começo o capital tentou implantar o seu sistema, o capitalismo, buscando conseguir as ferramentas necessárias para fazer com que este atinja a totalidade do sistema de metabolismo social, o próprio sistema orgânico do capital possui seus pressupostos para o seu desenvolvimento, buscando alcançar a totalidade plena. Para isso precisa subordinar todos os elementos da sociedade a si, ou ao criar órgãos que dele façam parte. E aconteça para capitalismo atingir a sua totalidade plena. (MARX, 1973, p. 273)

O capitalismo surgiu há mais de 500 anos, mas foi apenas nos últimos 300 anos que ele se constituiu como sistema orgânico global de grande dominação: um “sistema de produção generalizada de mercadorias”. E, a partir do momento que o capital consegue superar a barreira da compra e venda de terras, para conquistar a garantia da propriedade, e a compra e venda de “trabalho vivo⁴”, quando inicia sua dominação, com a alienação completa de todos os objetos e ao mesmo tempo das pessoas (que passam a ser trabalhadores e sua força de trabalho mercadoria).

Como agora, a força de trabalho era necessária, e os burgueses de outrora (que no final do feudalismo não passavam de uma classe marginalizada) constroem o seu maior trunfo, a *alienação em vários domínios*, usurpando não só as terras, como também as propriedades, garantindo, assim, a sua inviolabilidade (o Estado cumpre este papel de proteção). Os burgueses também se apropriaram do trabalho, da força braçal e intelectual dos camponeses, que nesse momento vivem nas áreas urbanas e delas dependem, além da sua produção de mercadorias e, ao mesmo tempo, da produção da mais-valia, que mais tarde seria descoberta por Marx, o que comprovaria a usurpação do trabalhador e, ainda, que esta seria a principal fonte de acumulação do capital.

É assim que o capitalismo mostra a sua face mais cruel, pois coloca a força de trabalho e o trabalhador como apenas mais uma mercadoria, como qualquer outra, necessária para a produção de riqueza, possibilitando que o trabalho sofra toda a sorte de determinações favoráveis ao capital, para que consiga avançar ainda mais, pois o acúmulo incessante é uma

⁴ Trabalho vivo era como Marx se referia a toda transformação realizada na natureza e/ ou espaço, feita pelo trabalho do homem e não por máquinas.

característica inata do capitalismo. Porém é nesta característica do capital que também habita sua principal contradição, como nos fala Mészáros:

O capital no Sistema de Controle de metabolismo social pode emergir triunfar sobre seus antecedentes históricos abandonando todas as considerações as necessidades humanas como ligadas às limitações dos valores de uso não quantificáveis sobrepondo a estes últimos imperativos fetichizado do valor de troca quantificável e sempre expansível. É desta maneira que surgiu a forma historicamente específica do sistema capitalista sua versão capitalista burguesa... Além do mais, graças à perversa circularidade do sistema orgânico totalmente completo do capital... o mundo do Capital reivindica sua condição de eterna indestrutível “gaiola de Ferro” da qual nenhum escapatória pode ou deve ser contemplada.

Entretanto, a absoluta necessidade de atingir de maneira eficaz os requisitos para irreprimível expansão trouxe consigo, também, uma intransponível limitação histórica... Pois este sistema de controle do metabolismo social teve que poder impor sobre a sociedade sua lógica expansionista cruel e fundamentalmente e racional, independentemente de caráter devastador e suas conseqüências; ou teve que adotar algumas restrições racionais, que, diretamente contradiziam suas mais profundas determinações como um sistema expansionista incontrolável. (2000, p. 15)

Portanto, como podemos observar, o sistema capitalista sempre teve dificuldade para se manter sem crises, já que sua busca interminável pela expansão causa problemas estruturais na sociedade. Para que esse movimento aconteça, é necessário transformar, modificar, redefinir, reconfigurar e, inclusive, destruir a própria sociedade. As duas guerras que ocorreram no século XX foram causadas justamente por essas transformações, que eram necessárias para a readequação do sistema capitalista e sua contínua expansão.

Outra demonstração de delimitação do capital com relação a sua expansão fica patente quando observarmos a taxa de crescimento dos países e suas respectivas regiões no planeta. Verificamos que desde o início o capitalismo cresceu de forma desigual e ampliou cada vez mais um abismo entre países e continentes que, mais tarde, trariam — e trazem até hoje — sérios problemas, principalmente para o próprio capitalismo. É o que mostra essa breve passagem do professor Altvater:

A aceleração do desenvolvimento revela também as diferenças de velocidade. Em consequência, no mundo globalizado, o grupo de países (A) corre na frente, enquanto o outro grupo (B) “perde o trem”. Por conseguinte, o crescimento de nenhum modo está ligado ao aumento da igualdade no mundo. Muito pelo contrário, todos os fatores do crescimento promovem também da desigualdade e passa a ser uma experiência de vida e um escândalo ao menos para os que pertencem aos grupos das vítimas, pois o crescimento baseia-se na acumulação de capital, isto é, na exploração de uns que produzem mais do que recebem em troca e na apropriação dos excedentes pelos outros. O capitalismo é um sistema de nivelamento qualitativo (tudo expresso em dinheiro e capital) e da produção da desigualdade quantitativa: uns possuem muito; outros, pouco; um terceiro grupo não dispõe de renda monetária alguma, razão pela qual também não tem acesso às “riquezas” do mundo globalizado. Por isso o crescimento capitalista é desigual e não simultâneo. A aceleração se dá em velocidades distintas. (2010, p. 150)

É possível verificar nesta passagem como a crise estrutural do capitalismo está evidenciada na sua busca incessante pela expansão do modo de controle do metabolismo social, mais conhecido como capitalismo. Esse crescimento, ao qual se refere o professor Altvater, nada mais é do que a sua irrefreável expansão, a todo custo, principalmente, ao custo da desigualdade imposta à maioria da população mundial, em especial a população localizada geograficamente nos países do Hemisfério Sul, América Latina, África e todo o sudeste da Ásia, com algumas exceções. Vê-se então a irracionalidade do capital e do seu modo de produção ao percebermos que é na verdade uma busca cada vez maior pela acumulação de capital, utilizando-se do que for preciso para que isso ocorra, mesmo que, mais tarde (como vem acontecendo), esse comportamento vá lhe causar um estrangulamento exatamente pela forma como se busca a sua expansão.

A desigualdade socioeconômica é um estrangulamento que o capitalismo causa a si próprio, destruindo cidades, países e nações; mas ao mesmo tempo impondo a si mesmo um limite, uma barreira para que tal expansão continue. A circularidade do capitalismo faz com que ele caia nessa armadilha, porém seus pensadores orgânicos, até então, não conseguiram perceber que o problema está na raiz, na causa, e não nas consequências ou nos sintomas; e buscando resolver apenas os sintomas, não conseguem resolver a crise estrutural crônica.

O conceito de acumulação circunscreve um complexo processo de desenvolvimento econômico, social, político, com todas as suas contradições e crises. Diante disso, o crescimento econômico é medido em estatística como transformação quantitativa do produto social. Em uma economia capitalista, a geração de lucro é o pressuposto da acumulação e inovação — e vice-versa: lucros só são realizadas desde que a acumulação não seja sustada. Por isso os mercados para as mercadorias produzidas também devem ampliar se no transcurso da acumulação e do crescimento, pois do contrário não é possível realizar os lucros. O mercado de massa absorve as mercadorias produzidas apenas na medida em que a população cresce. (ALTVATER, 2010, p. 153)

Nesse processo estão implicadas as seguintes questões: dada à circularidade do sistema capitalista, como conseguir mantê-lo em expansão se o crescimento necessário dos mercados que vão absorver as mercadorias produzidas não é igual? Como manter tal expansão se, geralmente, os produtores das mercadorias não têm mercado suficiente para suportar toda a produção e, ao mesmo tempo, os mercados externos, que poderiam adquiri-lo, não conseguem justamente por não ter um crescimento econômico similar ao dos países ou dos mercados produtores de mercadorias? Essas questões são mais um entrave na expansão do capitalismo e do capital, demonstrando mais uma vez sua crise estrutural.

As sucessivas crises pelas quais passou o sistema capitalista, durante o século XX, acabaram fazendo com que o sistema sofresse, por mais que isso fosse contrário a sua essência, uma intervenção externa, principalmente do Estado, que passava agora a trabalhar como

regulador, interventor do capital, auxiliando com um fundo para garantir a reprodução da força de trabalho, já que esta sempre foi sua maior e verdadeira fonte de acumulação. Era preciso garantir um mínimo de direitos básicos aos trabalhadores para sua reprodução (sobrevivência) e para que fossem cada vez mais explorados em virtude da modernização e da intensificação do trabalho. Esse período (aproximadamente de 1950 a 1980) teve a influência da teoria de Keynes (que acreditava que só com a ajuda do Estado as crises do capitalismo poderiam ser controladas), e mais tarde ficou conhecido como socialdemocracia ou Welfare State.

Nenhum homem faminto e sóbrio, pode ser convencido a gastar seu último dólar em outra coisa que não comida. Mas, uma pessoa bem alimentada, bem vestida, bem abrigada e em tudo mais bem cuidada, pode ser convencida a escolher entre, um barbeador e uma escova de dentes elétrica. Juntamente com preços e custos a demanda do consumidor se torna sujeita à administração. (J.K. GALBRAITH, *apud* HOBBSBAWM, 1995, p. 253)

Assim, a ideia de um Estado que passa a regular e intervir nas políticas econômicas e sociais para, de um lado, garantir a reprodução da força de trabalho e, do outro, assegurar que o capital possa investir em tecnologia e inovação. Esta política, conhecida como Welfare State ou socialdemocracia, durou aproximadamente trinta anos (da década de 1950 à década de 1980).

Este modelo se espalharia pelo mundo, mas de forma diferente em cada região, e traria mais tarde consequências, uma vez que o fundo público, usado para alavancar a economia e garantir a reprodução da força de trabalho, se mostraria, aos olhos do capital, muito dispendioso, o que acabaria levando a mais uma crise estrutural do capital. Os países periféricos não conseguiram acompanhar o crescimento dos países centrais da Europa, dos Estados Unidos e do Japão. A maioria destes países ficou com pouca industrialização ou permaneceu agroexportador.

Vencedora temporariamente, a teoria de Keynes se transforma, então, numa política econômica, em que o Estado forneceria um fundo público para garantir a reprodução da força de trabalho, e ajudava a sustentar os investimentos do capital, principalmente em tecnologia e inovação, a fim de intensificar a produção e ao mesmo tempo reduzir os custos de produção. Esse período (de 1950 a 1970) ficou conhecido como a Era de Ouro, ou Anos Gloriosos, como costumavam chamar os franceses. Hobsbawm demonstra o que foi o período da Era de Ouro.

Hoje é evidente que a Era do Ouro pertenceu essencialmente aos países capitalistas desenvolvidos, que, por todas essas décadas representaram cerca de três quartos da produção do mundo, e mais de 80% das suas exportações manufaturadas (OCDE Impact, p. 18-19). Outra razão pela qual essa característica da era só lentamente foi reconhecida é que na década de 1950 o surto econômico pareceu quase mundial e independentemente de regimes econômicos. Na verdade, de início pareceu que a parte socialista do mundo, recém-expandida, levava vantagem. A taxa de crescimento da

URSS na década de 1950 foi mais veloz que a de qualquer país ocidental, as economias da Europa Oriental cresceram quase com a mesma rapidez (...)

Apesar disso, a Era de Ouro foi um fenômeno mundial, embora a riqueza geral jamais chegasse à vista da maioria da população do mundo — os que viviam em países para cuja a pobreza e o atraso os especialistas da ONU tentavam encontrar eufemismos diplomáticos. Entretanto, a população do Terceiro Mundo aumentou num ritmo espetacular — o número de africanos, no Leste Asiático e Sul Asiático mais que duplicou nos 35 anos depois de 1950, o número de latino-americanos mais ainda (World Resource, 1986, p. 11). As décadas de 1970 e 1980 mais uma vez se familiarizaram com a fome endêmica, com a imagem clássica a crianças exótica morrendo de inanição, vista após o jantar em toda tela de TV do Ocidente... (período onde mais se reproduziu força de trabalho, pressionando os salários para baixo). (HOBSBAWM 1995, p. 255)

Era um período de “bonança”, no qual a economia alcançava números espetaculares (décadas de 1960 e 1970), com o aumento na produção industrial e agrícola, inclusive nos países periféricos. Mas o crescimento sempre desigual fazia com que houvesse superprodução de alimentos em algumas regiões do mundo, enquanto a fome permanecia em outras. Entretanto, no final da década de 1970 e início da década de 1980, essa situação se modifica:

Na década de 1970, as disparidades entre as diferentes partes do mundo pobre tornaram-se inúteis essas cifras globais. A essa altura algumas regiões, como o Extremo Oriente e a América Latina, tinham produção superior à taxa de crescimento de suas populações, enquanto a África ficava para trás em mais de 1% ao ano. Na década de 1980, a produção de alimentos *per capita* do mundo pobre não cresceu de modo algum, fora do Sudeste e Leste asiáticos (e mesmo ali alguns países produziam menos *per capita* que na década de 1970 — Bangladesh, Sri Lanka, Filipinas). Algumas regiões ficaram bem atrás dos níveis da década de 1970, ou até continuaram a cair, notadamente a África, América Central e Oriente Próximo asiático (...)

Enquanto isso, o problema do mundo desenvolvido era que produzia tanto alimento que não sabia o que fazer com o excedente, e na década de 1980 decidiu plantar substancialmente menos, ou então (como na Comunidade Europeia) vender suas “montanhas de manteiga” e “lagos de leite” abaixo do custo, com isso solapando os produtores nos países pobres. Ficou mais barato comprar queijo holandês nas ilhas Antilhas do Caribe que na Holanda. Curiosamente, o contraste entre excedente de alimentos de um lado e gente faminta do outro, que tanto revoltara o mundo durante a grande depressão de 1930, causou menos comentário em fins do século XX. Foi um aspecto da crescente divergência entre o mundo rico e o mundo pobre que se tornou cada vez mais evidente a partir da década de 1960.

Acabou, como sempre, havendo um crash — a Era de Ouro acabou, como os booms anteriores, num colapso de imóveis e bancos (tal qual o *crash* de 2008) —, mas até então os centros das cidades, grandes e pequenos, foram postos abaixo e “incorporados” por todo o mundo, incidentalmente destruindo catedrais medievais em cidades como Worcester na Grã-Bretanha ou capitais coloniais espanholas como Lima, no Peru. Como as autoridades no Oriente e Ocidente também descobriram que se podia usar métodos industriais para construir rapidamente conjuntos habitacionais baratos, enchendo os arredores das cidades de prédios de apartamentos visivelmente ameaçadores. (HOBSBAWM, 1995, p. 256 -257)

Vemos, portanto, que o capitalismo apresenta mais uma vez suas crises por excesso de crédito e baixa liquidez, no afã de gerar consumo (seu motor) e continuar expandindo (sua sina), mas a bolha de crédito criada eclode, tal qual em 1930 e 1960 (a crise de 2008 tem início anos antes, nos anos 1990 e, novamente, seguindo o mesmo roteiro. Mais um *crash* do mercado, em

razão do excesso de crédito, a bolha imobiliária eclode nos Estados Unidos, desta feita com proporções globais mais profundas, em virtude do grau de expansão do capitalismo e da internacionalização do capital, ratificando os efeitos da crise estrutural crônica).

Mas até o seu “juízo final”, a Era de Ouro desfrutou e produziu uma “prosperidade” espantosa. A união entre o capital e a coordenação pública, juntamente com o fundo público⁵, para garantir a reprodução da força de trabalho, deixou ao capital recursos para investir em pesquisa e tecnologia, o que levou os países centrais a um longo período de acumulação. A teoria keynesiana ganhou impulso e o Estado passou a administrar o mercado e prover o capital, reproduzindo força de trabalho.

Outros países tentaram sistematicamente imitar os EUA, um processo que acelerou o desenvolvimento econômico, uma vez que sempre é mais fácil adaptar-se a uma tecnologia existente do que inventar uma nova. Isso poderia vir depois, como demonstraria o exemplo japonês. Contudo, havia mais no Grande Salto do que apenas isso. Havia uma substancial reestruturação e reforma do capitalismo e um avanço bastante espetacular na globalização e internacionalização da economia.

A primeira produziu uma “economia mista”, que ao mesmo tempo tomou mais fácil aos Estados planejar e administrar a modernização econômica e aumentou enormemente a demanda. As grandes histórias de sucesso econômico em países capitalistas no pós-guerra, com raríssimas exceções (Hong Kong), são histórias de industrialização sustentadas, supervisionadas, orientadas e às vezes planejadas e administradas por governos: da França e Espanha na Europa; o Japão, Cingapura e Coreia do Sul. Ao mesmo tempo, o compromisso político de governos com o pleno emprego e — em menor medida — com redução da desigualdade econômica, isto é, um compromisso com a seguridade social e previdência, pela primeira vez proporcionou um mercado de consumo de massa para bens de luxo que agora podiam passar a ser aceitos como necessidades. Quanto mais pobres as pessoas, maior a proporção da renda que têm de gastar em produtos essenciais, como comida (uma observação sensata conhecida como “Lei de Engels”). Na década de 1930, mesmo nos ricos EUA, cerca de um terço dos gastos domésticos ainda se destinava à comida, mas no início da década de 1980 esse índice era de apenas 13%. O resto ficava disponível para outras despesas. A Era de Ouro democratizou o mercado...

A segunda multiplicou a capacidade produtiva da economia mundial, tornando possível um (...) De início, isso se limitou em grande parte ao conjunto das chamadas “economias de mercado desenvolvidas”, ou seja, os países do campo americano... os países em desenvolvimento mais dinâmicos no Terceiro Mundo, na década de 1950, optara pela industrialização segregada e planejada, substituindo sua própria produção pela importação de manufaturas...

... O que aconteceu foi muito mais que um retorno do sistema, após alguns evitáveis “erros” do entre guerras, para seu objetivo “normal” de “tanto manter um alto nível de emprego quanto (...) desfrutar uma taxa não desprezível de crescimento econômico” (JOHNSON, 1972, p. 6). Essencialmente, foi uma espécie de casamento entre liberalismo econômico e democracia social..., com substanciais empréstimos da URSS, que fora pioneira na ideia de planejamento econômico. (HOBSBAWM, 1995, p. 264-265)

⁵ Fundo público – política anticíclica de teorização keynesiana constitui-se de um financiamento público da economia capitalista que, de um lado, financiava a acumulação do capital e, de outro, financiava a reprodução da força de trabalho. A este fundo, Francisco de Oliveira vai chamar de “Antivalor”.

Nesta passagem, podemos observar como o capitalismo e o capital prepararam seu salto expansionista, ao mesmo tempo que buscava solucionar o seu problema com crises crônicas. É visível também que nesse período de prosperidade acentuou-se ainda mais o abismo entre as economias consideradas desenvolvidas e as demais economias mundiais, principalmente com relação às economias ditas “em desenvolvimento”, que foram levadas a um atraso industrial e a uma escolha pela dependência econômica das grandes economias capitalistas, o que se mantém e se intensificou ainda mais após a internacionalização do capital, ou seja, a globalização.

A política de Estado pró-capital fez surgir o “fundo público”, que era responsável pela reprodução da força de trabalho e os investimentos no capital, multiplicando a capacidade produtiva mundial e ampliando a divisão internacional do trabalho, com relação aos grupos de países industrializados desenvolvidos e os demais países do mundo. Sendo que a maioria destes permaneceria subdesenvolvida e dependente. Contudo, este fundo público implicaria uma oneração fiscal maior, principalmente para a população mais pobre, mas também para o capital — o que futuramente seria rechaçado pelos principais líderes dos países liberais como Estados Unidos e Inglaterra. Veremos, com Francisco de Oliveira (1988), que este fundo público é a principal ferramenta para que o capitalismo possa expandir-se de modo rápido, internacionalmente.

A teoria keynesiana era o norte a ser seguido, com o Estado fazendo o papel de regulador, mas principalmente de patrocinador dos investimentos do capital e garantidor da reprodução da força de trabalho. Foi nessa fase, também, que os trabalhadores tiveram suas maiores conquistas no que se refere aos direitos trabalhistas. Principalmente nos países socialistas. Entretanto, este período é o de maior expansão do capitalismo pelo mundo, e também é o de maior internacionalização do capital produtivo e financeiro. Uma vez que o capital se expandia para os quatro cantos do mundo, as fronteiras se desfaziam e o capital deixava de ter pátria. Desse modo, o retorno fiscal esperado com o crescimento da economia nos países que adotavam sistema de parceria Estado-capital não teria mais o mesmo vigor.

Ocorre que o processo de retroalimentação, que garantia a permanência do fundo público, em que o Estado podia dinamizar a economia e, ao mesmo tempo, reproduzir a força de trabalho, deixa de acontecer com a mesma intensidade que antes, já que o capital volátil vai com seus recursos e seus ganhos para onde for mais “rentável”. Levará para onde as vantagens de investimento financeiro e produtivo, lhes proporcione maior lucro.

Como um sistema que tem, em todas as suas formas, sua expansão orientada pela acumulação, os capitalistas estão sempre buscando investir seu capital financeiro e produtivo

onde o retorno seja maior, e com menor risco; com isso, o processo retroalimentar necessário para manter o fundo público fica comprometido e entra em colapso. Os países começam a enfrentar vários problemas relacionados a endividamentos e comprometimento orçamentário, uma vez que não há mais um retorno efetivo do dinheiro empregado pelo Estado. Oliveira nos ajuda a entender melhor:

O rompimento do círculo perfeito do estado-providência, em termos keynesianos, é devido, em primeira instância, à internacionalização produtiva e financeira de economista economia capitalista. A regulação keynesiana funcionou enquanto a reprodução do capital, os aumentos da produtividade, a elevação do salário real, se circunscrever aos limites..., da territorialidade nacional os processos de interação daqueles componentes da renda e do produto. Deve-se assinalar, desde logo, que aquela circularidade foi possível graças ao padrão de financiamento público do Welfare State, um dos fatores, entre outros, aliás, que levaram à crescente internacionalização. Ultrapassado os certos limites, a internacionalização produtiva e financeira dissolveu relativamente à circularidade nacional dos processos de retroalimentação. Pois desterritorializam-se o investimento e a renda, mas o padrão de financiamento público do Welfare State não pôde... desterritorializar-se. Em outras palavras, a circularidade anterior pressupunha ganhos fiscais correspondentes ao investimento e à renda que o fundo público articulava e financiava; a crescente internacionalização retirou parte dos ganhos fiscais, mas deixou aos fundos públicos nacionais a tarefa de continuar articulando e financiando a reprodução do capital e da força de trabalho. Daí que, nos limites nacionais de cada uma das principais potências industriais desenvolvidas, a crise fiscal ou “o que um ganha é o que o outro perde” emergiu na deterioração das receitas fiscais e parafiscais (Previdência Social, por exemplo), levando ao déficit público. (1988, p. 13)

Vemos que o capitalismo se orienta de forma a conseguir abranger cada vez mais todos os espaços possíveis para se tornar mercado, de forma global. A relação Estado-capital com o fundo público permitiu ao capital (em particular o capital monopolista) internacionalizar sua produção e seus ganhos financeiros, de tal modo que o dinheiro e a produção passam a se movimentar rapidamente entre países e continentes, com o capital sempre buscando as melhores oportunidades e os melhores mercados, a fim de majorar sua acumulação cada vez mais.

Alguns dos pressupostos do capitalismo são justamente o acúmulo de riqueza e a expansão do sistema de forma irrefreável. Assim, os mercados (países) que antes abrigavam as maiores empresas, os maiores conglomerados de capital, acabam por perder o retorno fiscal, os recursos necessários para que o fundo público seja capaz de garantir tanto a reprodução da força de trabalho quanto o investimento na produtividade. Esta contradição ocorre justamente porque o fundo público alavancou de tal forma o capital, que este se internacionalizou rapidamente ao colocar seus investimentos tanto em produtividade quanto financeiros sempre onde julgasse melhor e mais rentável, como sempre movido por sua natureza acumulativa insaciável.

Como por muitas vezes nem o país de origem nem o país explorado lhes dava o mesmo retorno que em outros mercados, os lucros auferidos pelo capital e sua capacidade produtiva

migravam rapidamente para outros países, impossibilitando assim o retorno fiscal necessário para a manutenção do fundo público. Isso gerou uma situação insustentável para o Estado, pois por mais que aumentassem os impostos, não conseguiam cobrir o seu déficit orçamentário, além de desacelerar sua economia, e à medida que aumentava seus impostos reduzia o consumo, tornando, assim, seus mercados menos atraentes para o próprio capital. Esta circularidade acaba por gerar crises fiscais em vários países, o que deu margem para o avanço de propostas neoliberais capitaneadas principalmente pela Inglaterra (Margaret Thatcher) e pelos Estados Unidos (Ronald Reagan). Todavia, o laboratório prático do credo neoliberal, como mostra Perry Anderson (1995), começou no Chile e, posteriormente, se expandiu para toda a América Latina.

Como se sabe, o combustível para o capitalismo é o consumo, pois sem ele o sistema capitalista perde o sentido. Com a intensificação dessas crises geradas pela internacionalização do capital há, conseqüentemente, uma queda considerável no poder de consumo para a população de forma geral (principalmente nos países que adotavam a parceria estado-capital). O período que vai da década de 1960 até a década de 1980, chegando ao início dos anos 1990, acaba por alimentar o ímpeto neoliberal e sua política privatista. Se, antes, com o fundo público buscava-se garantir o pleno emprego, agora, neste período, os trabalhadores terão grandes perdas, principalmente salariais. Com a queda de produção, há um comprometimento maior dos países periféricos com endividamentos com o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI), o que, de certa forma, favorece os países centrais com grande influência nesses órgãos, como o Estados Unidos, Inglaterra, França e Alemanha.

A maior parte dos países endividados tem, em contrapartida aos empréstimos, que adotar as cartilhas (regras impostas) de políticas econômicas (taxas de juros, por exemplo); políticas públicas e sociais (redução drástica de gastos com programas sociais e corte de investimento em segurança, educação, saúde etc.) do Banco Mundial e do FMI, o que atinge de forma profunda a soberania destes países, que vão enfrentar tensões e conflitos sociais, justamente pela insatisfação das população com os baixos salários e os cortes e investimentos em políticas públicas, voltadas, principalmente, para os mais pobres. A desigualdade, ao se tornar mais aguda, traz conseqüências para esses países em vários setores, mas, com certeza, o aumento da violência é sem dúvida a pior das filhas da desigualdade, cada vez mais profunda, já que a concentração de renda se amplia de forma exponencial.

Vemos assim que o capitalismo se orienta de forma a abranger cada vez mais todos os espaços passíveis de se tornarem mercado de forma global. A parceria Estado e capital, com o uso do fundo público, permitiu, em particular o capital monopolista, internacionalizar a produção e os ganhos financeiros.

Com o colapso do socialismo real no fim da década de 1980 e início da década de 1990, o mundo passa a ser dirigido pelo capitalismo, tendo como ícone os Estados Unidos. Inspirado pelo ímpeto expansionista do capitalismo, os Estados Unidos mergulharam no processo de expansão imperialista, via intervenções políticas e militares que, no primeiro momento, tiveram algum êxito, porém também houve o efeito colateral, como o 11 de Setembro. Além disso, ao concentrar suas forças em movimentações políticas e bélicas, os Estados Unidos abriram espaço para um novo personagem na geopolítica mundial que, com sua gigantesca população, possui o maior exército de força de trabalho do mundo. A China passa a conquistar os mercados, que antes eram exclusivos dos Estados Unidos, com seu custo de produção barato — não apenas conquista mercados, como também os maiores grupos de capital passam seus investimentos produtivos para a China.

Além de outros fatores, o endividamento contínuo dos Estados Unidos para manter seu nível de consumo, seus gastos militares, sempre muito altos, associados a sua perda de hegemonia econômica para a China, leva a maior economia mundial a um colapso financeiro sem precedentes na história do capitalismo monopolista, em virtude da bolha de crédito imobiliário, que eclode em 2008, atingindo de imediato seus maiores aliados na Europa, alastrando-se rapidamente para o Oriente Médio (Primavera Árabe) e, depois, para o resto do mundo. A atual crise do capital não é cíclica, como as outras, e sim uma crise duradoura, profunda, pois é uma crise estrutural do capital. Sobre isso, Frigotto (2014) nos ajuda a explicitar:

O capital dinheiro desloca-se cada vez mais de sua referência real e torna-se, especulativo, permitindo aos que têm o manejo das informações auferir ganhos extraordinários, mesmo que seja às custas de milhares de trabalhadores em todas as partes do mundo, particularmente nas nações de capitalismo periférico. Em suma, o capital desenvolveu-se da caça aos comunistas, dos controladores sociais do Estado de bem-estar, vide o da organização e poder coletivo da classe trabalhadora construídos a partir de meados do século 20. Chegou a hora de sua vingança contra o trabalhador. "O capital é, de agora em diante, o único detentor da soberania capaz de decidir diretamente por um ato Imperial, o destino das Nações" (RIVELLI, 1995, in FRIGOTTO, 2014) (...) Como nos indica Gorz (1998), a globalização, ou mundialização do capital, nas suas formas atuais, não é produzida pela tecnologia, mas é uma ação política historicamente construída...

Este cenário tenso de lições cotidianas concretas tende a produzir uma representação ou subjetividade coletiva, ou uma "subjetivação da objetividade", de que as relações sociais capitalistas são imbatíveis.

Mesmo aqueles que lutam por sua superação, por entenderem que se trata de relações sociais cindem esgarçam o gênero humano, não conseguem perceber a existência de forças imediatamente visíveis capazes de alterar, no curto prazo, esta nova, violenta e antes sociável realidade do capital, embora, como nos indica Mészáros (1996), este tenha esgotado sua parca capacidade civilizatória e agora seja uma pura relação destrutiva...

É no interior da materialidade desta contradição que a teoria social se sente desafiada a penetrar no labirinto de Minotauro (o capital na sua forma flexível, mundializada e

desregulado) desvendar sua monstruosidade suas fraquezas a fim de poder enfrentá-lo e não. Quais seriam os elementos que nos permitem afirmar que o capital, em seu ciclo de acumulação mundializada, flexível e de regulamentada, engendra uma crise e contradições sem precedentes? Se nos últimos 500 anos, tomando a gênese do capitalismo em sua forma de acumulação primitiva, ou nos 200 anos de sua afirmação hegemônica de acumulação real, capacidade de superar suas crises cíclicas lhe devolve sempre a energia inicial para recompor-se, efetivamente o capital, ciência e ideologia serão eternos. Mas não é esse justamente o argumento ideológico desde o liberalismo conservador?

Na direção do que nos instiga Jameson, uma literatura vinculada a tradição marxista nos permite, no escopo deste texto, destacar alguns elementos da especificidade e da profundidade sem precedentes da crise do capital mundializado e os dilemas para a viabilidade da vida de milhões de seres humanos.

Vivemos na era de uma crise histórica sem precedentes. Sua severidade pode ser medida pelo fato de que não estamos frente a uma crise cíclica do capitalismo mais ou menos extensa, como as dívidas do passado, mas há uma crise estrutural, profunda, do próprio sistema do capital. (2014, p. 43-46)

Observamos, então, que a crise atual não é uma crise convencional do capitalismo como tantas outras que já ocorreram, mas sim uma crise estrutural, ironicamente, ou, como faz parte da natureza do capital, nascida na contradição, que é um pressuposto do capitalismo. A solução que parecia ter sido no pós-guerra (advinda da teoria do gasto público, pregada pelos financistas franceses saint-simonianos e mais tarde aprimorada por Keynes) a melhor, buscando solucionar o problema de investimento em infraestrutura e a reprodução da força de trabalho, sugerindo que a base da tributação (fundo público) deveria aumentar à medida que o capital privado respondesse positivamente às possibilidades geradas pelas novas disposições de infraestrutura, pareceu uma solução viável, o que mais tarde se transformaria em Welfare State.

Mas o ímpeto acumulador expansionista do capitalismo fez com que estes a vissem como uma forma de bloqueio à acumulação da riqueza e à expansão do sistema. E, de fato, este período propiciou aos trabalhadores grandes conquistas, melhor organização e fortalecimento em suas bases de luta, o que, aos olhos do capital, era extremamente incômodo e visto como um risco para a acumulação e expansão. A forma como esse obstáculo foi contornado pelo capitalismo diz muito do que vemos hoje na economia mundial, e a crise pela qual passa. Por isso, não é equivocado dizer que a atual crise capitalista, sem precedentes na história do capitalismo, na verdade é o efeito colateral às medidas adotadas pela linha neoliberal do capital há aproximadamente 35 anos.

Ao tirar o Estado do seu papel de provedor de investimentos e reproduzidor da força de trabalho, o capitalismo criou um problema que mais tarde (hoje) voltaria para atormentá-lo, tal qual bumerangue lançado a esmo, que retorna sem aviso e acerta em cheio quem o lançou. O sistema capitalista não consegue viver sem a força de trabalho, por mais tecnologias que crie, por mais avanços que produza, a necessidade pela força de trabalho é inerente ao capitalismo. Ao enfraquecer de forma profunda os trabalhadores, comprometendo sua reprodução,

espoliando totalmente seu salário, o capitalismo, agora totalmente mundializado, acaba por criar talvez a maior de todas as crises que já enfrentou. A crescente desigualdade gerada pelo por este meio de produção está chegando ao limite máximo, não havendo mais como o capitalismo sobreviver à medida que está aniquilando o motor de sua produção, o trabalhador e sua força de trabalho.

A relação capital-trabalho sempre tem um papel central na dinâmica do capitalismo e pode estar na origem das crises, mas hoje em dia o principal problema reside no fato de o capital ser muito poderoso e o trabalho muito fraco, não o contrário. (HARVEY, 2011, p. 61)

É exatamente em cima desta questão, na qual o capital sempre tenta se impor sobre o trabalho, que reside o seu maior antagonismo. Para fundamentar todo este processo até aqui registrado, destacamos Mészáros, que dialoga diretamente com todos os outros autores até aqui referenciados:

Esse sistema, em todas as suas formas capitalistas ou pós-capitalistas, tem sua expansão orientado e dirigida pela acumulação. Naturalmente, o que está em questão a este respeito não é um processo delineado pela crescente satisfação das necessidades humanas. Mas exatamente, é a expansão do capital como um fim em si mesma, servindo à preservação de um sistema que não poderia sobreviver sem constantemente afirmar seu poder como um modo de reprodução ampliado. Ampliado. O sistema do capital é essencialmente antagônico devido à estrutura hierárquica de sua subordinação do trabalho ao capital, o qual usurpa totalmente o poder de tomar decisões. Este antagonismo estrutural prevalece em todo lugar, do menor “microcosmo” constitutivo ao “macrocosmo” abarcando as relações e estruturas reprodutivas mais abrangente. E, precisamente porque o antagonismo é estrutural, o sistema do capital é irreformável e incontrolável. A falência histórica do reformismo social-democrata fornece um testemunho eloquente da irreformabilidade do sistema; e a crise estrutural profunda, com os seus perigos para a sobrevivência da humanidade, destaca de maneira aguda sua encontrar incontrolabilidade. Na verdade, é inconcebível introduzir as mudanças fundamentais requeridas para remediar a situação sem superar o antagonismo estrutural destrutivo, tanto no “microcosmo” reprodutivo, como no “macrocosmo” do sistema do capital enquanto o modo global de controle do metabolismo social. E isso só pode ser atingido colocando em seu lugar uma forma radicalmente diferente de reprodução do metabolismo social, orientada para redimensionamento qualitativo e a crescente satisfação das necessidades humanas. (2000, p. 16)

A solução encontrada no pós-guerra foi uma parceria entre Estado e capital, com o objetivo de garantir os investimentos em tecnologia e produtividade, a fim de majorar lucros e aumentar a acumulação; e garantir a reprodução da força de trabalho. Era a retomada do mundo “civilizado” rumo à “prosperidade”. Assim, o fundo público garantia a modernização e o aumento exponencial de produtividade via inovação tecnológica. Já no mundo do trabalho, o Welfare State teve um papel de garantidor da reprodução do trabalhador, dando-lhe mais garantias e com isso reduzindo um pouco o desequilíbrio entre o binômio capital-trabalho. Porém este mesmo fundo público proporciona ao capital condições de seguir na sua vocação

irrefreável expansionista, mundializando o capitalismo e derrubando as fronteiras que ainda resistiam à mobilidade do capital.

Desta forma, o capitalismo, instalado nos quatro cantos do mundo, faz a seleção onde o capital instalaria suas forças produtivas e sua força financeira, sendo a segunda itinerante e volúvel (de acordo com a “vontade do mercado”). Isso enfraquece o Estado, a retroalimentação do fundo público fica comprometida, o déficit orçamentário dos países cresce a níveis insuportáveis, a reprodução da força de trabalho fica prejudicada e o desequilíbrio entre capital-trabalho vira um imenso abismo. As condições de organização do metabolismo social deixam de existir, a desigualdade cresce de forma acelerada; miséria, fome e guerras atingem os países periféricos. Mas o combustível do capitalismo é o consumo. Com os níveis de consumo baixos, o capital não se realiza e a economia mundial estaciona.

Os capitalistas costumam solucionar o problema de baixo consumo atacando apenas o sintoma (falta de dinheiro para a população) com dinheiro fictício (crédito); ao injetar crédito no mercado, eles criam um dinheiro que não existe e endividamentos altos, com um risco também alto (eis aí a bolha), não se atendo para a causa do problema, que é justamente o desequilíbrio entre as forças do capital e do trabalho (afinal, como já mencionado, o capitalismo não existe sem o trabalho; o contrário, entretanto, é possível), pois a natureza contraditória do sistema capitalista é autofágica (destrói a própria célula de sobrevivência), ou seja, a fonte de riqueza do capitalismo, sem a qual ele não pode existir — o trabalho —, é sempre atingida, e cada vez mais fragilizada, chegando ao esgarçamento, que acabará provocando a ruptura.

Uma passagem de Frigotto ilustra bem este momento de força do capital que ocorre impondo a derrocada do mundo do trabalho:

Como veremos a seguir, na Perspectiva que Francisco de Oliveira nos apresenta, longos 50 anos de sustentação, mediante o fundo público, da acumulação capitalista, onde o financiamento da reprodução da força de trabalho é, entre outros, um aspecto importante, permitiu ao capital (associado ao estado) um longo período de intensa reprodução ampliada em investimento pesado no avanço tecnológico. Todavia, neste mesmo período, o jogo de interesses implicados na reprodução da força de trabalho deslocou, em grande parte, o *locus* desta disputa na esfera privada para a esfera pública (...). O ponto crucial é que o fato de a nova e fantástica base técnica, potenciadora das forças produtivas, dar-se sob relações de exclusão social, ao contrário de liberar o tempo livre enquanto mundo da liberdade, produz tempo de tensão, sofrimento, preocupação e flagelo do desemprego estrutural e subemprego. O trabalho, enquanto força de trabalho, passa a constituir-se numa preocupação visceral de tal sorte que, perversamente, como nos indica Francisco de Oliveira, (1990) o caráter excludente das relações sociais determina que, nestas circunstâncias, o trabalhador lute para manter-se ou para tornar-se mercadoria. (2010, p. 64-5)

Porém, enquanto a ruptura não ocorre e a superação deste modo de produção acumulador/concentrador de riqueza não acontece (1% dos mais ricos concentra riqueza igual

a aproximadamente 60% dos mais pobres do planeta), o mundo enfrenta, desde 2008, uma crise estrutural sem precedentes — crise que assume especificidade nos países de capitalismo dependente e fruto de processos de colonização.

1.2 A crise estrutural e a especificidade do projeto societário brasileiro

Para falarmos da especificidade da crise estrutural do capital no Brasil, é necessário antes passarmos pela América Latina, para que haja um melhor entendimento de como se deu a transição do colonialismo clássico para o neocolonialismo, e para demonstrar que o único período em que houve algum crescimento e integração nacional nestes países, foi aquele no qual aconteceu a sua ruptura com os colonizadores, até o período pós-Segunda Guerra Mundial. É importante salientar também que nesse período houve a substituição do colonialismo clássico pelo colonialismo moderno.

A América Latina foi colonizada por um processo extrativista exploratório, sob a tutela dos reis e da Igreja. Os monarcas eram (com a Igreja) os que ditavam as regras, de acordo com sua conveniência e seus interesses, que não eram, necessariamente, os interesses da elite comercial e da população. Porém, com o passar dos anos (três séculos aproximadamente), os senhores de engenho, os comerciantes, os mineiros e todos aqueles que de alguma forma geravam a riqueza dessas novas nações viram-se obrigados a pagar altos tributos às coroas, o que limitava sobremaneira as aspirações de crescimento econômico do capital, ainda incipiente, nessas colônias. É Florestan Fernandes quem vai nos ajudar a entender como se deu esse processo:

Isso foi conseguido com a transplantação dos padrões ibéricos de estrutura social, todos os trabalhos forçados dos nativos e a escravidão (nativos, africanos ou mestiços). Assim, uma combinação de estamentos e castas produziu uma autêntica sociedade colonial, na qual todos os colonizadores eram capazes de participar das estruturas existentes de poder e de transmitir posição social através da linhagem europeia. (1975, p. 13)

Mais à frente, Fernandes demonstra por que este modelo colonial entrou em decadência, e não conseguiu se manter, uma vez que outras nações europeias, que possuíam uma industrialização mais avançada, já não viam o antigo modelo como lucrativo, mas como um entrave para o avanço e o crescimento do capitalismo:

Do ponto de vista, lógico sociológico, três fatores diferentes foram realmente decisivos. Primeiro, o padrão de exploração colonial, frente ao sistema político é legal de dominação externa, (...), a Holanda (juntamente com outros países europeus) forneceram o capital, a tecnologia, o equipamento e a base comercial do mercado internacional, convertendo-se nas potências centrais, como núcleos do capitalismo Mercantil. Por isso, Espanha e Portugal desempenharam papéis econômicos intermediários. O padrão de exploração colonial tornou-se rapidamente demasiado

duro para os agentes privilegiados nas colônias latino-americanas (...). Os movimentos de emancipação iniciaram-se como uma oposição radical a esse padrão complexo de exploração. Eles eram dirigidos contra as coroas, porque somente através da Independência os agentes privilegiados da economia colonial poderiam atingir os requisitos legais e políticos da sua autonomia econômica (...). O segundo fator, que teve uma influência decisiva na crise do antigo sistema colonial, foi a luta pelo controle econômico das colônias latino-americanas na Europa, especialmente entre, Holanda, França e a Inglaterra. As mudanças nas estruturas, políticas econômicas e culturais da Europa, ao término do século XVIII e o início do século XIX, contribuíram para a rápida desagregação das potências centrais e intermediárias, que detinham o controle externo do antigo sistema colonial. E, finalmente, seria necessário considerar alguns setores da população das colônias, vitimados pela rigidez da Ordem Social e interessados na destruição do antigo sistema colonial. Estes setores, heterogêneos (...), inclua habitantes das cidades e vilas, mais ou menos identificados com a nativização do poder, especialmente nos níveis econômico e político. A massa que deu, em todos os países, apoio fanático aos movimentos de emancipação nacional, foi recrutada entre esses setores (massa de manobra). (1975, p. 13-14)

Na citação anterior, fica claro como o antigo modelo colonial perdeu sua força. Primeiro, pelo anacronismo deste modelo com o avanço da industrialização na Europa e a pressão dos países centrais como Holanda, Inglaterra e França, que seguiam com seu capitalismo industrial, e viam no antigo modelo um grande obstáculo para as suas pretensões de avançar sobre novos mercados. Com o acirramento da concorrência econômica entre os países centrais, houve uma desagregação que atingiu os países intermediários como Espanha e Portugal, desestruturando ainda mais seu sistema político colonial, o que favoreceu as então elites das colônias a se organizar como oposição forte contra as metrópoles. O principal alvo eram as coroas, pois era a monarquia — já derrubada em boa parte dos países europeus — que ficava com a maior parte dos lucros auferidos por essa elite. Por fim, essas elites, com o apoio e o financiamento dos capitalistas liberais, capturaram o extrato mais baixo da população, uma massa numerosa, bem heterogênea — devido à miscigenação e à migração de outros povos —, para apoiar a derrocada do antigo modelo colonial. Com o apoio da massa popular, a maioria dos países latino-americanos passou por um processo de ruptura que, muitas vezes, culminou em guerras contra seus colonizadores.

Esta era a forma que os capitalistas tinham para conseguir autonomia comercial, ou seja, manobrando a população para conseguir a independência da colônia, a fim de beneficiar a elite capitalista local e a externa (no caso do Brasil, não houve ruptura e muito menos uma guerra, mas sim um acordo familiar, o que já demonstra que a trajetória do Brasil seria bem diferente dos seus vizinhos). Desse modo, o modelo antigo deixou de ser utilizado, e teve início o novo modelo colonial, pois logo veremos que estas conquistas abriram as portas para que outros países (no caso da América Latina, especificamente, primeiro a Inglaterra e depois os Estados Unidos) passassem a ter o controle político econômico destas nações recém-criadas.

É no final do século XIX que a transição do neocolonialismo para o imperialismo se consolida na América Latina. O neocolonialismo foi importante para dinamizar a Revolução Industrial, pois foi uma fonte de acumulação do capital nos países europeus, especialmente na Inglaterra; porém a transformação do capitalismo na Europa também levou a transformações das economias periféricas da América Latina na direção das economias capitalistas centrais. As alterações foram ocorrendo gradativamente; as mudanças no padrão de dominação externa ficaram evidentes a partir da metade do século XIX, e se consolidaram totalmente no fim desse século. A passagem de Florestan Fernandes deixa isso evidente:

As influências externas atingiram todas as esferas da economia, da sociedade e da cultura, não apenas através de mecanismos indiretos do mercado mundial, mas também através de incorporação maciça e direta de algumas fases dos processos básicos de crescimento econômico e de desenvolvimento sociocultural. Assim, a dominação externa tornou — se imperialista, e o capitalismo dependente surgiu como uma realidade histórica na América Latina. (1975, p 16)

Assim como para Hobsbawm, Fernandes também via que a era de ouro do capitalismo na verdade foi muito mais benéfica para os europeus e para os Estados Unidos do que para os países da periferia como os países da América Latina. Com a crise de 1929, alguns países, como o Brasil, chegaram a ter um período de desenvolvimento industrial (Era Vargas), de onde se esperava que os levasse há certa autonomia nacional, porém não tardou a chegar o momento em que esses países passassem a dependência econômica financeira países centrais, e no caso particular da América Latina, os Estados Unidos eram (e são) o seu senhor.

O controle financeiro das emergências economia satélite tornou-se tão complexo e profundo que o esquema exportação-importação foi refundido... para incluir “integração” do comércio interno, “proteção” nos interesses rurais ou da modernização da produção rural, “introdução” do Comércio das Indústrias de bens de consumo, “intensificação” das operações bancárias etc. Em síntese, as economias dependentes foram transformados em mercadoria, negociáveis a distância, condições seguras e ultra lucrativas (...).

O lado negativo desse padrão de dominação imperialista aparece claramente em dois níveis diferentes. Primeiro, condicionamento e reforço externos das estruturas econômicas arcaicas necessárias à preservação do esquema da exportação — importação, baseado na produção de matérias-primas de bens primários. Segundo, malogro do “modelo “de desenvolvimento absorvido pela burguesia emergente das nações europeias hegemônicas (os Estados Unidos compram esse papel hoje). *Na realidade, a revolução burguesa não foi acelerada, mesmo nos países mais avançados da América Latina (...), tanto para o “moderno” como para o “antigo” colonialismo, (...), a integração nacional das economias dependentes sempre foi negligenciada. Os objetivos manifestos e latentes foram dirigidos para os ganhos líquidos, isto é, para a transferência do excedente econômico das economias satélites para os países hegemônicos.* Sob esse aspecto, “idade de ouro” do imperialismo europeu encerrou o circuito iniciado pelo antigo colonialismo e expandido pelo neocolonialismo, ambos de origem europeia, formando o burguês complacente (...) (colonialismo continuado pelos Estados Unidos até hoje). (1975, p. 17-18). Grifo nosso.

Portanto, observamos que os países da América Latina tiveram poucas chances de se tornarem países autônomos, com a economia verdadeiramente nacional, com uma indústria nacional forte, uma vez que a elite desses países optou por se tornar dependente e subalterna à burguesia dos países centrais. No caso do Brasil, no período entre guerras, em razão da crise

econômica mundial, o país chegou a ser impulsionado para o desenvolvimento industrial, com o Estado à frente dos investimentos, criando condições para que a indústria nacional crescesse (primeiro período de Vargas, eleito democraticamente). Contudo, no segundo período de Vargas, o ímpeto de construir uma indústria nacional forte, por intermédio de empresas estatais em áreas estratégicas, como na produção de energia elétrica, exploração do petróleo, além da siderurgia, buscando fortalecer e garantir a soberania da economia brasileira, sofreu todo tipo de ataque da elite dependente e subalterna, favorável à total abertura do mercado e à dependência ao capital internacional. O apoio dos fortes grupos internacionais do capital a essa elite não tardou em frear o que poderia ter sido a construção de um projeto de indústria nacional, que garantiria talvez a autonomia econômica brasileira. Porém nesse período, de 1951 a 1954, Vargas ainda conseguiu criar a empresa estatal de exploração do petróleo, a Petrobras, assim como criou uma infraestrutura de desenvolvimento da indústria, comércio e urbanização para que o país avançasse muitos anos ainda no desenvolvimento nacional.

Ainda sobre o que mostra Fernandes, podemos dizer que o arquétipo criado para os países da América Latina em que o moderno e o arcaico convivem de forma a garantir mais lucrativa para o capital internacional e, ao mesmo tempo, promover a dependência a este capital e a seus ditames, como dito por Oliveira (*Crítica à razão dualista; O ornitorrinco*), deixa claro e definitivo que tal modelo não se deu de forma casual, mas sim pensado e arquitetado pelo capital estrangeiro. Contudo, vale ressaltar que não se trata de uma defesa do varguismo, até porque no período de seu primeiro mandato (os primeiros 15 anos), houve uma ruptura com a democracia, inclusive com perseguições a partidos de esquerda. O que pretendemos mostrar é a clara guerra entre um projeto que desejava a construção de uma economia nacional forte *versus* um projeto de total dependência ao capital estrangeiro, como explica Oliveira:

A política varguista levou ao inevitável enfrentamento com a hegemonia norte-americana. Entrando de chofre na chamada Guerra Fria, os Estados Unidos elaboraram uma doutrina paradoxalmente anti-industrialista, e todos os que dissentiam eram catalogados como inimigos da democracia. A extraordinária aceleração do desenvolvimento capitalista no Brasil parecia não deixar dúvidas de que país se estava construindo como nação capaz de rivalizar com os Estados Unidos no plano industrial, sustentada num amplo território e numa população em acelerado crescimento. Visto mais perto, o processo é de um tipo em que o nacionalismo foi mais uma decorrência das conjunturas impostas ao Brasil pela inexistência de financiamento que uma opção ou escolha calculada. (2018, p. 46-7)

Além de ficar claro que e o imperialismo capitalista não permitiria o surgimento de uma nova potência industrial na América Latina, também é evidente que, na verdade, a tentativa de independência econômica e política se deu em um contexto no qual países centrais enfrentavam uma forte crise econômica, devido à instabilidade geopolítica, em que o comércio e o crédito internacional estavam severamente comprometidos, ou seja,

este ímpeto nacionalista, na verdade, nasce de uma necessidade, e não da vontade da elite brasileira, a qual sempre demonstrou ser favorável à dependência internacional.

Uma vez derrotados o projeto de indústria nacional e a economia autônoma, a elite brasileira põe em prática o projeto de um Estado mínimo e a abertura do mercado brasileiro para o capital internacional. No governo de Juscelino Kubitschek, os projetos de internacionalização e dependência ganharam força e avançaram significativamente no Brasil. É interessante observar que tanto Fernandes quanto Oliveira demarcam este momento, um com um olhar de fora (Fernandes), como quem vê de uma perspectiva do alto; e o outro com um olhar de dentro (Oliveira), com uma perspectiva de quem está no meio.

... esse tipo de imperialismo demonstra que mesmo os mais avançados países latino-americanos ressentem-se da falta de requisitos básicos para o rápido crescimento econômico, cultural e social em bases autônomas (*no caso brasileiro, estava sendo superado* — grifo nosso) (...) Como ocorre com os interesses privados externos, os interesses privados internos estão empenhados na exploração do subdesenvolvimento em termos de orientações de valor extremamente egoístas e particulares. Quando o assim chamado estágio de “decolagem” parecia aproximar-se, a expansão iniciava-se como um processo impulsionado pelos interesses mais poderosos e, portanto, controlado a partir de fora. A ilusão de uma Revolução Industrial liderada pela burguesia nacional foi destruída, conjuntamente com os papéis econômicos, culturais e políticos e estratégicos das elites no poder latino-americanas (...) Agora uma nova imagem do capitalismo (um neocapitalismo?), dá “burguesia nacional” e da “interdependência internacional” das economias capitalistas está sendo reconstruída, para justificar a transição atual e para criar uma nova espécie de ideologia de utopia burguesas dependentes. (FERNANDES, 1975, p. 18-19)

Fernandes descreve o que ocorre em praticamente todas as nações latino-americanas. No caso brasileiro, visto por dentro, como Oliveira, o projeto de economia autônoma e de uma indústria nacional foi ferozmente atacado por grupos internos da elite aliados aos poderosos grupos do capital internacional e, uma vez derrotado aquele projeto, um novo período se iniciava, como veremos na próxima citação de Oliveira, que faz um paralelo com o que Fernandes já havia observado com um olhar de fora.

Eleito com um programa nacionalista, Kubitschek abriu as portas ao capital estrangeiro, utilizando para isso um estratagema de Eugênio Gudín, o papa do pensamento econômico liberal no Brasil do século XX. A estratégia de Gudín, que havia sido ministro de Café Filho, constitui em incentivar, via desburocratização e desoneração, importações de bens de capitais por parte das empresas estrangeiras, como mecanismo de industrialização; foi a chamada importação sem cobertura cambial. O subsídio às importações de bens de capital continuou forte, o que implicava uma transferência de renda dos exportadores para os importadores.

Kubitschek utilizou toda a nova envergadura do Estado brasileiro para induzir a industrialização e, nos cinco anos de seu mandato, todas as grandes marcas da indústria mundial tinham se estabelecido no Brasil. O ícone da nova industrialização, a indústria automobilística, já produzia os Volks, Fords, Chevrolets, Simcas, DKWs-Vemag, Renaults e caminhões Mercedes-Benz em menos tempo que o previsto.

Mas não houve nenhuma relação social de monta no período. Kubitschek deixou intocada a velha estrutura agrária, já em *débâcle*, pressionada pela demanda industrial, pela migração campo-cidade e pelas urgentes necessidades de alimento nas metrópoles povoadas por nova massa de trabalhadores (...). No campo do trabalho, as reformas varguistas não experimentaram nenhuma grande inovação.

O lado desenvolvimentista de Kubitschek partilhava da crença de que o mercado resolveria o problema da desigualdade social. A “marcha para o Oeste” concretizava com Brasília e a abertura de enormes reservas de terra, que uma década depois

começaria a revolucionar a geografia agrária e agrícola brasileira. Os institutos de previdência, invenção varguista, foram utilizados até o osso para construir Brasília e as novas estradas federais de abertura para o interior...

... A burguesia nacional, cuja liderança era incontestada, viu-se substituída nos setores motores pelo capital internacional e pelo capital estatal. O capital estrangeiro transitou dos serviços de transporte, portos, ferrovias, energia elétrica, telefonia, gás, para a indústria manufatureira, e as empresas do Estado ocuparam lugares-chave na produção de bens intermediários — petróleo, ferro, álcalis, energia — (*insumos para indústria multinacional* –grifo nosso), além de serviços que antes eram de propriedade estrangeira. A mudança nas bases da propriedade foi radical e repercutiria, inevitavelmente, nas estruturas políticas. Uma destruição criadora, de proporções quase incalculáveis, mas sempre incompleta, pois mantinha, junto com as novas forças produtivas, uma combinação arcaico-moderna *sui generis*. (OLIVEIRA, 2008, p. 48-52)

Fica claro que o projeto de desenvolvimento industrial brasileiro tem a direção alterada, ainda que as estruturas estatais tenham sido mantidas, pois na verdade serviam muito mais como uma alavanca para o capital estrangeiro, que se expandiu pelo país. Kubitschek conseguiu em apenas cinco anos promover uma abertura de mercado ao capital estrangeiro nunca antes visto. Foi ele ainda que, atendendo aos anseios externos, deu início ao processo de abertura de estradas, com intuito de integração nacional, que transformou o Brasil de hoje num país praticamente rodoviário, abandonando o projeto das ferrovias. O empreendimento de Brasília também atendia aos anseios da elite brasileira, de desmobilização das manifestações populares, uma vez que a distância criava um isolamento do centro do poder político com relação à sociedade civil. O Brasil se via então como um país onde o Estado fazia a transferência de recursos (via facilidades, produção de matéria-prima, criação de infraestrutura, isenção fiscal etc.) para o capital internacional, mas sem promover nenhuma evolução no campo do trabalho e ainda utilizando o Fundo de Garantia dos trabalhadores na construção de infraestrutura. O que não deixa de ser mais uma transferência de recursos do Estado (dos trabalhadores) para o capital. Ainda não se tratava de um projeto neoliberal de poder, pois havia um viés keynesiano, mas após o golpe de 1964 tem início o processo neoliberal de poder, com vários retrocessos.

O governo de Kubitschek pavimentou o caminho para um projeto de neocolonialismo moderno, com os Estados Unidos como centro hegemônico do poder. Seu governo também frustrou a sanha dos militares. E foi esta sanha que levou o ex-presidente Jânio Quadros a renunciar em 1961, acreditando que uma comoção popular o reconduziria ao governo nos braços do povo, o que não aconteceu. Sob o manto do mito de que o comunismo (em alta neste período da Guerra Fria) era algo maligno (detalhe: um país que flertou com o nazismo durante anos e só foi para a Segunda Guerra obrigado), os militares, apoiados pela elite subalterna e associada ao capital internacional, também patrocinado pelos Estados Unidos, não sossegaram. Primeiro, barraram a posse de João Goulart (Jango) na Presidência da República, que estava

em viagem oficial na China (o que serviu de motivo para ser taxado de comunista). Depois, com o fracasso do parlamentarismo, implantado às pressas, Jango, que sempre teve a oposição da elite subalterna brasileira, passa a governar um país com total instabilidade, polarizado entre “esquerda e direita”, sem força no Parlamento, sendo acusado de tentar levar o Brasil a um regime socialista em virtude da sua pauta progressista e trabalhista. Os empresários brasileiros de todos os setores sempre encorajaram os militares a tomar uma atitude (como se precisassem de tal incentivo). Até que em 31 de março de 1964 sobe a bandeira de uma “revolução redentora”, e os militares dão o golpe às claras. Jango, acuado, resolve se exilar no Uruguai, onde mais tarde seria vítima da Operação Condor, coordenada pela CIA. Aliás, o Brasil já havia tido 13 eventos de rupturas democráticas militares-políticas em apenas 34 anos. A tese do brasileiro cordial foi por água abaixo.

O Brasil inicia uma nova fase, com a democracia totalmente interrompida. E é justamente no período da ditadura militar que a cartilha do Banco Mundial será obedecida à risca. Os presidentes militares, obedientes e disciplinados que são, seguiram exatamente o projeto de reestruturação da América Latina que os neocolonizadores estadunidenses tinham para os países do Cone Sul.

Dialogando com os autores, Oliveira, Fernandes e Pereira, vemos como isso se deu:

A existência de uma economia socialista bem-sucedida expansiva, dotada pelo menos de padrões equivalentes de tecnologia, organização burocrática, produtividade, crescimento acelerado, e internacionalização, compeliu as nações capitalistas avançadas da Europa, América e Ásia para uma defesa agressiva do capitalismo privado, especialmente após a II Guerra Mundial. Assim, enquanto o anti-imperialismo construía uma manifestação da concorrência nacional entre economias capitalistas avançadas, o imperialismo moderno representa uma luta violenta pela sobrevivência e pela soberania do capitalismo em si mesmo.

... em alguns países, o Estado foi capaz de construir e desenvolver indústrias básicas (*caso do Brasil – grifo nosso*), através de empresas públicas e semipúblicas, como uma base para a diferenciação da produção industrial, a aceleração da autônoma do crescimento econômico e a integração nacional da economia... (FERNANDES, 1975, p. 21-2)

Mas a abertura para o mercado internacional, que inicialmente parecia apenas a continuidade de um projeto de fortalecimento da economia nacional, aos poucos se mostrou uma verdadeira armadilha, pois à medida que as empresas se tornavam um polo econômico ativo das economias latino-americanas, revelou sua verdadeira natureza:

As empresas anteriores, moldadas para um mercado competitivo restrito, foram absorvidas ou destruídas, as estruturas econômicas existentes foram adaptadas às dimensões e às funções das empresas corporativas, as bases para o crescimento econômico autônomo e a integração nacional da economia, conquistadas tão arduamente, foram postas a serviço dessas empresas e dos seus poderosos interesses privados (...)

A hegemonia dos Estados Unidos pode ser contrabalanceada nas nações capitalistas avançadas. Essas nações possuem recursos materiais humanos para resistir as implicações negativas da empresa corporativa norte-americana (...). Os países latino-americanos carecem desses recursos materiais humanos,....., suas burguesias nacionais e sua elite no poder não estão submetidas ao controle público e a pressões democráticas. Em consequência, o processo de modernização, iniciado sob a influência e o controle dos Estados Unidos, aparece como uma rendição total e incondicional, propagando-se por todos os níveis da economia, da segurança e da política nacionais, da educação e da cultura, da comunicação em massa e da opinião pública, das aspirações ideais com relação ao futuro e o estilo de vida desejável (...). O “sistema”, isto é, as elites econômicas, políticas e culturais são a favor dele, como a única alternativa para enfrentar a “subversão”, para lutar contra a “corrupção”, para “evitar” o comunismo...

O que torna hegemonia dos Estados Unidos entre as nações latino-americanas uma força incontrolável e perigosa, é a presente concepção norte-americana de segurança, fronteira econômica e ação conjunta contra mudanças radicais ou revolucionárias nos países vizinhos (*são as intervenções americanas*). (FERNANDES, 1975, p. 21-4). Grifo nosso.

No caso do Brasil, os governos militares não apenas seguiram as cartilhas econômicas, como também a política, cultural e educacional. Não só as empresas multinacionais que vinham para o Brasil, em busca de facilidades, como mão de obra barata, baixos impostos, pouca ou nenhuma fiscalização ambiental, mais uma série de organismos oficiais ou semioficiais passou a controlar e manipular a sociedade civil. De todos estes, talvez o pior deles tenha sido (como é até hoje) o monopólio da comunicação (mídia) de massa, as empresas de comunicação impressa, radiofônica e televisiva, que se mantiveram durante e depois do período da ditadura militar, sempre tiveram uma vocação (na verdade os proprietários destas empresas são oriundos da mesma elite) para apoiar o que fosse favorável às elites dependentes e, conseqüentemente, ao capital internacional, o que fazem até hoje. Uma das heranças malditas da ditadura militar. Em outra passagem, Fernandes demonstra como esses organismos eram fundamentais para consolidar o imperialismo norte-americano:

Na verdade, as economias, as sociedades e as culturas latino-americanas estão sendo reconstruídas de acordo com interesses e valores políticos que adquirem uma natureza perversa nas condições locais, (...), o tipo do homem comum produzido por uma sociedade de meios de comunicação de massa, organização social e rotinizada a competição neurótica, a frustração e a agressão etc.

Nos países latino-americanos, entretanto, não possuímos uma democracia real. A situação é bem conhecida nos Estados Unidos, especialmente nos círculos empresariais e no seio das agências oficiais, semioficiais e privadas que operam na região, e pelo governo...

Os campeões da liberdade e da democracia agora estão apoiando todo tipo de iniquidades, para assegurar os interesses privados e suas empresas corporativas ou o que supõem ser a segurança de sua nação. A autoimagem usual, que os cidadãos dos Estados Unidos cultivam com orgulho, não se ajusta a esse quadro. Não há, simplesmente, compatibilidade entre a “crença na democracia” o “respeito pelos direitos humanos básicos”, e os fins ou conseqüências da política hegemônica (ou ausência de política?) dos Estados Unidos na América Latina. (1975, p. 24-5)

Com este olhar de fora que Fernandes oferece, fica mais fácil compreender as consequências e o que acontece na América Latina e, principalmente, no caso brasileiro. Levando agora o diálogo até Oliveira, podemos observar como se encaixa o olhar de fora com o olhar de dentro:

A ditadura anulou as eleições diretas para a presidência, mantendo, em 1964, as diretas para governadores e prefeitos e todas as eleições proporcionais. Depois de um período de hesitação e de duas graves derrotas nas eleições para o executivo da Guanabara, (...), o regime militar fechou os partidos políticos do período anterior e fundou um partido do governo (Arena) e um de “leal” oposição à sua majestade (MDB)... A Presidência da República passou a ser exercida exclusivamente por generais de exército, o posto mais alto...

Uma funda forma fiscal reaparelhou financeiramente o Estado brasileiro, realizando uma façanha que o período chamado populista nunca ousou: a criação do Banco Central. A intervenção nos sindicatos de trabalhadores foi generalizada, embora paradoxalmente o regime não pudesse ser acusado de favorecer o sindicalismo amarelo... Um duro arrocho salarial foi implantado imediatamente, e um processo de desnacionalização da propriedade industrial logo se desenhou no horizonte. O regime utilizou o Banco do Brasil, do qual praticamente todos os empresários eram devedores relapsos, para enquadrar os recalcitrantes (...) Na verdade, o “liberalismo” dos militares era efeito de um anticomunismo feroz, radicalmente industrializante, talvez como consequência das concepções militares do poder na era industrial...

O regime investiu pesadamente na Petrobras, transformando-a, aliás, na cabeça de ponte do novo setor da petroquímica; ampliou as siderúrgicas estatais, multiplicando por quatro sua capacidade de produção; investiu na modernização do setor de telecomunicações, comprando e construindo satélites, postos no espaço por norteamericanos e franceses; ampliou as hidrelétricas estatais,

No setor privado, a indústria automobilística conheceu taxas de crescimento anual de dois dígitos, período que ficou conhecido como “milagre brasileiro” (1968-1973). Todos os setores da economia experimentaram fortíssima expansão, com média anual de crescimento do PIB no período de 11%. Até a indústria de bens de capital de propriedade nacional chegou a se destacar, dando a impressão de que, por fim, a internacionalização da produção de bens de capital tornaria autossustentável a expansão capitalista no Brasil. (2018, p. 57-9)

É interessante observar que, neste mesmo período, o ex-secretário de Segurança nos Estados Unidos (do governo de J.F. Kennedy), Robert McNamara, que sempre associou os conflitos internacionais, tanto externos quanto internos, aos níveis de pobreza desses países, havia se tornado presidente do Banco Mundial, justamente nesta época que ocorreu o mito do “milagre econômico brasileiro”. McNamara tinha uma visão liberal de que para combater os conflitos era necessário reduzir a distância econômica entre os países centrais e periféricos, oferecendo aos países subdesenvolvidos e em desenvolvimento condições de crescimento econômico. Obviamente, sua principal preocupação não eram os conflitos — uma vez que os Estados Unidos também se beneficiaram dos conflitos —, e sim garantir mais influência e controle nesses países, não mais de forma militar, o que já havia se demonstrado um fracasso (guerra do Vietnã), mas por meio de uma dominação política e econômica.

A abordagem de McNamara tinha como premissa o reconhecimento do fracasso da predominantemente militar seguida pelos EUA no Vietnã (paradoxalmente usou os

militares da periferia para garantir sua hegemonia – grifo nosso) ... A gestão McNamara operou nesse contexto e, em larga medida, o objetivo de consolidar o Banco como uma agência de desenvolvimento foi, em grande parte, uma resposta aquela situação. Os EUA apoiaram ativamente esse movimento. No final da década de 1960 o início da seguinte, cresceu a convicção em Washington de que era necessário aumentar a assistência multilateral frente à ajuda bilateral...

A proposta de redução “direta” pobreza, lançada para o quinquênio 1968-1973, dava seqüência as mudanças na composição setorial da carteira do Banco introduzidas por Woods, porém numa escala bastante maior. McNamara anunciou a agricultura — na verdade, a agropecuária — como o setor que teria maior expansão dentro do programa creditício, com a justificativa de que constituía “o fator-chave para o crescimento econômico na maioria dos países em desenvolvimento” [Banco Mundial, 1968, p. 11 (*o alvo se explicaria pelo intuito de garantir hegemonia americana na indústria – grifo nosso*)], da qual viveriam dois terços da população daqueles países...

McNamara determinou também alterações na distribuição geográfica dos empréstimos... — indicou que os “alvos” prioritários seriam a África e a América Latina e Caribe, onde as operações deveriam duplicar e triplicar respectivamente...

Para realizar o anunciado “assalto à pobreza”, McNamara estabeleceu como meta dobrar os empréstimos e créditos em cinco anos para chegar a pouco mais de US\$ 11 bilhões, mais do que havia sido desembolsado nos primeiros 20 anos de operação do Banco...

Ao final dos cinco anos de reforma administrativa, o Banco havia se transformado numa organização muito mais centralizada e mais bem aparelhada, tanto para monitorar o conjunto da atividade econômica dos seus principais clientes como para elaborar projetos “orientados à pobreza” — replicáveis segundo a ótica da instituição — no meio rural nas grandes cidades da periferia mundial...

Seguindo a mesma lógica expansiva e de diversificação, o Banco Mundial passou a autorizar, a partir de 1968, empréstimos para empresas públicas e bancos nacionais e regionais desenvolvimento (*e aqui vemos como o Brasil também influenciou a política internacional, pois o caso brasileiro se encaixa perfeitamente neste cenário – grifo nosso*)... Esse giro, embora suscitasse resistências internas, responde a uma série de fatores. Em primeiro lugar, ao crescimento real do setor público nos países da periferia, alguns dos quais com grau considerável de industrialização e todos, sem exceção, clientes do Banco. Em segundo lugar, à capacidade do setor público de absorver e contrair empréstimos em grande escala, bastante superior ao que seria possível fazê-lo por meio de empresas privadas (*princípio do fundo público antivoltor – grifo nosso*). Em terceiro lugar, à própria dinâmica política internacional, que impunha certa tolerância das grandes potências, em especial dos EUA, em relação a alguns governos que implementavam políticas econômicas ou estratégicas nacional-desenvolvimentista (*caso brasileiro – grifo nosso*), desde que o seu alinhamento político mais amplo fosse inequívoco e não ameaçasse ativos investimentos estrangeiros, ou com os quais fosse indispensável manter ou ampliar relações políticas, devido à sua posição estratégica no tabuleiro geopolítico da Guerra Fria. Em quarto lugar, à possibilidade de utilizar recursos do Bird e da AID para ampliar o financiamento a empresas privadas utilizando os bancos nacionais e regionais de desenvolvimento como intermediários... Tal giro, contudo, jamais implicou qualquer apoio do Banco a estratégias soberanas de desenvolvimento nacional, nem pretendeu remediar o caráter dependente das economias periféricas. (PEREIRA, 2010, p. 179-189)

Como os Estados Unidos haviam sido patrocinadores da maior parte dos golpes nos países periféricos, principalmente os golpes militares na América Latina, uma vez que vários desses países já haviam construído empresas estatais estratégicas, mesmo com sua ideologia liberal, a política de crédito teve que ser tolerante e apoiar, de certa forma, o crescimento das empresas estatais, mantendo, claro, o controle e monitoramento de todas as atividades econômicas das empresas, sem que colocasse em risco o projeto econômico capitalista liberal.

A política econômica recessiva do ex-presidente Castello Branco (1964-1968) produziu uma reestruturação fiscal, tributária e monetária financeira, com a criação de impostos e a cobrança de correção monetária dos devedores do Estado, além de uma política de arrocho salarial — uma vez que a crença do ministro do Planejamento Roberto Campos era de que a inflação elevada se dava por conta de uma demanda elevada —, o que levou o país a um período de encolhimento econômico, apesar da redução inflacionária. Assim, o governo seguinte, do ex-presidente Costa e Silva (1968-1973), tem início em um período de pujança internacional e, ao contrário de seu antecessor, o jovem ministro da economia Delfim Netto acreditava que a real causa da inflação brasileira residia nos altos custos de produção. Portanto, se antes o governo havia restringindo os seus gastos, dificultado o crédito através da elevação dos juros, aumento de imposto, forte redução salarial dos trabalhadores, agora o foco eram os custos de produção, que para Delfim eram o real vilão e o motor da inflação brasileira. Delfim Netto culpava a recessão causada pelas medidas tomadas no governo anterior, o que elevou os custos de produção, uma vez que as empresas estavam trabalhando com capacidade ociosa, e o crédito era muito caro. Dessa maneira, o crescimento da atividade econômica contribuiria para a redução dos custos das empresas e, por consequência, para a redução da inflação. Assim, teve início grandes investimentos públicos em infraestrutura, aumento de investimentos em empresas estatais, com a criação de outras, expansão do crédito a empresas e ao mercado consumidor, para aquisição de bens de consumo. Porém esse período também foi o de maior endividamento externo do Brasil, que quadruplicou o comprometimento orçamentário brasileiro com bancos externos. Além disso, as diversas facilidades dadas às grandes empresas e às classes de maior renda provocaram o crescimento abismal da desigualdade brasileira. Apesar do crescimento econômico na casa de dois dígitos, durante esse período, o reflexo disso na redução da pobreza e da desigualdade foi praticamente nulo.

O ciclo do crescimento econômico mundial terminou no final dos anos 1960, em virtude da crise estrutural do capitalismo e do esgotamento do modelo do fundo público (Estado de bem-estar social). Mas o Brasil, anestesiado pela injeção de capital estrangeiro, só começou a sentir, de fato, as consequências dessa crise, quando a guerra árabe-israelense afetou o preço do petróleo. E é a partir de 1974, com a crise do petróleo, que o Brasil passa a enfrentar sérios problemas na economia, na política e sociais, em um cenário sombrio de repressão, retirada de direitos, insegurança jurídica e incertezas.

Chegava ao fim a era do estado forte, a política de bem-estar, e iniciava-se com força a ofensiva neoliberal em escala mundial. David Harvey fez um painel do cenário mundial que culminou com o retorno do liberalismo conservador:

Perto do final dos anos 1960, o liberalismo embutido começou a ruir, internacionalmente 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 por boa parte dos anos 1970. Surgiram 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 ao controle daquele país. Sendo depositados em bancos europeus. As taxas de câmbio fixas foram abandonadas por causa disso em 1971. O ouro não mais poderia 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. (2008, p. 6)

No contexto brasileiro, a crise do petróleo mais que quadruplicou o custo do preço do barril, o que colocou em risco o ciclo de expansão econômica brasileira, uma vez que o petróleo era a base da matriz energética nacional e praticamente da maior parte dos insumos básicos de produção. Com isso, a balança comercial brasileira começou a se tornar deficitária. Como a insatisfação com o governo era grande, o ex-presidente Ernesto Geisel optou por uma solução para tentar manter o crescimento econômico, financiando as importações de petróleo com a captação de recursos externos, o que foi fazendo com que a dívida brasileira aumentasse cada vez mais.

Geisel havia criado o II PND (Segundo Plano Nacional de Desenvolvimento), a fim de promover um ajuste na estrutura de oferta e, ao mesmo tempo, manter o crescimento econômico. Era necessário modificar a estrutura produtiva brasileira, para que se tornasse menos vulnerável, e reduzir as importações, fortalecendo a capacidade de exportação da economia do Brasil. Porém, até que esta estrutura estivesse pronta, o financiamento externo seria necessário, aumentando ainda mais o endividamento externo.

Diferente do período do Milagre Econômico, o II PND (Programa Nacional do Desenvolvimento) apoiava as indústrias de base, com grandes investimentos nas indústrias estatais, na produção de aço, alumínio, carvão etc. O II PND buscou a diversificação da matriz energética do Brasil promovendo o programa de energia nuclear em parceria com a Alemanha, construindo uma usina em Angra dos Reis; a criação do Proálcool, desenvolvendo o álcool combustível; ampliando a capacidade de produção de energia elétrica, através da construção de usinas hidrelétricas, como a de Itaipu. Incentivou também o transporte hidroviário de massa e a eletrificação da rede ferroviária. Por meio de estímulos fiscais e de crédito tentou também

proteger as indústrias privadas nacionais para que fossem competitivas ante as estrangeiras. Apesar do fortalecimento da indústria, que cresceu 35% de 1974 até 1979, a herança de uma dívida externa era uma distorção grave da política adotada. Outra grande distorção foi a “estatização da dívida externa”, quando o Banco Central recebia em cruzeiros o pagamento das empresas privadas e, assumia a dívida delas em dólares. O Brasil chegou ao final da década de 1970 como uma dívida superior a 17 bilhões de dólares.

Toda essa mudança na estrutura produtiva brasileira provocou também o deslocamento das antigas classes operárias, já que os antigos sindicatos, envelhecidos, depois de tantos anos de repressão, e com a centralidade nos novos ramos de indústria, serviços e comércio, acabaram criando um novo tipo de classe operária. Fortalecidos pelo grande crescimento do setor siderúrgico e metalúrgico, os operários deste segmento começaram a mostrar sua força ainda no final dos anos 1970.

... em vez das categorias sujeitas ao peleguismo, ganham peso aquelas ligadas aos setores industriais predominantes, com destaque para os trabalhadores metalúrgicos, como epicentro os empregados das montadoras de automóveis caminhões e autopeças, no quadrilátero paulista do ABCD. A eles se juntaram os petroleiros, os petroquímicos e os bancários, esta uma categoria expressiva havia muito, mas revigorada pela crescente centralização do capital nos grandes bancos, tendo como âncora os bancários do Banco do Brasil e de bancos estaduais, como o Banespa. (OLIVEIRA, 2018, p. 60)

Ainda sobre a ofensiva neoliberal, com esgotamento da política de bem-estar social, dialogamos com alguns autores como Pereira, Neves e Harvey.

O final do mandato de McNamara coincidiu com uma mudança radical na economia política internacional. O início dos governos de Margaret Thatcher, Ronald Reagan e Helmut Kohl; no Reino Unido (1979), nos Estados Unidos (1981) e Alemanha (1982), respectivamente, a atmosfera política sofreu uma guinada liberal-conservadora brusca e consistente. Desde a primeira hora e da forma mais agressiva, o governo Thatcher traduziu a ofensiva do capital como programa político, atacando o movimento sindical, os direitos sociais e todo tipo de política econômica de inspiração keynesiana ou socialdemocrata. Na mesma linha seguiu o governo Reagan, com o objetivo de restaurar e reconfigurar o poder de classe dos capitalistas no âmbito doméstico. Para essa nova direita, a política social do capitalismo nos anos 1950 e 1960 havia criado uma espécie de socialismo; não mais apoiado, desde 1973, pelo crescimento econômico, finalmente chegara a hora de aniquilá-lo. Ao mesmo tempo, no plano internacional, o eixo anglo-americano passou a impulsionar políticas desregulacionistas, em detrimento de modalidades de política monetária, cambial e fiscal associadas ao protecionismo, à expansão do mercado interno e à regulação estatal sobre atividade econômica.

A palavra de ordem era redução dos Estados, abertura dos mercados, desregulamentação, e substituição gradativa das empresas estratégicas públicas por empresas privadas estrangeiras.

Desprovido de qualquer (auto) crítica à atuação precedente do banco (ou do FMI) na região, sua mensagem central era a de que o Estado pós-colonial tornara-se excessivamente grande, ineficiente e intervencionista. O corolário implícito desse discurso era o do que a estratégia de substituição de importações — comumente denominada de “desenvolvimento conduzido pelo Estado” (*state-led development*) —

havia fracassado, (...), o informe indicava como alternativa uma redução significativa do tamanho do Estado, a adoção da recuperação de custos em serviços públicos antes gratuitos e o aumento do controle privado sobre a economia. Em especial, prescrevia-se a realização de uma agenda coerente de reformas nas políticas comercial, cambial e agrícola voltada para a promoção da liberalização comercial e da especialização produtiva voltada para exportação de bens primários. Devia-se, enfim, deixar que operassem o “livre mercado” e as “vantagens comparativas” ...

O relatório fez três recomendações centrais, todas consistentes com a ofensiva neoliberal. Primeira, o apoio dos EUA aos BMDs deveria ser desenhado para acelerar a abertura dos mercados nacionais e a superioridade do capital privado no financiamento da atividade econômica em relação ao setor público. Segunda, os EUA deveriam trabalhar para assegurar que a alocação de empréstimos fosse condicionada à realização de reformas políticas nos países receptores. Terceira, os EUA pela deveriam reduzir paulatinamente seus gastos com os BMDs. Tratava-se, pois, de mover a política de empréstimos dos BMDs do apoio ao crescimento “dirigido pelo Estado” para o apoio ao crescimento “conduzido pela empresa privada”. A mudança do balanço entre “Estado” e “mercado” expressava, como sempre, na virada mais profunda na correlação de forças entre capital e trabalho e entre os Estados nacionais. (PEREIRA, 2010, p. 242-8)

E ainda sobre os avanços do neoliberalismo que acabava com a capacidade civilizatória na sociedade, nas condicionantes exigidas pelo FMI e pelo Banco Mundial, representantes oficiais dos interesses dos Estados Unidos e do capital estrangeiro, era “sugerido” aos governos periféricos devedores adotar medidas de “choque de austeridade” (termo que voltou à moda com a crise de 2008), um verdadeiro massacre aos estratos mais baixos da sociedade, além da condenação das economias nacionais à total dependência do financiamento e dos bancos externos. Eram os bancos cobrando a conta com juros altos.

Seguindo a definição da banca privada e do governo estadunidense, as gêmeas adotaram o enfoque chamado de Big Bang, “tratamento de choque”. De acordo com tal enfoque, o governo que implementasse medidas macroeconômicas duras de maneira rápida e imediata enfrentaria menos desgaste político do que é aquele que não fizesse, por duas razões básicas: Primeira, a oposição não teria condições de ser mobilizada; segunda, retorno da confiança dos investidores garantiria a retomada do crescimento econômico e, por tabela, conferiria capital político aos operadores do ajuste. Em outras palavras, quanto mais cedo, rápido e forte fosse o “choque de austeridade” melhor. (PEREIRA, 2010, 252-4)

A obra de João Márcio M. Pereira é um trabalho ímpar, pois faz uma análise técnica e documental de como os países centrais (em particular os Estados Unidos) controlam as instituições de financiamento internacionais, criadas no pós-guerra para reconstrução da Europa devastada, a fim de atender a seus interesses econômicos, políticos e geopolíticos — uma alternativa bem eficiente ao *front* militar, que era caríssimo e impopular. Vale ressaltar que estas orientações do tal “choque de austeridade” têm feito parte da realidade brasileira nos últimos dois anos de governo ilegítimo.

Como a crise era de acumulação, se fez necessário, primeiro, fomentar o crescimento econômico nas economias periféricas; e, para os Estados Unidos, a América Latina tinha um

papel fundamental tanto como estratégia geopolítica como de mercado consumidor. Com o agravamento da crise, devido ao embargo do petróleo pela Opep, a tese neoliberal ganhou fôlego e se materializou por intermédio de Thatcher e Reagan. O poder dos Estados Unidos sobre o Banco Mundial e o FMI levou a um “ajustamento” em que as políticas de crédito passaram a ser pautadas pela cartilha neoliberal. Os países que outrora foram estimulados a crescer, agora eram responsabilizados pelo fracasso da economia interna, abalada (em virtude da sua extrema vulnerabilidade externa) pela crise mundial. Muitos passaram anos sem o “socorro” externo, o que significou recessão, inflação e desindustrialização (Brasil e México, principalmente).

O agravamento da crise mundial teve reflexos internos. No Brasil, a herança deixada por Ernesto Geisel para o também ex-presidente João Figueiredo era maldita. De certa forma, como a insatisfação com a economia era grande — a economia é historicamente o principal vetor de queda de regimes e governos —, somada à inabilidade política de Figueiredo, contribuiu para que as forças democráticas (capitaneadas pelo movimento “Diretas Já”) avançassem no processo de redemocratização. Porém, se a volta da democracia parecia se aproximar, o avanço neoliberal ia de vento em popa, uma vez que o capital, com suas 1001 facetas, se enraizava cada vez mais e construía sua hegemonia de várias formas e por diversos caminhos na sociedade brasileira e mundial.

No âmbito das intervenções neoliberais adotadas, duas instituições se destacaram: Tanto o FMI quanto o Banco Mundial, por meio de seus financiamentos e projetos de assistência, tornaram-se centros de propagação e implantação do “fundamentalismo de livre mercado” o da ortodoxia neoliberal... Estudos voltados à atuação do Banco Mundial apontam que nos anos de 1982 a 1986 foram outorgados 37 empréstimos do ajuste estrutural destinados ao ajustamento de ordem fiscal, à educação básica, entendida como “formação de capital humano”. A partir de então, a influência do Banco Mundial sobre as políticas educacionais aumentou significativamente, ao mesmo tempo em que se registrou o esvaziamento progressivo do papel da Unesco, (...) Informações só confirmam que a reestruturação do poder da burguesia dos países do capitalismo central “apoiou-se pesadamente em mais-valia extraída por meio de fluxos internacionais e práticas de ajuste estrutural”....

Nesses países, o processo de neoliberalização apoiou-se em um sentimento político amplo da população. A legitimação da virada neoliberal se deu de maneira diversificada, por intermédio de estratégias educadoras assumidas pelas corporações, meios de comunicação e outros aparelhos privados de hegemonia que compõem a sociedade civil, como universidades, escolas, igrejas e associações profissionais. Não surpreende que nesse contexto tenha se dado a conversão de intelectuais de esquerda a lógicas neoliberais de pensamento; posteriormente, alguns desses intelectuais consolidaram-se heranças políticas e sociais que conseguiram chegar ao governo (*Fernando Henrique Cardoso* – grifo nosso). O aparato do Estado foi utilizado, por meio de estratégias de persuasão, cooptação, chantagem e ameaça, para manter o clima de consentimento necessário à perpetuação da nova sociabilidade...

Entre 1989 e 1991, o anúncio do “fim da história” por alguns autores constitui o reflexo de certa euforia pela consolidação do processo de mundialização do capital e da hegemonia econômica, pela expansão das “democracias” em âmbito mundial e pelo surgimento de um novo imperialismo. O coroamento desse processo resultou no

consenso de Washington (1989), um conjunto de medidas concebidas por economistas de instituições financeiras, tais como o FMI, o Banco Mundial e o Departamento do Tesouro dos Estados Unidos. Tal programa tornou-se a política oficial do FMI a partir de 1990, passando a ser o “receituário” voltado ao “ajustamento macroeconômico” nos países em desenvolvimento que passavam por dificuldades, em especial os países da América Latina. Por intermédio de tais mecanismos, a hegemonia capitalista neoliberal passou “a afetar tão amplamente os modos de pensamento que se incorporou as maneiras cotidianas de muitas pessoas interpretar, viverem e compreenderem o mundo”. (NEVES, 2010, p. 68-9)

O avanço neoliberal não tinha produzido apenas as “correntes de aprisionamento” do endividamento externo dos países periféricos. Era toda a sorte de intervenções em todas as áreas da economia, da política e da sociedade. O projeto de hegemonia neoliberal criava seu próprio sistema de metabolismos social, e neste sistema não havia espaço para uma sociedade coletiva e solidária. Muito pelo contrário, o individualismo é levado ao extremo. A capacidade civilizatória é posta em xeque. No Brasil, a principal preocupação do governo Figueiredo (1979-1985), devido à deterioração da capacidade fiscal de arrecadação, com uma inflação aviltante e uma dívida externa astronômica, é direcionada a uma política econômica restritiva e recessiva ao mercado interno, com mais arrocho salarial, objetivando a redução da demanda e o incentivo às exportações para gerar superávit na balança comercial, que seria usado para pagar a dívida.

O problema desta política é que ela não favorecia o mercado externo, pois restringia as importações e não abria o mercado brasileiro. Algo que ia contra os preceitos neoliberais. E permaneceu assim durante o governo de transição de José Sarney, quando o Brasil alcançou a hiperinflação, com total deterioração do poder de compra. O principal foco da política econômica do governo de José Sarney (1985-1990) e dos que o sucederam (Fernando Collor e Itamar Franco – 1990-1994) era o combate à inflação.

O Brasil passou por vários planos de estabilização econômica: Cruzado I e II (1986); Bresser (1987); Verão (1989); Collor I (1990), que confiscou a poupança e atingiu principalmente a classe média; Collor II (1991); Real (1994), este último implementado pelo presidente Itamar Franco, com paridade ante o dólar, iniciou um ciclo de estabilização econômica e fortalecimento da moeda brasileira. Mas não significou o fim dos problemas.

É importante pontuar que a moratória da dívida externa, decretada pelo México, seria um marco nas relações de financiamento e crédito dos bancos externos com os países devedores. O trauma do calote levou o Banco Mundial e o FMI a adotarem diversas medidas que garantissem o pagamento da dívida e seus juros. Isso significou um maior engessamento nas políticas econômicas e sociais nos países periféricos. Nestes países, o serviço da dívida

passou a ser prioridade, pois o superávit primário era a garantia do pagamento dos juros, que muitas vezes nem chega a amortizar a dívida.

De todo modo, entre 1982 e 1986, o objetivo central dos programas de ajuste consistia, invariavelmente, exaustão macroeconômica de curto prazo, deixando em segundo plano as reformas políticas de médio e longo prazo. Em comum, todos os programas se baseavam na contenção do consumo interno, o arrocho salarial, o corte de gastos sociais e na redução do investimento público, tudo para segurar o pagamento do serviço da dívida. (PEREIRA, 2010, p. 250)

Esta prática foi bem assimilada pelos governos brasileiros, que mantiveram essa prioridade até 2007, quando o Brasil passou a ser credor do FMI. O ex-presidente Sarney não teve êxito no combate à inflação, e quando Collor assumiu a Presidência da República (primeiro presidente eleito democraticamente após os 25 anos de ditadura militar), o país estava passando por uma das mais profundas crises econômicas e sociais. Collor saiu do anonimato (herdeiro da Arena por parte de pai, iniciou sua carreira pelo PDS), de governador do estado de Alagoas, conhecido como “caçador de marajás⁶”, e foi logo escolhido pela elite brasileira como o “salvador da pátria”, que via na sua figura o símbolo do “guardião da moral” para enfrentar o “risco” da vitória de um projeto popular progressista, simbolizado em duas frentes progressistas distintas — o ex-governador do Rio de Janeiro e social-democrata Leonel de Moura Brizola e o metalúrgico nordestino, Luiz Inácio Lula da Silva —, o que era visto com temor pela elite, que não queria ter um governo popular ou populista como havia sido outrora com Vargas.

Naquele momento, a elite brasileira usou todos os seus aparelhos para alçar seu candidato pouco conhecido nacionalmente. Os feitos de Collor em Alagoas passaram a ser noticiados nacionalmente pela principal empresa de comunicação de massa do país, reportagens especiais, matérias com uma hora de duração etc. Tudo para dar publicidade ao “caçador de marajás”. Em pouco tempo, ele ascendeu como um possível presidenciável. Os dois principais candidatos de esquerda passaram a enfrentar uma contracampanha da mídia, que pregava o medo ao comunismo e ao socialismo, demonizando os candidatos e o que eles supostamente representavam. Chegou-se ao absurdo de dizer que as cores da Bandeira do Brasil seriam

⁶ Durante a sua gestão, Collor de Mello empreendeu estrategicamente um combate a alguns funcionários públicos que recebiam salários altos e desproporcionais. Com vistas a angariar apoio na campanha presidencial que estava por vir, a imprensa o tornou conhecido nacionalmente como o “Caçador de Marajás”. Orientado por profissionais de marketing, anunciou com estardalhaço a cobrança de 140 milhões de dólares dos usineiros do estado, para pagamento ao Banco do Estado de Alagoas, o que provocou diversas repercussões positivas na imprensa. Entre uma disputa e outra, teve o mandato ameaçado ora por uma intervenção federal no estado (fruto da recusa em pagar os altos salários aos “marajás” após a vitória destes em julgamento do Supremo Tribunal Federal), ora por um pedido de impeachment devido ao programa de enxugamento da máquina administrativa alagoana, feito à base de demissões de funcionários públicos e extinção de cargos, órgãos e empresas públicas. Disponível em: pt.wikipedia.org/wiki/Fernando_Collor_de_Mello. Acesso em: 29 jul. 2018.

mudadas e que comunistas comiam crianças! Mas foi no último debate, já no segundo turno, realizado na TV Globo, que o poder de manipulação se mostrou de forma explícita e com partido. Além da diferença no tratamento dado a cada candidato durante o debate, a edição feita pela emissora e propagada massivamente depois, às vésperas do pleito, foi decisiva para a vitória de Fernando Collor, no segundo turno. O que se pretendeu com este breve relato foi ilustrar como as forças do capital — internas e externas —, através de uma elite subalterna, agiam e agem para manter sua hegemonia.

Collor assumiu o poder em meio a um cenário de inflação alta e recessão na economia brasileira em razão do fracasso das medidas tomadas no governo anterior (Sarney – 1985-1989). No contexto internacional, a progressão do capitalismo com a internacionalização do capital, por meio dos avanços tecnológicos e da financeirização (bancos), chamada comumente de globalização, com o capital totalmente móvel, “sem fronteiras”, sem pátria, os institutos econômicos internacionais, tutelados pelos Estados Unidos, deram mais um grande passo em direção ao avanço neoliberal planetário, através do Consenso de Washington. Que de acordo com a definição de Sandroni é o:

Conjunto de trabalhos e resultado de reuniões de economistas do FMI, do Bird e do Tesouro dos Estados Unidos, realizadas em Washington D.C. no início dos anos 90. Dessas reuniões surgiram recomendações dos países desenvolvidos para que os demais, especialmente aqueles em desenvolvimento, adotassem políticas de abertura de seus mercados e o “Estado Mínimo”, isto é, um Estado com um mínimo de atribuições (privatizando as atividades produtivas) e, portanto, com um mínimo de despesas como forma de solucionar os problemas relacionados com a crise fiscal: inflação intensa, déficits em conta-corrente no balanço de pagamentos, crescimento econômico insuficiente e distorções na distribuição da renda funcional e regional. O resultado mais importante dessas políticas (pelo menos no que se refere à América Latina) tem sido o êxito no combate à inflação nos países em que, durante os anos 80 e mesmo no início dos anos 90, ela atingia níveis intoleráveis. Além disso, o livre funcionamento dos mercados, com a eliminação de regulamentações e intervenções governamentais, também tem sido uma das molas mestras dessas recomendações. Embora os países que seguiram tal receituário tenham sido bem-sucedidos no combate à inflação, no plano social as consequências foram desalentadoras: um misto de desemprego, recessão e baixos salários, conjugado com um crescimento econômico insuficiente, revela a outra face dessa moeda. Na medida em que alguns países, como a China, por exemplo, têm combinado inflação baixa com crescimento econômico acelerado, sem ter seguido a cartilha do Consenso de Washington, alguns autores vêm criticando, ultimamente, a rigidez dessas políticas e tentando encontrar alternativas de tal forma a combinar um vigoroso combate à inflação com o progresso econômico e social dos países em desenvolvimento (1999, p. 123).

Fernando Collor, que chegou ao poder pelo voto direto — depois de 28 anos sem eleições diretas — nos braços de um povo sofrido e ávido por esperança de dias melhores, desejoso de um “salvador da pátria”, tinha sido alçado por uma elite conservadora e subalterna ao capital estrangeiro. Collor era de origem política na Arena, que depois passou a se chamar PDS, e foi eleito por uma sigla praticamente fantasma e desconhecida, o PRN. Foi Collor que,

após a primeira grande abertura do mercado brasileiro, feita por Juscelino Kubitschek — passados mais de 30 anos desde 1956 —, seguiu à risca as recomendações do Consenso de Washington, reduzindo o tamanho do Estado, priorizando o serviço da dívida e abrindo a economia ao capital internacional, em uma demonstração de obediência ao processo de avanço neoliberal do capital externo.

Também foi Collor quem implementou um dos mais desastrosos planos de estabilização econômica, nomeando uma professora universitária, sem experiência prática, para ministra da Fazenda (Zélia Cardoso de Melo), a qual realizou o maior confisco monetário do mundo, com a crença de que, eliminando a liquidez do mercado, conseguiria frear a inflação incontrolável. Ainda promoveu o congelamento de preços, salários e câmbio. Apenas represou o que mais tarde viria como uma avalanche, com níveis de hiperinflação jamais registrados no Brasil.

Outro erro de Collor foi crer que poderia governar sozinho. Ele abusou do uso de decretos e medidas provisórias, deixando o Congresso com um papel secundário no cenário político, o que não agradou as lideranças políticas. A redução de 24 para 12 ministérios também não foi bem-vista pela classe política. Entretanto, como gozava de alta popularidade com a população, Fernando Collor conseguia a colaboração do Congresso e até do STF para aprovar as medidas e reformas que considerava necessárias. Mas ele nunca se preocupou em formar uma base de sustentação consistente no Congresso.

Com a abertura indiscriminada e abrupta do mercado, Collor enfraqueceu a indústria nacional e promoveu uma desindustrialização no país. Com a economia debilitada pelo fracasso dos dois planos de estabilidade econômica por ele implementados, e um governo desordenado pelo desmonte promovido na administração pública, o resultado foi uma hiperinflação que chegava aos três dígitos. Collor também iniciou o processo de privatização das empresas estatais e provocou um dos piores períodos de recessão da história do país. Tudo isso somado a denúncias de favorecimento a grupos e pessoas, por vazamento de informações à época do confisco, além de outras denúncias de corrupção, com uma elite enfurecida por perdas causadas pela sua gestão desastrosa e prepotente, eram os ingredientes perfeitos para retirá-lo do poder. É então que pela primeira vez na história do Brasil um presidente eleito democraticamente sofre impedimento (impeachment), conforme previsto pela Constituição de 1988. Para uma Constituição tão nova e um instrumento tão importante, o advento do impeachment foi utilizado bem rápido. Collor foi afastado por 442 votos a favor e 38 contra. Mas tarde, muitos dos deputados que votaram pela sua queda sofreriam cassações pelos mesmos motivos (corrupção). O caso mais conhecido é o de Ibsen Pinheiro que, como relator do impeachment, foi o algoz de

Collor. Em seu lugar assumiria o vice-presidente Itamar Franco (baiano de nascimento, mas mineiro de criação).

Itamar Franco assume o país em meio a uma profunda crise econômica e política, agravada pela instabilidade criada pela condução das políticas econômicas e o processo de impeachment. A inflação já estava na casa dos quatro dígitos, anualmente. Em oito meses de governo, Itamar já havia demitido três ministros da Fazenda, e em 1993 a inflação ultrapassou os 2000%.

Ele, então, nomeou Fernando Henrique Cardoso (sociólogo, ex-professor da universidade francesa Sorbonne) para a pasta da Fazenda. Este, buscando manter os investimentos externos e renegociar o pagamento da dívida, envolve a garantia de redução do Estado e a continuidade das políticas de privatizações para a injeção de capital externo, mesmo em um contexto de crise severa.

A “boa vontade” de financiar a economia brasileira dava-se, principalmente, por meio de capitais de curto prazo a juros elevados, de investimentos diretos ou, em alguns anos mais especificamente, pelos recursos destinados ao processo de privatização. Os novos e abundantes recursos facilitaram o “fim” da inflação crônica e são, em grande parte, a causa da quebra do dogma de que a estabilização deveria estar, obrigatoriamente, acompanhada de uma política de maior austeridade fiscal (BRITO; MENDES, 2004, p. 6).

Após conquistar a vitória nas eleições de 1993, Fernando Henrique Cardoso deu continuidade à implementação do Plano Real, a fim de cumprir o acordo que havia firmado ainda quando ministro da Fazenda com as instituições de financiamento mundiais (FMI, Bird, BM), com a crença de que o modelo de desenvolvimento industrial por substituição de importações havia chegado ao fim do seu ciclo. Cardoso, que havia criado a teoria da dependência combinada ou dependência associada, abraçou o projeto neoliberal com muito empenho.

Para ele, o Estado era ineficiente, custoso, inflado e falido. Logo começa sua busca incessante para reduzir o déficit público, via privatizações, redução de ministérios, enxugamento da máquina pública e cortes de gastos e investimentos públicos em vários setores essenciais para a sociedade, como saúde e educação.

Como se sabe, as reformas feitas durante o governo de Fernando Henrique Cardoso seguiam as recomendações e cartilhas das linhas estabelecidas no Consenso de Washington, com as quais ele já havia se comprometido, ainda como ministro da Fazenda.

O que se viu foi uma série de (des)medidas, com o objetivo de desmanchar o Estado, desfavorecendo a indústria nacional (início do processo de desindustrialização) em prol do mercado estrangeiro, com uma abertura do mercado brasileiro, associado às privatizações (nas

quais o prejuízo foi dividido com o povo, e os lucros ficaram com o capital), que beneficiavam diretamente o capital, principalmente o estrangeiro. A crença em uma dependência associada, em que a elite nacional concordava em abrir mão da soberania econômica, desde que garantissem seus privilégios e sua hegemonia no poder, logo daria demonstrações de fragilidade e insustentabilidade, tamanho o grau de dependência e vulnerabilidade econômica — política em que o país passou a ser conduzido, sensível às menores turbulências do mercado mundial.

Tais reformas não proporcionaram o esperado desenvolvimento, na verdade, produziram uma situação de instabilidade macroeconômica permanente e a um padrão de crescimento *stop and go*, dada a elevada vulnerabilidade externa da economia no período, abalada frequentemente pelas turbulências do mercado financeiro internacional, às quais se respondia com juros elevados (para atrair o capital estrangeiro ou desestimular sua fuga) e contenção de gastos e investimentos públicos. Isso conduziu à explosão da dívida pública externa e principalmente a interna. O resultado foi a expressiva queda da formação bruta de capital da economia como porcentagem do PIB, entre 1995 e 2002, elevado desemprego e baixas taxas de crescimento, além da deterioração fiscal. (TEIXERA, 2012, p. 16)

A forma como Fernando Henrique Cardoso inseriu o país no mercado mundial significou uma nova maneira de dependência e subordinação à dominância financeira de acumulação estrangeira, levando o Brasil a um novo patamar de dependência econômica.

FHC, fez, de maneira muito peculiar, a reestruturação do mercado financeiro brasileiro, promovendo uma das maiores transferências diretas de recursos públicos, para garantir a sobrevivência de instituições privadas (no setor financeiro) ao criar o Proer⁷ (Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento do Sistema Financeiro Nacional), quando os bancos que viviam da farra do rentismo improdutivo, através da hiperinflação, sofreram para se adaptar à nova realidade, com a estabilidade econômica e da inflação; FHC demonstrou que o neoliberalismo brasileiro não tinha limites. Pois tomou uma das medidas mais contraditórias

⁷ Gustavo Loyola foi presidente do Banco Central (1995-1997) e criador do Proer. Com a estabilização da moeda, após o Plano Real, muitas instituições que dependiam de ganhos inflacionários tiveram dificuldades em manter suas operações: a hiperinflação que existia no Brasil fez com que o mercado financeiro se especializasse em especular com títulos da dívida pública em vez de ser o motor do financiamento à produção. Adicionalmente, as instituições financeiras se utilizavam de fraudes contábeis para alterar demonstrações financeiras, sendo questionável a razão de tais operações não terem sido detectadas pelo Banco Central, uma vez que eram de longa data e que somavam, só em relação ao Banco Nacional, dezenas de bilhões de reais. Para impedir a contaminação de todo o sistema financeiro, o Banco Central (BC) interveio, injetando recursos públicos. A princípio, foi um mecanismo salutar para a salvaguarda de instituições fragilizadas financeiramente. No entanto, se visto sob outra óptica, com o período inflacionário, inúmeras instituições bancárias e financeiras realizavam desvios monetários, que eram normalmente “acobertados” pela inflação, ou seja, a desvalorização da moeda se processava de forma tão rápida que qualquer valor era quase que imediatamente absorvido, impedindo auditorias de descobrir facilmente tais acontecimentos. No período de 1995 ao ano 2000, aproximadamente, foram destinados em títulos de longo prazo mais de R\$ 30 bilhões a bancos brasileiros, cerca de 2,5% do Produto Interno Bruto. Fonte: Wikipedia. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Programa_de_Est%C3%ADmulo_%C3%A0_Reestrutura%C3%A7%C3%A3o_e_ao_Fortalecimento_do_Sistema_Financeiro_Nacional. Acesso em: 28 de ago. 2018.

da história do capitalismo neoliberal contemporâneo, quando, o presidente da República, sai em socorro das instituições financeiras privadas, dispondo de recursos públicos. Este período também serviu para promover o monopólio do setor financeiro brasileiro, através da absorção das menores instituições pelas maiores, assim como a privatização dos bancos estatais, em que só era vendida a carteira de crédito e o Estado ficava com a massa falida e todas as suas obrigações. Para um governo neoliberal, essa ação de intervenção do Estado causaria rubor no mais keynesiano dos economistas.

Podemos dizer que Cardoso deslocou o eixo de poder hegemônico da elite nacional, que por suas mãos deixa de ser a elite industrial e passa a ser a elite financeira. Eram então as famílias dos banqueiros quem davam as cartas, como Teixeira ilustra neste cenário:

A caracterização, no entanto, da situação de dependência, como visto, envolve, a caracterização da articulação entre o sistema econômico e o político e entre as classes e grupos sociais domésticos e externos. Nesse sentido, a fração bancário-financeira do capital (bancos, seguradoras, fundos de pensão, corretoras, agências de *rating* etc.) passa a deter a hegemonia no interior do bloco no poder e sua influência, a expressar-se especialmente a partir de um dos principais centros de poder no Estado: o Banco Central. Sua influência é exercida tanto indireta, com a propagação da ideologia da ortodoxia econômica por meio da grande imprensa e daquela especializada nos temas econômicos, como diretamente, pela troca de posições entre diretores e presidentes do Banco Central e ocupantes dos postos-chave no mercado financeiro.

Destaque-se, ainda, a solidariedade ideológica e de interesses do mercado financeiro doméstico e do mercado financeiro internacional. Este último, inclusive, pelo apoio decisivo das instituições-chave do sistema financeiro internacional, o Banco Mundial e o FMI, que impunham as políticas ortodoxas ao Brasil e outras economias por meio das condicionalidades exigidas aos empréstimos e socorro às crises nos países periféricos.

De fato, no período de 1994 até o início dos anos 2000, o país esteve refém das constantes ameaças de fuga de capital e crises cambiais, bem como das exigências e condicionalidades dos empréstimos do FMI, o que conferiu aos grupos ligados ao mercado financeiro doméstico e internacional um poder extraordinário sobre a condução da política econômica, em detrimento de trabalhadores do setor privado, funcionalismo público e mesmo de outros setores das elites domésticas ligados ao setor produtivo. (2012, p. 917)

Apesar disso, Cardoso não logrou êxito em transformar o país em um “paraíso” para atrair investimentos produtivos estrangeiros. Pelo contrário, em razão à financeirização e à internacionalização do capital mundial, os países da periferia eram vistos como **locus** de realização de lucro financeiro, em virtude das altas taxas de juros praticadas por esses países, o que dava ao capital financeiro um ganho extraordinário, sem a necessidade de investimento produtivo.

Junte-se a este cenário o desmanche do Estado brasileiro com a entrega de grandes empresas estatais em setores estratégicos, tendo como casos mais emblemáticos a privatização da CSN (Companhia Siderúrgica Nacional), criada na Era Vargas, e a Vale do Rio Doce, uma

das maiores empresas de mineração do mundo, e que detinha o direito de exploração de todo o subsolo brasileiro. Um caso grave de entrega da soberania nacional ao capital estrangeiro.

Em tal contexto, as reformas liberalizantes de FHC, baseadas em uma transposição de sua noção de desenvolvimento dependente-associado, formulado nos anos 1960 e 1970, para os anos 1990, conduziram não a um novo ciclo de investimentos e crescimento econômico, mas sim a uma dependência financeira externa ou, em termos pós-keynesianos, a uma fragilidade financeira externa e à instabilidade macroeconômica permanentes, diante de fluxos internacionais de capitais cada vez mais expressivos e voláteis. (TEIXEIRA, 2012, p. 617)

Assim, vemos que a miopia de Cardoso, com um neoliberalismo sôfrego e atropelado, não conseguiu, como esperava, atrair novos investimentos que levariam o Brasil a um patamar de modernidade e crescimento econômico, o qual tanto almejava. Em vez disso, praticou a política do “mercado máximo e Estado mínimo” desmanchando toda a estrutura estratégica de sustentação da economia nacional. Conseguiu aumentar a dívida externa e foi ao FMI por duas oportunidades, ampliando o grau de dependência e subordinação àquela instituição e aos seus ditames, que não se restringiam à área econômica, mas também à educação. Seu governo avançou no projeto neoliberal, para uma educação direcionada ao mercado, com “a pedagogia das competências” que todo futuro trabalhador deveria possuir para ingressar no mercado de trabalho.

Conquistou a estabilização inflacionária ao preço de uma estagnação econômica, arrocho salarial, desequilíbrio na relação capital-trabalho e o aumento abismal das desigualdades sociais no Brasil. No final do seu segundo mandato, o Brasil se destacava no mapa da fome da ONU, com mais de 40 milhões vivendo abaixo da linha da pobreza.

A era Lula se inicia em 2003 com um cenário de ampla desigualdade social. Lula recebe uma economia combalida, um Estado fraco e com poucos recursos. A seu favor, Lula tinha a popularidade em alta (a maior popularidade de um presidente eleito) e a recuperação da economia mundial que já estava em curso, mas FHC não havia conseguido pegar o “bonde”, apesar de ter pavimentado o caminho. Em seu primeiro mandato Lula é mais conservador e evita fazer grandes mudanças na política econômica, o que causou certo desgaste com seu eleitorado e lhe custou capital político.

Após três derrotas, Lula finalmente chega à Presidência da República. Naquele momento, muito mais pelo cenário político e econômico do que por mudanças na base eleitoral que ainda se mantinha com maioria conservadora. O estrato mais pobre da população ainda era de maioria conservadora, o que levava a votar nos candidatos de direita, mas a crise econômica e o desgaste político da reeleição fizeram de FHC um anticabo eleitoral. Essa situação ajudou a Lula que, por mais irônico que pareça hoje, representava a “mudança”. Lula finalmente havia

alcançado o eleitorado que perseguia desde 1989. A camada mais pobre da população sempre teve uma forte tendência conservadora e, por isso, votava na direita e centro direita.

Para a eleição de 2002, Lula e o PT haviam feito várias concessões como: unir-se a um partido de centro direita, anunciar um candidato a vice, empresarial, assinar uma carta-compromisso com garantias ao capital e declarar-se o candidato da paz e do amor, ou seja, moderado. Lula já demonstrava que poderia romper com a visão mais radical de seu partido, como estratégia conciliatória. E foi o que ele fez.

Lula adotou uma política econômica muito parecida com a dos governos de FHC, perseguindo o superávit primário, a fim de garantir o pagamento da dívida e tranquilizar o mercado. Ele manteve o tripé da política econômica de FHC, metas de inflação, câmbio flutuante e superávit primário, mantendo a independência do Banco Central. Com isso ele deixava o recado de que pretendia governar sem intervir diretamente no mercado. Algo muito diferente dos ideais de seu partido e até mesmo do Lula de doze anos antes.

Mas é inegável que, desde o primeiro mandato, Lula adotou uma política geradora de empregos, principalmente na indústria de commodities, aproveitando a recuperação da economia mundial puxada pela locomotiva China que crescia com muita força e arrastava a economia mundial para um ciclo de “prosperidade econômica”. Lula conseguiu gerar crescimento industrial e agropecuário, sem criar conflito com os interesses da elite bancária-financeira, pois essa também teve ganhos altos, e como consequência a geração de empregos cresceu, levando ao crescimento econômico. Com a criação do Programa Bolsa Família ainda em 2003, Lula iniciava o processo de transferência de renda, ainda que pequeno, e contribuiu também para o crescimento econômico já em seu primeiro mandato.

Em seu primeiro mandato, Lula adotou uma postura de não interferência na parte bancária-financeira da economia, mas incentivou o crescimento industrial, explorando bem as exportações e as indústrias ligadas à exportação. Ele sabia “vender o Brasil” (diferente de entregar o Brasil) muito bem.

Já em seu segundo mandato, passado o temor do mercado, Lula adotou uma política econômica de expansão de crédito, subsídio às indústrias e geração de empregos. O Estado passou a ter um papel fundamental nos investimentos, além de incentivar os setores industriais e da construção civil com subsídios fiscais e expansão de crédito. Lula apostou na geração de empregos para gerar crescimento econômico sustentável e consistente, elevando o poder de compra e a renda média da população. Além de atingir as classes mais baixas, através do Programa Bolsa Família (PBF), a verdadeira transferência de renda feita por Lula foi por meio da geração de empregos e valorização real do Salário Mínimo (SM), que foi de aproximadamente 54%, durante seus oito anos de governo. Ao mesmo tempo, Lula conseguiu

um crescimento médio do PIB de 4% ao ano (aproximadamente 32% de crescimento em oito anos), que elevou o nível de renda de boa parte da população, ampliando a classe média, o que reduziu a miséria a um nível que retira o Brasil do mapa da fome mundial.

Os resultados macroeconômicos demonstraram claramente as diferenças entre o primeiro e o segundo governos Lula. No primeiro, a economia brasileira sofreu forte influência da economia externa, com um crescimento considerável das exportações e investimentos externos, associado ao aumento dos valores das commodities brasileiras no mercado mundial.

No segundo governo Lula, além do cenário externo favorável, a política de expansão do mercado interno conduziu o país a uma política econômica de flexibilização e expansão do crédito à população mais pobre. A soma do crescimento externo com a expansão do mercado interno consumidor gerou um efeito multiplicador que levou a economia a um crescimento sustentável com um aumento real do poder de compra das famílias que variou de 10% em 2007 a 6% até 2010. Esse ciclo virtuoso elevou o nível de investimentos público e privados, internos e externos, levando o país a níveis de crescimento econômico muito altos. O Brasil atingiu o patamar considerado tecnicamente de “pleno emprego”, com a valorização da mão de obra e a real distribuição de renda.

Esses resultados macroeconômicos evidenciaram dinâmicas diferentes entre o primeiro e o segundo governos Lula. No primeiro, o crescimento brasileiro foi fortemente impulsionado pela dinâmica externa de forma direta (aumento das exportações) e indireta (elevação dos investimentos dos setores exportadores). No segundo, irão somar-se a dinâmica externa favorável, a expansão do mercado interno que foi fruto da flexibilização na orientação contracionista da política econômica que era vigente no Brasil.

De fato, os dados do setor externo brasileiro e seus efeitos sobre a economia brasileira explicam a evolução positiva entre 2003 e 2006. A redução da restrição externa e a expansão do PIB no período estiveram associadas às mudanças internacionais favoráveis que geraram um extraordinário boom nos preços das commodities que o Brasil exporta e à redução dos preços das manufaturas e dos bens de capital importadas pelo país. O setor externo assumiu papel relevante para o nível de atividade no primeiro governo Lula no que diz respeito (i) aos “efeitos primários” do aumento das exportações, que são, por um lado, importantes componentes dos gastos autônomos (da demanda agregada)e, por outro lado, contribuem para remover a restrição externa a que estão sujeitas economias subdesenvolvidas; (ii) aos “efeitos secundários” do aumento das exportações que resultam em maior renda agregada interna, induzindo o investimento por meio do efeito acelerador, particularmente daquelas empresas/grupos econômicos que destinam sua produção para exportação (PINTO, 2010). A partir de 2006 (último ano do primeiro governo Lula) e ao longo do segundo mandato de Lula, irá somar-se aos fatores externos a importante ampliação do mercado interno, decorrente de certa flexibilização da orientação contracionista da política econômica. Essa flexibilização, associada às benesses externas, criou uma expansão econômica sustentada pelos investimentos e consumo das famílias (crescimento médio entre 2007 e 2010 de 10,5% e de 5,8%, respectivamente) que parece ter gerado, a partir de 2006, um consumo de massas o qual articula crescimento e distribuição de renda. (TEXEIRA e PINTO, 2012, p 926).

Em seu primeiro governo, Dilma ainda pôde aproveitar a pujança econômica deixada pelos dois mandatos de Lula. Mesmo com a eclosão da crise econômica mundial, causada pela bolha de crédito nos Estados Unidos, em virtude das reservas excepcionais de quase meio trilhão de dólares, o Brasil demorou mais que outros países a sentir os efeitos da crise. A economia fortalecida pelas reservas federais, somada ao quadro internacional de crise financeira, deu ao governo Dilma certa autonomia com relação às imposições do mercado, a ponto de em 2012 a ex-presidenta Dilma adotar uma política de redução de juros mais agressiva, exigindo que os bancos reduzissem seus ganhos. O governo conseguia conter os impactos da crise, com investimentos que geravam emprego e movimentavam a economia. O mercado de *commodities* fortalecido também servia de suporte para a política econômica adotada.

2 OS ORGANISMOS INTERNACIONAIS E SUAS ESTRATÉGIAS DE SUBORDINAR A EDUCAÇÃO À LÓGICA MERCANTIL

O que apresentamos no Primeiro Capítulo, ainda que de forma breve, sobre a crise estrutural do capital e os traços de nossa particularidade histórica, nos permite perceber que o processo cada vez mais radical de mercantilização da educação, do cerceamento da gestão da escola como esfera pública e da autonomia docente resulta da forma como o sistema capitalista busca enfrentar sua crise estrutural. Do mesmo modo, a marca de capitalismo dependente que define o projeto societário brasileiro nos sinaliza que este processo é, em nossa realidade, mais desagregador.

O ideário liberal iluminista da revolução burguesa e da escola pública, universal, gratuita e laica esbarrou naquilo que Mézáros denomina de sociometabolismo do capital. Ao contrário da realização da promessa de que o livre mercado levaria à prosperidade de todos e à igualdade, como demonstra Eric Hobsbawm (1995), o livre mercado conduziu a uma era dos extremos que marcou o século XX pela destruição de duas guerras mundiais e a concentração dos bens do mundo na mão de cada vez menos grupos.

Neste capítulo, com base nos documentos dos organismos internacionais e da sua crescente influência no campo da educação, bem como os intelectuais orgânicos que produzem literatura de interesse do mercado e, portanto, do capital, vamos inicialmente situar, em dois momentos, o processo de mercantilização da educação. Em seguida, vamos examinar os documentos mais recentes do Banco Mundial, mediante os quais se pode perceber o domínio da pedagogia do capital comandando a gestão, o conteúdo e os métodos no interior das escolas públicas. Por fim, num terceiro aspecto, analisaremos as bases da contrarreforma da educação

efetivada após o golpe de Estado de agosto de 2016, como o lado mais profundo da mercantilização da educação, da perda da autonomia da gestão da escola e dos docentes.

2.1 A educação elevada a capital (humano) e o processo de mercantilização da educação

As duas sangrentas guerras protagonizadas no centro do sistema capitalista e o desfecho nas terras geladas da Rússia na Segunda Guerra Mundial e a constituição da União Soviética não só indicaram que a fé no livre mercado não levaria ao equilíbrio, como mostraram que o sistema capitalista corria risco de ser derrotado pela expansão socialista. Neste contexto, intelectuais do sistema capitalista organizaram, em 1944, aquilo que ficou conhecido como a Conferência Bretton Woods. Um evento que demarcou o início da criação de diferentes organismos internacionais, com distintas funções.

Para socorrer países destroçados pela guerra ou pela pobreza, foram criados, a partir das conclusões desta Conferência, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial, ambos homologados em 1945, mesmo ano da criação da Organização das Nações Unidas (ONU). Como uma extensão específica da ONU, criou-se em 1947 a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco).

A instituição destes organismos evidencia que as teses keynesianas não conseguiram estancar a desordem do sistema capitalista manifestada pela crise gravíssima dos anos 1930, que culminou com a Segunda Guerra Mundial. O capitalismo, por sua natureza contraditória, fragmentadora e excludente, passa a enfrentar mais um ciclo de crise, ocasionado justamente pelas mudanças estruturais sofridas no período pós-guerra, aceleradas pela interferência/parceria do Estado com o capital. Uma passagem da obra *A desordem mundial*, de Moniz Bandeira, mostra como os Estados Unidos, ícone maior do capitalismo pós-guerra, deram o tom de como expandiria a influência capitalista e, ao mesmo tempo, combateria os focos de ideais progressistas, tanto na América como no mundo:

Aquela época, os Estados Unidos beiraram as raias do totalitarismo protofascista, sob o manto do anticomunismo, com a violenta campanha de repressão doméstica, desencadeada pelo senador Joseph “Joe” McCarthy (1908-1957), do Partido Republicano, mediante acusações de subversão, deslealdade e traição, sem provas, e inquéritos contra diversas personalidades, ..., a inibir e restringir os direitos de crítica e dissensão. E, desde 1953, os Estados Unidos incrementaram a política de regime change, com a CIA a promover operações e encorajar, direta ou indiretamente, golpes de Estado, tal como aconteceu no Irã (Operation Ajax – 1953); Guatemala (Operation PBSUCCESS – 1954); Paraguai (1954); Tailândia (1957); Laos (1958-1960); Congo (1960); Turquia (1960), e ordenou os preparativos para a invasão de Cuba (1959-1960).

... A característica da *military democracy*, sob regência de um presidente da república com mais poderes que o monarca absolutista, acentuou-se cada vez mais ao longo do tempo, com a mutação estrutural do capitalismo aumentando a desigualdade na

apropriação da renda nacional e alcançando níveis sem precedentes, entre os anos 1970 e 1980. A partir de 1982, a desigualdade ainda se ampliou. As famílias mais ricas, 1% da população, que em 1982 recebiam 10,8% de todos os rendimentos antes da incidência de impostos (*pretax*), e 90% com 64,7%, passaram a receber 22,5% em 2012, enquanto a participação das demais caiu de 90% para 49%.⁸ (BANDEIRA, 2016, p. 54-5)

O que Bandeira assinala é uma reação ao avanço científico, e a influência geopolítica dos soviéticos. Em 1951, os soviéticos enviam a cadela Laika para o espaço no Sputnik, e, do ponto de vista bélico e científico, o principal eixo capitalista (Estados Unidos) sente o peso e a força do socialismo crescendo mundialmente. E para tencionar ainda mais esta situação, em 1954 eclode a revolução popular em Cuba, que culminará com a queda do ditador Fugêncio Batista, em 1958, e a ascensão de um regime socialista liderado por Fidel Castro no Caribe, muito próximo dos Estados Unidos. Essa situação provocou uma grande preocupação: como o capitalismo se protegeria do avanço do socialismo por diversas regiões do mundo, enfrentando a grande pobreza presente nos países do Terceiro Mundo, da qual o socialismo era uma promessa de remissão?

Assim, após o “acerto de contas” promovido pela Segunda Guerra Mundial na Europa, era preciso frear seus efeitos colaterais, tal como o avanço do socialismo mundo afora. Então, surge um grupo de economistas ingleses e norte-americanos que vai pensar em uma solução para amenizar este problema.

O economista norte-americano Theodore Schultz se dedicou a estudar a recuperação de alguns países no pós-guerra como Alemanha, Inglaterra, França, Japão, Itália, Estados Unidos, entre outros, e observou que, nos países onde havia melhores condições de saúde e educação, o desenvolvimento econômico se dava mais rapidamente. Seus estudos examinavam basicamente o PIB e o nível de escolaridade da população, e ele verificou que o crescimento do PIB era maior onde a população possuía maior nível de escolaridade. Foi com base nestes estudos que Schultz (1963 e 1973) analisou o valor econômico da educação e construiu a noção de “Capital Humano”. Para ele, tratava-se de um capital de igual valor ou maior do que a propriedade de outros bens.

Embora seja óbvio que as pessoas adquiram capacidades úteis e conhecimentos, não é óbvio que essas capacidades e esses conhecimentos sejam uma forma de capital, que esse capital seja, em parte substancial, um produto do investimento deliberado, que têm-se desenvolvido no seio das sociedades ocidentais a um índice muito mais rápido do que o capital convencional (não humano), e que o seu crescimento pode muito bem

⁸ Por uma medida, a desigualdade de renda dos Estados Unidos é a mais alta desde 1928. Em 1982, o maior lucro de 1% das famílias recebeu 10,8% de todas as receitas antes de impostos, enquanto os 90% inferiores receberam 64,7%, de acordo com a pesquisa da UC — Professor de Berkeley, Emmanuel Saez. Três décadas depois, segundo as estimativas preliminares de Saez para 2012, o 1% superior recebeu 22,5% da receita antes de impostos, enquanto a parte inferior de 90% caiu para 49,6%. Disponível em: <http://www.pewresearch.org/fact-tank/2014/01/07/5-facts-about-economic-inequality/>.

ser a característica mais singular do sistema econômico. Observou-se amplamente que os aumentos ocorridos na produção nacional têm sido amplamente comparados aos acréscimos de terra, de homens-hora e de capital físico reproduzível. O investimento do capital humano talvez seja a explicação mais consentânea para esta assinalada diferença. (1973, p. 31)

Desta compreensão, ele concluiu que a estratégia de tirar os países mais pobres do subdesenvolvimento e livrá-los do socialismo seria integrá-los à teoria do “Capital Humano”⁹.

Havia assim uma “lógica” para poder mercantilizar a educação. Como se não bastasse a lógica individualista já impregnada na sociedade, promovida pelo capitalismo, e suas consequências na estrutura educativa e todo seu andamento, aprofundado pelo individualismo que transforma o processo educacional, dificultando as relações dentro e fora da escola, uma vez que os sujeitos (professores, alunos, diretores, agentes educacionais) não conseguem perceber a escola como um organismo vivo, onde cada órgão precisa trabalhar de forma colaborativa e coletiva. Pois uma escola burocrática, hierarquizada e desumanizada, há muito já existe. O conceito de “Capital Humano” só reforçaria estes preceitos.

No Brasil, os autores que introduziram a “teoria” do capital humano foram intelectuais economistas que fizeram doutorado nos Estados Unidos. A tese do capital humano serviu de orientação das reformas educacionais da ditadura empresarial militar, iniciada em março de 1964, e no contexto da ditadura empresarial militar de 1964. Destacam-se as análises de Mário Henrique Simonense (1969), Carlos Langoni (1972; 1973) e Cláudio de Moura Castro (1976), este último um dos mais influentes intelectuais na orientação das reformas mercantis na educação.

Em contraponto à visão do capital humano, um primeiro estudo no Brasil foi de Wagner Rossi (1978), e em duas obras com base no referencial marxista Frigotto (1984; 1995) efetiva uma análise crítica, no primeiro livro, à “teoria” do capital humano e, no segundo, aos seus desdobramentos após a derrocada do socialismo real e o aprofundamento da crise estrutural do sistema capitalista.

Cabe registrar que os formuladores da “teoria” do capital humano trabalhavam na perspectiva da possibilidade de incluir a todos no processo produtivo. Como se buscava o pleno emprego, havia uma proposta de integração dos países mais pobres ao investimento em educação, para que as pessoas fossem melhor treinadas para o trabalho. Isso associado ao keynesianismo, que pregava criar empregos através da interferência do Estado na economia, controlando principalmente os setores de infraestrutura por meio do monopólio estatal, a fim de garantir direitos básicos à população, o que em um primeiro momento iria aparentemente

⁹ Outros autores seguiram a mesma perspectiva. Ver Harbison e Myers (1971).

resolver o problema, pelo menos nos países da Europa, mesmo significando um considerável reajuste fiscal para o capitalismo, o que elevou seu custo de produção.

Após a Segunda Guerra, era preciso garantir um mínimo de condições básicas à sobrevivência, e o Welfare State surge como um socorro à sociedade capitalista do pós-guerra, com o objetivo de reerguer as grandes nações, mas também de combater o avanço do bloco socialista mundo afora. Ocorre que ao criar uma série de garantias trabalhistas, educacionais, de saúde e lazer o sistema capitalista, então controlado pelo Estado, aumentou consideravelmente o custo de produção. E para não impactar tanto o capital, o Estado passou a fazer transferências vultosas de seus fundos (arrecadação fiscal, empresas estatais de infraestrutura) para subsidiar tais garantias. Era o “antivalor”, explicado por Oliveira (1988), que não advinha do lucro das grandes empresas nem do salário dos trabalhadores, mas de um fundo público de arrecadação do Estado. Porém este modelo começa a se esgotar no final da década de 1970, mediante sucessivas crises estruturais da economia. Na verdade, o Estado assume a reprodução da força de trabalho, fazendo coligação com o capital, como nos mostra Frigotto:

A problemática crucial de ordem político-econômica e social da crise dos anos 1930 manifestava-se tanto no desemprego em massa quanto na queda brutal das taxas de acumulação. Ambos incidiam na reprodução da força de trabalho. Mais de meio século depois, a mesma questão volta à baila, porém com uma materialidade histórica bem diversa. ... os longos cinquenta anos de sustentação, mediante o fundo público, da acumulação capitalista, onde o financiamento da reprodução da força de trabalho é, (...), um aspecto importante, permitiu ao capital (associado ao Estado) um longo período de intensa reprodução ampliada e investimento pesado no avanço tecnológico. (1984, p. 64)

Mas, como demonstra Frigotto (1984), a “teoria” do capital humano, pelo viés da concepção de conhecimento dos intelectuais da classe burguesa, se explicita por meio uma visão circular. A teoria não consegue sair da circularidade, pois não resolve a questão dos países pobres que têm pouco desenvolvimento porque a maioria da sua população tem pouca e baixa escolaridade, ou tem pouca e baixa escolaridade justamente porque são países pobres de capitalismo dependente.

É uma teoria tautológica, à medida que não enxerga a causa do baixo investimento em educação por parte dos países pobres, que é justamente o fato de serem pobres por uma imposição do sistema capitalista que só pode existir na ambiência da desigualdade.

Outro ponto é a tentativa de transformar em mercadoria algo intangível, o conhecimento, e dar a ele o valor de troca, tal qual uma mercadoria comum. Ora, a não ser em um cenário de total controle do processo educacional, em que o capital possa interferir desde a concepção dos currículos, bases curriculares, diretrizes de ensino, sistemas de ensino, normas,

apostilas, chegando à privatização efetiva da educação via parcerias público privadas ou mesmo pelo fim das escolas públicas, como é o caso em alguns países.

Vários estudos, não apenas das análises críticas ao capitalismo na ótica de sua superação, mas de críticas que buscam sua manutenção, apontam para o fato de que a desigualdade entre nações e no interior delas aumenta sistematicamente.

No Ocidente, o paradoxo são justamente os Estados Unidos, que passam a ser o ícone do capitalismo e também da desigualdade, mas esta se alastraria por toda a América, África e Europa Ocidental. A obra mais recente que demonstra essa tendência sistemática de aumento da desigualdade, nos últimos 100 anos, em todas as nações, é do jovem economista liberal francês Thomas Piketty. Com um título irônico — *O capital no século XXI* —, com base numa série histórica de 100 anos, demonstra essa avassaladora tendência de aumento da desigualdade e adverte que isso ameaça a democracia e o sistema capitalista no seu conjunto. Na citação a seguir, retirada de Bandeira (2016), Piketty afirma:

O que vive de renda, de lucros do capital, é “inimigo da democracia” ... Essa desigualdade de renda começou a aumentar a partir dos anos 1980... De acordo com os dados divulgados pela Federação Americana do Trabalho e Congresso de Organizações Industriais (AFL-CIO), os CEO (Chiefs Executives Officers) de 350 corporações ganharam em média US\$ 11,7 milhões em 2013, enquanto a renda anual de um trabalhador médio foi de apenas US\$ 35.293. A renda média de um dirigente de corporação foi 774 vezes maior do que a dos trabalhadores, que ganham por hora o salário mínimo de US\$ 7,25... como consequência da política neoconservadora do presidente Ronald Reagan (Reaganomics), que liquidou a classe média dos Estados Unidos, e de Margaret Thatcher, cujo mais importante legado do longo tempo à frente do governo da Grã-Bretanha (1979-1990), segundo o *The Guardian*, foi o imenso crescimento da desigualdade econômica social, por ela causado, alargando as diferenças de rendimento entre ricos e pobres, durante os anos 1980,.. Esse fenômeno ocorreu não somente nos Estados Unidos e na Grã-Bretanha. Ocorreu, em todos os países, a refletir a exploração da classe operária, por meios diretos e indiretos, impostos, terceirização (*outsourcing*) etc. O desenvolvimento científico e tecnológico,..., ao aumentar a produtividade do trabalho e impulsionar ainda mais a internacionalização/globalização da economia, determinou profunda mutação no sistema capitalista mundial, na estrutura social das potências industriais e no caráter da própria classe operária, o qual não mais correspondia à existente no século XIX e mesmo nas primeiras décadas do século XX. (PIKETTY in BANDEIRA, 2016, p. 57-8)

A ideia de integrar a todos tendo a educação como base demonstrou-se inócua, pois a forma que se buscou foi através da responsabilização do sujeito por seu processo de crescimento educacional, sem combater o principal obstáculo ao acesso à educação nos países pobres, que é a desigualdade inerente ao sistema capitalista. Mas ao contrário de buscar sanar as determinações estruturais que geram a desigualdade e não permitem a integração de todos na produção, os intelectuais do sistema capitalista que integram os organismos internacionais deslocam a culpa da não integração para as vítimas. Trata-se aqui do segundo momento em que a teoria do “capital humano” é redefinida e uma nova terminologia no campo pedagógico

expressa uma violenta regressão nas relações sociais capitalista. A transferência da responsabilidade para o sujeito, pelo seu suposto sucesso ou fracasso é uma das faces mais perversas do capitalismo. A teoria diz que todos são capazes de viver em boas condições, que a desigualdade pode ser combatida facilmente, desde que haja por parte dos indivíduos empenho em se aprimorar, em ampliar seus conhecimentos, e assim aumentar sua renda, o que, se feito pela maioria, reduziria consideravelmente a desigualdade social, além de aumentar potencialmente a capacidade produtiva do país em questão. Ou seja, como em uma equação na qual quanto mais o sujeito elevasse seu nível de escolaridade, menor seria a desigualdade e mais rico o país ficaria. Tudo seria perfeito, não fosse pelo fato de que é o próprio sistema capitalista, através das suas contradições, como remunerar o trabalhador muito abaixo do que produz, que cria as barreiras para que tal teoria se comprove.

Observação: Na continuidade da tese, analisaremos o segundo momento deste primeiro ponto. A partir de Frigotto (1995, 2005 e 2011) e Ramos (2001) buscaremos mostrar a dupla determinação que aprofunda a mercantilização da educação e a perda da autonomia docente: por um lado, o colapso do socialismo real e, por outro, a apropriação do salto tecnológico digital-molecular. As novas noções de sociedade do conhecimento, qualidade total, competência, empregabilidade, empreendedorismo indicam que o capitalismo desistiu de integrar a todos.

Neste novo contexto, a Unesco desaparece, aumenta o protagonismo do Banco Mundial (BM), e entra em cena a Organização Mundial do Comércio (OMC). Por isso, serão base para a continuidade da análise neste capítulo, entre outros documentos, os seguintes:

2.2 O papel do Banco Mundial na Educação brasileira e sua fé na teoria do capital humano

Há muito tempo que o Banco Mundial passou a interferir e “orientar” as políticas educacionais dos países da América Latina. Por meio da publicação de relatórios, os economistas, em grande parte, neoliberais, fazem análises, traçam metas e dão diretrizes que devem ser seguidas para que, em tese, os países mais pobres alcançassem uma educação de qualidade, com “eficiência e resultados”. Em 1999, o BM publicou um relatório — intitulado *Educational Change in Latin America and the Caribbean* (Mudança educacional na América Latina e no Caribe) — no qual apontava os problemas e as mudanças para que a educação na região desse um salto de qualidade. Já no resumo do relatório do BM sobre a educação na América Latina e Caribe, fica clara a visão neoliberal.

Em um mundo em rápida transformação, três metas sociais inter-relacionadas impulsionam o investimento em educação dos governos nos países da região da América Latina e do Caribe: fornecimento de uma força de trabalho qualificada e flexível, no interesse do crescimento econômico; coesão social na democracia; e, redução da pobreza e desigualdades sociais (BM, 1999)

A primeira meta é fornecer uma mão de obra “qualificada e flexível”, ou seja, a educação estaria a serviço do capital, não produzindo sujeitos autônomos e emancipados, mas ferramentas humanas preparadas para as intempéries do mercado, à mercê de toda sorte de mudanças e sempre prontos a atender às demandas do “mercado”. Uma lógica que por si só já interfere no processo educacional, pois atribui a este uma função formadora desconexa com sua função histórica.

Podemos entender “coesão social” como um desejo por uma mansidão do povo, que deveria estar harmonizado com o *status quo* imposto pelo novo momento de avanços tecnológicos, em que cada vez menos trabalhadores são necessários no processo de produção, e que aqueles que ficarem de fora não causem nenhum tipo de perturbação ou convulsão social.

Em mais um trecho, o relatório deixa claro sua fé na teoria do “capital humano” e indica como os governos devem agir patrocinando a educação privada com investimento público.

Assim, a inter-relação entre os governos e o setor privado deve ser reprojeta para desenvolver a capacidade local e formular políticas públicas para o desenvolvimento do setor privado na educação. A transição demográfica será uma oportunidade única para se concentrar na qualidade do ensino e na necessidade de aumentar o capital humano. (BM, 1999)

Em outra parte do relatório do Banco Mundial sobre a educação e as mudanças que vêm sofrendo na América Latina e Caribe, com a crise econômica mundial e o fim do Estado de bem-estar social, fica claro o entusiasmo da instituição com mudanças que cada vez mais tirem o Estado do papel de provedor da Educação, passando para outras instituições, e, até mesmo, com a privatização da educação. O relatório critica o que chama de “gerenciamento burocrático e centralizado”, o que demonstra sua intencionalidade neoliberal em reduzir o papel do Estado em todos os setores, inclusive em um setor tão estratégico para o desenvolvimento de qualquer país como a Educação. Diz o relatório:

(...) Durante a maior parte do século, os governos da ALC (América Latina e Caribe) assumiram um papel dominante em todos os aspectos da organização social, incluindo a expansão do sistema de educação pública em todos os níveis. Isso significava que as escolas estavam sujeitas a um gerenciamento altamente burocrático e centralizado. O declínio do estado de bem-estar social em todo o mundo está afetando todos os países da região. O que tem sido chamado de "reinvenção do Estado" é baseado em vários objetivos diferentes: aumentar a eficiência das finanças públicas e os serviços essenciais fornecidos pelo governo, limitando o envolvimento dos governos àquelas atividades que não podem ser efetivamente executadas pelo setor privado, tornando os prestadores de serviços mais responsáveis com seus clientes e promovendo a equidade e a participação das partes interessadas em aspectos da gestão dos serviços sociais.

O esforço para colocar essas metas em prática teve efeitos significativos e de longo prazo sobre a educação na região. Embora o papel do Estado continue a promover a provisão de educação básica para todos, não é mais o único responsável por realmente providenciar a educação em si. Governos locais, comunidades, famílias, indivíduos e o setor privado agora compartilham essa responsabilidade. Os formuladores de políticas educacionais estão redefinindo as responsabilidades dos governos local e central e promovendo o desenvolvimento de novos processos de tomada de decisão, incluindo a descentralização, a autonomia escolar, a privatização e a participação da comunidade e a avaliação das instituições educacionais. No entanto, é cedo demais para dizer qual será a forma do setor educacional no estado reinventado. (BM, p. 18, 1999). Tradução nossa.

Em outro relatório, publicado em 2010, o Banco Mundial faz um balanço de 15 anos da Educação brasileira, apontando avanços alcançados nos governos de FHC e de Lula, porém aponta pontos que considera críticos e faz novas “recomendações”. Mas o que fica explícito sempre é o caráter neoliberal e a fé cega no ideal do “capital humano” como uma panaceia para os problemas do Brasil. Contudo, uma vez que a Educação Básica está universalizada, o Banco Mundial começa a apontar novos culpados para o fracasso educacional, e um dos principais entre eles, segundo o Banco, são os professores.

Primeiro o Banco faz a constatação do avanço do país diante de outros países. Importante perceber que sempre usa países membros da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) como parâmetro para comparação.

Os resultados de 2009 do Pisa, o teste da OCDE que mede o nível de aprendizagem de estudantes de ensino médio em mais de 65 países, confirmam o progresso notável do Brasil no aumento do desempenho educacional durante a década passada. O aumento de 52 pontos em matemática desde 2000 implica que os estudantes ganharam um ano letivo completo de domínio matemático durante a década, e o aumento geral de pontuações do Brasil — de 368 a 401 — é o terceiro maior já registrado pela OCDE. Os resultados de 2009 do Brasil ainda estão abaixo da média de países da OCDE e de países orientais e, portanto, não são motivos para condescendência. Mas, poucos países têm conseguido avanços tão rápidos e sustentados. (BM, 2010, p. 1) Tradução nossa.

Este relatório destaca como fundamentais a ampliação das políticas educacionais feitas durante os dois mandatos do governo Lula, com ênfase em políticas como Fundeb (Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica), a criação do Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e os testes a nível nacional como a Prova Brasil e o Saeb (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica).

Mas já no capítulo dois deste mesmo relatório, o BM faz menção à formação para o mercado de trabalho (preparar para o mercado), elogiando os avanços evidenciados pela avaliação do Pisa (Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes), mas deixando claro que não são suficientes para acompanhar o mercado mundial. Compara o Brasil com Xangai, China, alegando que esse país também faz parte do Bric e que sua avaliação no Pisa fez elevar o patamar dos países da OCDE. E mais uma vez deixa claro sua fé cega na teoria do “capital humano”, afirmando que os ganhos econômicos se refletem no aprendizado dos alunos.

Na última década, pesquisadores em educação mostraram que o que conta para o crescimento econômico é o que os alunos realmente aprendem, e não quantos anos de escolaridade completam. Além disso, o critério crucial não são os padrões nacionais, mas os sistemas de educação com melhor desempenho globalmente. Analisando dados sobre o desempenho dos estudantes em testes de benchmark internacional - tais como o Programa de Avaliação Internacional (Pisa), o Tendências no Estudo Internacional de Matemática e Ciências (TIMSS) e no Programa de Estudo Internacional de Alfabetização em Leitura (PIRLS) — de mais de 50 países ao longo de um período de 40 anos, Hanushek e Woessmann(2007) demonstraram uma forte correlação entre a média de alunos e níveis de aprendizagem, com crescimento econômico de longo prazo. (...) Países de baixa renda e regiões: diferenças na média de habilidades cognitivas são consistentemente e altamente correlacionadas com taxas de longo prazo e crescimento da renda per capita. Além disso, enquanto a quantidade de educação (média de anos de escolaridade da força de trabalho) é estatisticamente significativa ao crescimento econômico de longo prazo, em análises que negligenciam a educação de qualidade, a associação entre anos de escolaridade e crescimento aproximam-se de zero, uma vez que a qualidade da educação (medida pela média dos testes comparativos internacionalmente) é introduzida. É a qualidade da educação que conta como benefícios econômicos da escola. (BM, 2010, p. 16-18) Tradução nossa.

Esta última parte é muito reveladora, pois mostra como pensam os intelectuais do capital. Não só acreditam que a educação possa gerar ganhos econômicos como se baseiam em testes padronizados aplicados da mesma forma em diferentes realidades. Não importa quantos anos o estudante passe na escola, mas quanto isso trará de retorno para a economia. É a lógica da eficiência, do resultado imediato. O ensino visto como uma mercadoria que pode dar acesso a outros estratos econômicos.

O Banco Mundial também descreve como deve ser este novo homem para o mercado de trabalho, e destaca o desafio do Brasil para alcançar os padrões desejáveis do século XXI. Primeiro, ele faz um raio X do desempenho dos estudantes brasileiros, classificando suas “habilidades” literárias e matemáticas, no qual o Brasil se encontra em níveis bem abaixo das médias consideradas razoáveis pela OCDE. Não vamos aqui analisar se as avaliações do Pisa são adequadas para mensurar os níveis educacionais dos estudantes latino-americanos e brasileiros, mas usaremos os resultados como ilustração para as análises e conclusões do BM em relação às medidas que devem ser adotadas no país.

Inicialmente uma constatação de que os avanços dos últimos 15 anos ainda não são suficientes para enquadrar o Brasil sequer entre os melhores da América Latina.

Apesar do impressionante progresso, o Brasil ainda está longe de alcançar níveis médios de aprendizagem, taxas de conclusão do ensino secundário e a eficiência do fluxo de alunos da OCDE e de outros países de renda média. ..., os resultados de aprendizado do Brasil estão abaixo da média para os países de renda média e até mesmo abaixo de alguns países de baixa renda como Tailândia e Jordânia. O Brasil também não lidera na América Latina: Chile, Uruguai e México têm um desempenho melhor em termos absolutos.

Mas os resultados do Pisa até 2009, não mostram os alunos do 9o nono ano do ensino fundamental com níveis de aprendizagem da OCDE; eles mostram principalmente mais estudantes chegando ao grau apropriado no tempo certo. (...) (BM, 2010, p. 24). Tradução nossa.

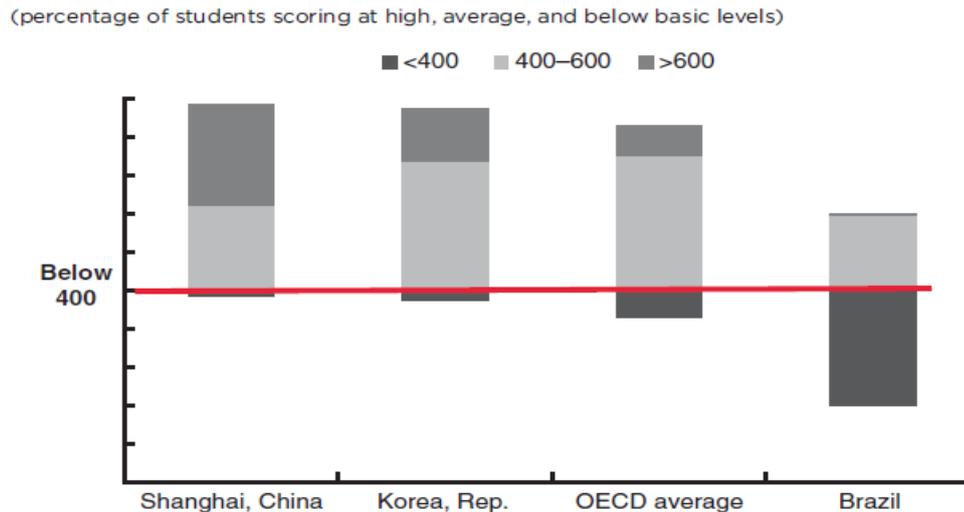
Mas o relatório observa que houve grande avanço com relação à redução na distorção idade-série, o que demonstra que os estudantes estão entrando e saindo na idade certa de cada nível escolar. Porém, quanto ao desenho medido com relação à pontuação mínima, o Brasil, segundo o relatório, estaria em uma situação crítica. Muito abaixo da média dos países componentes da OCDE.

Os estudantes que pontuam neste nível (até 400 pontos) ou abaixo são considerados sem habilidades, até mesmo básicas, de alfabetização e numeração. Decompondo o desempenho do Brasil em 2009, mostra que, apesar do progresso do país em matemática, 60% dos alunos ainda pontuaram abaixo de 400 pontos (ou seja, eles não tinham o conjunto mínimo de habilidades de numeração). Em toda a OCDE, apenas 14% dos alunos pontuaram abaixo de 400 pontos. (...) (BM, 2010, p. 24). Tradução nossa.

Ou seja, segundo o relatório do BM, o Brasil seria uma nação de analfabetos funcionais, o que, de certa forma, não deixa de ser verdadeiro. A forma como a educação pública de Ensino Fundamental tem sido conduzida nos últimos 20 anos tem levado à formação de um exército de analfabetos funcionais. Pessoas com baixa escolarização e qualificação, e que escrevem e leem de forma precária, o suficiente para aceitar trabalhar em condições de subemprego, com baixos salários e facilmente manipuláveis pela grande mídia, sempre a serviço do capital. Inclusive, o relatório, com sua visão neoliberal e a fé no capital humano, faz uma crítica a essa situação do Brasil, mostrando o abismo que existe entre o país e os outros componentes da OCDE. Mesmo sabendo que tal visão não ataca a causa primária de tamanha desigualdade, ilustrativamente é assustadora a diferença existente.

Embora seja fácil ver como que uma grande parte dos estudantes sem habilidades, podem restringir a produtividade do trabalho e o crescimento econômico, Hanusheke Woessmann (2007) também analisaram a importância de uma massa de estudantes de alto desempenho no final do estudo: “São poucos os especialistas em foguetes que impulsionam o crescimento econômico, ou é a educação para todos que estabelece uma base ampla nas partes mais baixas da distribuição?” Quando eles analisam separadamente a aprendizagem pelo país, dados para a proporção de alunos acima de cada limite, tanto a ampla difusão de competências básicas de habilidades literárias em toda a população e de uma parte significativa dos melhores desempenhos, parecem exercer efeitos separadamente identificáveis sobre o crescimento econômico. Considerando que 53% jovens de 15 anos em Xangai, 28% na Coreia e 15% todos os países da OCDE têm habilidades matemáticas de alto nível (mais de 600), apenas 1% dos estudantes brasileiros se apresentam esse nível. (BM, 2010, p. 25). Tradução nossa.

Figura 1 – Comparative PISA Math Proficiency



Fonte: Base de dados do Pisa (2009). Nota: As barras estão ancoradas no limiar “abaixo de 400”. As porcentagens dos três grupos são de até 100%. Os limiares mapeiam as pontuações padronizadas do Pisa. Uma pontuação de 500 representa a pontuação média e 100 pontos é a pontuação associada a um desvio-padrão.

Tamanha diferença é resultado do descaso de quase 500 anos com a Educação brasileira. Uma Educação que durante séculos praticamente não existiu, e quando surgiu, era exclusiva e elitizada. A real universalização do Ensino Básico só foi conquistada há poucos anos, o que dá a medida de nosso atraso. Mesmo assim, há ainda que se resolver a dívida com os negros e pobres. Algo que só começou a ser amenizado a partir de 2003, com um governo progressista que implementou o sistema de cotas nas universidades públicas.

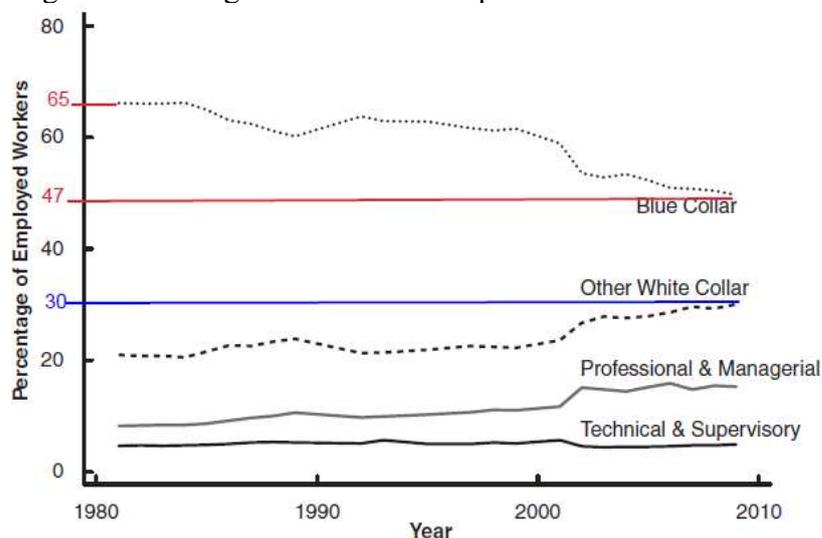
O relatório apresenta parte de um estudo em que analisa a demanda por mão de obra por nível de qualificação. Enfatiza e classifica a importância do que considera “habilidades” entre rotineiras e complexas; manuais e mentais. Classifica os trabalhadores como “colarinho azul¹⁰ e colarinho branco”, sendo que os primeiros teriam supostamente menor qualificação, uma vez que estariam ligados a atividades manuais, e os segundos, aqueles que trabalham em funções mentais, teriam melhor qualificação e supostamente maiores salários. O relatório mostra que apesar da mudança ocorrida nos últimos 40 anos, o Brasil ainda concentra a maior parte de sua mão de obra nos trabalhadores menos “qualificados”, o que conseqüentemente geraria uma renda *per capita* menor e um poder de compra também menor. Mas o documento pretende com isso demonstrar a necessidade de melhorar o nível educacional médio do trabalhador brasileiro

¹⁰ Teoricamente, de acordo com a tradição norte-americana, os trabalhadores de colarinho azul seriam os que atuam em trabalhos manuais. Já os de colarinho branco seriam os que trabalham em escritórios e serviços, porém há uma tendência em pensar que os trabalhadores de colarinho azul sejam menos qualificados e tenham menores salários que os de colarinho branco. Isso é um equívoco, já que em vários ramos da indústria e construção civil, por exemplo, existem trabalhadores com alta qualificação, mesmo que em menor número. No rol de trabalhadores de colarinho branco, apesar de haver trabalhadores de alta qualificação como advogados, médicos, executivos diversos, há também os profissionais com baixa qualificação como assistentes de escritório, telemarketing, entre outros. Portanto, a diferença entre colarinho azul ou branco está muito mais no ramo de atuação do que no nível salarial e de qualificação.

para que haja mais trabalhadores de “colarinho branco”, com melhores salários e maior poder de compra, corroborando a tese do capital humano, o que em teoria reduziria a desigualdade. Porém, mais uma vez, a causa não é atacada, e o ideário do capital humano continua no centro da discussão.

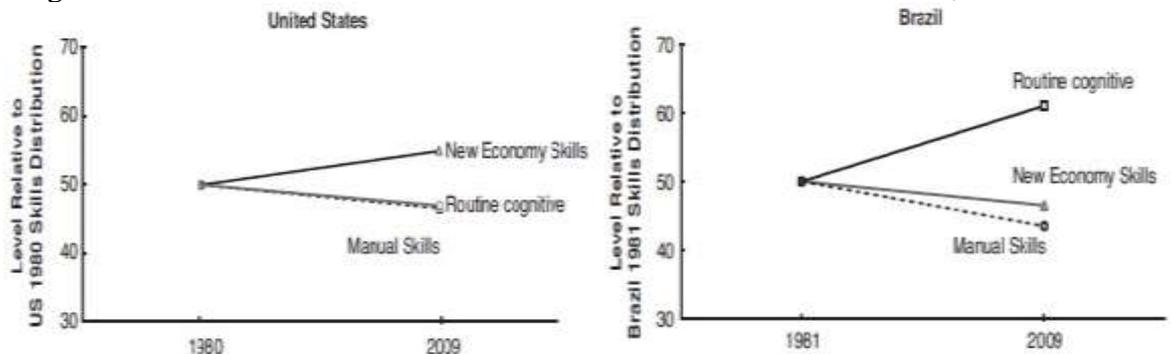
Examinamos os dados ocupacionais brasileiros para evidências de tendências similares. Como mostra a figura 13, a estrutura da força de trabalho mudou claramente no Brasil na última década. A parcela de trabalhadores em empregos de colarinho azul declinou de cerca de 60% para 50% e profissionais / gerenciais e outros trabalhos de colarinho branco aumentaram. No entanto, a estrutura de habilidades da “nova economia” no Brasil é muito menor comparado com dos Estados Unidos. Nós realizamos uma análise paralela, seguindo os agrupamentos de habilidades definidos pelo autor e colegas (autor do estudo utilizado pelo BM), para determinar a rapidez com que a demanda por habilidades de ordem analítica e interpessoais estavam crescendo no Brasil. As mudanças na economia dos EUA observada pelo autor e colegas ocorreram durante um período de 40 anos, embora tenham acelerado nos últimos 20 anos, sem dúvida, como resultado da disseminação da computação pessoal e da internet. Esses fatores podem afetar as economias dos países em desenvolvimento mais rapidamente, ao absorver as tecnologias atuais. (...) Na figura 14, combinamos as “não rotina” ou rotina de alto nível de habilidades analíticas e interpessoais, e manuais que o autor e colegas chamam de “novas habilidades econômicas” (profissionais com formação universitária, advogados, médicos e executivos de finanças e negócios) em uma única variável e comparado com “habilidades cognitivas de rotina” (contadores, estoquistas, balconistas, caixas, telemarketing) e habilidades manuais rotineiras [colarinho azul (trabalhadores da construção civil, operadores de máquinas, cozinheiros, trabalho agrícola)]. Sem surpresa, a análise mostra que a força de trabalho brasileira não experimentou a grande expansão de empregos exigindo “novas habilidades econômicas” como vistas na economia dos EUA nos últimos 20 anos. Ambas as economias mostram um declínio relativo na participação da força de trabalho empregada em empregos envolvendo habilidades manuais. A diferença marcante é que, enquanto habilidades rotineiras cognitivas diminuíram em importância na economia dos EUA — refletindo a informatização e o *offshoring* — seu papel no mercado de trabalho brasileiro aumentou. Isso parece amplamente consistente com o crescimento de ocupações de “outros colarinhos brancos” no Brasil mostrado na figura 13. A observação importante para a política educacional brasileira é que as mudanças de conteúdo de trabalho estão se movendo na direção de novas “habilidades de economia”, embora lentamente. (BM, 2010, p. 29). Grifos e tradução nossos.

Figura 2 – Changes in Brazil’s occupational structure



Fonte: PNAD 2009, Retirado do relatório do BM: Obtendo educação de classe mundial no Brasil: A próxima agenda. (na tradução par o português).

Figura 3 – Evolution of skills in the labor force: united States and Brazil, 1981-2009



Fonte: Estimativas dos autores. Retirado do relatório do BM: Obtendo educação de classe mundial no Brasil: A próxima agenda.

Nota: As distribuições estão referenciadas nas distribuições de competências de 1980 (no caso dos Estados Unidos) e 1981 (no caso do Brasil) de toda a força de trabalho.

Nesta parte do relatório do BM, o que fica claro para nós é como o Banco tenta demonstrar um grande déficit na qualificação dos trabalhadores brasileiros, fazendo comparações entre as “competências” e “habilidades” ou “novas habilidades” necessárias para enfrentar os desafios de um século marcado até aqui por crises longas e profundas do capital. Crises estas que gradativamente tendem a se tornar mais presentes e mais duradouras, à medida que o capital se torna cada vez mais liberal de fora para dentro das economias mais frágeis e ainda mais conservador (protetor) de dentro para fora, com relação às economias mais fortes.

O BM busca a todo o momento provar que sua tese sobre o capital humano é verdadeira, mas sem questionar as causas da disparidade entre uma economia periférica e uma central. E orienta em seu relatório, aos países mais pobres, adotar novas medidas em políticas econômicas e educacionais, visando, claro, melhorar a qualificação, as competências (que são muitas) para alcançá-las, as “novas habilidades econômicas” (*new economi skills*), necessárias segundo o relatório, para os desafios do século XXI.

...Os dados do mercado de trabalho no Brasil estão assinalando que as “habilidades do Século 21” são importantes para a próxima geração de trabalhadores no Brasil, e a produção destes será um desafio crítico para o sistema educacional na próxima década: formando com a capacidade de pensar analiticamente, fazer perguntas críticas, aprender novas habilidades, e operar com alto nível de habilidades interpessoais e de comunicação, inclusive com o domínio de idiomas estrangeiros e a capacidade de trabalhar eficazmente em equipes. (BM, 2010, p.5) Tradução nossa.

O perfil do trabalhador pretendido pelo BM é algo no mínimo impressionante, dado o nível de complexidade e recursos que tal trabalhador deverá ter para conseguir se inserir no mercado de trabalho. Realmente, para os parâmetros exigidos pelo mercado, segundo o BM, é preciso que as escolas estejam preparadas para formar super-heróis e não trabalhadores.

Ainda neste relatório, depois de constatado que o Brasil alcançou um nível de universalização do acesso à educação, o BM começa a apontar o que chama de “questões subjacentes”, referindo-se agora a uma complexidade das relações sociais. Mas o que o BM chama de “questões subjacentes” são justamente o resultado ou as consequências da desigualdade imposta pelo sistema capitalista de produção, a qual seus intelectuais acreditam fielmente poder acabar (com a desigualdade) com o investimento individual, pessoal, em educação, responsabilizando o indivíduo pelo seu sucesso ou fracasso.

As questões subjacentes ao baixo nível de aprendizagem das crianças de famílias pobres se tornam mais complexas uma vez que os sistemas educacionais alcançam a cobertura universal. O acesso físico à escola e as limitações do orçamento familiar retrocedem em importância, enquanto as questões sociais (gravidez na adolescência, envolvimento em gangues e com drogas), a instabilidade familiar (desemprego, violência doméstica, carência de lar), e problemas de aprendizagem e os déficits de desenvolvimento decorrentes dos primeiros anos da infância se tornam mais proeminentes. Como a questão central de igualdade na educação brasileira mudou de igualdades do acesso à igualdade da aprendizagem... (BM, 2010, p.7) Tradução nossa.

O Banco Mundial ainda relativiza a questão da renda familiar e do transporte como algo de menor importância para a desigualdade de oportunidades para educação, apontando a “igualdade de aprendizagem” como sendo o principal problema. Porém, em nenhum momento em seu relatório, o BM aponta soluções que fortaleçam a educação pública. Pelo contrário, indica parcerias com o setor privado como uma das soluções e ataca os professores, dizendo que estes são ruins e sua formação fraca. Ainda critica o governo mencionando que o gasto é alto e ineficiente.

Neste segundo capítulo, o relatório cita cinco pontos que considera essenciais para que a Educação brasileira avance. Primeiro, ele questiona o nível dos gastos com a educação do Brasil em comparação a outros países:

... O relatório levanta preocupações sobre o atual nível de gastos do Brasil em educação pública e, principalmente, sobre a meta proposta pelo governo de 7% do PIB em educação... Em primeiro lugar, o gasto público na educação do Brasil em 2007 (5,2 por cento do PIB) já estava acima da média de 4,8 por cento do PIB dos países da OCDE. (...) o Brasil também gasta mais do que o México, Chile, Índia e Indonésia, que têm perfis demográficos semelhantes. (BM, 2010, p.7) Tradução nossa.

Outro ponto que chama muito a atenção é o alto grau de preocupação financeira do relatório que coloca a Educação como um gasto e não um investimento. O documento trata da oportunidade de a transição demográfica¹¹ — que é o momento em que muitos países têm seu

¹¹ Transição Demográfica é um processo pelo qual passam países industrializados, que se dividem basicamente em quatro fases e diz respeito à dinâmica populacional quanto ao seu crescimento. Basicamente, na primeira fase, com as taxas de natalidade e mortalidade elevadas, a população cresce pouco; na segunda fase, com as melhorias nas condições de saúde e vida por várias razões, há uma explosão neste crescimento populacional;

maior desenvolvimento humano (melhoria nas condições de vida da população) — reduzir gastos com a Educação e com o custo aluno/professor. Ou seja, a Educação de qualidade não é uma prioridade.

Mas em terceiro lugar, e mais importante, o Brasil está vivendo uma transição demográfica que terá um impacto notável sobre a população em idade escolar na próxima década. A redução projetada de 23 por cento no número de estudantes de ensino fundamental corresponderá a quase 7 milhões de assentos vazios nas escolas do país. Se o Brasil fosse seguir o exemplo coreano e manter o tamanho das classes constante durante este período, a força de trabalho docente do ensino fundamental se reduziria por mais de 300.000 (do número atual de 1,3 milhão) até 2025. (BM, 2010, p.7) Tradução nossa.

Portanto, na visão neoliberal do BM, para se avançar na qualidade da Educação é preciso reduzir gastos e, segundo o relatório do BM, professores são considerados altos gastos neste processo. O relatório afirma que no Brasil se adotam práticas de redução de número de alunos por turma (total absurdo em se tratando de rede pública de ensino, com salas lotadas e falta de professores), associada à valorização salarial dos professores (outro absurdo quando se constata que a remuneração média do professor brasileiro não chega a US\$ 900,00 por mês). Realmente impressiona, pois são dois pontos considerados críticos e que muito prejudicam a melhoria da qualidade de ensino, justamente por não serem contemplados no Brasil, ainda mais nas redes públicas de ensino. Há que se buscar em algum momento fazer uma pesquisa para se confirmar estas afirmativas do BM, pois num sentimento intuitivo e no que se vê na educação pública brasileira é exatamente o oposto. Salas de aula lotadas e professores desvalorizados em relação ao salário. O próprio piso salarial dos professores já é uma prova de tal desvalorização, e o pior; a lei do piso salarial não é cumprida pela maior parte dos estados e municípios brasileiros.

... Uma terceira questão é a do aumento dos custos de professores: várias políticas públicas durante a década passada reduziram o tamanho médio das classes e impuseram aumentos generalizados dos salários de professores, com pouca evidência — tanto no Brasil quanto em outros lugares — de que estas contribuíssem para resultados melhores... (BM, 2010, p.8) Tradução nossa.

Como solução emergencial, o relatório do BM aponta para a iniciativa privada, citando alguns exemplos de instituições ditas “filantrópicas” que buscam corrigir, através de métodos próprios de ensino (o Brasil é o país dos programas e métodos de ensino) as distorções idade-série e reduzir as taxas de reprovação, porém por meio de métodos açodados em que a qualidade do ensino aplicado é altamente questionável e o docente mais uma vez tem sua autonomia atacada, tornando-se um mero tarefeiro. O pior é que o próprio BM assume que não há nenhuma

na terceira fase, a evolução leva a uma queda nas taxas de natalidade com uma desaceleração do crescimento populacional; a quarta fase trata da estabilização do crescimento populacional. O Brasil está entrando na quarta fase da transição demográfica, o que traria grandes oportunidades de desenvolvimento humano.

comprovação da eficiência de tais programas que custam fortunas ao erário público, numa clara transferência de recursos públicos a iniciativas privadas, assim como a privatização da educação pública. No trecho citado a seguir, a rede municipal do Rio de Janeiro aparece como uma das protagonistas neste processo de privatização do ensino público.

... Uma grande parte da inovação do programa acontecendo no Brasil hoje é apoiada por fundações influentes — destina-se a desenvolver programas eficazes de **aprendizagem corretiva**. Um dos esforços de maior escala é o **Reforço Escolar**, lançado pelo município do Rio de Janeiro em 2009, que testa todas as crianças antes do ano letivo e oferece duas semanas de aulas intensivas para aqueles que não são do ensino médio. Em 2010, o programa forneceu reforço especial de matemática e leitura para mais de 200.000 alunos. Em 1995, o estado de São Paulo — em colaboração com a organização **sem fins lucrativos** como a Fundação Cenpec — desenvolveu um Programa de Correção de Fluxo para o primeiro ciclo da educação básica, voltado para alunos com alta distorção idade-série (ver Reali et al., 2006). No ano seguinte, o estado do Paraná trabalhou com o Cenpec para expandir o programa para o segundo ciclo da educação básica.

O setor privado tem sido ativo no **apoio** aos sistemas de escolas públicas nesta área: o Cenpec agora apoia programas de aprendizado acelerado em 16 estados e numerosos municípios. Esses alunos do grupo de programas com distorção idade-série em classes separadas recebem um **currículo tematicamente focado**. A Fundação Roberto Marinho tem desenvolvido vários programas de Telecurso destinados a ajudar os alunos nos últimos três anos do ensino primário e secundário para corrigir o nível de ensino da escola. Esses programas usam um professor, apoiado por sofisticados programas de vídeo / DVD, para ensinar através um curso de aprendizagem acelerada em todos os assuntos. A abordagem pedagógica enfatiza a discussão em sala de aula para garantir que os alunos estão envolvidos e internalizar o material. Os programas **conseguem condensar** os últimos três anos do currículo da escola primária em apenas um ano e o ciclo secundário de três anos em 18 meses. **Os programas foram adaptados em diversos estados e municípios**, como o Acre, Amazonas, Pernambuco, o estado do Rio de Janeiro, e o município do Rio de Janeiro. Para os alunos mais jovens, o Instituto Ayrton Senna desenvolveu o programa Se Liga para ajudar a prevenir a distorção idade-série, garantindo que as crianças das séries iniciais que não dominam habilidades básicas de leitura recebem ajuda extra. Para crianças pequenas que sabem ler, mas estão em risco de atraso, instituto desenvolvido Acelera Brasil, que oferece dois anos de conteúdo em apenas um ano. Este programa está sendo usado, entre outros lugares, na Paraíba, Piauí, Tocantins e o distrito federal. **Apesar do amplo alcance desses programas, evidências rigorosas de sua eficácia e custo-efetividade são totalmente inexistentes**. (BM, 2010, p. 41-42). Grifos e tradução nossos.

No terceiro capítulo do relatório do BM, publicado em 2010 o Banco trata do que considera o ponto mais frágil da Educação brasileira: os professores. Segundo o Banco, este seria o ponto crucial para que a Educação brasileira não consiga avançar mais rapidamente. Não bastasse apontar condições as quais não se consegue verificar em nenhuma rede pública, como salas vazias com poucos alunos e professores com bons salários, o BM ainda classifica, em seu *Sumário Executivo*, a profissão docente no Brasil como de “baixa categoria” por atrair, segundo o banco, o terço mais pobre da população a exercer a profissão. Uma visão classista, elitista e quase se pode dizer racista, uma vez que no Brasil os extratos mais pobres da população são

formados por negros e nordestinos ou descendentes destes. Mas no relatório isso ainda fica mais explícito. Primeiro, um trecho do *Sumário Executivo*.

No Brasil, a carreira docente se tornou uma profissão de baixa categoria que não consegue atrair os candidatos de alto rendimento acadêmico. Os dados indicam que os professores são recrutados do terço inferior dos estudantes do ensino médio. (2010, p. 5)

Veja que o documento fala de candidatos de “alto rendimento acadêmico”, como se falasse de uma espécie inferior de pessoas em relação a outras. Não bastasse atacar a classe docente, a lógica do capital classifica o rendimento de cada um, ligado a seu nível econômico, o que condiz perfeitamente com sua lógica e com a tese do capital humano, do qual se espera que quanto mais instruído for o sujeito, melhor será sua condição econômica e posição social. No relatório, o BM expõe mais detalhadamente, no qual a tradução ao pé da letra de alto desempenho passa a ser “alto calibre”. O relatório reconhece o professor como peça-chave do processo de aprendizagem, o que também é questionável, uma vez que o processo de ensino-aprendizagem relaciona os sujeitos envolvidos como um todo e não parte de um todo. Mas tenta reduzir a três pontos considerados por ele chaves para se conseguir alcançar o “ótimo professor”, que daria os resultados esperados.

O título desta seção do relatório não poderia ser mais sugestivo (Construindo professores melhores), como se houvesse uma receita para se formar bons professores. O relatório também faz duras críticas ao modelo de recrutamento, à suposta estabilidade de emprego e uma carreira com uma progressão que seria a causadora da acomodação e do baixo desempenho dos docentes, uma vez que o documento entende que esta fórmula protege e garante aos professores uma vida média, mas segura, sem percalços.

Construindo Professores Melhores

A qualidade do professor é a questão central na política educacional. Enquanto a importância de ter um bom professor é intuitivamente óbvia para qualquer pai ou estudante, apenas na última década os pesquisadores começaram a **quantificar** quão crucialmente os professores individualmente afetam os ganhos de aprendizado dos alunos. No decorrer de um único ano letivo, os alunos com um professor pobre (**seria fraco ou com poucos recursos econômicos, isso não fica claro?**) dominam 50% ou menos do currículo para a série; já os alunos com um bom professor podem obter um ganho médio de um ano; e os alunos com um ótimo professor avançam 1 ano e meio ou mais no currículo (FARR, 2010; HANUSHEK; RIVKIN, 2010).

Um período de bons ou maus professores ao longo de vários anos podem ter como efeitos, levar os alunos a lacunas intransponíveis nos níveis de sua aprendizagem.

A questão mais importante nas políticas e pesquisas educacionais é como recrutar bons professores e elevar o desempenho de professores já em serviço.

Os elementos-chave parecem simples: (1) **atrair pessoas de alto calibre** (alto rendimento); (2) apoiar a melhoria contínua na prática; e (3) recompensar o desempenho (**meritocracia**).

Mas países ao redor do mundo estão lutando para atingir estes pontos. Os governantes em praticamente todos os países confrontam uma realidade empírica entre

recrutamento de professores e sistemas de remuneração, com elos fracos entre salário e desempenho. A grande maioria dos sistemas educacionais é caracterizada pelo tempo de trabalho vitalício (*estabilidade*), escalas progressivas, rígidas e elevadas ao longo da carreira, com o salário máximo do professor após 20 anos de serviço, normalmente, não chegando ao dobro do de um professor iniciante. Esses sistemas criam ambientes de trabalho em que o esforço extra, a inovação e os bons resultados não são recompensados, e não há penalidades para o mau desempenho.

A taxa de demissão de professores por mau desempenho em toda a OCDE é inferior a 3% (WEISBERG et al., 2009). (BM, 2010, p. 56). Grifos e tradução nossos.

Para concluir a análise deste relatório do BM, vamos verificar um trecho no qual o Banco deixa explícito que, do seu ponto de vista, o grande problema no Brasil, para o “recrutamento” de bons professores, reside no caráter de subprofissão que o trabalho docente passou a ter no país, atraindo sujeitos que, segundo o Banco, vem dos extratos mais pobres e, portanto, com menos instrução e baixo desempenho acadêmico. É fato que qualquer que seja o profissional, quanto maior for sua qualificação, seu tempo de estudo e pesquisa, melhor será suas condições de exercer bem sua profissão, mas isso não significa que ser pobre o impeça de ser um bom profissional e ter uma boa formação. O que realmente impede que isso ocorra são as restrições que o sistema capitalista impõe, dado seu caráter individualista, desigual e opressor, pois para quem não tem altos recursos financeiros, a tal liberdade real não existe.

Quem vai ensinar no Brasil? No Brasil, professores são recrutados do **terço inferior** dos alunos. O país não está sozinho neste padrão. Os dados do Pisa de 2006 mostraram que a capacidade cognitiva média de alunos de 15 anos que se identificaram como futuros professores estava bem abaixo da de engenheiros em potencial em todos os países, com exceção da Polônia, e abaixo da média nacional na maioria dos países. (...) Embora os dados do Pisa mostrem isso como um padrão global, suas implicações são mais fortes para o Brasil, cujo desempenho geral do Pisa está na parte **inferior da distribuição de habilidades para seu nível de renda** (ou seja, os mais pobres). Pesquisadores brasileiros documentaram o mesmo padrão: o ensino é uma profissão de baixo status que não atrai atores de “**alto desempenho acadêmico**”. Em 2005, apenas 11% dos estudantes do ensino médio interessados em se tornar professores estavam entre os melhores quintis¹² de alunos de graduação, enquanto 30% estavam no quintil mais baixo. Em comparação com estudantes de engenharia, Louzano e colegas (2010) documentaram que os alunos de formação de professores vêm de famílias significativamente mais pobres e menos instruídas, e são menos propensos a frequentar escolas **particulares** de ensino médio. (BM, 2010, p. 57). Grifos e tradução nossos.

Além do caráter sofista e preconceituoso, podemos verificar neste trecho do relatório mais uma contradição do sistema capitalista, quando coloca que uma das razões dos professores que se formam apresentar “baixo desempenho acadêmico”, está no fato de, na maioria dos casos, não frequentarem o Ensino Médio em escolas particulares (privadas). Temos aí uma dupla contradição. Primeiro pela circunstância de estes sujeitos serem impedidos de frequentar tais instituições justamente pela sua condição econômica em total desigualdade com uma minoria privilegiada da população, dado o caráter desigual e não equitativo do sistema

¹² Dividir a população em quintis seria como se o total da população correspondesse a 100% e que a cada 20% da população tivéssemos um quintil. No caso em questão, da base para o topo, seria do quintil mais pobre até o quintil mais rico da população.

capitalista. A segunda contradição está exatamente quando o relatório sugere que apenas nas escolas da rede privada o sujeito consegue uma formação melhor, que garanta o ingresso em uma universidade de alto nível, o que no caso do Brasil, em particular, são justamente as universidades públicas. Mas uma vez a tese do capital humano demonstra sua fragilidade.

Para concluir este capítulo, vamos analisar o relatório do Banco Mundial, intitulado “Um ajuste justo”, que, apesar de ter sido publicado em 2017, portanto fora do recorte da nossa pesquisa, foi concebido no período em estudo, usando dados inclusive dos anos de 2012, 2013 e 2014. A análise deste, no ponto específico que trata da Educação, se justifica pelo fato de este relatório atacar fortemente todas as políticas públicas e conquistas trabalhistas dos últimos 13 anos. Inclusive, uma breve leitura do relatório demonstra que muitas das medidas tomadas pelo governo anterior (Michel Temer) e outras que vêm sendo adotadas pelo atual governo têm origem exatamente nas orientações deste relatório. Consideramos este último relatório do BM o mais forte ataque a todos os avanços sociais e econômicos conquistados pelo país na última década. Uma visão ultraneoliberal que se alinha perfeitamente ao momento atual que vivemos.

Logo na introdução do capítulo do relatório, que trata da questão da Educação no Brasil, o título é bem sugestivo: “Gastar mais, ou melhor? Eficiência e equidade da educação pública”. Pelo título já fica óbvio a visão mercantilizadora dada à educação pública, com a visão de que Educação é um gasto e não um investimento. A eficiência aparece ao lado de equidade, mas estas duas palavras não combinam numa mesma frase quando a lógica é capitalista, uma vez que para o capitalismo eficiência é sinônimo de mais ganhos e a equidade não combina com um modo de produção que vive exatamente da exploração de uns pelos outros. Como haver equidade se a eficiência deve prevalecer e quando a Educação é vista como gasto e não como investimento? Mais uma vez a tese do capital humano e sua circularidade estão presentes.

As crescentes despesas públicas e a queda nos números de matrículas públicas resultam em um maior gasto por estudante e em razões aluno-professor ineficientes. (...) A obrigatoriedade constitucional de se gastar 25 por cento das receitas tributárias em educação contribui para que tais municípios aumentem os gastos por aluno de forma mais acelerada. Esse gasto adicional nem sempre se traduz em maior aprendizado, e gera ineficiências. Além de uma razão aluno-professor relativamente baixa, o sistema público de educação no Brasil é caracterizado por baixa qualidade dos professores e pelos altos índices de reprovação. (...) Em vez disso, o Brasil está gastando 62% mais do que precisaria para atingir o desempenho atualmente observado em escolas públicas, o que corresponde a quase 1% do PIB. Os gastos públicos com o Ensino Superior também são altamente ineficientes, e quase 50% dos recursos poderiam ser economizados. (...) Isso indica a necessidade de introduzir o pagamento de mensalidades em universidades públicas para as famílias mais ricas e de direcionar melhor o acesso ao financiamento estudantil para o Ensino Superior (Programa Fies). (BM, 2017, p. 121)

Apenas neste trecho da introdução deste capítulo do relatório podemos identificar três ataques à educação pública brasileira e, conseqüentemente, aos seus professores. Primeiro, a crítica feita à vinculação constitucional de 25% de investimento anual com Educação. Neste

ponto, vale ressaltar que o atual governo já possui um projeto que pretende acabar com a vinculação obrigatória do orçamento com os investimentos em Educação e Saúde, o que, se progredir, significaria que em nenhuma esfera de governo haveria mais a necessidade de cumprir com os percentuais estabelecidos pela Constituição. Segundo, o ataque se dirige aos professores, que têm sua capacidade posta em dúvida, quando é afirmado que o sistema público de educação é caracterizado por ter professores de baixa qualidade, ao mesmo tempo que os responsabiliza pelo índice de reprovação e considera que haja poucos alunos por professor, buscando culpabilizar os docentes pela “ineficiência” na educação pública. O terceiro ataque reside no fato da crítica enfática aos valores investidos na educação pública do nível básico ao superior, apontando que pelo menos 50% dos investimentos poderiam ser cortados, bem como sugere a cobrança de mensalidades para as universidades públicas, por considerar que o “retorno” para quem estuda nestas instituições é alto e, portanto, a cobrança seria justa.

Mais adiante, neste mesmo relatório, os docentes são responsabilizados pelo suposto insucesso e a baixa qualidade da educação pública brasileira. O relatório aponta a forma de seleção dos professores e seu plano de carreira como responsáveis pela contratação de professores ruins (apesar de não usar essa palavra) e menciona a tendência da transição demográfica (já falada anteriormente) como uma oportunidade de melhoria na qualidade, uma vez que neste período de quinze anos (2010 a 2025) haveria uma redução do número de alunos nas escolas e um grande número de professores aposentando-se, o que favoreceria uma melhor seleção de docentes. Ou seja, o relatório sugere que os professores que hoje estão nas redes públicas são incapazes e que há a necessidade de mudar as formas de seleção e avaliação para que se tenham melhores professores nas escolas públicas. Ainda destaca que os salários dos professores estão dentro dos “padrões” internacionais (resta saber qual a referência utilizada), mas que em virtude de “promoções automáticas” estes salários se tornam superiores à média internacional.

A baixa qualidade dos professores é o principal fator restringindo a qualidade da educação.

O magistério permanece uma profissão desprestigiada. Os requisitos para ingresso em cursos de licenciatura são fracos e a formação é de baixa qualidade. É além da pouca seletividade na contratação de professores para os sistemas educacionais estaduais e municipais, os salários não são vinculados ao desempenho. A mudança desse paradigma exigirá reformas coordenadas de políticas públicas nas esferas federal, estadual e municipal. As tendências demográficas, no entanto, oferecerão uma grande oportunidade para elevar o nível dos professores e da qualidade da educação ao longo da próxima década, pois estima-se que a população em idade escolar diminua em 25% entre 2010 e 2025. Isso, aliado a um grande número de professores que irão se aposentar nos próximos anos, permitirá uma maior seleção na contratação de um número menor de professores que serão necessários para substituir os que estarão se aposentando.

Os salários iniciais dos professores do ensino básico encontram-se em linha com níveis internacionais (como percentual do PIB per capita), mas superam rapidamente os níveis internacionais devido a promoções automáticas (BM, 2017, p.127).

Além de acusar os professores de ter *baixa qualificação*, o relatório do BM ainda inúmera outras responsabilidades aos docentes. Sua “ineficiência” viria também de *altos salários* com progressão automática e, segundo o documento, um *generoso* regime previdenciário, o qual o relatório não explica como se dá. Há também, de acordo com o texto, uma taxa muito baixa de alunos por professor, o que elevaria ainda mais o custo com a educação pública, bem como sua “ineficiência”, pois poderia se diminuir os gastos consideravelmente reduzindo-se o número de professores e substituindo aqueles que se aposentam por docentes de *melhor qualidade*. Os trechos a seguir servem para atestar o que estamos analisando e ilustrar a visão fria e reducionista do capital, que enxerga com grande miopia a questão da educação pública no Brasil, mas que tem colaborado para legitimar cada vez mais os ataques que vêm sofrendo principalmente de governos neoliberais que buscam a todo momento enfraquecer as escolas públicas e calar a voz de seus professores.

..., no entanto, os salários dos professores no Brasil aumentam rapidamente após o início da carreira. Devido às promoções automáticas baseadas nos anos de serviço e da participação em programas de formação, em 15 anos de carreira os salários se tornam duas a três vezes superiores ao salário inicial, em termos reais. Essa evolução supera significativamente a maioria dos países no mundo. Além disso, vale destacar que os professores brasileiros têm direito a planos previdenciários relativamente generosos quando comparado a outros países da OCDE (ver o capítulo sobre a previdência). Essa generosidade dos benefícios previdenciários é muito superior aos padrões internacionais. Enquanto professores do Ensino Básico recebem salários equivalentes em linha com países de renda similar, os salários dos professores universitários parecem estar acima de vários países com renda *per capita* maior...

...A ineficiência dos ensinos Fundamental e Médio está principalmente relacionada ao número excessivo de professores.

Aproximadamente 39% da ineficiência dos gastos brasileiros com educação estão associados às *baixas razões aluno-professor* (RAP). Se todas as escolas atingissem a fronteira de desempenho, o Brasil poderia *aumentar o número de estudantes por professor em 33% no Ensino Fundamental e em 41% no Ensino Médio*. Alternativamente, *a redução do número de professores com base no número atual de alunos representaria uma economia de aproximadamente R\$ 22 bilhões (ou 0,33% do PIB)*, dos quais R\$ 17 bilhões no Ensino Fundamental, e R\$ 5 bilhões no Ensino Médio. (...) Em grande parte, esse problema poderia ser solucionado por meio da não reposição de parte dos professores que estarão se aposentando em breve. A redução do número de professores por meio da aposentadoria poderia ajustar as razões a níveis eficientes no Ensino Fundamental até 2027 e, no Ensino Médio, até 2026. (BM, 2017, p.127 -129) Grifo nosso.

Vale ressaltar que a relação professor por aluno indicada pelo relatório é uma média *per capita*, que não reflete a realidade quando se trata de grandes centros urbanos do país e principalmente dos lugares mais pobres.

Porém ficamos intrigados com o que menciona os relatórios do Banco Mundial (tanto com a publicação de 2010 quanto com a última, de 2017) e, em uma pesquisa a uma das principais fontes do Banco, que seria o relatório anual da própria OCDE, Education at a Glance (Educação em Resumo), via o próprio relatório e uma síntese feita anualmente pelo Ministério da Educação por meio do Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio

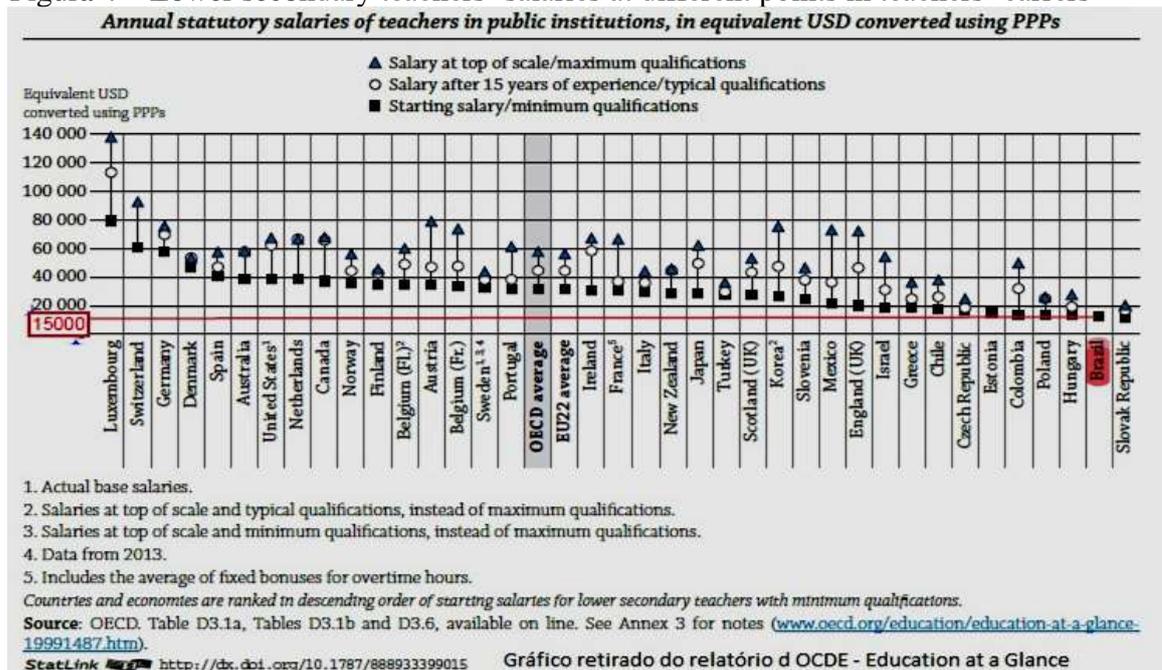
Teixeira), podemos verificar várias contradições no relato do Banco Mundial. Principalmente com relação aos ganhos salariais dos professores da rede pública e à média de alunos por professor. O que encontramos é uma realidade bem diferente da relatada pelo Banco, e ainda bem distante da realidade vivida pelos professores em sala de aula, uma vez que todos os dados são médias aritméticas, que não conseguem refletir o real. Mas, ainda assim, o que encontramos em uma das principais fontes do próprio BM é bem diferente do exposto.

Se tomado como referência o piso salarial profissional nacional de 2014, o mínimo que um docente brasileiro dos anos iniciais receberia seria o equivalente a cerca de 12.200 dólares por ano. Em média, nos países da OCDE, o salário inicial de um docente do mesmo nível é de cerca de 31.000 dólares. Países como Suíça, Alemanha e Luxemburgo possuem salários iniciais superiores a 45.000 dólares por ano. No entanto, o salário médio dos professores em quase todos os países analisados é menor que o salário médio dos outros trabalhadores com educação superior.

Em 2016, 13 países participantes da publicação forneceram informações acerca dos salários dos professores da educação superior em instituições públicas ou em instituições privadas dependentes do governo. (Panorama da Educação, 2016, p. 19) Grifo nosso.

Como se pode verificar, o salário médio do professor do Ensino Fundamental da rede pública de ensino está bem abaixo da média dos países que fazem parte da OCDE, como o México, por exemplo. Muito diferente do relatado anteriormente pelo BM. O piso utilizado pelo estudo da OCDE é o estabelecido pela Lei nº 11.738/2008, que não é respeitado em muitos estados e municípios do Brasil, o que contraria ainda mais a exposição feita pelo BM. Em um gráfico retirado do relatório Education at a Glance de 2016, isso fica ainda mais claro e ilustrativo.

Figura 4 – Lower secondary teachers' salaries at different points in teachers' careers



Fonte: Retirado do relatório Education at a Glance da OCDE

Outro ponto grave e tratado de forma equivocada no relatório do BM diz respeito à idade média dos professores brasileiros. Enquanto o relatório do BM dá a entender que o Brasil possui uma classe docente envelhecida, pois haveria uma suposta oportunidade de renovação através da aposentadoria de muitos professores, o Panorama da Educação, produzido pelo Inep, mostra o oposto.

O grupo de docentes da educação básica no Brasil se destaca como um dos mais jovens em média entre os países pesquisados. Apenas 16% dos professores brasileiros dos anos iniciais do ensino fundamental possuem mais de 50 anos. Esse percentual de professores acima dos 50 anos chega a mais de 40% na Alemanha e na Itália. (Panorama da Educação, 2016, p. 18)

Portanto, o Brasil possui uma classe docente no Ensino Básico, dos anos iniciais aos finais, relativamente jovem. O que torna ainda mais grave as interferências externas de instituições internacionais como o Banco Mundial. Inclusive, além de ser um equívoco dizer que os salários dos professores brasileiros estão em linha com a média dos países da OCDE, orientar sua redução por meio de novas contratações e contrarreformas que buscam precarizar ainda mais as condições de trabalho dos docentes vai de encontro à orientação da própria OCDE, que sugere que se pague melhor para garantir a boa qualificação dos docentes ou futuros docentes.

(...), no entanto, para garantir uma força de trabalho docente bem qualificada, esforços devem ser feitos não apenas para recrutar e selecionar, mas também para manter os professores mais competentes e qualificados. No nível secundário inferior, os novos professores que ingressam na profissão com qualificações mínimas ganham, em média, USD 31.220. Os salários iniciais variam abaixo dos USD 15.000 no Brasil, Estônia, Hungria, Polónia e República Eslovaca, para mais de 40.000 dólares na Dinamarca, Alemanha e Espanha, mais de 60.000 na Suíça e quase 80.000 dólares no Luxemburgo. Para professores no topo da escala salarial e com as qualificações máximas, salários médios de USD 57.602. (Education at a Glance, 2016, p. 411)

Como podemos verificar, o nível salarial médio dos professores brasileiros está bem abaixo da média considerada razoável pela OCDE — levando-se em conta apenas a média dos anos iniciais de docência. A média dos salários máximos de mais de 57 mil dólares é hoje uma utopia para os professores do Ensino Básico, uma vez que nem os professores do Ensino Superior da rede pública federal chegam a ganhar tais salários em seu final de carreira.

Outro ponto no qual encontramos contradição entre o que mostra o relatório do BM e sua principal fonte de dados, o relatório da OCDE, diz respeito à relação alunos-professor, ou seja, a quantidade de alunos por professor, que pela orientação da OCDE não deveria ultrapassar 15 alunos por professor. É importante ressaltar que este é um valor médio, que inclui todos os tipos de instituições de ensino — privadas, públicas, religiosas etc. — e, como tal, não retrataria de maneira fidedigna a realidade da rede pública brasileira. Porém, mesmo assim, o relatório do BM insiste em dizer que a média brasileira é baixa, dando a impressão de que o custo com

a Educação se eleva à medida que se reduz o número de alunos por sala de aula, e ainda deixa implícito, na visão do BM, a “ineficiência” dos professores brasileiros. Mas verificando os resumos de 2016 e 2017 do Panorama da Educação, feitos pelo Inep, que são um destaque do relatório Education at a Glance, da OCDE, podemos observar que a realidade brasileira é bem diferente, e isso admitido em um relatório do próprio governo ligado ao MEC.

Primeiro, em 2016, o relatório deixa claro que a realidade das escolas públicas é muito distinta da das escolas privadas quanto ao número de alunos por turma, diferente da média geral editada pelo BM em seu relatório.

O tamanho médio das turmas também segue padrão semelhante. A média OCDE para os anos iniciais do ensino fundamental é de cerca de 21 alunos por turma, esse número no Brasil é de 23 alunos por turma. Na maioria dos países da OCDE, a média de tamanho da classe não muda mais do que dois alunos entre os setores público e privado no Ensino Fundamental. No entanto, há diferenças marcantes entre os países. Por exemplo, no Brasil, Polônia, Rússia e Reino Unido, a média do tamanho da classe nos anos iniciais em instituições públicas é maior do que nas instituições privadas, havendo uma diferença de mais de quatro alunos. (Panorama da Educação, 2016, p. 18)

Se levarmos em consideração que estes números representam apenas uma média, já poderíamos afirmar que o relatório do BM é tendencioso, ou no mínimo omissivo quanto à realidade dos professores da rede pública brasileira. Afinal, só quem está em sala de aula sabe a diferença que faz ter mais quatro ou cinco alunos por turma. Isso considerando também que os estudos da OCDE não levam em conta que nos maiores centros urbanos este número muda, pois como a população de estudantes é bem maior e o número de unidades escolares geralmente é limite ou insuficiente, a lotação das turmas por vezes ultrapassa facilmente os 30 alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental e os 40 alunos nos anos finais. Com o agravamento da crise econômica, após o golpe de 2016, houve uma grande migração de alunos de escolas particulares para a rede pública de ensino. Principalmente em grandes centros, como é o caso do município do Rio de Janeiro.

É importante reinterar que, apesar de alguns relatórios utilizados na pesquisa tenham sido publicados recentemente (2015; 2016; 2017), os dados que estão sendo usados para embasar as reflexões foram obtidos dentro período do recorte da pesquisa (2009 a 2014), portanto, validam as reflexões aqui apresentadas.

Voltando à questão dos professores brasileiros e às dificuldades enfrentadas para ensinar/aprender/aprimorar, o relatório Panorama da Educação do Inep de 2017 fornece mais pistas sobre o tamanho deste desafio e uma das razões pela qual os professores não conseguem avançar em sua qualificação, o que resulta em condições precárias de trabalho e menores salários, como um círculo vicioso que cada vez mais encurrala o sujeito docente.

Em adição aos salários baixos e tamanhos das turmas, os ***professores do Brasil são responsáveis por maior número de turmas*** em comparação com os países da OCDE, sugerindo que gastam mais tempo de ensino. Nos anos iniciais do ensino fundamental, o Brasil tem em torno de um professor por turma e 1,2 professores por turmas nos anos finais do Ensino Fundamental. As médias OCDE são 1,5 professores nos anos iniciais e 2 nos anos finais. Os professores no Brasil podem ter menos ***oportunidades de alocar tempo para atividades não docentes, como a preparação de aulas e a colaboração com outros professores ou alunos*** de tutoria que estão atrasados. (Panorama da Educação, 2017, p. 22). Grifos nossos.

Ora, se o professor brasileiro é responsável por um número maior de turmas — de 50% a 100% de acordo com a média da OCDE —, obviamente que ele trabalhará com uma quantidade maior de alunos, o que mais uma vez contradiz o relatório “Um ajuste justo” do Banco Mundial. Não só isso mostra que tais professores trabalham em condições de precarização e intensificação do trabalho docente — o que com certeza afeta a qualidade do trabalho realizado — como não sobraria tempo se quer para que o professor exercesse o direito fundamental de planejamento das suas aulas e as necessárias trocas interdisciplinares com colegas de outras disciplinas. E percebe que o parágrafo citado inicia com a frase: “*Em adição aos salários baixos e tamanhos das turmas...*”. Ou seja, não bastassem ganhar pouco e ter turmas cheias, estes professores ainda são os que possuem o maior número de turmas por professor, o que claramente afeta a qualidade do ensino, e isso nada tem a ver com a qualidade do professor ou a forma pela qual sua seleção foi feita. Só em um ambiente equitativo se poderia avaliar talvez se um profissional é mais capacitado que o outro, e isso não é, definitivamente, uma realidade nas redes públicas brasileiras e muito menos na rede pública do município do Rio de Janeiro. A visão de se medir desiguais de forma igual, que é típica da visão estreita do capital humano, não se sustenta.

A última pesquisa Talis – Teaching and Learning International Survey (Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem) de 2013 mostrou a fragilidade da formação continuada dos professores brasileiros, apontando a falta de incentivos para que os profissionais se aprimorem, se atualizem e, conseqüentemente, se sintam mais motivados.

No tocante ao tema de desenvolvimento profissional, na pesquisa TALIS 2013, o aspecto mais frequentemente citado pelos professores pesquisados nos países participantes é a necessidade de desenvolvimento e capacitação para ensino e instrução para alunos com necessidades especiais. Em torno de 22% dos professores, em média, reportam que precisam de mais desenvolvimento profissional quanto a esse aspecto específico de ensino, alcançando 60% dos professores no Brasil. Na média, a segunda e a terceira maiores necessidades de desenvolvimento profissional relatadas pelos professores dos países participantes são relacionadas ao ensino com tecnologias da informação e comunicação (19% dos professores) e ao uso de novas tecnologias no ambiente de trabalho (18% dos professores). No Brasil, essa representatividade foi de 27% e 37%, respectivamente. Outras áreas de melhoria são identificadas por uma grande proporção de professores em alguns países participantes da Talis 2013. Ensinar em um ambiente multicultural ou multilíngue parece não ser um problema importante na maioria dos países europeus, mas é uma grande preocupação em países da América

Latina. No Brasil, 46% dos professores brasileiros manifestaram essa preocupação. (Panorama da Educação, 2014, p. 9)

A média do Brasil fica bem acima da média mundial, o que mostra um cenário de grave abandono da educação, uma vez que investir na formação continuada dos professores e na sua adequação às novas realidades como a questão dos “alunos incluídos” é motivo de grande preocupação para os docentes. Não há nada pior para um professor do que não se sentir preparado para atuar em uma determinada área do conhecimento, e lidar com alunos incluídos é um desafio grande e que precisa ser atendido. Mas como fazer isso se não há preocupação em formar os professores para adaptar-se a essa nova realidade? Não basta acusar os professores de serem de baixa qualidade, fracos ou mal selecionados, como busca fazer os relatórios do Banco Mundial. É necessário ir além e perguntar o porquê de alguns resultados. Olhar para números friamente e classificar a educação e seus educadores baseado apenas em avaliações internacionais como o Pisa é muito raso e inconsistente. Mas a visão imediatista do capital e a lógica mercadológica do capitalismo que sustenta a tese do capital humano atropela todas as questões subjacentes que influenciam direta e indiretamente o desempenho dos docentes e discentes.

Um dos fatores verificados pela mesma pesquisa TALIS de 2014, apresentados no Panorama da Educação, diz respeito ao tempo de aula gasto pelos professores com atividades administrativas (no Brasil gastasse 12% do tempo) e para “colocar a sala em ordem” (os brasileiros gastam 20% em média), mostra que os professores brasileiros perdem em média um terço da aula não ensinando. Só este fato já seria extremamente grave, uma vez que na média mundial os professores passam 85% do tempo de aula ensinando. Neste ponto o município do Rio de Janeiro é um dos que apresentam um dos piores índices, pois os professores passam em média apenas 65% do tempo de aula ensinando. Este percentual é resultado de um conjunto de fatores já mencionados anteriormente que, juntos, resultam em baixo aproveitamento docente e, conseqüentemente, na queda na aprendizagem discente. Separados, os fatores parecem não causar tanto impacto, mas juntos e associados criam um abismo. Turmas grandes e salas cheias, salas inadequadas, falta de formação e atualização dos professores, precarização e intensificação do trabalho docente, baixos salários, excesso de burocracia a ser cumprida a cada aula, resoluções e pareceres da Secretaria de Educação que interferem cronicamente no trabalho docente, entre outros, são fatores que não vêm à mente. Tudo somado vai muito além de simples avaliações e relatórios orgânicos do sistema capitalista que tenta mercantilizar a educação através de uma tese tautológica como a do “capital humano”.

2.3 A OMC e seu papel de ‘regulamentação’ para transformação da educação em negócio

Para orientar a análise da entrada da OMC (Organização Mundial do Comércio), tomaremos inicialmente como base o texto de Ângela de Siqueira, A regulamentação do enfoque comercial no setor educacional via OMC/GATS (*Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 26, ago. 2004).

Assim como outros órgãos internacionais têm papéis na penetração e implantação do modelo neoliberal na educação dos países subdesenvolvidos e em desenvolvimento, a OMC também tem seu papel. No caso da OMC, ela funciona como um órgão “regulamentador” que busca derrubar as “barreiras” que dificultam a penetração dos investidores privados e a transformação da educação em comércio.

Nos países em desenvolvimento como o Brasil e até em alguns subdesenvolvidos, o acesso à educação é tida como direito social, e isso limitaria a ação dos agentes do mercado. Mas a OMC seria a chave para abrir estas portas, como nos mostra Siqueira em seu artigo.

Contudo, pelo fato de a educação ter se constituído, na maioria dos países, como um dos direitos sociais, a presença/oferta e o controle da mesma pelo Estado apresentam várias limitações à expansão comercial/mercadológica dos negociadores da educação, tratadas agora como “barreiras” que devem ser derrubadas. Dessa maneira, há uma crescente pressão para que a educação seja tratada, cada vez mais, como uma mercadoria como outra qualquer, regulada pelas normas supostamente “neutras e gerais” do mercado/ comércio, sem maiores interferências das regulamentações locais (barreiras). (2003, p. 146)

Ou seja, a ideia é tirar do Estado o “dever” de oferecer e regular as vagas para a educação pública — que se espera de qualidade — de forma que seja a mais equitativa possível, usando a lógica neoliberal de “Estado mínimo”, e deixando a educação ao sabor do “livre mercado”, com a falácia da liberdade de escolha e da modernização da educação, que por sinal é uma pretensão do atual Ministério da Educação (2019), com um projeto que supostamente trará inovações para as universidades públicas, transformando estas em universidades privadas com investimento privado e usando um slogan muito sugestivo: “FUTURE-SE”.

A pretensão do capital, desde a criação da OMC em 1995, após nove anos de negociações, sempre foi a liberação do comércio de todos os tipos de produtos e serviços, buscando abranger o máximo possível, para que tudo se tornasse mercadoria, incluindo a Educação.

No âmbito do comércio, em 1986 foi iniciada uma rodada de negociações do GATT, denominada Rodada do Uruguai, que se estendeu até 1995. *Nela houve a rejeição do princípio de tratamento especial e diferenciado aos países menos desenvolvidos, e sua substituição pelas regras do “livre” comércio, como desejado pelas grandes corporações, que contaram com o suporte de seus governos para abrir mercados e estabelecer normas comuns.* Assim, como resultado da Rodada do Uruguai, foi criada a Organização Mundial do Comércio (OMC ou WTO), na sua sigla em inglês: World Trade Organization), que, além de incorporar o GATT como Acordo Geral que rege o comércio de bens materiais, estabeleceu acordos em outras áreas – **conhecimento**,

investimentos e serviços —, com crescente perspectiva de *lucros...* (SIQUEIRA, 2003, p.147). Grifos nossos.

A OMC foi criada para dar legitimidade às negociações que aconteciam no âmbito do GATS¹³ e não encontravam ressonância nos países em desenvolvimento ou subdesenvolvidos. Como a OMC tem um caráter de mediador/arbitrador das relações comerciais internacionais, daria a “legitimidade” que as corporações desejavam, facilitando a derrubada das “barreiras” comerciais. Assim, em conjunto com a criação do órgão, foi assinado um acordo que previa metas a serem cumpridas ao longo de dez anos, no sentido de liberalização progressiva de serviços em diversos setores da economia, incluindo a Educação.

Isso significa a incorporação de diversos setores tradicionalmente mantidos e regulamentados pelo Estado como parte dos direitos sociais e subjetivos do cidadão, e fruto de anos de luta e conquistas (educação, saúde, meio ambiente, saneamento etc.) no âmbito do GATS, e seu ordenamento na lógica do lucro, da oferta e da competição, características do pensamento liberal do “livre” mercado. A lista de serviços do GATS inclui 12 tipos, subdivididos em muitos outros: 1) Negócios (contabilidade, informática e afins, jurídico, propaganda e afins, serviços médicos e dentários, arquitetura etc.); 2) Comunicação (telecomunicação, correios, audiovisual, rádio etc.); 3) Construção e serviços de engenharia afins; 4) Distribuição (franchising, varejo e atacado etc.); 5) **Educação**; 6) Ambientais; 7) Finanças; 8) Saúde e afins (hospital, social etc.); 9) Turismo, viagens e afins (hotel, restaurante, agência de viagens etc.); 10) Esporte, cultura e recreação; 11) Transportes (marítimo, aéreo, rodoviário, ferroviário, dutos, armazéns etc.); e 12) “Outros serviços não mencionados em qualquer outro lugar” (WTO, 2003). Este último item da lista permite a inclusão de qualquer outro serviço não listado e/ou que vier a existir no futuro. (SIQUEIRA, 2003, p. 148). Grifo nosso.

Como vemos, a OMC cumpre o papel de legitimador da desregulamentação de serviços sociais conquistados pela classe trabalhadora a duras penas durante anos de luta, principalmente nos países em desenvolvimento. Junta-se a “fome” do capital predador com “a vontade de comer” dos Estados governados por uma elite neoliberal subalterna e entreguista que vê nestes serviços a classe trabalhadora como gastos que devem sair da esfera do Estado, buscando reduzir o seu papel social o máximo possível, a ponto de que nem a Educação e a Saúde sejam obrigações de provimento do Estado. As perdas para a sociedade são imensuráveis, e a ampliação da desigualdade chega a níveis que rompem com os princípios civilizatórios, lançando uma massa de pessoas à barbárie completa. As consequências são sempre as mesmas: o aumento dos níveis de pobreza, do desemprego, da ignorância, da violência e indignância.

¹³ Acordo Geral sobre Comércio em Serviços (AGCS) – do inglês General Agreement on Trade in Services – GATS.

3 MERCANDILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM ESCOLAS DO RIO DE JANEIRO E O DESMANCHE DA AUTONOMIA DOCENTE

Neste capítulo buscamos revelar todos os meandros que tem levado as escolas da rede municipal do Rio de Janeiro a se transformar em lócus de uniformização de uma prática educacional estereótipo e mercantil. Escolas que têm se traduzido em espaços depositórios de sujeitos já objetivados por um processo desumanizador, em que pessoas são apenas números, custos, despesas, como, aliás, a educação pública carioca tem sido tratada já há alguns anos: como despesa e não investimento.

Nosso objeto de pesquisa está delimitado no recorte temporal que compreende a gestão da Secretaria Municipal de Educação no período da gestão de Claudia Costin (2009-2014), durante os dois mandatos de Eduardo Paes como prefeito do Rio de Janeiro. O que não impede que para melhor ilustrar a pesquisa utilizemos dados, artigos e fontes mais recentes.

Foi nesse período que várias mudanças na estrutura, na forma, no método e no processo da gestão da educação pública do município ocorreram, no sentido de transformar o processo educativo em um “processo por resultados”. A busca por “resultados” sempre pautou essa gestão, que lançou mão de estudos estatísticos; comparação com realidades externas (como a Espanha, por exemplo); implementação de ferramentas de controle, de avaliações uniformes; parcerias público privadas com instituições ligadas ao mercado; terceirização do processo educativo; metas; pressão aos diretores; e toda a sorte de obstacularização do processo avaliativo autônomo, de modo a desestimular a prática qualitativa em prol de práticas quantitativas, visando como principal objetivo aumentar o fluxo de aprovação, mas sem a preocupação com a formação dos discentes.

Vale aqui fazermos uma breve biografia da então secretária de Educação que ficou à frente da Secretaria da maior rede educacional da América Latina por seis anos.

A secretária Claudia Costin¹⁴ já possuía uma longa trajetória na administração pública. Discípula de Bresser Pereira, teve papel de destaque no governo FHC no qual ajudou no

¹⁴ Claudia Maria Costin nasceu em São Paulo, em 24 de janeiro de 1956, filha de Maurício Costin e de Lídia Costin. Em 1975, ingressou no curso de Administração Pública da Escola de Administração de Empresas de São Paulo (Eaesp) da Fundação Getúlio Vargas, graduando-se três anos depois. Em junho de 1986 concluiu o mestrado em economia aplicada à administração pela Eaesp/FGV. Transferiu-se para Brasília no ano seguinte, a convite de seu ex-professor na FGV, Bresser Pereira, então ministro da Fazenda do governo José Sarney (1985-1990). Em dezembro de 1993, doutorou-se em administração pela Eaesp/FGV. Voltou a trabalhar com Bresser Pereira em janeiro de 1995, no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998), quando assumiu a Secretaria Executiva do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. No fim de junho de 1998, assumiu a pasta da Administração, quando o titular, Bresser Pereira, afastou-se para exercer o cargo de tesoureiro da campanha de Fernando Henrique Cardoso à reeleição. Durante sua curta gestão como ministra, procurou dar continuidade ao programa de reforma do Estado implementado por

processo de reestruturação do Estado, com projetos que viabilizaram a redução do Estado como o Plano de Demissão Voluntária (PDV), além de seu projeto do fim da estabilidade do funcionalismo público, aprovado pelo Congresso em 1998. Claudia foi parte importante do processo de viabilização das privatizações realizadas durante os dois governos de FHC. Ela teve passagens também pelos governos de José Sarney, Fernando Collor e Itamar Franco. Sempre atuando na área de Administração Pública, Claudia teve toda a sua formação acadêmica feita na FGV, da graduação ao doutorado.

Antes de aceitar o convite para a Secretaria de Educação do Rio de Janeiro, atuou como vice-presidente da fundação Victor Civita (Editora Abril) e depois foi secretária de Cultura de São Paulo, no mandato de Geraldo Alckmin. Em janeiro de 2009, assumiu a Secretaria de Educação do município do Rio de Janeiro, onde permaneceu até maio de 2014.

Aliás, é este período de recorte do objeto de nossa pesquisa, no qual pretendemos estudar e compreender como as mudanças implementadas por uma gestão tecnocrática, com visão de mercado e para o mercado (mercantil), pode ter impactado de forma considerável e irreversível nas práticas educativas da escola pública municipal da cidade do Rio de Janeiro. As exigências do mercado levaram à criação de um tipo novo de pedagogia em que não bastava se ensinar os conteúdos elementares para que mais tarde o indivíduo escolhesse a disciplina ou faculdade que gostaria de fazer. O aprender não poderia ser uma ferramenta para que o indivíduo tivesse autonomia e emancipação, com o conhecimento suficiente para tomar decisões por si próprio. Mas um ensinar direcionado a atender as necessidades do capital. Um ensinar a aprender a ensinar de forma que o indivíduo passasse a ser objeto, uma vez que a lógica capitalista está justamente em transformar o sujeito (trabalhador) em objeto (força de trabalho). Uma pedagogia das “competências” que precisa modelar o indivíduo de forma a atender as necessidades e demandas do mercado, que exigem uma polivalência do sujeito objetivado, tornando-o não apenas flexível, mas também resiliente.

Bresser. A reforma tinha como objetivo a profissionalização do serviço público, por meio da formulação de políticas de descentralização administrativa, de terceirização das atividades de apoio e de privatização de empresas estatais. Uma das propostas mais polêmicas do programa foi o fim da estabilidade dos funcionários públicos, aprovada pelo Congresso em março de 1998. Com a reeleição de Fernando Henrique e o retorno de Bresser à pasta, em outubro de 1998 reassumiu o cargo de secretária executiva. Em janeiro de 2003, durante a gestão de Geraldo Alckmin, foi secretária de Cultura do Estado de São Paulo, cargo que ocupou até maio de 2005. Nesse ano, assumiu a vice-presidência da Fundação Victor Civita, uma fundação sem fins lucrativos, criada em 1985 pelo então presidente do grupo Abril, Victor Civita, com a missão de contribuir para a melhoria da Educação Básica, função que exerceu até junho de 2007. Em 2009, assumiu a pasta da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. *Luís Otávio de Sousa* **Fontes:** *Folha de S.Paulo* (27/7/98); *O Globo* (8/10/98); INF. BIOG.; *Jornal do Brasil* (10, 15/7; 1/8; 7/10/98); Min. Planej. Orç. Gestão. Internet; Portal G1: www.globo.com, acesso em: 26 out. 2009

E ao impor esta pedagogia nas escolas, os professores, que são os atores responsáveis pela organização do conhecimento e sua transmissão, passam a sofrer todo o tipo de interferência, a fim de adequar suas práticas ao formato exigido pela lógica do capital. Mas, obviamente, isso não se dá de maneira explícita e declarada. Há muito que o capital passou a ter seus representantes orgânicos, que transformam estas demandas de forma a terem uma aparência de “necessárias”, dando um significado de grande importância, e passando a ideia de preocupação com o sucesso do processo educativo como um todo, principalmente com a educação pública, uma vez que as tradicionais escolas da elite permanecem ilesas a todas essas mudanças, por mais brutais que sejam, sugeridas ou impostas como lei pelos governos (como exemplo, podemos citar a reforma do Ensino Médio, Lei nº 13.415/2017).

A busca é de observar, entender, comprovar e demonstrar como a educação pública da cidade do Rio de Janeiro foi (e ainda é) um alvo preferencial dos vários canais de penetração, intervenção e mudança, traduzidos desde instituições privadas ligadas a grandes corporações do capital (travestidas de ONGs), até leis, resoluções e orientações da própria esfera pública. Somam-se a isso as determinações de órgãos estrangeiros como o Banco Mundial e a OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico).

Além disso, os profissionais da Educação têm sofrido perseguição de ordem político-ideológica através do movimento “Escola sem Partido”. Há algum tempo, uma onda conservadora de cunho religioso tem atacado a liberdade de cátedra dos professores, generalizando a todos e acusando-os de doutrinadores, sem perceber que a verdadeira doutrinação reside no fato de impor uma forma de conhecimento preestabelecido, que atende apenas a um grupo específico, em detrimento do conhecimento global e livre, sem dogmas religiosos, uma vez que no Brasil a escola é laica por força da lei.

Pretendemos trabalhar com vários autores para fundamentar nossa tese, entre os quais, em especial: Gaudêncio Frigotto, com vasta literatura sobre como o capital tenta se apropriar da educação pública; Marise Ramos, com seu trabalho sobre a pedagogia das competências, que demonstra como se busca moldar os discentes em mão de obra flexível e resiliente; Luis Carlos Freitas, com vários artigos e obras sobre as reformas que a educação brasileira tem sofrido no sentido de privatização e mercantilização; e a autora norte-americana Diane Ravitch, uma acadêmica democrata e defensora da escola pública que dá um verdadeiro depoimento de como acabou se deixando levar pelas ideias e ideais neoliberais, e como percebeu o estrago que tais ideais têm provocado na educação norte-americana. O fato de a professora Diane Ravitch ter feito parte do governo federal (Secretaria de Educação) nos anos 1990 (Bush pai), ter apoiado tais mudanças e, mais tarde, ter reconhecido a incapacidade, e mesmo o risco que essas

mudanças neoliberais representam para a educação pública norte-americana, e até mesmo para a democracia, faz de sua obra uma fonte fértil para a fundamentação desta tese.

3.1 A incorporação das diretrizes dos organismos internacionais pelo Ministério da Educação e pela Secretaria Municipal de Educação e a visão dos pesquisadores sobre as políticas de privatização da educação pública

Como já vimos em capítulo anterior, os anos 1970 foram um ponto de inflexão da economia mundial em direção ao neoliberalismo. Com o esgotamento do modelo keynesiano, o BM e o FMI (controlados pelos Estados Unidos) buscavam soluções para manter os padrões orçamentários sem ultrapassar o “teto de gastos”. A solução clássica seria o aumento de impostos, mas para os países subdesenvolvidos e/ou em desenvolvimento isso não era uma opção. Daí o BM recomendar que alguns serviços públicos fossem transferidos para a iniciativa privada. A Educação era um destes serviços, e desde a década de 1980 que este tem sido um dos pilares do neoliberalismo. Afinal, o “teto orçamentário” não poderia ser ultrapassado, colocando em risco o pagamento do “serviço da dívida” (juros) aos bancos privados. Mas quem estuda economia sabe que não existe um teto orçamentário determinado. Aliás, não existe teto algum. A decisão de aumentar impostos para manter os gastos sociais e a transferência de recursos dos mais ricos (se considera uma tributação progressiva) para os mais pobres é uma definição meramente política e não econômica. Um teto que acaba com os investimentos em educação, saúde, esporte e cultura para aqueles menos favorecidos, que dependem do Estado, é uma determinação política com viés ideológico e nada tem a ver com técnica econômica. É optar pela laceração do tecido social por meio da marginalização de pessoas que serão rapidamente excluídas da civilidade em virtude da ampliação da desigualdade, e mais rapidamente marginalizadas no Estado policial.

Os Estados Unidos eram um dos principais países a difundir tais ideias e, como tinham o controle do BM e do FMI, utilizavam-se de seus intelectuais orgânicos para justificar essas ideias.

Já vimos anteriormente que o BM preparou uma série de relatórios bem elaborados como forma de justificar e convencer de que o provável caminho a ser seguido pelos países pobres seria o da privatização da educação, sempre alegando gastos elevados e resultados abaixo da média, direcionando a culpa do suposto fracasso aos professores e sua formação. No caso do Brasil, isso ficou evidente. Porém, o que é interessante observar em nossa pesquisa é que, apesar de ser o primeiro propagador da ideia de privatização da educação, os Estados

Unidos estão longe de ser um caso de sucesso e muito menos um exemplo a ser seguido. Analisando o trabalho de Klees e Edwards Jr., podemos verificar que, ao contrário do que poderia se imaginar, a participação das escolas privadas da década de 1980, até aproximadamente 2005, diminuiu ao invés de aumentar, isso em todos os níveis de educação. Como um dos principais proponentes da privatização do ensino, seria de se esperar justamente o contrário, mas não é o que acontece nos Estados Unidos. Isso nos leva a indagar uma vez mais: Por que então privatizar a educação pública poderia ser a solução da desigualdade, equidade e qualidade da educação, se não é unanimidade nem no país que é o maior proponente de tal projeto?

Os Estados Unidos são o principal proponente da economia neoliberal, portanto poder-se-ia pensar que lá a privatização da educação teria avançado. No entanto, no período compreendido entre 1980 e 2007, as matrículas no setor privado diminuíram por nível de escolaridade. A matrícula pré-primária pública em 1980 era 31,7% do total, e em 2006 atendeu a 53,5% do total. A participação do setor privado no ensino primário passou de 11,7%, em 1980, para 10,9%; no secundário passou de 9,2% para 8,5%, em 2005. A matrícula em *charters* é uma parcela pequena, representando, em 2005, 1,4% do primário e 1,3% do secundário. (Snyder; Dillow; Hoffman, 2009); (KLEES; EDWARDS, 2015, p.13)

Aqui estamos apontando apenas que a ideia de privatizar a totalidade da educação não é nada simples, mesmo em um país ícone do capitalismo, onde supostamente as ideias neoliberais seriam abraçadas. Mas as pesquisas de Klees e Edwards Jr. mostram que há um grande mito em torno da ideia de que a privatização da educação traria mais qualidade e equidade para a educação norte-americana. Outra pesquisadora que nos ajuda a compreender como o projeto iniciado nos anos 1980, através da uniformização dos testes e da lógica de mercado nas escolas públicas, pela busca de resultados no binômio “testar e punir”, prejudicou e fracassou nos Estados Unidos, foi a professora Diane Ravitch, em sua obra *Vida e morte do grande sistema escolar americano*. Ravitch, que outrora fora entusiasta das reformas iniciadas nos anos 1980, em 2011 publica um livro criticando justamente o processo de transformação da escola pública em um arquétipo de responsabilização dos alunos e professores, através da padronização das provas internas e externas, que levariam as escolas a uma lógica de mercado, tal qual buscamos mostrar neste trabalho (neste capítulo, utilizamos esta literatura na fundamentação deste estudo). Isto é o que está acontecendo na rede municipal do Rio de Janeiro (a maior da América Latina) e servindo de modelo para outras cidades do Brasil atualmente.

É importante para a fundamentação da nossa pesquisa que não pareça apenas uma luta engajada pela garantia da escola pública livre, e a autonomia do trabalho docente, mas que, para além das críticas a todos os malefícios que a privatização da educação pública cause a todo o processo educativo, a seu caráter democrático e a todos os sujeitos envolvidos (comunidade

escolar e seu entorno), pretende mostrar que o projeto é falho, equivocado e não cumpre o que seria talvez seu principal apelo — a melhoria da qualidade do ensino — e muito menos ainda com relação a uma escola mais igual, mais equitativa, para todos.

A pesquisa de Klees e Edwrds Jr. nos ajuda a compreender o que será dito também por pesquisadores brasileiros como Freitas, Frigotto e Ramos, da mesma maneira que Ravitch.

Um fato importante apontado nas pesquisas feitas nos Estados Unidos seria de que o senso comum, e até intuitivo, de que alunos de escolas particulares teriam melhor desempenho que alunos de escolas públicas é posto em dúvida. Obviamente que se colocados lado a lado, os alunos das escolas particulares tendem a ser de um quintil mais favorecido e com oportunidades melhores. Outro ponto relevante é o de que escolas particulares estão propensas a ter turmas menores e poucos alunos com necessidades especiais ou déficit de aprendizagem. Assim, os alunos das escolas públicas já largariam bem atrás. Mas se pudéssemos pegar uma amostra de alunos com características semelhantes e que tivessem tido as mesmas condições de aprendizado, teríamos uma grande diferença nos escores? Nos Estados Unidos várias pesquisas que tentaram provar que as escolas privadas eram melhores que as escolas públicas em relação ao desempenho dos alunos acabaram se mostrando ineficientes, a ponto de nem mesmo o BM poder afirmar categoricamente que isso seja real. A intenção do BM é a de obter ganhos e resultados e, se pela sua lógica, a privatização do sistema de ensino contribuiria com este objetivo, era o que importava. A visão da “eficiência” mais uma vez à frente da **qualidade, equidade e igualdade**.

As escolas *charters*, que seriam escolas com financiamento público, mas geridas com “autonomia” por associações e que teoricamente teriam um foco maior no aluno, acabaram se mostrando tão eficientes quanto qualquer escola pública, com a diferença da administração privada e o risco de serem fechadas em caso de queda no desempenho e aumento dos custos.

Outra tentativa encontrada pelos americanos foram os *vouchers*, como se fosse uma bolsa-escola, mas para pagar a mensalidade da escola privada — aqui no Brasil o Sistema S e o Fies cumprem esse papel no nível técnico, tecnólogo e superior para faculdades particulares —, em que há uma transferência direta de recurso público para a iniciativa privada. Mais uma vez o senso comum de que o ensino privado promove melhor oportunidade ao indivíduo se faz presente. Seria também uma forma de dar aos alunos mais pobres condições “iguais” aos mais favorecidos. Porém como nos Estados Unidos as políticas públicas de cunho social costumam não ser racionais e não costumam atender a todos, os *vouchers* também não cobrem todas as despesas escolares, mas as complementam. Na verdade, acabam subsidiando quem já é mais favorecido e ampliando a desigualdade entre alunos mais pobres e desfavorecidos, fazendo com

que a escola pública pareça um depósito, com os alunos mais carentes e com mais necessidades, o que só prejudica o processo de aprendizagem, uma vez que as escolas privadas, pelo fato de serem pagas, já realizam uma seleção de seus alunos na matrícula. Sobre isso, Klees e Edwards Jr. são claros.

Os críticos apontam que os *vouchers* aumentam a desigualdade, uma vez que subsidiam-se famílias mais ricas, que já enviam seus filhos para escolas particulares. Se nos Estados Unidos há razões para famílias de baixa renda quererem *vouchers* para acessar escolas consideradas melhores e tal opção pode ser considerada individualmente racional, como opção de política pública não é, pois é provável que o financiamento disponível seja limitado, permitindo a poucas famílias de baixa renda enviar os filhos a escolas privadas, especialmente porque, em geral, o *voucher* cobre apenas parte da matrícula. Complementarmente, à medida que aumentem os *vouchers*, as escolas públicas tornar-se-iam repositório de crianças mais pobres, de estudantes considerados “difíceis de educar” e de pessoas com necessidades especiais. Além disso, o *voucher* diminuiria a atenção às escolas públicas, pois se presume que a competição resolveria os problemas sem custos adicionais (LEVIN, 1998); (KLEES; EDWARDS JR, 2015 p. 16).

A ideia de dar às pessoas o direito de “escolha” não funciona bem, como se pode parecer. Os *vouchers* acabam por criar uma seletividade artificial, em que os alunos mais pobres e com mais dificuldade são excluídos das escolas particulares que, teoricamente, teriam as melhores condições para receber e ajudá-los. Esses alunos mais carentes e com mais demandas acabam ficando na escola pública que, com menos recursos, precisa dar conta de um número muito maior de alunos e com mais necessidades. Ou seja, a lógica se inverte e acaba se ajudando aos menos necessitados, e assim dando a falsa impressão de que as escolas particulares têm melhor desempenho que as públicas. No Chile aconteceu exatamente isso. Além do fato de se ter neste caso uma clara transferência de recursos públicos para a iniciativa privada.

É verdade que no Brasil não temos casos de *vouchers* de forma ostensiva nas escolas do Ensino fundamental e Médio, mas é importante mostrar como as modalidades de privatização da educação são verdadeiras armadilhas, nas quais a relação da igualdade, equidade, liberdade e democracia são suprimidas. É importante dizer também que tanto nas escolas privadas que recebem os *vouchers* quanto nas escolas públicas que ficam com o maior desafio dos alunos mais necessitados, a autonomia docente e da própria escola está totalmente comprometida pela lógica de mercado, em que a responsabilização de alunos e professores é fortemente aplicada, através de testagens padronizadas, sejam por provas internas ou externas.

... O Chile também mostrou outros efeitos deletérios dos *vouchers*. Em virtude da repressão durante o regime de Pinochet, os *vouchers* foram usados para neutralizar os sindicatos docentes, na medida em que a contratação e demissão de professores foram transferidas para a esfera local e privada, sem qualquer proteção. (KLEES; EDWARDS JR, 2015, p. 18).

Outro mito inventado pelos pensadores neoliberais da educação é a meritocracia para professores e/ou a Educação. Um mito desastroso que, em muitos casos, além de não resolver o problema, até o aprofunda. Não há uma fórmula e muito menos alguma maneira de se mensurar a tão desejada “eficiência” na educação, pois toda tentativa de uniformizar e parametrizar o ensino traz prejuízos enormes ao processo educacional. Não há como medir de forma igual os desiguais. Há um sem-número de fatores que poderiam ser descritos para problematizar a meritocracia e sua ineficiência e injustiça, mas em um trecho do artigo de Klees e Edwards Jr. boa parte destes fatores são muito bem exemplificados.

... Muitos aspectos afetam os resultados: educação e atenção dos pais, renda familiar, oportunidades de aprendizagem fora da escola, aspirações, atitudes, esforços em trabalhos de casa, escolaridade prévia, acesso a computador em casa, características dos pares, disponibilidade e uso de recursos, como bibliotecas e laboratórios, tamanho das turmas, organização escolar etc. Esses fatores afetam mais os resultados que a ação do professor (Hanushek, 1986). Portanto, adotar o pagamento por mérito é injusto com os professores, pois não há razão para acreditar que ganhos ou perdas reflitam apenas o ensino, e é ineficiente, pois muitos professores ineficientes cujos alunos melhoram por outros fatores receberão recompensas, e muitos bons professores cujos alunos melhoraram pouco por outros fatores não receberão (2015, p. 19).

Esta tese da meritocracia é mais uma anomalia trazida do mundo corporativo para o mundo da Educação, e se mostra desastrosa. Freitas aponta vários problemas causados por este instrumento, um deles são as fraudes.

Por esta mesma linha de pressão, chega-se à fraude. Nichols e Berliner (2007) reuniram em um livro os chamados efeitos colaterais destas políticas de controle sobre a escola e seus profissionais. Entre estes, os autores recuperam um princípio formulado por Donald Campbell (1976, p. 49) que diz: “Quanto mais um indicador social quantitativo e utilizado para fins sociais de tomada de decisão, mais sujeito ele estará à pressão de corrupção e mais apto ele estará a distorcer e corromper os processos sociais que se pretende monitorar”...

... As variáveis que afetam a aprendizagem do aluno não estão todas sob controle do professor. Esta pressão e controle produzem um sentimento de impotência, associada a necessidade de sobreviver, que tem levado a fraude. Multiplicam-se os casos de ajuda do próprio professor durante a realização de exames, quando não a simples alteração da nota obtida pelo aluno em testes (TUCKER, 2010; GEORGIA, 2011; LEUNG, 2004). Juntam-se a estes os casos de fraudes no interior das prestadoras de serviço que constroem, aplicam e corrigem os testes (FARLEY, 2009) ...

... O pagamento através de bônus (Soares & Hachem, 2010; Brooke, 2011) definidos pelo desempenho dos alunos contribui para agravar estas fraudes e desmoraliza ainda mais o magistério, além de ter-se revelado uma medida que não contribui para a melhoria do ensino (DAVIER, 2011; BAKER, 2010; HOUT; ELLIO, 2011; SPRINGER; WINTERS, 2009); (2012, p. 392-393).

Fatos como estes também foram observados na rede municipal do Rio de Janeiro, a ponto de a própria SME (Secretaria Municipal de Educação) não mais confiar que as provas (testagens) fossem aplicadas pelos professores da rede, e pessoas de fora eram contratadas para aplicá-las. Uma completa desmoralização do magistério. Professores levados a se corromper

por migalhas, pois era isso que representava o famigerado 14º salário por desempenho, uma vez que não significava uma valorização real dos professores.

Analisando a rica obra/depoimento de Ravitch, observamos quase que um espelhamento, um tipo de “*déjà-vu*” às avessas, já que nos Estados Unidos esta contrarreforma ocorreu antes. É impressionante como a SME, por intermédio da liderança de Costin, buscou reproduzir ao máximo a essência do que era feito por lá. Uma completa inspiração.

Ravitch, historiadora e filiada ao Partido Democrata, era defensora da escola pública e acreditava que por meio de currículos fortes e plurais se conseguiria melhorias na educação pública e mais equidade para os menos favorecidos. Porém, após o convite de Busch pai para ser subsecretária de Educação, em um governo republicano, acabou sendo seduzida pelos ideais neoliberais de eficiência, controle e mercado. Mas após alguns anos, sua sobriedade superou a sedução e ela voltou a lutar por uma educação mais democrática. O que culminou em sua obra/depoimento *Vida e morte do grande sistema escolar americano*, na qual encontramos vasto material documental e pesquisa empírica, juntamente com outros autores, a tese do sequestro¹⁵ da educação pública, com a privatização por dentro e o fim da autonomia docente na rede municipal do Rio de Janeiro.

As fraudes apontadas por Freitas e a meritocracia, já amplamente discutidas e criticadas por vários autores, chegaram à SME importadas justamente da experiência implantada nos Estados Unidos e trazida por Costin, que se inspirava nos modelos por lá adotados. A professora Ravitch na sua obra/depoimento nos dá ótimas pistas de como tudo se passou e suas consequências. Inclusive ela foi vítima de censura, no que poderíamos chamar dos precursores da “Escola sem Partido”. Mais adiante veremos como se deu tal situação e como o neoliberalismo luta sempre contra o senso crítico, seja aonde for, pois só o senso comum imbecilizado deve prevalecer.

Ravitch sempre defendeu que uma escola forte tem um currículo forte, coerente à sua realidade e plural, em que todas as áreas do conhecimento deveriam ser bem representadas por “referências fortes”. Na sua passagem como subsecretária de Educação, no governo federal, financiou e desenvolveu pesquisas a fim de aprimorar os currículos de história, geografia, artes,

¹⁵ O termo é utilizado no sentido da definição do verbo sequestrar, em que, pela definição do dicionário, aparece: 2 – clausura ou detenção ilegal privando algo ou alguém de sua liberdade ilegalmente; 3 – tomar violentamente, apoderar-se ilegalmente de algo ou alguém. Neste sentido, se refletirmos que a educação pública e seus atores (estudantes, professores, direção, responsáveis e toda comunidade escolar) estão sendo levados a uma determinada forma específica de “projeto educacional” sobre o qual não foram consultados e do qual se tornam reféns a cada dia, podemos dizer que o que acontece no caso do estudo em questão é um sequestro do ato de aprender e ensinar, do processo de ensino aprendizagem *stricto sensu*, da autonomia do trabalho docente. Por isso, usamos este termo com mais frequência para nos referirmos aos “reformadores” da educação na rede municipal do Rio de Janeiro.

literatura, ciências, economia e letras. Porém, em determinado momento (1994), seu projeto foi visto por outra pesquisadora ligada também ao Departamento de Educação (Lynne V. Cheney) que atacou o desenvolvimento dos currículos através de um grande veículo da mídia, o *Wall Street Journal*, alegando que as referências curriculares que Ravitch desenvolvia tinham um viés ideológico e político de esquerda.

Cheney censurou as referências como o epítome do esquerdismo politicamente correto, pois eles enfatizavam os fracassos nacionais e prestavam pouca atenção a OS seus grandes homens. O documento das referências, ela disse, mencionava Joseph McCarthy e o macartismo 19 vezes, a Ku Klux Klan, 17, e Harriet Truman, seis vezes, enquanto mencionava Ulysses S. Grant apenas uma vez e Robert E. Lee nenhuma vez. Tampouco havia referências a Paul Revere, Alexander Graham Bell, Thomas Edison, Jonas Salk, ou aos irmãos Wright. Cheney disse a um entrevistador que o documento era uma “versão enviesada e distorcida do passado americano, na qual ele se torna uma história de opressão e fracasso”.

Os editores e apresentadores de rádio através do país entraram na disputa, alguns do lado de Cheney, outros defendendo as referências curriculares. Todos os grandes jornais e revistas cobriram a história do acalorado conflito ideológico. A controvérsia rapidamente se tornou um debate sobre o papel de grupos minoritários e mulheres na história americana, o que foi colocado em oposição ao papel dos grandes homens brancos. O apresentador de rádio Rush Limbaugh disse que as referências deveriam “ir descarga abaixo”, mas elas foram endossadas por muitas juntas editoriais e historiadores.

Infelizmente, os historiadores da Universidade da Califórnia, em Los Angeles, que supervisionaram a escrita das referências de história não anteciparam que suas concepções políticas e seu comprometimento a ensinar a História social através das lentes de raça, classe e gênero iriam encontrar resistência fora dos domínios acadêmicos. Eles insistiram que seus críticos eram conservadores de visão estreita que se opunham aos esforços das referências em abrir a história americana para uma diversidade de culturas (RAVITCH, 2011, p. 33).

Esta crise foi um divisor de águas na política educacional americana, uma vez que, depois desta disputa, na qual o conhecimento plural saiu derrotado, os políticos tanto democratas como republicanos passaram a tratar do assunto como radioativo e mantinham distância dessas discussões. O debate por currículos e referências passou a ser assunto proibido e, com isso, abriu-se espaço para uma política medíocre por eficiência a todo custo, com testes padronizados, currículos mínimos, competição e meritocracia, responsabilização e punição, passando a ser consenso entre democratas e republicanos. Nos Estados Unidos a censura ao conteúdo crítico passou a ser um assunto político com viés econômico, uma vez que os neoliberais estavam preocupados em “treinar a criatura à sua imagem e semelhança”.

No Brasil, a censura começa a surgir na metade da primeira década do século XXI, por meio de um movimento político religioso. Os currículos também são alvos da censura, mas o foco principal dos ataques do movimento “Escola sem Partido” são escolas e professores, sobre a falsa alegação de que professores seriam “doutrinadores” ideológicos e que estariam tentando corromper seus alunos de alguma forma que nem eles mesmos sabem explicar. Suas alegações

usam como pano de fundo a “proteção dos valores familiares”. Mas que valores seriam esses? Valores morais? Éticos? O próprio nome do movimento, “Escola sem Partido”, já é em si uma ideologia, o que derruba a alegação de que professores sejam doutrinadores e busquem influenciar ideologicamente seus alunos. Além do fato de que não existe qualquer prova, ou mesmo sintoma, de que alunos possam ser, ou sejam, influenciados por seus professores. Uma verdadeira falácia que tem como objetivo, isso sim, amordaçar a classe docente e sequestrar-lhes toda e quaisquer autonomia. Como um sujeito pode dar ao outro o que não possui? Como um professor pode levar autonomia aos seus alunos, para que sejam sujeitos de mudança, protagonistas de si mesmos, se ele, como organizador e facilitador do conhecimento não possui este direito? Pois o que se quer com um movimento que tenta criminalizar o ato de ensinar é justamente tirar do trabalho docente sua principal função emancipatória do ser. Seja de cunho político ou religioso, ao fim e ao cabo, isto serve muito bem aos ideais do capital.

Analisando a obra/depoimento de Ravitch, observamos que é neste momento que a censura política aos currículos fortes e plurais se encontra com o projeto privatizatório e mercantilizador da escola pública — num mito/crença de ganhos de eficiência, resultados e alienação, como é peculiar aos neoliberais —, transforma o conhecimento em mais uma mercadoria lucrativa, passando a andar de mãos dadas.

Como a testagem e a responsabilização se tornaram os principais motores da reforma escolar? Como nossos governos eleitos se convenceram de que a mensuração e os dados iriam consertar as escolas? De alguma maneira o nosso país saiu da rota em seus esforços para melhorar a educação pública. O que fora um movimento pelas referências agora estava sendo substituído pelo movimento da responsabilização. O que fora um esforço para melhorar a qualidade da educação se transformou em uma estratégia de contabilidade: *measure*, depois *puna* ou *recompense*. Nenhuma experiência com educação era necessária para administrar um programa assim. Qualquer amante de dados poderia fazê-lo. A estratégia produziu medo e obediência entre os educadores; ela muitas vezes gerava escores de testes mais elevados. Mas não tinha nada que ver com educação.

Os testes devem seguir o currículo. Eles deveriam ser baseados no currículo (*mínimo*). Eles não deveriam substituí-lo ou precedê-lo. Os estudantes precisam de uma fundamentação coerente do conhecimento e de habilidades que cresçam mais fortes a cada ano. O conhecimento e as habilidades são ambos importantes, assim como é aprender a pensar, debater e questionar. Uma pessoa bem-educada tem uma mente bem esculpida, moldada pela leitura e pensamento sobre história, ciências, literatura, artes e política. A pessoa bem-educada aprendeu a explicar ideias e ouvir respeitosa e os outros. (RAVITCH, 2011, p. 32). Grifo nosso.

Vemos que nem sempre o caminho trilhado pela Educação americana foi o de “resultados”, “eficiência”, meritocracia e responsabilização das escolas, e sim como um movimento que buscava de alguma maneira fortalecer as escolas, e que terminou sendo o gatilho de um embate com viés político ideológico que, acabou pavimentando o percurso para uma

contrarreforma, na qual os ideais neoliberais prevaleceram em prejuízo da autonomia escolar, docente e discente, além da forma como foi implantada em alguns estados.

O resultado da controversa batalha sobre as referências curriculares de história tomou uma proporção tamanha que o governo Clinton (democrata) desistiu de uma de suas promessas de campanha e deixou a cargo de cada estado determinar quais seriam as referências curriculares adotadas em seus sistemas educacionais. Esses, por sua vez, preferiram se afastar de qualquer polêmica e adotaram “referências amplamente retóricas, desprovidas de descrições concretas do que os estudantes deveriam aprender e ser capazes de fazer” (RAVITCH, 2011). Ou seja, muito similar ao “currículo mínimo” ou “descritores”, como são chamadas tais referências no município do Rio de Janeiro. Uma visão acrítica e estéril da educação. Mais adiante tratamos deste assunto e sobre como a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), aprovada em 2015 pelo CNE, tem sido alterada para atender as demandas do capital.

Assim, a na gestão Clinton, a educação ficou estagnada, mas a patrulha ideológica já era uma realidade. Mas quem viria a fazer realmente a reforma (contrarreforma) que colocaria o sistema educacional americano nos rumos superficiais da mercantilização seria George W. Bush, ou Bush filho. Colocou a reforma da educação como uma de suas prioridades e trouxe da sua experiência no governo do Texas um programa de testagens padronizadas e responsabilização das escolas. O programa se chamava No Children Last Behind (Nenhuma criança fica para trás), ou NCLB. Este programa se fundiu com o de Clinton (Objetivos 2000), e acabou sendo facilmente aceito pelos democratas. Ravitch nos fala como isso ocorreu:

Na prática, eles foram solicitados a darem-se eles mesmos as notas, criando testes que todas as crianças poderiam eventualmente passar. *O NCLB só oferecia punições e nenhuma recompensa. A responsabilização baseada em testes — não em referências-se tornou nossa política nacional de educação.* Não havia qualquer visão subjacente de que educação deveria ser essa ou como alguém poderia melhorar as escolas.

O NCLB introduziu uma nova definição de reforma escolar que foi aplaudida pelos democratas e republicanos igualmente. Nessa nova era, a reforma escolar era caracterizada pela responsabilização, testes que definiam tudo, *tomada de decisão baseada em dados estatísticos, escolha escolar, escolas autônomas, privatização, desregulamentação, pagamento por mérito e competição entre as escolas. O que quer que não pudesse ser mensurado não contava.* Era irônico que um presidente republicano conservador fosse responsável pela maior expansão de controle federal na história da educação americana. Era igualmente irônico que os democratas adotassem as reformas de mercado e outras iniciativas que tradicionalmente haviam sido preferências dos republicanos. (2011, p. 37). Grifos nossos.

É óbvio que estes movimentos de reforma (contrarreforma) na educação americana não ocorreram tão recentemente. Mas é o resultado de um somatório de pequenas reformas que foram construindo e pavimentando o caminho para que chegasse a tal ponto.

No Brasil também tivemos várias reformas até chegarmos ao ponto em que estamos hoje. Desde o período militar que a educação pública brasileira tem sofrido interferências externas diretas e indiretamente que, de alguma forma, sempre atingiram o trabalho docente e seu direito à autonomia de prática e ético-política. Os capitalistas já tentavam pautar a educação no Brasil desde os anos 1980, mas é a partir da década de 1990 que essas influências se acentuam.

A CNI (Confederação Nacional da Indústria) e a Fiesp (Federação das Indústrias do Estado de São Paulo) tiveram papel preponderante nessa busca por uma educação “preparatória”, modeladora da mão de obra. Interessante observar que os movimentos ocorrem quase que cronologicamente sincronizados com as mudanças e movimentos nos Estados Unidos, quase como um reflexo da metrópole em relação ao seu neocolonialismo. Carvalho mostra que:

... Entre as décadas de 1980 e 90, se dá a virada na ação da CNI objetivando a *economia competitiva*, que passa a determinar as propostas dos industriais brasileiros para formação humana, particularmente na seguinte formulação: educação básica universal seguida de formação profissional *polivalente*. A educação passa então a ser chamada a atender as demandas do padrão de acumulação flexível (cf. Rodrigues, 1998). A análise de Rodrigues acerca do pensamento pedagógico da CNI demonstra o quanto é necessário compreender os processos sociais em uma perspectiva histórica, pois ela demonstra o caráter *produtivista* desta.

Os documentos recentes da CNI defendem a tese de que o papel da educação é formar um trabalhador consciente e cidadão, que a qualificação profissional se constitui em elemento importante ao permitir melhores condições de trabalho, de salários e de vida. Valoriza, portanto, o que ela denomina de *recursos humanos*. Desta forma, a educação proposta pela CNI neste momento, reveste-se de um caráter humanista, universal e cidadão. Por que a defesa de uma educação com estas características? O que mudou para que a perspectiva de sociedade e de relações sociais dos capitalistas passasse a valorizar aspectos pelos quais eles nunca demonstraram apreço?

Nos três períodos analisados por Rodrigues, a perspectiva educacional da CNI procura se adequar às modificações que ocorrem na estrutura produtiva do país. Se hoje defendem uma educação universal, é porque veem nesta a resposta imediata às suas necessidades em *adequar* os trabalhadores às exigências da reestruturação produtiva. Na aparência, o discurso pedagógico da CNI é apresentado em uma perspectiva humanista, mas na essência, reafirma o caráter utilitarista, economicista e produtivista presente historicamente em sua relação com a educação. (1999, p. 32-33). Grifos nossos.

Na verdade, o que se propunha agora, era uma escola calcada nos pressupostos da teoria do capital humano. Mesmo que ainda não tivesse a clara noção do que se tratava, ao reportar-se aos futuros trabalhadores como “recursos” humanos, logo os estavam objetivando e coisificando. O discurso humanista servia como vestimenta apenas. A visão que entende haver uma relação linear e direta entre o processo pedagógico e o sistema de produção, é totalmente equivocada e refutada por pesquisadores como Frigotto e Saviani. O segundo, inclusive, já havia descortinado esta visão de uma pedagogia treinadora a qual chamou de “tecnicista” (SAVIANI, 1983).

O fenômeno acima mencionado nos ajuda a entender a tendência que se esboçou com o advento daquilo que estou chamando de “pedagogia tecnicista”. Buscou-se planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência... (p. 24).

Essa pedagogia foi a última linha a ser ultrapassada pelo capital e que daria cada vez mais espaço a contínuas interferências, que levaram o sistema educacional brasileiro a um caos político-pedagógico, pois um sem-número de sistemas e fórmulas educacionais passaram a ser criados por instituições públicas e privadas. Os docentes se viram cada vez mais perdidos e enredados numa teia de sistemas, currículos, balizadores e toda a sorte de ideias de como educar para o mercado. A pedagogia tecnicista trouxe consigo o equivocado senso comum de que toda educação deveria preparar o sujeito para se tornar um “cidadão”. Mas que “cidadão” era esse? O cidadão aos moldes do mundo capitalista, presumimos. Saviani já mostrava o equívoco dessa visão pedagógica que via a educação como panaceia para solução dos problemas sociais e econômicos criados pelo sistema capitalista.

... O magistério passou então a ser submetido a um pesado e sufocante ritual, com resultados visivelmente negativos. Na verdade, a pedagogia tecnicista, ao ensaiar transpor para a escola a forma de funcionamento do sistema fabril, perdeu de vista a especificidade da educação, ignorando que a articulação entre escola e processo produtivo se dá de modo indireto e através de complexas mediações. Além do mais, na prática educativa, a orientação tecnicista se cruzou com as *condições tradicionais* predominantes nas escolas bem como com a influência da *pedagogia nova* que exerceu poderoso atrativo sobre os educadores. Nessas condições, a pedagogia tecnicista acabou por contribuir para aumentar o caos no campo educativo gerando tal nível de descontinuidade, de heterogeneidade e de fragmentação, que praticamente inviabiliza o trabalho pedagógico. (1983, p. 26) Grifos nossos.

Na sua tese, em que desmonta a teoria do capital humano, Frigotto também demonstra que não existe uma relação direta e linear entre a escola e a produção como pensam os neoliberais. Como se, para cada conhecimento adquirido, houvesse um incremento direto na produção. Como se fosse possível mensurar o quanto de conhecimento foi produzido, e o quanto isso daria de retorno na produção. Com relação ao mundo do trabalho, o produto da escola é imaterial, o que, visto por Marx (visão marxista), seria o trabalho improdutivo. Isso não significa que não exista ganho para o capital por parte deste trabalho, pois em qualquer esfera de produção é na combinação de trabalho produtivo e improdutivo (assim como do trabalho vivo e morto) que se tem a produção da mais valia (trabalho não pago).

Mas é importante compreender que com a educação não há uma relação direta e linear, pois são as várias e complexas mediações que fazem com que o trabalho produzido nas escolas venha, de alguma maneira, a contribuir para os ganhos de capital. E quanto mais este capital conquista avanço técnico na produção, mais desqualifica o trabalho vivo, complexificando cada

vez mais a divisão social do trabalho (material e imaterial; produtivo e improdutivo; vivo e morto), e gradativamente prescindindo da escola para o trabalhador, que passa a ser um locus de reprodução do trabalhador flexível, resiliente, polivalente e barato.

... Para não cairmos na armadilha das visões anteriormente discutidas que, embora não sejam da mesma natureza, perdem o campo da mediação da prática educativa na medida em que analisam a relação entre essa prática e o sistema produtivo de uma maneira linear, é mister recuperar a noção de modo de produção da existência, entendido como articulação dialética entre a infra e superestrutura (cf. Capítulo II). Articulação esta que se apreende seguindo o movimento histórico do capital e a divisão social do trabalho decorrente deste movimento.

Nesta perspectiva, se de fato é relevante entender a natureza específica do trabalho produtivo e improdutivo, material e imaterial, nas relações de produção capitalistas, mais relevante é apreendê-los e entendê-los como complementaridade necessária de uma mesma totalidade na visão do trabalho e do trabalhador coletivo. (FRIGOTTO, 2010, p. 163-164)

É importante observar que não estamos dizendo que a escola não eleva os ganhos do capital, mas sim que é equivocada a visão que intervenções diretas e indiretas na autonomia escolar, em que o capital tenta moldar o sujeito à sua “imagem e semelhança”, atravessando o sujeito docente como se o seu papel fosse secundário, além de errado, não traz resultados práticos. A observação de uma década de resultados de testagens padronizadas como as do Pisa demonstra facilmente isso, como usaremos em relação ao maior ícone do capital — os Estados Unidos. Ou seja, além de prejudicar e muito a educação, é um sistema falho e estéril.

Ora, se o ganho de capital, a *mais valia*, e seu crescimento, dependem da harmonia entre o par dialético: trabalho produtivo — trabalho improdutivo posto que é o trabalho coletivo (trabalho produtivo + trabalho improdutivo) que realiza a *mais valia* em seu maior potencial; e se, o trabalho docente, é responsável pelo trabalho improdutivo, fundamental para que esse par se complete; ao prejudicar a execução e autonomia desse trabalho docente, tirando suas condições objetivas de trabalho como a autonomia, fundamental para seu bom desempenho; o capital põe em risco a produção do lucro que tanto almeja; mais uma vez pelo seu caráter contraditório, inerente ao sistema capitalista de produção.

Saviani foi muito assertivo ao definir essa pedagogia que pretende formar cidadãos para o trabalho aos moldes do capital, como que se seu sucesso como indivíduo dependesse tão somente de sua formação e qualificação escolar:

Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor que era, ao mesmo tempo, o *sujeito do processo*, o elemento decisivo e decisório; se na pedagogia nova a iniciativa desloca-se para o aluno, situando-se o nervo da ação educativa na relação *professor-aluno*, portanto, relação interpessoal, intersubjetiva — na pedagogia tecnicista, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando *professor e aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo* cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de *especialistas* supostamente habilitados, neutros, objetivos,

imparciais. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção. (1983, p. 24). Grifos nossos.

Obviamente que esses *especialistas* devem seguir uma linha que se adéque aos anseios do sistema capitalista de produção, já que os neoliberais acreditam realmente que através de uma formação direcionada podem “produzir” indivíduos mais produtivos, conseqüentemente bem-sucedidos e, assim, se resolveria outro problema do capitalismo (o maior de todos), a desigualdade. Mas sabemos que não é tão simples.

Vimos em Ravitch que a ideia dos *vouchers* acabou gerando mais desigualdade; vimos que a ideia de criar competição entre as escolas também piorou a situação, uma vez que as escolas particulares por definição já fazem uma seleção *natural*, ficando com os alunos mais fáceis, deixando para a escola pública os alunos com mais necessidades, demandas, dificuldades de aprendizagem, e tudo isso em grande número. Ou seja, uma concorrência desleal. O que em si já vai contra os princípios liberais. Afinal, concorrência desleal fere o princípio da meritocracia tão defendida pelos neoliberais.

Sobre este mesmo assunto, no Brasil já corria a “boa nova” na década de 1990. Carvalho mostra como a ideia de transformar as escolas públicas no país em um negócio, como empresas, vem desde a década de 1990 e que as instituições privadas já se mostravam à frente de reformas (contrarreformas) pretendidas por elas no ensino público, com o objetivo de favorecer o projeto desta empreitada:

No documento *Educação Fundamentale Competitividad Empresarial* — uma proposta para a ação do governo aponta-se para uma escola pública sintetizada nos seguintes princípios:

Em síntese, essas reformas introduzem na administração do ensino o princípio da soberania do consumidor, num mercado restrito e sob controle do poder público, como é o sistema educacional. O consumidor, no caso, é representado pelo aluno e suas famílias, mas também inclui as escolas que competem entre si por mais recursos e por mais alunos, em função de sua qualidade e de sua eficiência... devido ao estágio ainda incipiente dessas reformas, é cedo para avaliar seus resultados. Mas a orientação geral é bem clara: centralizar o controle da qualidade do ensino (currículo nacional e sistema de aferição da aprendizagem), e fortalecer a autonomia da escola e dos consumidores finais do sistema para exercer com eficácia o seu direito de cidadania. (IHL, 1993, p. 72)

Essa proposta procura adequar a escola pública à lógica da concorrência e do mercado, as dificuldades apresentadas serão sanadas pela concorrência e pela necessidade de a esta se adequar. E as que não conseguirem se adequar? Serão fechadas? Dessa forma, a cidadania fica restrita ao controle que o consumidor pode exercer sobre o sistema escolar. Mas um controle que o restringe à condição de consumidor exigente. Essa proposta, claramente delineada por princípios que apontam para uma situação de privatização indireta do sistema público de ensino e para uma concepção de cidadania restrita à lógica do mercado, não me parece ser a proposta histórica dos educadores progressistas para a educação pública. Para estes, a educação deve ser pública, universal e o sistema escolar deve ser único. Deve responder a interesses da sociedade e não somente de uma parcela desta. Para os capitalistas, educação é mercadoria e, como tal, deve ser submetida à lógica do mercado, responder às demandas deste,

escolarizando e qualificando a partir de suas necessidades. (CARVALHO, 1999, p. 56)

Nesta passagem, vemos que o ideário privatista neoliberal já sombreava as escolas públicas brasileiras com os mesmos princípios introduzidos nos Estados Unidos. Um ideário que insiste em acreditar que a educação é um produto, uma mercadoria, e como tal deve ser tratada. Nesse caso, mais uma vez se atinge simultaneamente o trabalho docente e a democracia, pois a escola que deve ser de todos passaria a ser apenas de alguns, e os professores tolidos de suas funções. A concorrência seria desleal, como dito anteriormente, uma vez que as condições jamais seriam as mesmas entre as escolas, e a ideia de “meritocracia”, mais uma vez, caía por terra.

Como bem apontado por Saviani, pela lógica tecnicista professor e aluno são colocados em segundo plano, como se a estes não coubesse o protagonismo do processo educativo, transferindo tal papel a “especialistas, teóricos e tecnocratas” alheios à realidade escolar e às peculiaridades do trabalho docente.

Novamente usaremos Ravitch para demonstrar, por meio de sua experiência, as consequências da implementação do ideário neoliberal de testagens e responsabilização das escolas.

Nos Estados Unidos, os estados dividem-se em condados que, por sua vez, se subdividem em distritos. Como se fossem municípios. Há uma grande independência entre os distritos que funcionam administrativamente para vários setores públicos como educação, saúde, segurança e transporte. Existem exceções, mais no geral é dessa maneira que funcionam.

Em seu relato, a professora Ravitch expõe o caso do distrito de San Diego, na Califórnia. Um dos maiores distritos e com uma grande rede de escolas públicas, onde, durante o início do segundo mandato de Bill Clinton, uma política educacional foi implementada de forma abrupta por um novo superintendente (tem o mesmo *status* de secretário de Educação), de forma verticalizada, de cima para baixo, colocando como essencial para o aprendizado, matemática e português.

O mais importante aqui é observarmos a forma como se deu a implementação e suas consequências, uma vez que em muito se assemelha com o processo ocorrido na rede municipal do Rio de Janeiro durante a gestão de Claudia Costin. Um período em que alguns professores acreditavam ser ouvidos — visto que a secretária usava a rede social como seu foro oficial para decisões, mas na verdade tudo lhes era imposto. As “lições de San Diego”, relatadas por Ravitch, ajudam muito a entender este processo.

A começar pela diversidade étnica desta rede que era bem plural, com 36,2% de hispânicos, 16,7% de afro-americanos, 18,3% de asiáticos e 28,2% de brancos, de um total de 140 mil estudantes. Diante disso, podemos ter a ideia de que se tratava de uma rede que atendia a uma comunidade escolar mais pobre e, portanto, com muitas demandas socioeconômicas. Em nível de comparação, a rede municipal do Rio de Janeiro tem hoje aproximadamente 640 mil estudantes, e apresentaria empate técnico com o segundo maior distrito escolar estadunidense, de Los Angeles, com aproximadamente 660 mil estudantes.

... Em junho de 1999, Bersin ordenou a remoção imediata de 15 administradores — 13 diretores e dois assistentes de direção - os quais ele descreveu como sendo líderes “inefetivos”. O conselho escolar apoiou unanimemente a decisão dele. Os administradores foram informados de sua humilhação em uma reunião do conselho escolar, sendo escoltados às suas escolas por policiais armados, instruídos a remover seus itens pessoais e então direcionados a deixar os edifícios. A maioria desses demitidos não estavam no comando de escolas de baixa performance. O episódio foi um balde de água fria nos outros profissionais. Uma demonstração crua de torça, que parecia calculada para mandar uma mensagem de alerta àqueles que não obedecem prontamente às ordens da liderança. (Alguns dos administradores demitidos posteriormente processaram o distrito por negar a eles um processo justo eventualmente ganharam a causa em tribunais de apelação federal.) ... (RAVITCH, 2011, p. 68)

Aqui vemos o uso da força como instrumento de coerção e intimidação, dando o recado aos demais gestores e professores do que aconteceria com quem atravessasse o caminho da reforma. Interessante observar que os gestores excluídos eram de escolas com bom desempenho, o que intimidaria ainda mais as demais escolas com desempenho inferior, numa clara tática do terror.

... Muitos professores no distrito estavam insatisfeitos com a forma dura pela qual as reformas estavam sendo implementadas. Mesmo aqueles que apoiavam totalmente o Letramento Balanceado e a matemática construtivista sentiam-se desrespeitados pela falta de colaboração e consulta da liderança. Terry Pesta, o presidente da SDEA (*sindicado dos professores*) e um veterano de 30 anos no sistema escolar, reclamou da abordagem de Bersin e Alvarado: “Tem sido esse estilo de liderança desde o primeiro dia.” Pesta alegou que “a moral entre nossos membros está mais baixa do que nunca” e que os professores sentiam que estavam sendo avaliados com base não em quão bem eles ensinavam, mas em quão bem eles estão seguindo as regras do jogo”. Aos professores constantemente era dito que se eles não fossem bons membros da equipe, não seriam bons professores.

Um estudo das reformas de San Diego relatou que os diretores e professores muitas vezes questionavam a lógica por trás das escolhas da liderança: “Por que *este* conteúdo de ensino, por que *este* modelo de liderança? Por que o método de ensino associado ao Letramento Balanceado é melhor do que temos usado?” “Por que os líderes do distrito estão nos *mandando* fazer ao invés de nos *pedindo* para fazer?” A resposta de Bersin e Alvarado, reiterada uma vez e outra vez, era que o Letramento Balanceado iria acabar com a distância de desempenho... (RAVITCH, 2011, p. 70) Grifos nossos.

O relato feito por Ravitch é importante, pois geralmente se aborda apenas o prejuízo científico e social que tais reformas (contrarreformas) causam à educação e à sociedade, mas

negligenciam-se os prejuízos causados ao corpo docente, ao trabalho dos professores, aos problemas físicos e psicológicos que atingem a saúde mental desses trabalhadores.

Ao burocrata só o resultado importa, como ocorreu no município do Rio de Janeiro, quando as metas para alcançar melhores índices no Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) precisavam ser obtidas a todo custo, a qualquer preço.

Mais uma vez vemos que o foco não é o desenvolvimento do sujeito aluno, mais a eficiência e o resultado. Quem não se adaptar deve ser substituído para não atrapalhar o processo mercantilizador da padronização do ensino, justificada pela busca de resultados, a despeito das perdas na qualidade e criticidade que uma educação democrática deve ter. Trata-se apenas de nivelar (por baixo) o desempenho das escolas, criando indivíduos flexíveis, resilientes e de baixo custo.

Ainda analisando a obra de Ravitch, encontramos mais pistas do que ocorreu na rede municipal do Rio de Janeiro. A estratégia adotada pela superintendência de San Diego é muito semelhante a que foi aplicada aqui no período da gestão de Costin, guardadas as devidas proporções, é claro. Chamou a atenção, a estratégia que Ravitch denominou de “esquerda-direita”, como veremos a seguir:

A genialidade política da abordagem de San Diego foi o que eu chamo de uma estratégia esquerda-direita. As reformas de ensino de Bersin empregaram e deram poder à esquerda pedagógica; ele direcionou milhões de dólares em contratos de desenvolvimento profissional para os que eram profundamente versados em Letramento Balanceado e matemática construtivista. Ao mesmo tempo, as reformas de responsabilização de Bersin e as políticas organizacionais - demitir professores, demandar maiores escores nos testes, lutar contra o sindicato dos professores, atacar a burocracia, e abrir escolas autônomas¹⁶ - deliciavam a comunidade empresarial e aqueles na direita que acreditavam que os órgãos públicos, especialmente as escolas, estavam transbordando de desperdício, ineficiência e incompetência e que estavam em grande necessidade de responsabilização, competição e escolha. (2011, p. 84)

Algo bastante similar ocorreu na rede municipal do Rio de Janeiro a partir da gestão de Claudia Costin. Havia cursos de formação continuada para os quais intelectuais das áreas de educação, letras, matemática etc. eram contratados para dar um “gás” no corpo docente, a fim de mostrar aos professores as “boas intenções” e uma certa valorização do professor. Foram assinados contratos com algumas ONGs ligadas a projetos de educação para jovens carentes, como o Projeto Uerê do Complexo da Maré, para capacitação de professores.

¹⁶ Autônomas no sentido de serem escolas que teriam que gerir os próprios recursos, conseguir bons resultados, ou teriam seus recursos cortados pelo governo, tendo de se associar à iniciativa privada e, em caso de insucesso, seriam fechadas.

O problema era que um número considerável desses intelectuais tinha muita teoria, mas não conhecia a realidade das escolas, ou viviam em realidades muito díspares das dos alunos da rede.

Outro passo dado paralelamente foram as “parcerias” público-privadas com as instituições como Fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrton Senna, Sangari e o movimento “Todos pela Educação”.

Ou seja, se por um lado a política parecia querer ouvir e melhorar a formação dos professores, por outro, projetos que visavam reduzir a distorção idade-série eram postos em prática a todo custo e de qualquer maneira. Projetos nos quais o professor era um mero assistente, um mediador de vídeos e atividades.

A lógica meritocrática foi logo posta em prática e metas foram acordadas entre a Secretaria de Educação e diretores, à revelia dos professores. Português e matemática passaram a ter um peso muito maior que o de outras disciplinas, pois era do resultado destas que dependeria o ganho ou não de todos os demais, o que criou, ao mesmo tempo, enfraquecimento e desqualificação das outras disciplinas, fazendo com que esses professores se sentissem menos valorizados e, por outro lado, gerou uma pressão sobre os ombros dos professores de português e matemática. Afinal, se a escola fosse mal avaliada a responsabilidade seria de todos, mas principalmente desses professores. Além disso, a divulgação dos resultados criava um constrangimento enorme a toda a comunidade escolar (professores, alunos, gestores, equipe de apoio etc.) das escolas que não conseguiam “êxito”, por não alcançarem as “metas”.

É bom lembrar que Costin seguia a cartilha do BM. A mesma mencionada neste trabalho anteriormente, que apontava, segundo levantamento do Banco, altos gastos com educação, má gestão dos gastos, incompetência dos docentes, entre outras responsabilizações dos profissionais da Educação. Se considerarmos que Ravitch se refere à esquerda nos Estados Unidos, como aqueles que se opõem de alguma maneira às imposições verticais, de cima para baixo, dos governos, podemos dizer então que no início da sua gestão, e até a consolidação de seu projeto, Costin usou uma estratégia muito parecida com a “esquerda-direita” mencionada por Ravitch (2011).

Após a investida neoliberal na educação nos anos 1990, que conseguiu criar a primeira forma de avaliação em escala nacional, o Saeb¹⁷ (Sistema Nacional de Avaliação da Educação

¹⁷ O Saeb, criado em 1990, foi um grande passo nas proposições neoliberais de educação, pois iniciava-se o processo de testagens para avaliação de desempenho das escolas. Porém como o Saeb era realizado por amostra, mais tarde, em 2005, no primeiro mandato do governo Lula, foi criada a Prova Brasil, que seria aplicada em todas as escolas de todas as redes do país, saltando da amostra para um senso completo, o que atendia em muito aos anseios neoliberais.

Básica), houve um arrefecimento durante um período dos anos 2000, principalmente no decorrer da fase de crescimento econômico da era Lula (também já tratado anteriormente). Isso acabou levando a uma paralisia na reflexão do campo de pensamento da organização do trabalho pedagógico (FREITAS, 2014). Porém, contraditoriamente (como sempre o é no capitalismo), à medida que a economia crescia, a mão de obra barata se tornava escassa e os ganhos de capital diminuían, e as teorias neoliberais de competitividade e melhoria de ganhos foram revitalizadas com uma nova roupagem, agora alicerçadas pela responsabilização e a padronização de testes que pretendiam mensurar o imensurável.

Hoje, volta-se a incentivar fortemente a melhoria das formas didáticas existentes nas nossas escolas — tradicionais em sua maioria — pela via do fortalecimento da gestão e da introdução de tecnologias, acrescidas das teorias de responsabilização e avaliação externas. Está de volta uma nova versão do tecnicismo descrito por Saviani (1983). A disputa pelo campo da organização do trabalho pedagógico da escola, feita com vigor por estas teorias requentadas, pode ser vista a olho nu no interior das escolas. Tais propostas que nos deixam saudosos das primeiras elaborações da teoria do capital humano dos anos 1970 (SCHULTZ, 1973), foram revitalizadas pela crescente posição da educação como componente das fórmulas de aumento da produtividade e de competitividade das empresas no cenário internacional atual, (FREITAS, 2014, p. 1088)

O que podemos observar também, neste trabalho, é que o período do governo Lula, quando se teve mais avanços na educação superior e um grande avanço na valorização profissional da Educação do Ensino Básico, com a criação do Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), ironicamente, foi ainda a época de criação da principal e mais ampla avaliação de desempenho escolar, a Prova Brasil (2005), que era aplicada em todas as escolas de todas as redes do país, públicas e privadas, o que favoreceu consideravelmente as proposições dos que defendiam cada vez mais a interferência privada na organização do trabalho pedagógico das escolas públicas. A Prova Brasil universalizou as testagens que, antes, com o Saeb, eram amostrais. Pavimentasse o caminho para a introdução de outras avaliações em níveis estaduais e municipais. A panaceia da meritocracia e de ganhos por desempenho também ganham força nesse período e a rede municipal do Rio de Janeiro foi pioneira neste modelo.

As forças neoliberais, por intermédio do Banco Mundial, e as instituições privadas como a Fundação Lemann, Fundação Itaú, Fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrton Senna, entre outras, que buscavam pautar a educação, encontravam brechas na educação pública dos estados e municípios e faziam destes, suas cobaias. O maior laboratório para essa experiência foi (e ainda o é) a rede municipal do Rio de Janeiro, que serviu de modelo para o avanço dessas instituições nas redes públicas de outros estados e municípios, sempre usando a mesma fórmula,

o mesmo modelo, como se fosse possível padronizar realidades tão díspares como as encontradas no Brasil. Freitas também nos fala sobre isso.

Mesmo sem acesso pleno à máquina do governo federal nos últimos 12 anos, os impactos desta realidade na política pública foram sendo constituídos via governos estaduais e municipais e por brechas de atuação nos organismos federais, sob forte pressão da internacionalização das políticas públicas educacionais. (LIBÂNEO, 2014) É uma pedra angular destas proposições a implantação das avaliações externas à escola seguidas de processos de responsabilização, como forma de alavancar o aumento das médias de desempenho dos estudantes nas avaliações nacionais e nos exames internacionais (2014, p. 1088).

Como já dissemos, as avaliações externas se universalizaram a partir de 2005 (Ideb – Prova Brasil) e ganharam versões estaduais e municipais pelo Brasil — no Rio de Janeiro tínhamos o Saerj (Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro), no âmbito estadual, e a Prova Rio, no municipal. No caso da rede municipal, as avaliações eram usadas para “premiar” as escolas que atingissem as metas preestabelecidas com um 14^o salário. Infelizmente, isso causava vários problemas nas escolas, tanto em nível pedagógico quanto em nível de relacionamento pessoal e emocional nas equipes.

Muitas escolas acabaram dando um tratamento diferente às disciplinas tidas como mais importantes, o que causou um mal-estar entre os professores, ao mesmo tempo que professores de matemática e língua portuguesa se sentiam sobrecarregados, uma vez que recaía sobre eles a responsabilidade de atingir as metas. De um lado, professores pressionados pelos gestores e os próprios pares e, do outro, professores que se sentiam desvalorizados, menosprezados em suas funções. Disciplinas com *status* de superiores e outras classificadas como submatérias. Um cenário caótico se formava.

Como a fórmula para atingir as metas condicionava as notas dos testes externos ao fluxo de progressão dos alunos, não demorou para que muitas escolas, ao não atingirem o patamar esperado, usassem como artifício a progressão automática, a fim de elevar o percentual do fluxo e, assim, conseguir atingir as metas (nota da avaliação externa vezes o percentual de aprovação = meta, ou seja, $NAEx \times FAp = Meta$). Desse modo, de uma forma velada, aquilo que havia sido tão criticado pelo então candidato à Prefeitura do Rio de Janeiro Eduardo Paes, passa a ser instituído de maneira fraudulenta pelas escolas que queriam conseguir o “prêmio”. A escola, mais uma vez, era atingida na sua função de formação e os professores, novamente, tinham seu trabalho coisificado, fosse por ter que atender a demandas externas para atingir um objetivo que supostamente buscava a melhoria do desempenho escolar, fosse porque via seu trabalho como menos importante do que outros, dada a hierarquização criada entre as disciplinas.

Mas um objetivo realmente foi atingido por este modelo de testagens/responsabilização. Em poucos anos, o fluxo de progressão das escolas passou a ser de aproximadamente 95% em média. O que não significa que houve avanços na qualidade do ensino, até porque não houve por parte da Secretaria de Educação um estudo aprofundado sobre isso, pois apenas os números do Ideb e da Prova Rio eram usados como base. Vale destacar que os conteúdos exigidos nos testes externos não passaram por uma consulta da vasta comunidade docente da rede municipal.

Sobre a forma como a educação pública brasileira passou a ser conduzida, Freitas ilustra:

O tecnicismo se apresenta, hoje, sob a forma de uma “teoria da responsabilização”, meritocrática e gerencialista, onde se propõe a mesma racionalidade técnica de antes na forma de “*standards*”, ou expectativas de aprendizagens medidas em testes padronizados, com ênfase nos processos de gerenciamento da força de trabalho da escola (controle pelo processo, bônus e punições), ancorada nas mesmas concepções oriundas da psicologia behaviorista, (...)

Este neotecnicismo se estrutura em torno à três grandes categorias: *responsabilização*, *meritocracia* e *privatização*. No centro, está a ideia do controle dos processos, para garantir certos resultados definidos *a priori* como “*standards*”, medidos em testes padronizados. (...)

A meritocracia é uma categoria, portanto, que perpassa a responsabilização. (2012, p. 383)

O controle e a padronização já seriam suficientemente nocivos à liberdade ético-política e intelectual do trabalho docente e, conseqüentemente, à liberdade democrática que o processo educativo fundamentalmente necessita. Mas há, ainda mais um item neoliberal, que é a meritocracia. Uma meritocracia que não enxerga o contexto econômico e social em que se encontram os sujeitos do processo educacional, mas busca responsabilizar o indivíduo, imputando a ele seu sucesso ou fracasso. A desigualdade seja ela em que aspecto for não é levada em consideração, uma vez que se entende que onde sejam dadas as mesmas oportunidades, cabe ao indivíduo alcançar os seus objetivos. A mesma visão do capital humano que responsabiliza as nações pobres por serem pobres.

Sobre essa visão míope da meritocracia, Freitas também nos fala:

Ela está na base da proposta política liberal: igualdade de oportunidades e não de resultados. Para ela, dadas às oportunidades, o que faz a diferença entre as pessoas é o esforço pessoal, o mérito de cada um. Nada é dito sobre a igualdade de condições no ponto de partida. No caso da escola, diferenças sociais são transmutadas em diferenças de desempenho e o que passa a ser discutido é se a escola teve equidade ou não, se conseguiu ou não corrigir as “distorções” de origem, e esta discussão tira de foco a questão da própria desigualdade social, base da construção da desigualdade de resultados. (2012, p. 383).

Fazendo uma comparação, seria como dizer que a “equidade” de que falam os neoliberais, seria dar a sujeitos completamente diferentes e de realidades diversas o mesmo equipamento, dependendo de cada indivíduo e da escola resolver os problemas de origem. A grosso modo, seria como dizer que a dois pilotos de Fórmula 1 são dados carros idênticos, de

mesma potência e velocidade, dependendo apenas da capacidade de cada piloto. Ocorre que os pilotos jamais serão iguais por uma infinidade de questões. Mesmo que fossem oferecidas aos dois as mesmas condições de formação e treinamento desde o início de suas carreiras, os resultados seriam diferentes. Agora, imaginemos sujeitos com realidades sociais, econômicas e culturais completamente diferentes. Se não se combate a desigualdade na origem, não serão nas escolas que isso será resolvido com testes padronizados, metas e currículos superficiais de base comum curricular direcionada às necessidades do mercado que, em virtude do crescimento econômico da época — 2005 a 2013 —, não encontrava mão de obra barata. Os professores não são fadas madrinhas com varinhas de condão.

Em razão do elevado crescimento econômico que o país experimentava no período em estudo — de 2004 a 2013, aproximadamente, o Brasil teve uma sequência de crescimento econômico —, havia escassez de mão de obra barata. Para resolver esse problema, os neoliberais aceitaram liberar um pouco mais de conhecimento aos mais pobres, mas, claro, sem perder o controle ideológico — controle esse utilizado há muito tempo, e que veremos mais à frente com Ramos em seu trabalho sobre Pedagogia das Competências —, e aí estava uma equação que mais uma vez esbarrava na contradição do capitalismo. Como qualificar melhor os mais pobres sem que isso reduzisse os ganhos de capital? Freitas ilustra como os sequestradores da educação — o autor os chama de reformadores — lidavam com suas contradições com pragmatismo.

A questão com a qual o capital passou a se defrontar foi: como liberar um pouco mais de conhecimento para as camadas populares sem abrir mão do controle ideológico da escola, sem correr o risco de eventualmente abrir espaço para as teorias pedagógicas mais progressistas, comprometidas com as transformações da escola para além da versão tecnicista e escolanovista. Como, em um quadro de escassez de mão de obra barata, incorporar cada vez mais as camadas populares na escola básica, submetendo-a à preparação para o mercado de trabalho?

É esta contradição entre ter que qualificar um pouco mais e ao mesmo tempo manter o controle ideológico da escola, diferenciando desempenhos, mas garantindo acesso ao conhecimento básico para a formação do trabalhador hoje esperado na porta das empresas, que move os *reformadores* a disputarem a agenda da educação, responsabilizando a escola pela falta de equidade no acesso ao conhecimento básico, ou seja, responsabilizando a escola por não garantir o domínio de uma base nacional e comum a todos. (2014, p. 1089). Grifo nosso.

Então, a solução encontrada por eles foi criar uma base nacional comum que atendesse as suas necessidades de mercado, reproduzindo a mão de obra “ideal” e mantendo o controle ideológico dos mais pobres. Os empresários que sempre se relacionaram com a pobreza e a baixa qualificação, agora querem que todos tenham o mínimo de conhecimento, a universalização do “básico”. E esse básico é dever da escola e dos professores suprindo as camadas mais pobres, tirando o foco da pobreza e desigualdade e responsabilizando as escolas e os professores, enquanto os neoliberais se organizam por meio de institutos e fundações

generosos prontos a apoiar a educação pública e ajudar a construir as referências curriculares da base nacional comum que, em verdade, são as bases da formação de sua mão de obra “ideal”.

A defesa do “direito de aprender” do qual somente hoje, após séculos, os empresários se lembraram, cumpre várias funções, desde as operacionais até as ideológicas. É uma forma de interferir na formação do novo trabalhador e na quantidade de trabalhadores disponíveis, aumentando o controle sobre a escola e ocultando as raízes sociais das desigualdades acadêmicas.

O direito à formação ampla e contextualizada que todo ser humano deve ter é reduzido ao direito de aprender o “básico” expresso nas matrizes de referência dos exames nacionais, assumido ali como o *domínio que é considerado “adequado” para uma dada série escolar nas disciplinas avaliadas* — não por acaso as que estão mais diretamente ligadas às necessidades dos processos produtivos: leitura, matemática e ciências. Convém enfatizar que são as matrizes de referência dos exames e *não o currículo prescrito, a base nacional comum*, que definem o que será considerado como “básico” ...

.... outra tese liberal: ir além do direito ao básico depende das “aptidões” e do “dom” das pessoas. Depende do esforço e *mérito de cada um*. Os liberais não convivem com a **igualdade de resultados**, apenas com a **igualdade de oportunidades**. Com esta lógica, mantêm-se intacto o funcionamento do processo de exclusão, transferindo-se a culpa, agora, para o próprio estudante...

Ao trabalhador, o básico; às elites, a formação ampla.

É como se garantir ao aluno o acesso ao básico, redimisse a sociedade de ter promovido a desigualdade social que o vitimou, abrindo-lhe as portas do sucesso, agora, na dependência de seu empenho...

No entanto, a promoção da pobreza que colocou a ele e seus pais, desde os primeiros anos de vida, em condição de desvantagem social, não é problematizada pelos reformadores. (FREITAS, 2014, p. 1090-1091) Grifos do autor.

E é assim que o capital lida com suas contradições, com seus gargalos de desenvolvimento e acumulação. Eles criam o problema, transferem o problema para seus explorados, os responsabilizam e ainda lucram com isso. Saem mais fortes e com mais controle do que tinham antes. Criam mecanismos de controle ideológico e conformidade. Configuram a educação e ajustam a reprodução da classe trabalhadora as suas necessidades, e ainda ficam em posição de generoso benfeitores da sociedade. Assim agem os neoliberais sequestradores da educação pública.

A essa altura o trabalho docente já está quase que totalmente reificado, posto em segundo plano como meio, e não fim. A autonomia do trabalho do professor é desintegrada e sua liberdade ético-política e intelectual comprometida, consideravelmente. Ainda que pese o fato de inúmeros docentes não se darem conta disso, dada a complexidade em que são envolvidos neste processo de conformação/configuração e indução feita pelos sequestradores da educação pública, muitos acabam acreditando ter preservado seus direitos de trabalho e até apoiam tais mudanças. Isso demonstra o quão complexo e imbricado é este processo de verdadeiro sequestro da educação pública que, no caso em estudo (rede municipal do Rio de Janeiro), serviu muito bem como laboratório na ponta final do processo, na parte que atinge

diretamente o “consumidor final”, uma vez que outros mecanismos foram usados na conformação do processo como um todo, haja vista a base nacional comum curricular.

Aqui vamos abrir um parêntese para fundamentar a questão da formatação e configuração das atuais referências curriculares que servem de base para nortear os conteúdos dirigidos às escolas, aos professores e alunos, construídos historicamente, e que, com a ajuda do estudo da professora Marise Ramos, poderemos apoiar nossa tese, constatando que na verdade a lógica capitalista já criou e inseriu sua pedagogia nas instituições de ensino.

Na obra *Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação*, Ramos demonstra a relação que se cria entre trabalho e educação, como isso vai para dentro da sala de aula, mostrando o caráter intencional de uma pedagogia ligada ao mundo da produção. Sua obra é reveladora ao mostrar como as novas diretrizes e referências curriculares nacionais estão comprometidas com essa lógica do mundo capitalista, mostrando inclusive como ela funciona nas salas de aula, portanto, atingindo a autonomia docente e discente e promovendo uma verdadeira “adaptação” do sistema educacional às necessidades do mercado.

Ao ser utilizada no âmbito do trabalho, essa noção torna-se plural — ‘competências’ —, buscando designar os conteúdos particulares de cada função em uma organização de trabalho. A transferência desses conteúdos para a formação, orientada pelas competências que se pretende desenvolver nos educandos, dá origem ao que chamamos de *‘pedagogia das competências’*, isto é, uma pedagogia definida por seus objetivos e validada pelas competências que produz.

A emergência da *‘pedagogia das competências’* é acompanhada de um fenômeno observado no mundo produtivo — a eliminação de postos de trabalho e redefinição dos conteúdos de trabalho à luz do avanço tecnológico, promovendo um reordenamento social das profissões. Este reordenamento levanta dúvidas sobre a capacidade de sobrevivência de profissões bem delimitadas, ao mesmo tempo em que fica diminuída a expectativa da construção de uma biografia profissional linear, do ponto de vista do conteúdo, e ascendente, do ponto de vista da renda e da mobilidade social. (RAMOS, 2010) Grifos nossos.

Vemos que a “pedagogia das competências”, como dito por Ramos, é a forma encontrada pelo capital para resolver um problema criado pelo próprio capitalismo, à medida que o avanço tecnológico nos meios de produção transforma as relações de trabalho e há a necessidade de um rearranjo na divisão internacional do trabalho. Ao trabalhador não basta mais o conhecimento simples, mas sim um conhecimento complexo das relações de um mundo do trabalho cada vez mais dinâmico, mais instável e em constante mudança. Daí a necessidade de se preparar desde a escola o indivíduo com a formação que se adéque aos novos tempos. Como já dito antes, o processo de exclusão social se mantém, mas com uma nova roupagem.

Esse deslocamento da qualificação para as competências no plano do trabalho produziu, no plano pedagógico, outro deslocamento, a saber: do ensino centrado em saberes disciplinares para um ensino definido pela produção de competências verificáveis em situações e tarefas específicas e que visa a essa produção, que

caracteriza a ‘pedagogia das competências’. Essas competências devem ser definidas com referência às situações que os alunos deverão ser capazes de compreender e dominar. A ‘pedagogia das competências’ passa a exigir, então, tanto no ensino geral quanto no ensino profissionalizante, que as noções associadas (saber, saber-fazer, objetivos) sejam acompanhadas de uma explicitação das atividades (ou tarefas) em que elas podem se materializar e se fazer compreender, explicitação esta que revela a impossibilidade de dar uma definição a essas noções separadamente das tarefas nas quais elas se materializam. (RAMOS, 2010)

Ou seja, a lógica neoliberal avança para dentro da sala de aula, buscando formatar desde então os “futuros trabalhadores” ao porvir que irão enfrentar sua “imagem e semelhança”. Uma série de habilidades é necessária para atender as necessidades da “pedagogia das competências”, mas algumas são fundamentais como polivalência e flexibilidade. A pedagogia das competências vai ser definida como a direção a ser seguida pela educação para que os estudantes tenham “sucesso” e para que haja equilíbrio na sociedade contemporânea. Este “norteador” vai definir no Brasil e no mundo as matrizes curriculares que serão utilizadas, associadas às ferramentas da padronização do conhecimento como as avaliações universais, anteriormente tratadas neste estudo.

Essa redefinição pedagógica somente ganha sentido mediante o estabelecimento de uma correspondência entre escola e empresa. Para isso constroem-se os chamados referenciais, (...).

No Brasil, esses referenciais se equivalem às diretrizes e aos referenciais curriculares nacionais produzidos pelo Ministério da Educação para a escola, enquanto no mundo do trabalho aplica-se a Classificação Brasileira de Ocupações, produzida pelo Ministério do Trabalho. Tais referenciais, que tomam as competências como base, são, supostamente, as ferramentas de comunicação entre os agentes da instituição escolar e os representantes dos meios profissionais. Constituem-se também como suportes principais de avaliação tanto na formação inicial e continuada quanto no ensino técnico, com o intuito de permitir a correlação estreita entre a oferta de formação e a distribuição das atividades profissionais. (RAMOS, 2010)

Neste ponto observamos a infiltração do capital no sistema educacional, como visto no relato da professora Ravitch e também em passagens de movimentos históricos no Brasil dos anos 1990, correlacionados às orientações de instituições internacionais como o Banco Mundial. Era necessário que o ideário neoliberal entrasse diretamente no cotidiano das escolas, para atingir o nível pretendido de interferência na configuração de um processo educativo para o sistema produtivo. No momento em que este ideário chega até as referências curriculares e, são chanceladas pelo Ministério da Educação, todo o sistema educacional público seria atingido.

Na realidade, é uma ilusão pensar que existe alguma formação educacional na contemporaneidade brasileira que consiga ser desinteressada, imaculada pelo capital. A imbricação é tamanha que para os professores que estão dentro do processo fica difícil enxergar o nível de comprometimento que existe e sua própria colaboração — involuntária — no

funcionamento deste sistema. O distanciamento é necessário para uma real dimensão do tamanho do enraizamento que há nesta estreita relação construída pelo neoliberalismo com a Educação. É o neoliberalismo pautando a educação pública e privada com vistas ao mercado e suas demandas. A construção do indivíduo com competência para se responsabilizar pelo seu sucesso ou fracasso, pela sua flexibilidade e polivalência para enfrentar as incertezas do mundo capitalista.

O novo senso comum, de caráter conservador e liberal, compreende que as relações de trabalho atuais e os mecanismos de inclusão social se pautam pela competência individual.

A competência, inicialmente um aspecto de diferenciação individual, é tomada como fator econômico e se reverte em benefício do consenso social, envolvendo todos os trabalhadores supostamente numa única classe: a capitalista; ao mesmo tempo, forma-se um consenso em torno do capitalismo como o único modo de produção capaz de manter o equilíbrio e a justiça social. Em síntese, a questão da luta de classe é resolvida pelo desenvolvimento e pelo aproveitamento adequado das competências individuais, de modo que a possibilidade de inclusão social subordina-se à capacidade de adaptação natural às relações contemporâneas. A flexibilidade econômica vem acompanhada da psicologização da questão social. (RAMOS, 2010)

Ao pautar a inclusão social pela competência individual, sem observar a desigualdade, o neoliberalismo transfere a responsabilidade da inclusão social para cada indivíduo, cabendo ao próprio responsabilizar-se por seu sucesso. Ao inserir as “competências” necessárias para que o sujeito tenha o “sucesso” esperado e ainda estandarize essas “competências”, o neoliberalismo consegue ao mesmo tempo uniformizar a formação dos sujeitos trabalhadores — interferindo de forma direta na educação e conseqüentemente na autonomia docente —, e transfere a responsabilidade para a escola (pública principalmente) e o próprio sujeito. Ou seja, o que antes era visto como um fator de diferenciação do sujeito (competências diversas) passa a ser resultado de um modelo único e alienante, uma vez que segue um modelo direcionando à educação para a formação e reprodução de força de trabalho ordinária e ainda deixa a cargo do sujeito o seu sucesso ou fracasso, como se as diferenças sociais de origem não interferissem no resultado final. A “pedagogia das competências” é a forma encontrada pelo neoliberalismo para “educar”, formar e construir seu exército de reserva, a reprodução dos seus trabalhadores e atualmente ainda lucrar muito com isso, através de recursos públicos para iniciativa privada travestidas de instituições educacionais sem fins lucrativos.

Assim, o desenvolvimento de uma pedagogia centrada nessa noção possui validade econômico-social e também cultural, posto que à educação se confere a função de adequar psicologicamente os trabalhadores aos novos padrões de produção. O novo senso comum, de caráter conservador e liberal, compreende que as relações de trabalho atuais e os mecanismos de inclusão social se pautam pela competência individual. (RAMOS, 2010)

Nesta “nova pedagogia”, como dito anteriormente, à educação cabe o papel secundário, mas fundamental de conformar e configurar o sujeito à nova realidade contemporânea do

capitalismo na “era das incertezas” (RAMOS). Os sequestradores da educação dão um novo significado à função da escola, na qual, antes, se pretendia uma formação desinteressada, focada na socialização e formação do sujeito, criando valores e identidade para a constituição de uma sociedade com sujeitos críticos e com competências diversas, passando para a formação de “indivíduos” individualistas, polivalentes, resilientes e flexíveis, preparados para se adaptar as incertezas e inconstâncias do capitalismo contemporâneo, sem que isso causasse efeitos colaterais ao capital. Criando indivíduos mansos.

A ‘pedagogia das competências’ reconfigura, então, o papel da escola. Se a escola moderna comprometeu-se com a sustentação do núcleo básico da socialização conferido pela família e com a construção de identidades individuais e sociais, contribuindo, assim, para a identificação dos projetos subjetivos com um projeto de sociedade; na pós-modernidade a escola é uma instituição mediadora da constituição da alteridade e de identidades autônomas e flexíveis, contribuindo para a elaboração dos projetos subjetivos no sentido de torná-los maleáveis o suficiente para se transformarem no projeto possível em face da instabilidade da vida contemporânea. Atuar na elaboração dos projetos possíveis é construir um novo profissionalismo que implica preparar os indivíduos para a mobilidade permanente entre diferentes ocupações numa mesma empresa, entre diferentes empresas, para o subemprego, para o trabalho autônomo ou para o não trabalho. Em outras palavras, a ‘pedagogia das competências’ pretende preparar os indivíduos para a adaptação permanente ao meio social instável da contemporaneidade. (RAMOS, 2010)

Nesta passagem, Ramos demonstra como a escola é reconfigurada, passando sua função de formadora e suporte da sociedade para mediadora e modeladora de uma sociedade refletida nas exigências e necessidades do mundo capitalista contemporâneo, no qual as incertezas e instabilidades são frequentes, sendo necessária uma sociedade mais flexível, mais resiliente, conformada. A escola perde seus papéis fundamentais de formadora de sujeitos diversos e subjetivamente identificados, com suas habilidades diversas, para uma escola com função secundária, utilitária e ferramental do modo de produção capitalista, a qual colabora na adaptação — como diz Ramos — à nova realidade da instabilidade contemporânea.

Assim, a “pedagogia das competências”, através das referências utilizadas na base nacional comum curricular, uniformiza e conseqüentemente controla todo o processo educacional público. Criando desse modo seu “exército de reserva ideal”, o qual, mesmo nas piores crises, jamais culpará ou verá no capitalismo um inimigo, pois sempre restará a livre iniciativa ou, como virou moda no Brasil, o “empreendedorismo” em que até um vendedor de água mineral pode se tornar um empresário de sucesso. Estes raros exemplos de êxito são massificados pela mídia com o intuito de dar esperança (de esperar, aguardar), e ainda colocar em xeque a necessidade de um bom nível de qualificação.

De toda forma, o que se tem é uma mão de obra cada vez mais precarizada, com um nível cada vez mais baixo de qualificação e mais dependente, ao passo que a educação pública está cada dia mais atada e imobilizada pelos ataques e mudanças que sofre por várias frentes,

que vêm desde instituições internacionais, passando pelo Ministério da Educação, instituições privadas e governos locais, e alcançam o chão da escola, através das manifestações frequentes de intolerância e censura ao trabalho docente, devido à massificação da mídia e das redes sociais com a desinformação destrutiva que procura marginalizar por completo o trabalho do professor.

Na verdade tudo isso só fortalece a tese de que acabar com a escola pública não é a solução, mas seu enfraquecimento é a raiz de muito problemas sociais que atingem a sociedade capitalista hoje em países como o Brasil. Põe em risco a democracia, retira direitos, amplia a desigualdade e com isso aumenta a violência e marginaliza a população mais pobre. Na economia os reflexos mais comuns são: mercado interno fraco, baixo crescimento econômico, desindustrialização e maior dependência externa.

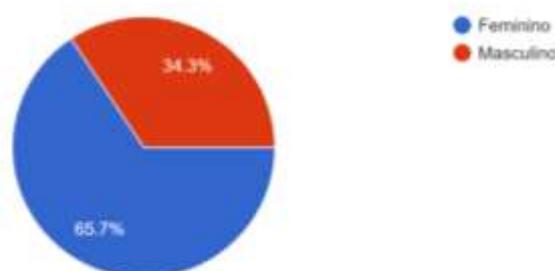
3.2 A compreensão de docentes sobre o processo de mercantilização e perda de sua autonomia. (Aplicação de um questionário)

Neste item apresentaremos alguns resultados da pesquisa amostral realizada com professores da rede municipal, a fim de compreender a realidade que estamos trabalhando, traçando um perfil dos docentes, além de buscar sua opinião sobre vários aspectos relevantes para o trabalho desenvolvido.

Para atingir estes objetivos, construímos um questionário utilizando a ferramenta “Google Forms”, disponível na internet. Em seguida, aplicamos o questionário, visando atingir o maior número possível de professores da rede. O resultado da coleta de dados se mostrou satisfatório, nos dando bom embasamento para aprofundar a pesquisa e trazer conclusões posteriores.

Gráfico 1 - Sexo

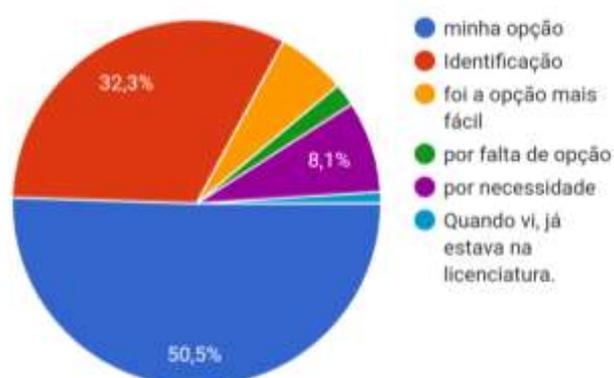
99 responses



Como já era esperado, se confirmou que a rede municipal do Rio de Janeiro é composta majoritariamente por mulheres. Isso se deve principalmente ao fato de, historicamente, a sociedade brasileira patriarcal indicar que mulheres deveriam ser professoras. Há também o

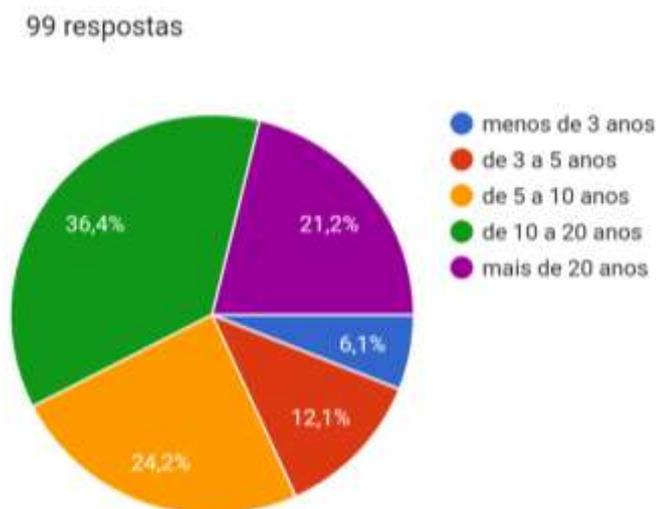
fato de as escolas de normalista serem majoritariamente frequentadas por mulheres, pois há o preconceito de que “Escola Normal não é coisa pra homem”. Um atraso que ainda persiste em nossa sociedade, assim como nas licenciaturas, é que poucos homens se formam em pedagogia. Algo que precisa mudar, e quebrar esse tabu de que só mulheres podem ser alfabetizadoras. Mas não porque existem mais mulheres no Ensino Fundamental, e sim pelo preconceito que deve ser combatido.

Gráfico 2 – Escolha de ser professor
99 respostas



Quando perguntados sobre sua escolha pela profissão, mais de 80% responderam ter escolhido ser professor por opção ou identificação com a profissão, o que demonstra que a maioria dos professores pesquisados optou por sua profissão por convicção. Aliás, isso demonstra uma tendência que contraria a ideia de uma escolha mais fácil em relação a outras profissões, como se a preferência pela docência fosse uma espécie de “plano B” para quem não consegue atingir seus objetivos no caminho da faculdade. É importante esta observação, pois desconstrói o censo comum de que professor é um tipo de profissional frustrado por não ter conseguido ser outra coisa ou a segunda opção de quem “não conseguiu coisa melhor”. Mesmo que possamos verificar que nas últimas décadas a profissão tem sido menos atrativa, e que nos últimos anos a conjuntura tem se mostrado muito desfavorável à escolha da profissão de professor, fica evidenciado que aqueles que a escolhem, o fazem por acreditar nela

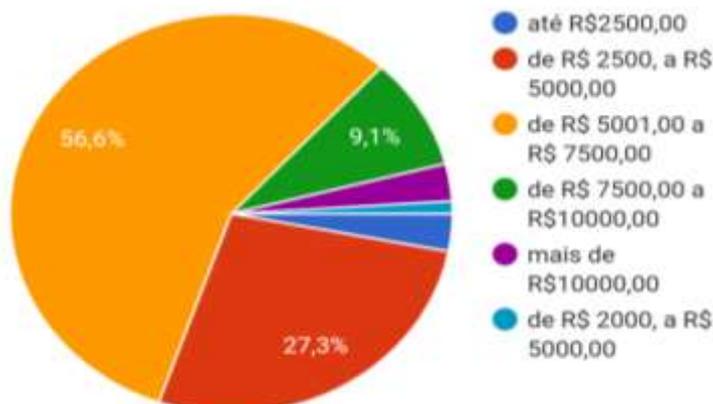
Gráfico 3 – Tempo de experiência docente



Com relação ao tempo de magistério, podemos observar que a rede municipal apresenta um quadro de transição. Os professores mais novos na rede (que possuem de 3 a 10 anos de magistério) representam mais de 42%, outros 36% são os que estão na maturidade profissional (entre 10 e 20 anos de magistério), e aproximadamente 21% são os mais experientes, os quais já passaram por várias fazes e transformações na profissão. Considerando que apenas os professores admitidos em concurso até abril de 2003 estarão fora das novas regras da reforma da Previdência, podemos estimar que 70% dos professores da rede podem ser atingidos pela nova Previdência, caso o novo regime seja estendido para os municípios brasileiros. Algo que tramita ligeiramente no Congresso. Essa reforma precarizará ainda mais o trabalho docente, uma vez que o texto prevê que para se aposentar o trabalhador terá que ter trabalhado 30 anos apenas como professor, não aceitando a incorporação de qualquer outra atividade. Outro ponto a ser observado é que aproximadamente 80% dos professores da rede passaram pelo histórico movimento de greve de 2013 (tendo participado ou não), o que demonstra que aquela experiência foi um marco que deixou sequelas, já que desde então não houve grandes movimentos da categoria.

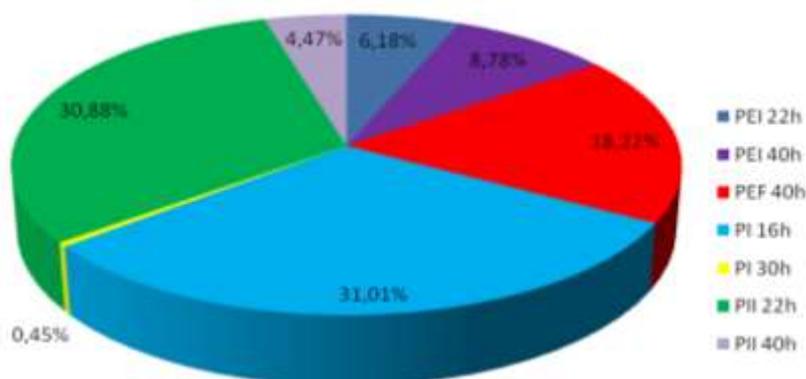
Gráfico 4 – Faixa de renda total

99 respostas



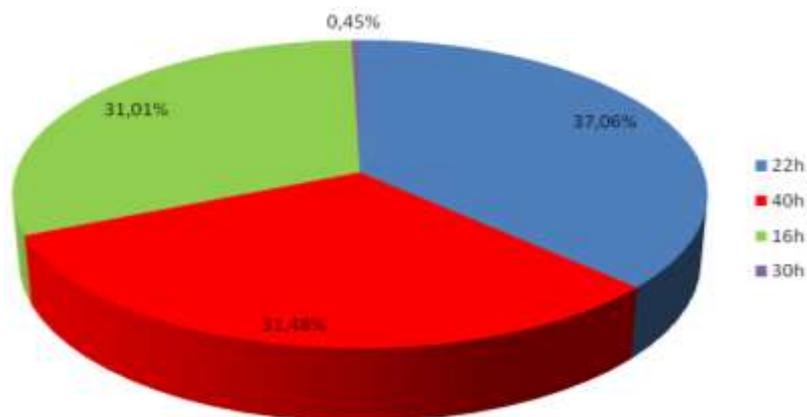
Com relação à remuneração total, podemos observar que aproximadamente 57% dos professores recebem em média R\$ 5.000,00 a R\$ 7.500,00; algo em torno de US\$ 1,250 a US\$ 1,800, o que fica bem abaixo do salário médio estipulado pela OCDE para que haja uma remuneração adequada para um melhor desempenho dos profissionais da educação. Se analisarmos a faixa que vai de R\$ 2.500,00 a R\$ 5.000,00, veremos que aproximadamente 84% dos professores da rede municipal do Rio de Janeiro recebem em média US\$ 1,660, o que por ano (incluindo o 13º salário) daria algo em torno de US\$ 21,600. Diferentemente do que foi alardeado pelo Banco Mundial, a remuneração dos professores brasileiros, ao menos na maior rede pública da América Latina, está abaixo do recomendado pela OCDE, e bem inferior ao que recebem os professores dos países membros desta organização. Portanto, os professores recebem menos do que a média mundial.

Gráfico 5 – Distribuição da categoria



Fonte: SME-RJ 2008

Gráfico 6 – Distribuição dos professores por carga horária



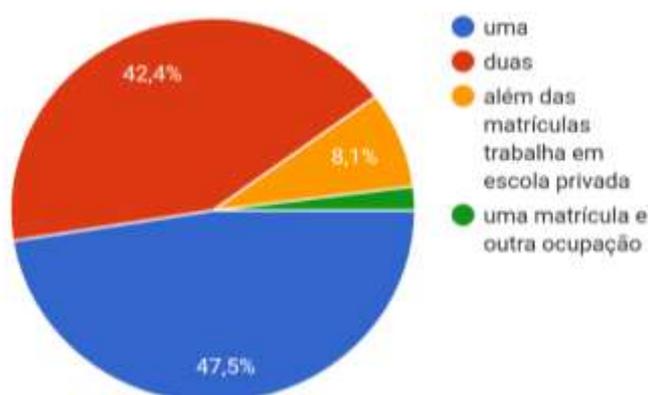
Fonte: SME-RJ 208

A Secretaria Municipal de Educação, ao longo dos anos, foi criando vários tipos de subcategorias dentro de uma única categoria, o que contribuiu para a desorganização da classe e facilitou o processo de desmobilização e controle interno dos professores pela SME. A estratégia do “dividir para conquistar” ficou evidente quando da aprovação, sem diálogo com a categoria e o seu sindicato, do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR), em 2013. Por maior que fosse a resistência, o governo à época (Eduardo Paes) lançou mão de todos os instrumentos de força coercitiva, físicos e jurídicos, sequestrando inclusive a Câmara de Vereadores, que ficou sitiada no dia da votação do PCCR. A aprovação deste PCCR foi desastrosa para a categoria, pois deixou de fora os professores com mais representatividade numérica na rede, o que acabou provocando várias sequelas. A principal delas, e certamente a que mais prejuízo trouxe, foi a paralisia dos movimentos sindicais e a organização de classe. Os professores PI 16 horas e PII 22 horas, que representam mais de 60% dos profissionais da rede, foram os mais prejudicados, pois ficaram de fora do PCCR. Além disso, foram criados critérios que atingiam diretamente o princípio de isonomia, em uma clara tentativa de levar esses professores a migrar para o regime de 40 horas, sem contar o fato de que todos os concursos, de 2011 em diante, só abriram vagas para professores 40 horas, criando uma categoria totalmente dependente de uma única fonte de renda, e ainda intensificar o trabalho e precarizar a mão de obra. Por fim, a concessão de benefícios a apenas um ou dois tipos de subcategoria cria um ambiente de tensão e fragmentação entre os professores, como o cumprimento do 1/3 de planejamento apenas para os docentes de 40 horas.

Este gráfico, que mostra a distribuição dos docentes por carga horária, demonstra como a estratégia de dividir a categoria surtiu efeito, pois houve um crescimento acelerado (de 2011 até hoje) do número de professores 40 horas que, em 2013, não chegava a 4% do total. Vejam que não se trata aqui de uma crítica aos profissionais que trabalham neste regime, porém há

uma constatação do encerramento da categoria em um regime de carga horária que não só intensifica e precariza a atividade docente, como também aumenta a alienação e o controle do trabalho docente, além de tornar este profissional mais dependente financeiramente e imobilizado politicamente.

Gráfico 7 – Possui quantas matrículas
99 respostas



Essa pergunta pretende dar uma ideia da condição financeira dos professores da rede municipal do Rio de Janeiro, uma vez que eles que possuem uma única matrícula, têm uma única fonte de renda, o que aumenta sua vulnerabilidade financeira e possibilita ainda mais sua precarização, pois dependem de fazer horas extras, como a “dupla regência”, para complementar a remuneração mensal. Como podemos observar, a maioria, aproximadamente 47,5% da amostra, tem apenas uma matrícula.

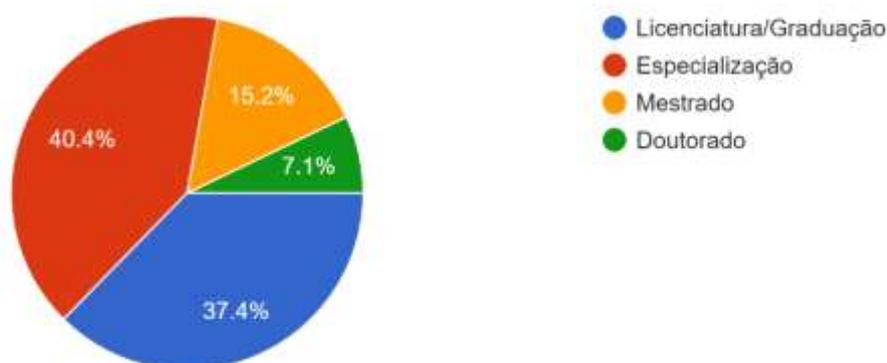
Gráfico 8 – Onde trabalha
99 respostas



Outro resultado que fortalece a hipótese de dependência financeira e precarização pode ser verificado observando que mais de 56% dos professores pesquisados só têm a SME RJ como fonte de renda. Outros 19% trabalham também na Secretaria de Estado e Educação do RJ (Seeduc), o que é um forte indício de vulnerabilidade financeira, uma vez que os professores desta rede não recebem reajuste salarial há cinco anos.

Gráfico 9 – Nível de escolaridade

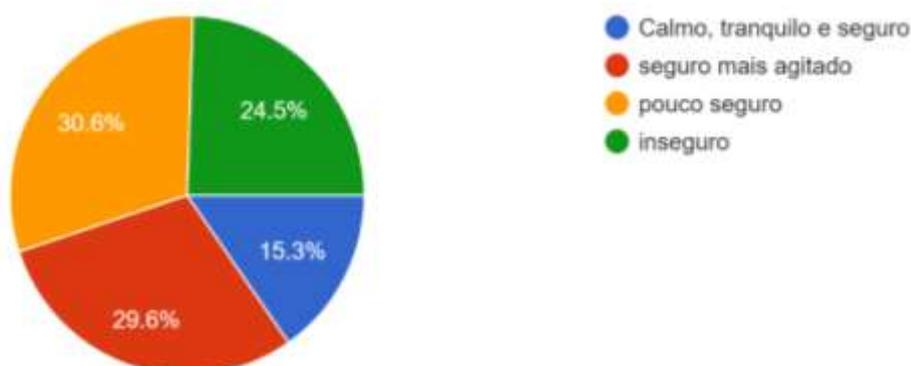
99 responses



Ao verificarmos o nível de qualificação dos professores da rede municipal, percebemos a enorme dificuldade em conseguir realizar cursos *stricto sensu* que demandam mais tempo e dedicação do aluno e, conseqüentemente, necessitaria de mais apoio/suporte do órgão empregador. Por isso apenas 22% conseguiram realizar cursos *stricto sensu*. A maior parte termina se limitando a especializações feitas muitas vezes a distância, e há ainda um grande número de professores (37%) que não possui nenhuma outra qualificação. Verificamos, portanto, que a formação continuada não é nem de longe uma prioridade para a SME RJ. Mais uma prova da precarização do trabalho docente.

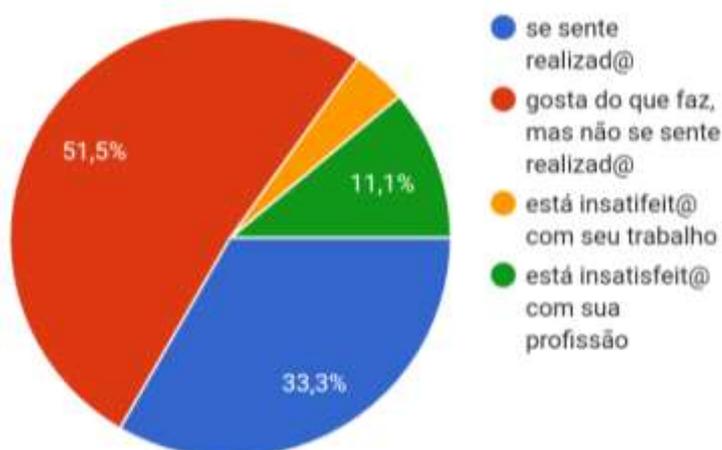
Gráfico 10 – Com relação ao seu local de trabalho, você considera

98 responses



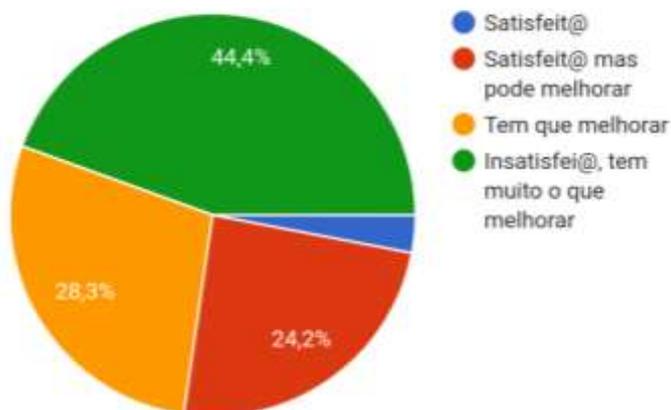
Outro problema enfrentado pelos professores da rede municipal, é a insegurança, pois aproximadamente 55% deles classificam seu local de trabalho como “pouco seguro ou inseguro”. Algo que afeta o desempenho dos alunos e atrapalha o trabalho docente. E há ainda mais problemas causados pela falta de segurança, como: interrupções por operações policiais, estresse dos alunos e do corpo docente, medo, traumas, adoecimento dos professores, fechamento da escola por causa de conflitos locais etc. Como conseguir que alunos e professores tenham um bom desempenho em um ambiente inseguro? Outro ponto importante para o processo de ensino e aprendizagem é a identificação e a relação do docente com o lugar onde atua e com os atores deste lugar. Algo que fica comprometido e pode se perder, justamente por causa da insegurança. Sabemos que tal fato é uma realidade de quase todos os bairros da cidade do Rio de Janeiro, mas não pode ser naturalizado. E muito menos aceito.

Gráfico 11 – Ainda com relação a escolha profissional, você
99 respostas



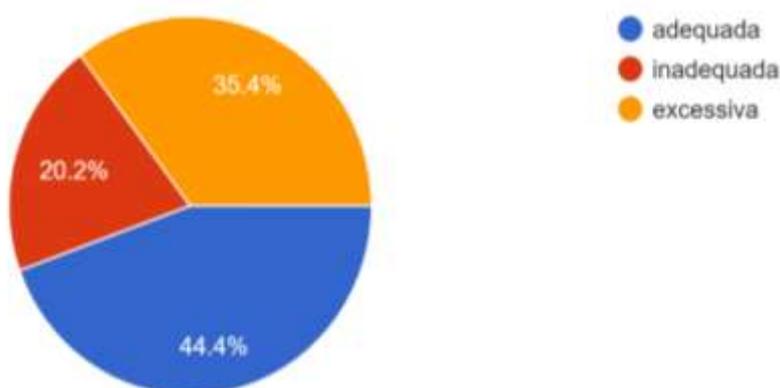
Uma provocação que fizemos no questionário foi no sentido de saber o grau de satisfação dos professores com relação ao seu trabalho. E 2/3, ou aproximadamente 66% dos professores pesquisados, demonstraram estar insatisfeitos de alguma forma com a profissão. Mais da metade, apesar de gostar do que faz (na realidade a maioria esmagadora gosta da sua profissão), estão insatisfeitos. Isso é um sintoma típico de que alguma coisa muito grave está errada. Alguma coisa, ou várias coisas, tem causado um estranhamento aos professores com relação a sua profissão, a sua prática de trabalho.

Gráfico 12 – Com relação as condições de trabalho, você está
99 respostas



Quando provocados sobre suas condições de trabalho, o resultado é mais grave, já que apenas 3% se mostraram satisfeitos. Os que dizem que é necessário melhorar, sem mencionarem estar satisfeitos de alguma forma, são aproximadamente 72%. Um índice muito elevado para uma rede que possui cerca de 32% de todos os alunos do Ensino Fundamental do estado do Rio de Janeiro. Ou seja, 1/3 das crianças e jovens de todo o estado ocupa a rede municipal do Rio, e ao que parece não tem sido dada a devida importância a este fato, uma vez que as condições objetivas de trabalho são fundamentais para que as boas práticas sejam realizadas — e aqui também se ataca, mesmo que por negligência, a autonomia do trabalho docente.

Gráfico 13 – Com relação a carga horária, você considera ela:
99 responses



Outro ponto muito discutido e objeto de luta da categoria, diz respeito a sua carga horária de trabalho, que não se resume ao horário normal de trabalho ministrando aulas, mas todo o

tempo gasto também fora de sala de aula com planejamento, correções de provas, trabalhos, preenchimento de relatórios e toda parte burocrática que lhe recai sobre os ombros. Dificilmente se encontra um profissional que trabalhe tantas horas extras não remuneradas como o professor. É praticamente impossível depararmos com um profissional da educação que não leve trabalho para casa. Essa forma de precarização tem se ampliado, pois a cada dia surgem novas atribuições e responsabilidades conferidas aos profissionais de educação, que acabam tendo funções que vão de babá até psicólogos, pela força das circunstâncias as quais lhes são impostas. Mais uma vez o desvio de função e com ele a perda da autonomia docente. Do professor da rede municipal do Rio de Janeiro e das escolas da rede são cobrados o controle de natalidade dos alunos e sua presença em sala de aula, mesmo que isso signifique ir até a casa do aluno para “resgatá-lo”. Atitude que definitivamente caberia a uma área de assistência social, mas que já vem há muito tempo sendo cobrada das escolas, mudando completamente sua função. E qual o pretexto usado para impor isso a elas? Ora, “sem alunos não há escola e se não há escolas, os professores perdem sua função e seu sentido de existir”. Uma chantagem barata e sem sentido, uma vez que a importância da escola e dos profissionais de educação não deve ser colocada de forma condicionada, mas sim incondicionalmente, pois sem a educação, em qualquer tipo de sociedade, é impossível haver desenvolvimento.

Na sequência, apresentamos gráficos correlacionados, a fim de observarmos o nível de comprometimento da autonomia na prática do trabalho docente em relação à sala de aula.

Gráfico 14 – Com relação a área pedagógica, você utiliza os materiais fornecidos pela rede como livros, apostilas e outros materiais?

99 responses

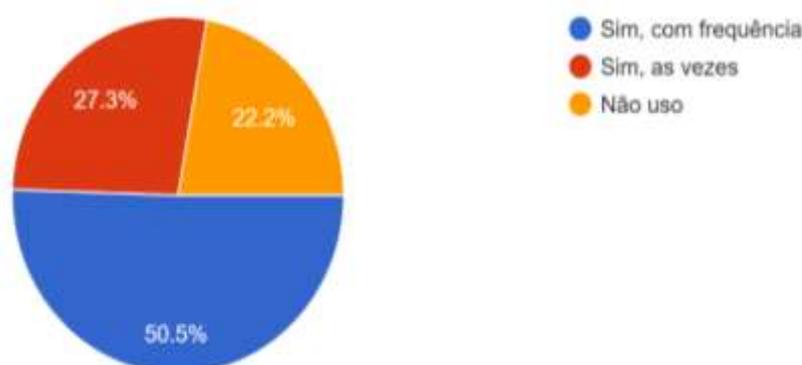


Gráfico 15 – Você sabe como os descritores são criados?

99 responses

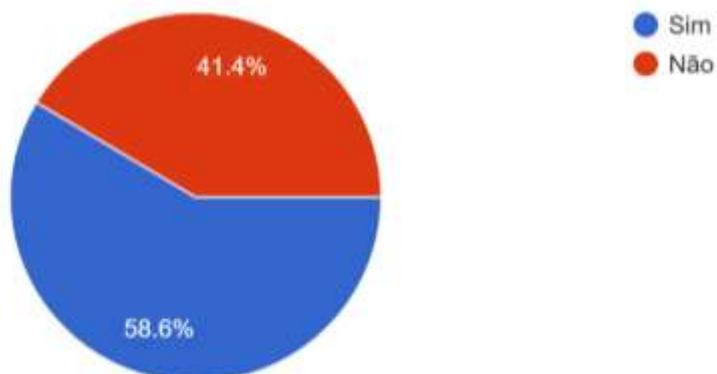


Gráfico 16 – Você considera este material fundamental para o processo de ensino-aprendizagem
99 responses

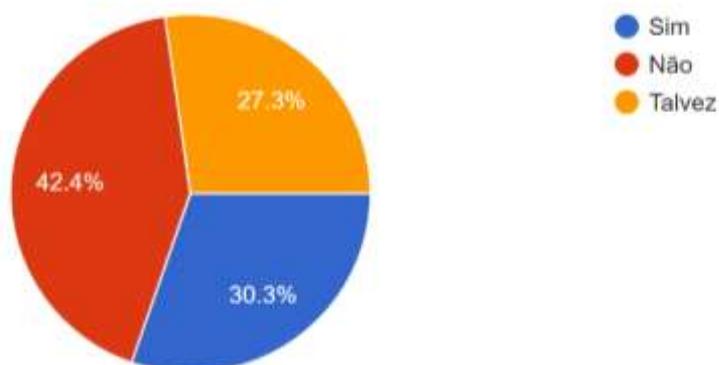
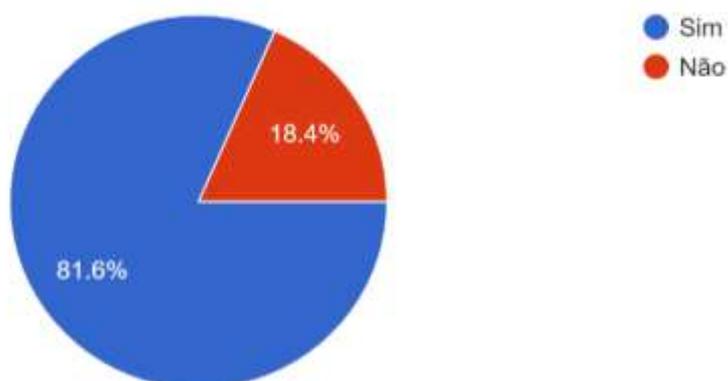


Gráfico 17 – Você utiliza o currículo mínimo no seu planejamento?
98 responses



Já abordamos neste trabalho as mil e uma maneiras de se atacar, conter, controlar e reduzir a autonomia da prática docente em todas as suas possíveis formas de expressão, sejam ético-política, intelectual, estética ou moral. Mas formão modo mais direto de se retirar tal

autonomia, com graves desdobramentos em um futuro próximo (o que já vem acontecendo), sempre será por meio de instrumentos que afetam diretamente a prática docente em sala de aula, no cotidiano escolar. O gráfico 14 mostra que mais da metade dos professores pesquisados utilizam o material pedagógico fornecido pela SME. Sabemos que tal material, principalmente as apostilas, tem um objetivo bem direcionado, que são as avaliações externas. A seguir, surge uma contradição. Quando (no gráfico 15) perguntados sobre a relevância desse material no processo de ensino e aprendizagem, aproximadamente 69% dizem não ser fundamental ou não estarem certos de sua importância. O que vai de encontro ao que dizem quase 78% dos que afirmam usar com frequência ou às vezes tal material. Então, se os percentuais são tão próximos, por que mesmo assim a maioria dos professores utiliza tal material pedagógico? Uma das hipóteses para responder a tal pergunta está justamente na forma como esses materiais e a própria lógica meritocrática das avaliações externas foram implantadas durante a gestão de Claudia Costin na Secretaria de Educação. A uma categoria já tão vulnerabilizada financeiramente é oferecido um 14º salário baseado em resultados extraídos de uma forma fatal para a educação pública de qualidade: (CAUCULO DA META = NOTAS x FLUXO DE APROVAÇÃO). O canto da sereia encantou aqueles professores que há muito se sentiam abandonados pelo poder público, mas o estrago que tal proposta causaria seria devastador. É importante reforçar que este apostilamento da rede municipal de educação nivela por baixo, aprofundando a desigualdade já existente entre os alunos da rede pública e da rede privada de educação e promovendo assim o imobilismo social.

Outro ponto interessante diz respeito aos “descritores”. Em geral, todos os professores são cobrados para seguirem os tais “descritores”, mas principalmente os de língua portuguesa e matemática. Porém, quem são esses “descritores”? Ou melhor, o que são os “descritores”? Cabe aqui citar uma definição que consideramos mais adequada.

Denomina-se descritor, no campo da avaliação, o detalhamento, em uma Matriz de Referência, de uma competência ou das habilidades que a compõem. No entanto, esses termos têm significações conceituais diversos, dependendo da área, do lugar de interlocução, da amplitude de objetivos ou das opções ideológicas e metodológicas adotadas pelos diferentes atores educacionais.

(...) O termo capacidade é usado como sinônimo de competência e de habilidade ou como condutor da definição desses termos. (SOARES, 2019)

Como podemos ver, os “descritores” são na verdade as competências que se esperam alcançar em uma determinada disciplina e que, por sua vez, estão atrelados a alguns objetivos traçados previamente para que sejam alcançados. Atados aos “descritores” estão os conteúdos

de cada disciplina que, no caso da rede pública, geralmente seguem uma Matriz de Referência¹⁸. Na verdade, a Matriz de Referência nada mais é do que um subproduto extraído da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ou seja, os “descritores” são os definidores do que o professor deve buscar atingir em seus objetivos, apoiados em um subproduto (Matriz de Referência) da BNCC.

No mesmo pacote está o currículo mínimo, que baseado na Matriz de Referência delimita o conteúdo “mínimo”, competências e habilidades a serem alcançados pelos alunos no processo de ensino e aprendizagem, sob a alegação de se garantir o essencial a “todos”, para atender as necessidades da legislação, mas visando o melhor desempenho nas avaliações externas. Em suma, tudo está direcionado para atender demandas impostas pela lógica de mercado. Como dito anteriormente, o trabalho da professora Marise Ramos mostra de forma cristalina como esta Pedagogia das Competências assume o controle de dentro para fora nas instituições públicas, levando uma educação interessada e intencional a uma elite que se utilizará do exército de mão de obra barata fornecido por este modelo. E aos docentes, vemos como a adaptação a tal sistema leva à total perda de autonomia e a uma naturalização desta prática que não é mais docente, pois mecânica e objetivada.

O resultado dos dois últimos gráficos desta sequência (gráficos 16 e 17 respectivamente) são duplamente preocupantes, pois, se por um lado, a maioria dos professores pesquisados diz saber como os descritores são definidos, por outro, é grave que mais de 80% deles diga seguir o currículo mínimo. Ou não se sabe ao certo o que são: tanto os descritores como o currículo mínimo; ou a situação é ainda mais grave, pois mostra uma conformação, ou como dito por Ramos, uma adaptação à pedagogia das competências, pela categoria docente.

A resposta que vem a seguir é reveladora. Mais de 90% dos professores pesquisados sabem que o currículo mínimo (ou Matriz de Referência) não dá ao aluno um conjunto de conhecimentos suficientes para que realmente haja uma emancipação do sujeito. Mas, como vimos, a maioria já aceitou trabalhar com tal proposta. O que reforça a hipótese de “adaptação” colocada por Ramos, ao que nós chamaríamos de “conformação do sequestrado”, uma vez que

¹⁸ **Matriz de Referência:** Também leva em conta as concepções de ensino e aprendizagem da área, mas é composta apenas por um conjunto delimitado de habilidades e competências definidas em unidades denominadas descritores, agrupadas em tópicos (Língua Portuguesa) e Temas (Matemática) que compõem a matriz de uma dada disciplina em avaliações dos tipos Prova Brasil e Saeb. **Matriz Curricular:** Direciona o currículo de uma instituição de ensino, leva em conta as concepções de ensino e aprendizagem da área e apresenta: objetivos, conteúdos, metodologias e processos de avaliação. Fonte: <http://karlawanessa.blogspot.com/2013/05/descritor.html>. Embora a Matriz Curricular seja muito mais abrangente e possa ter uma maior profundidade em seus objetivos, pois conceitualmente é criada pelos docentes de cada instituição, na rede pública municipal do Rio de Janeiro a Matriz Curricular perdeu espaço para algo mais superficial e com objetivos mais óbvios. As avaliações externas.

os sequestradores (reformadores para Freitas), ao encurralarem os professores, os compelem a isso. As estratégias do “dividir para conquistar” e “vencer pelo cansaço”, ao que parece, têm surtido efeito. O capital usurpando agora o direito à educação e à liberdade na sua expressão máxima, uma vez que impede que o sujeito aluno receba o conhecimento suficiente para ser o senhor de sua vida, e não mais uma massa de manobra a engrossar o “exército de reserva” do capital. A democracia também passa pelo direito a uma educação de qualidade, laica e independente. Neste aspecto, a educação pública da cidade do Rio de Janeiro está gravemente comprometida.

Gráfico 18 – Para você, o currículo mínimo é suficiente para que o discente se forma de forma satisfatória?

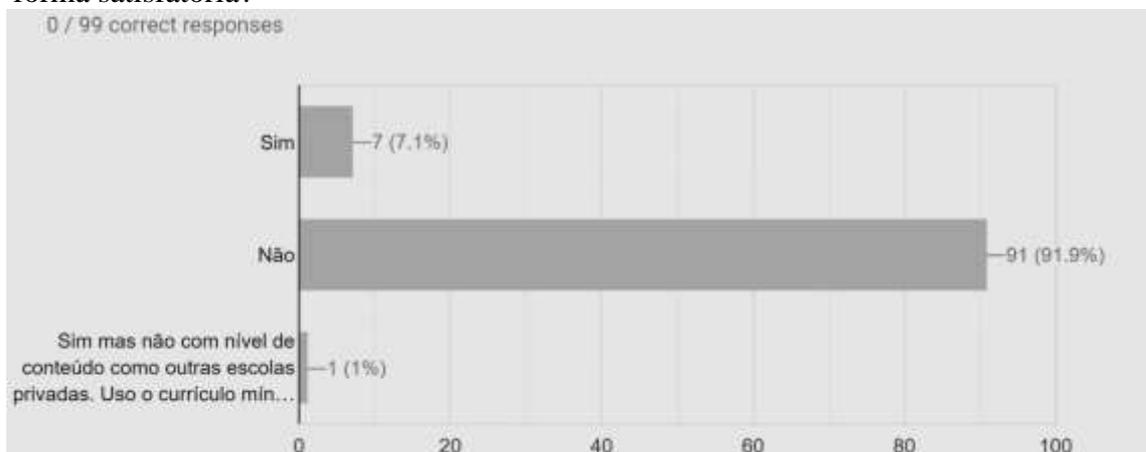
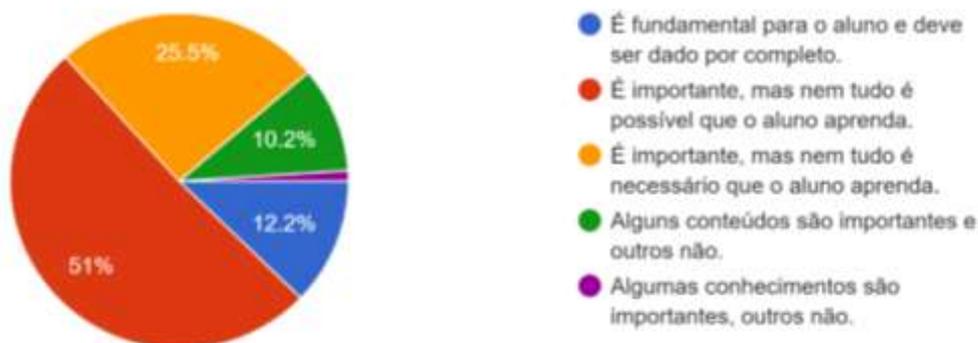


Gráfico 19 – Para você todo o conteúdo programado de sua disciplina..

98 responses

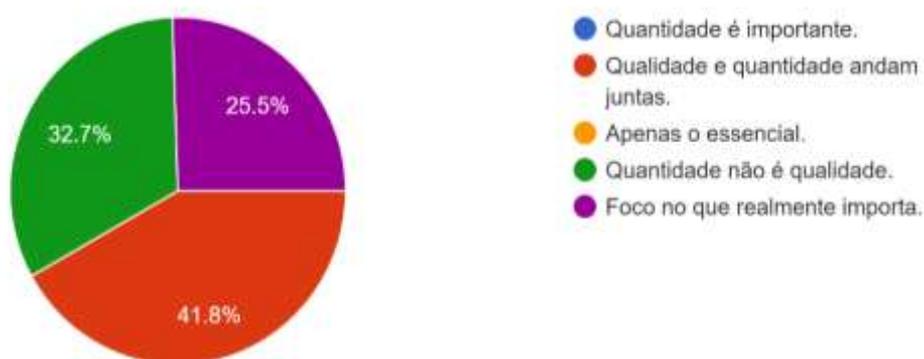


Como não sabíamos *a priori* qual seria a resposta dos professores com relação à utilização dos descritores e ao currículo mínimo, foi perguntado a eles o que pensavam sobre a aplicação do “conteúdo” de suas disciplinas. Há várias discussões acerca de quantidade e qualidade de ensino baseadas em conteúdos disciplinares. Mas o nosso foco naquele momento era saber se os professores percebiam que o conteúdo ministrado por eles era realmente

essencial, já que não participaram da concepção de tal currículo. Mais da metade disse que não é possível que todo conteúdo seja passado aos alunos. Mas 1/4 teve a percepção que nem todo o conteúdo é necessário para o aprendizado do aluno. Outros 10% tiveram uma percepção parecida, ao dizer que alguns conteúdos são mais importantes que outros. Ou seja, metade dos professores pesquisados percebeu apenas que o currículo proposto para os alunos da rede está inadequado, enquanto 35% foram além, e perceberam que há também a necessidade de modificá-lo. Isso ocorre porque as realidades encontradas em uma rede tão vasta são diversas, e a standardização não funciona. Principalmente quando o objetivo é atender a avaliações externas.

Gráfico 20 – Ainda com relação ao conteúdo ministrado

98 responses



Apesar de aproximadamente 42% dos professores pesquisados acreditarem ser possível adequar um currículo conteudista com qualidade, é muito importante verificarmos que a maioria — aproximadamente 58% — já percebeu que isso é impossível, o que alenta-nos, pois são sinais de que, mesmo tolidos, sequestrados e encurralados, os professores buscam saídas para tal situação. No próximo gráfico, essa situação fica mais evidente.

Gráfico 21 – Ainda sobre este assunto (conteúdo). Você:

98 responses



Como vimos anteriormente, a maioria esmagadora dos professores pesquisados em nossa mostra utiliza os descritores e o currículo mínimo implementado pela SME, com o objetivo de seguir uma Matriz de Referência alinhada às necessidades das avaliações externas e, por consequência, aos anseios do capital. Porém é muito positivo observarmos que quase 80% destes professores buscam ao menos reduzir tais prejuízos, adequando tais currículos e descritores à realidade de seus alunos. Não podemos dizer que isso resolva o problema, longe disto, mas não deixa de ser uma forma de resistência silenciosa a esse estado de coisas que se impõe aos professores. Isso demonstra que, de alguma maneira, os professores perceberam o que está acontecendo e, mesmo que pareça tímida, há uma reação, o que, simbolicamente, é muito significativo.

Gráfico 22 – Com relação ao seu trabalho dentro e fora da sala, as resoluções, orientações ou determinações vindas da secretaria de educação ou MEC:

98 responses



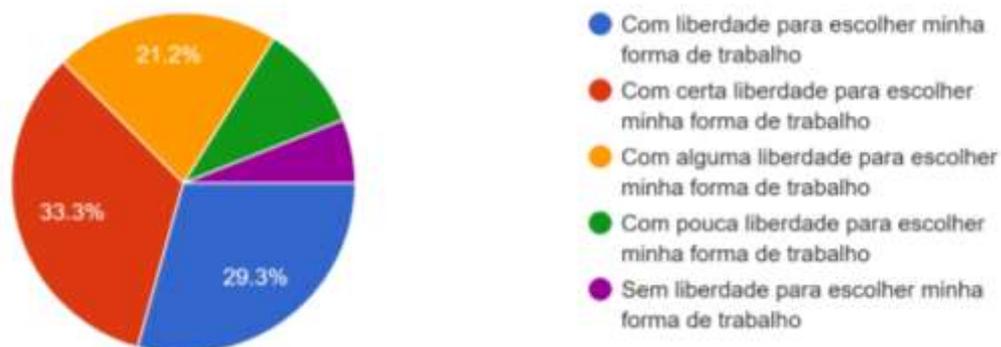
Apesar de mais difusas, as respostas dos professores sobre sua percepção da interferência sobre sua prática de trabalho, através das várias resoluções, pareceres e circulares emitidas pela SME — sendo muitas delas em atendimento a diretrizes do Ministério da Educação (MEC) —, demonstram que a grande maioria já percebeu que sofre pelo menos alguma interferência. Para aproximadamente 42% dos professores, há, sem dúvida, alguma interferência. Outros 38% já notaram alguma interferência.

Esses dados corroboram os resultados anteriores, pois mostram que há um incômodo por boa parte dos professores com relação a sua prática, ao seu trabalho, a sua profissão. Sabemos da dificuldade que é para quem está inserido no processo, dentro de um cotidiano corrido, com toda sorte de precariedades, a percepção de como gradativamente se foi construindo todo um desenvolvimento da lógica mercantil na educação pública. Mas a rede municipal do Rio de Janeiro sofreu um movimento de coisificação do trabalho docente tão

avassalador no período da gestão de Claudia Costin que até mesmo os mais desatentos perceberiam, tamanha a velocidade e violência do método utilizado. Atualmente, a SME tem usado as Coordenadorias Regionais de Educação (CREs) para exigir o cumprimento de suas metas de fluxo de progressão, em que as escolas não podem ter mais que 5% de reprovação por ano. Lógico que estes números não são oficializados, mas todos sabem da determinação.

Gráfico 23 – Como professor@ da rede pública, você se sente

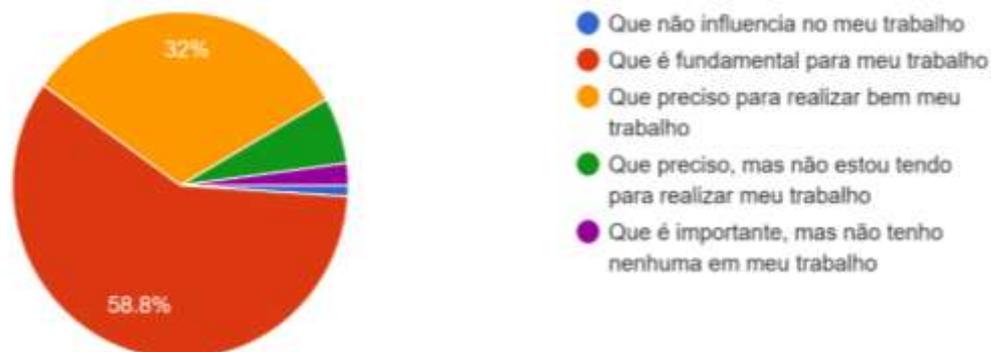
99 responses



Ainda sobre este assunto, quando perguntados sobre a sua percepção de liberdade na forma de trabalhar as respostas foram difusas. Vemos que 1/3 dos professores acredita que ainda há liberdade em sua prática de trabalho. Outro terço já notou que a liberdade não é plena. E o último terço — aproximadamente 37% — já percebeu não haver liberdade para desenvolver seu trabalho. Apesar da aparente conformidade, vemos que de alguma forma a maioria dos docentes tem a percepção de que a prática docente nunca esteve tão em “xeque” como nos últimos anos. Se antes da gestão de Claudia Costin a autonomia do trabalho docente já não era plena — este processo de desconstrução da profissão docente é longo e vem de outros períodos —, após a sua gestão a desconstrução, o esvaziamento da função docente foi mais forte. Ao mesmo tempo que desconstruía a imagem do professor como referência na sociedade, gestões como essa precarizaram e intensificaram o trabalho docente. O esvaziamento foi da referência e da função, mas as atribuições e os desvios aumentaram, tirando o professor do foco do seu papel de organizador e facilitador do conhecimento na formação do sujeito aluno.

Gráfico 24 – Com relação a autonomia no trabalho você acha

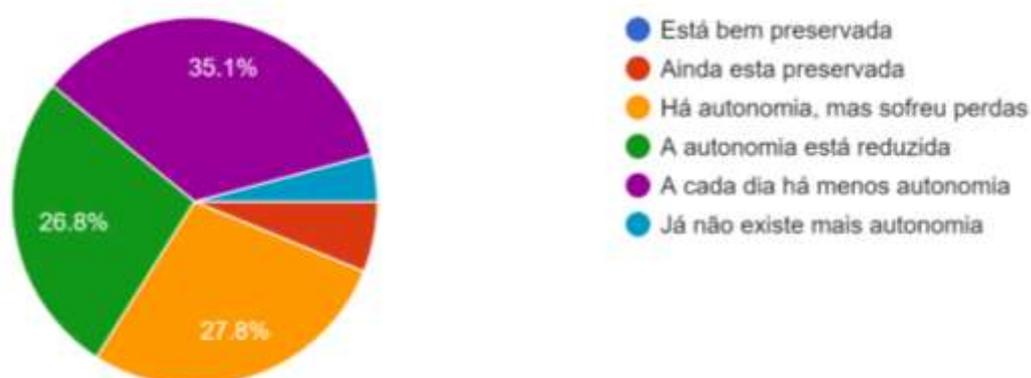
97 responses



Quando indagados diretamente sobre a necessidade da autonomia para realizar seu trabalho, os professores tiveram mais convicção em suas respostas. Para quase 59% dos pesquisados, a autonomia docente é fundamental para o exercício de suas funções. Esse índice, somado aos outros 32%, demonstra que é preciso ter autonomia para realizar a função docente; e outros 8% que já percebem que não têm mais autonomia, nos dão um total de 99% dos professores cientes, de alguma maneira, que a autonomia é algo imprescindível para a realização da sua prática. Esta percepção nos deixa otimista de que em algum momento, haja, por parte dos docentes, um movimento na direção da organização da categoria em busca de retomar as rédeas de seu trabalho.

Gráfico 25 – Com relação a autonomia docente na educação você acredita que

97 responses

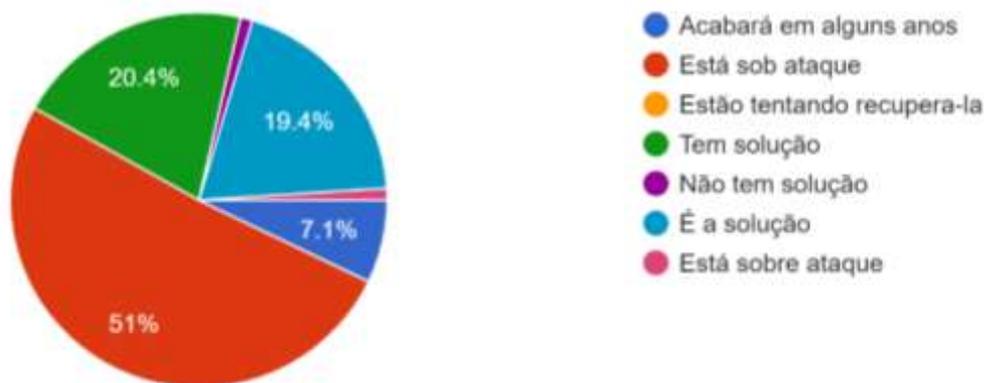


Quanto à percepção da autonomia docente na educação, se isolarmos a resposta que diz: “ainda está preservada”, teremos que 94% dos professores pesquisados percebem que há perda de autonomia em menor ou maior grau, mas sua perda é percebida. Resultado muito próximo do anterior, o que fortalece a tese de que sem autonomia na prática docente não há uma

educação possível, formadora de uma sociedade mais justa e democrática, mas apenas um treinamento, ou adestramento de pessoas.

Gráfico 26 – Com relação a educação pública, você acredita que

98 respostas



Quando indagados sobre o que pensam em relação à educação pública no Brasil na atualidade, aproximadamente 42% se mostraram otimistas de alguma maneira, pois uma parte acredita que a educação “tem solução” e, outra, que a educação “é a solução”. São visões otimistas, porque acreditam que em algum momento o cenário que se apresenta pode mudar. Já para mais da metade dos professores pesquisados, a educação pública se encontra sob ataque. Se é verdade que esses ataques não começaram agora, também é verdade que a gestão de Claudia Costin significou um marco na história recente da educação brasileira, pois foi o período em que mais a educação pública sofreu mudanças negativas, reduzindo direitos dos alunos, professores, comunidade escolar. Foi quando um modelo de gestão empresarial passou a comandar a educação da maior rede da América Latina. Claudia conseguiu, aliada a instituições privadas (Instituto Ayrton Senna e Fundação Roberto Marinho, principalmente), atacar sistemática e institucionalmente a autonomia docente, a qualidade escolar e a função social da escola, que passou a ter atribuições outras que não lhe cabem, tirando o foco de sua verdadeira função. Os projetos de aceleração do fluxo escolar, com a desculpa de corrigir distorções, transformou a escola em uma “fábrica de diplomas” no Ensino Fundamental, lançando os alunos ao Ensino Médio, na maioria das vezes, sem a menor condição. Aliás, abriremos aqui um parêntese.

Faz-se necessário esse parêntese para a contextualização do momento pelo qual a educação do estado e do município do Rio de Janeiro passava à época. O contemporâneo de Cláudia, à frente da Secretaria Estadual de Educação, era o economista Wilson Risolia (de outubro de 2010 a dezembro de 2013). Risolia, logo após sua indicação para a Seeduc, concedeu

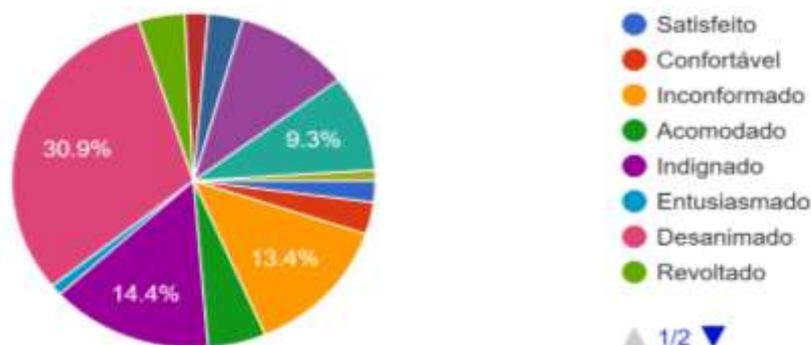
uma entrevista ao jornal *Folha de São Paulo*, em que disse uma frase que ficou marcada na época, pois causou muito impacto e polêmica. Ele disse: “penso a educação como um negócio”. E foi exatamente assim que ele geriu a educação estadual, como um negócio. Risolia implantou um programa de “otimização e reestruturação” das escolas com o objetivo claro de reduzir drasticamente o que na visão dele eram “gastos desnecessários”. Ele fechou mais de cem escolas, mais de mil turmas. Aderiu também ao projeto de aceleração da Fundação Roberto Marinho, que tinha um nome sugestivo: “Projeto Autonomia”. Aliás, o mesmo nome e modelo usado na rede municipal. Risolia conseguiu em pouco mais de um ano transformar uma rede que possuía uma enorme carência de professores, em uma rede com sobra de professores. Até hoje existem professores que precisam trabalhar em três escolas para conseguir cumprir sua jornada. Ele conseguiu promover ao mesmo tempo os maiores índices de superlotação de turmas e evasão escolar. Outro feito de Risolia foi entregar, a toque de caixa, a Educação Fundamental a vários municípios desestruturados ou em estruturação, a fim de fechar mais escola e turmas. Ele ainda promoveu uma redução absurda nas vagas do programa de Educação para Jovens e Adultos (EJA), que hoje está quase extinto na rede estadual. Enquanto esteve à frente da Secretaria Estadual de Educação, Risolia foi implacável em atingir seus objetivos. Ele ainda criou um sistema de metas, com uma série de novas atribuições às escolas, às direções e ao corpo docente, em que por intermédio destes índices as escolas são fiscalizadas regularmente por professores que foram promovidos a fiscais de escolas. Tudo isso sem pagar um centavo a mais aos profissionais de educação. Portanto, nesse período, se por um lado os jovens passavam aligeiramente pelo Ensino Fundamental e, ao chegar ao Ensino Médio, encontravam um ambiente hostil, caótico, que muitas vezes levava (e ainda leva) os jovens a desistir, indo em busca de trabalho, até mesmo pela sua histórica condição social. É como se dissessem a esses jovens: “aqui vocês também não são bem-vindos”.

Ainda em paralelo a isso, no período de 2005 a 2012 — gestão de Fernando Haddad —, o Ministério da Educação promoveu a maior expansão de vagas no Ensino Superior e Técnico da história do Brasil. Além da criação de várias novas universidades federais, houve a expansão de cursos nas universidades já existentes e a criação dos IFs (Institutos Federais), que uniram o Ensino Médio regular e técnico com o Ensino Superior. Foi a maior democratização, em conjunto com a política de cotas, da história da educação brasileira. Mas, em contrapartida, tínhamos a implementação de modelos como o de Costin e Risolia que vão no sentido oposto. No sentido da exclusão dos mais pobres, negros e periféricos, da oportunidade de chegar ao Ensino Superior.

Feito o parêntese, retomamos as análises dos dados pesquisados.

Gráfico 27 – Fazendo uma reflexão, como você se sente hoje dentro do sistema educacional do município do rio de Janeiro

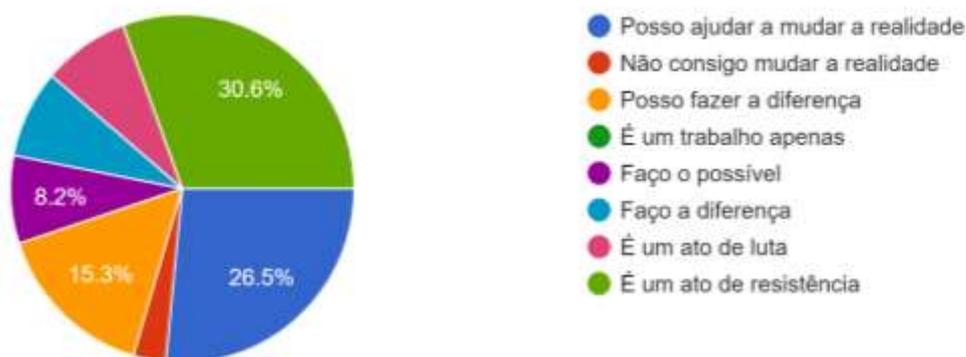
97 responses



Quando perguntamos sobre o sentimento dos professores em relação ao seu trabalho na rede municipal de educação, tivemos mais uma vez resultados difusos. Mas se interpretarmos as respostas, podemos chegar a algumas conclusões. O primeiro ponto e mais preocupante refere-se aos professores pesquisados que se sentem “desanimados”, que totalizam 31%. Se somarmos a estes os que se sentem “cansados” e “conformados”, chegamos a aproximadamente 42% de professores que parecem estar no seu limite, prestes a desistir ou que já desistiram. Por outro lado, temos **14%** de professores “indignados”, mais **10%** de “atuantes” e **4%** de “revoltados”, o que totaliza 28% de professores que ainda acreditam na luta de alguma maneira, ou que ainda não jogaram a toalha. Mas de qualquer forma o cenário é preocupante, pois mostra que a estratégia do vencer pelo cansaço, aliada ao dividir para conquistar, tem dado resultado.

Gráfico 28 – Com relação a seu ato de professor@ na escola pública, você acredita

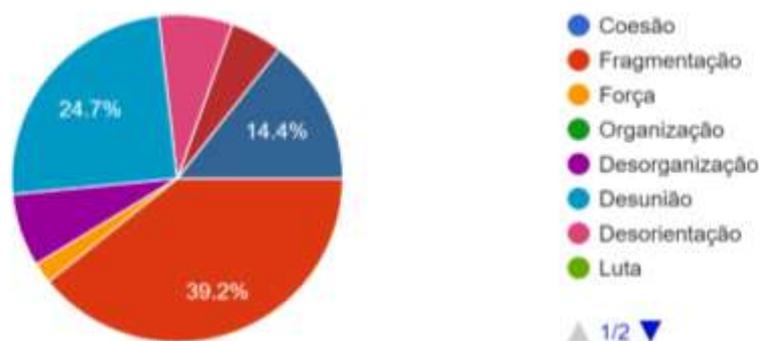
98 responses



Mas quando perguntados sobre seu papel na rede pública de educação municipal, os professores mostram sua disposição. Aproximadamente 39% encaram sua atuação como “resistência” e “luta”. Outros 23% acreditam fazer ou poder fazer “a diferença”, e ainda 26,5%

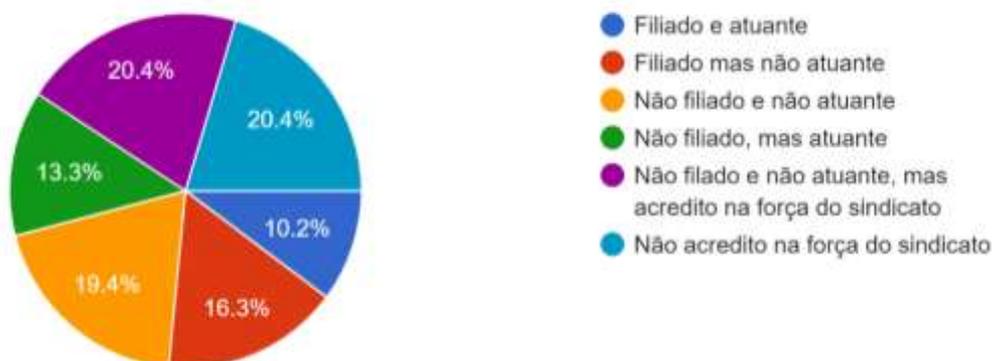
acreditam poder “ajudar a mudar a realidade”. Apenas 11% se mostraram resilientes entre os que reponderam: “faço o possível” e “não consigo mudar a realidade”. Desde que não fiquem no campo das ideias e se transformem em ações práticas, as respostas são um indicativo positivo.

Gráfico 29 – Com relação a categoria da educação da rede municipal de ensino você vê
97 responses



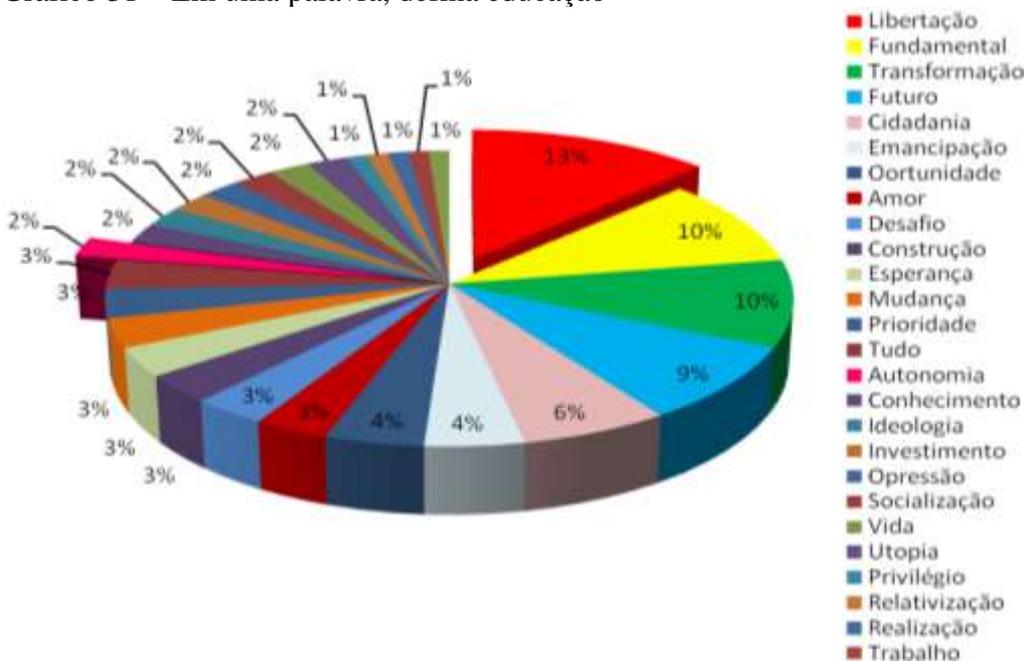
Quando buscamos verificar o sentimento de classe, a fim de percebermos o grau de comprometimento e união entre os professores, o resultado infelizmente já era esperado, em virtude do trabalho de desmobilização feito durante os anos da gestão de Claudia Costin. O ápice desta destruição dos elos da corrente aconteceu com e pela forma que foi aprovado o PCCR (Plano de Carreira Cargos e Remuneração). As palavras que aparecem mais são “fragmentação” e “desunião”, somando ao todo 65% dos pesquisados. Outros 14% falaram em “desorganização” e “desorientação”. Houve ainda 14,4% citando a “acomodação”. Percebemos que o trabalho de desconstrução do sentimento de classe foi forte. A individualização da categoria, principalmente após o movimento de greve de 2013, que culmina com a aprovação na câmara Municipal do PCCR imposto pela Prefeitura, acaba tendo um efeito devastador. Essa aprovação, somada ao fim da greve forçada pela intervenção do STF (Fux), deixa um devastador sentimento de derrota. Desagrega o que havia sido o maior movimento grevista desde 1981. O individualismo ganha força e solapa toda e qualquer tentativa de mobilização. Desde então, verificamos uma paralisia, uma inércia, uma acomodação da categoria. O Sindicato saiu muito desgastado deste processo que foi traumático para todos que dele fizeram parte.

Gráfico 30 – Sobre o sindicato dos profissionais de educação (SEPE), você é
98 respostas



A difusão das respostas sobre o sindicato dos profissionais de educação dá uma boa medida da fragmentação na qual se encontra a categoria docente. Apesar de ser uma amostra, sabemos que reflete bem a real situação. Dos 26,5% que se dizem filiados, apenas 10% afirmam ser atuantes. Aproximadamente 53% não estão filiados e, destes, 40% não são atuantes. E ainda há outros 20% que dizem não acreditar mais na força do sindicato. Isso ilustra o tamanho da dificuldade para criar uma força de mobilização. Reflete a paralisia da categoria hoje. Algo que tem facilitado o avanço da lógica neoliberal a passos largos na rede municipal de educação.

Gráfico 31 – Em uma palavra, defina educação



Nós ainda pedimos aos professores que definissem em uma palavra o que era Educação. As respostas foram bem variadas, mas algumas se destacaram. A mais emblemática e que fica impossível de não se fazer referência a Paulo Freire é a definição de educação como

“Libertação”. A ideia da educação como uma forma de libertar, de libertação, de liberdade pois, dá ao indivíduo a condição de sujeito. Sujeito de sua própria vida, sujeito de suas escolhas e decisões, sujeito de mudança, sujeito que livre das amarras da ignorância, tome as rédeas do seu destino. Sei que tudo isso parece muito clichê, mas não há como fugir desta realidade. A definição “Libertação” não aparece em destaque por acaso, e se observarmos bem, outras definições são correlatas, ou consequências desta libertação que a educação proporciona ao sujeito.

3.3 Entrevista semiestruturada e análise de documentos

Neste item traremos uma entrevista semiestruturada com um profissional de educação da rede que tem grande relevância na pesquisa por sua vivência de aproximadamente vinte anos como docente, tendo participado também dos movimentos de greve e atuado na direção do sindicato dos profissionais da educação do Rio de Janeiro.

Traremos ainda documentos como publicações em *Diário Oficial* do município e algumas Resoluções da SME, nas quais buscamos comprovar a inserção de entes privados e a consequente transferência de recursos públicos para as empresas privadas, bem como sua interferência na autonomia do trabalho docente.

3.3.1 A entrevista

Ainda em nossa busca por informações que ajudassem a comprovar a nossa tese, tivemos o prazer de entrevistar, de forma bem espontânea, a professora Susana Gutierrez. Professora da rede há mais de 20 anos, Gutierrez é professora dos anos iniciais e finais, formada em artes, e há 19 anos trabalhando nas escolas da favela da Maré, se formou também na escola normal como alfabetizadora. Atuou na direção do sindicato dos profissionais de educação (SEPE) de 2009 a 2017. Esteve a frente do comitê de greve durante a greve histórica de 2013. Seu diferencial, além da militância incansável, foi o fato de não ter se afastado do chão da escola enquanto estava a frente do sindicato, o que lhe possibilitava dois pontos de vistas privilegiados. Um dos motivos pelos quais nos levou a procura-la para conceder a entrevista. Ela contou um pouco de sua experiência dentro e fora de sala de aula. O que viveu e o que viu, as lutas e derrotas. Passamos agora a pontuar trechos da entrevista mais relevantes ao nosso trabalho, mas em anexo constará a íntegra da entrevista.

Observação: Entrevista concedida pela professora Susana Gutierrez em 16/10/2019. A transcrição é de aproximadamente 125 minutos. A professora Gutierrez é identificada pela letra **S** e o entrevistador (Euler), pela letra **E**.

E: Bom, pessoal, eu estou aqui com a professora Suzana Gutierrez. Susana, você é professora de artes?

S: Sou professora de artes e dos anos iniciais.

E: Você ingressou na rede do Rio em que ano?

S: Foi em 1999, faz 20 anos. Eu completei esse ano. Eu, na verdade, já tinha terminado a faculdade em 1998. O concurso é de 1998, porque eu lembro que abriu o concurso e eu logo fiz. Na época eu já tinha o normal (curso), eu tava terminando a faculdade, percebendo que eu não ia conseguir nada importante na área da faculdade. Então eu fiz concurso, porque isso também abriu uma perspectiva para mais estudo e tudo mais. Eu costumo brincar que a época que eu fiz o concurso era uma época que você ainda tinha **carreira** (no magistério).

E: E você, a ideia de ser professora como é que isso aconteceu? Foi uma coisa que surgiu? Como é que foi isso? Como é que foi essa questão?

S: Na infância a gente quer ser muitas coisas, né? Mas, na verdade, quando eu fui fazer o Ensino Médio, terminei fazendo o Cefet. Olha que loucura! Eu fiz construção civil e “curso normal”, que eram uma das dúvidas que eu tinha na vida. Eu fiz uma coisa que não tinha nada a ver com a outra, que loucura! Estudava em um de manhã e no outro à tarde. O Cefet cobrava muito, muito! Obviamente eu não consegui dar conta dos estudos que eu tinha que fazer no Cefet.

E: Você trabalhou na 10ª (CRE)?

S: Sim trabalhei. Na minha época de concurso era um concurso só para todo o município. Não era dividido pelas CREs. E a 10ª era onde tinha muita carência. E assim, você não tinha concurso todo ano, você tinha a cada, dois, três ou quatro anos. Você tinha uma grande chamada, e depois você ficava algum tempo sem ter esse concurso. Eu logo venho para Maré, porque eu entro em 1999 e, em 2000, vou pra Maré. Mas aí eles abriram uma sessão para profissionais que estavam em outras CREs para ir para locais de difícil lotação. O que era difícil lotação? Eram as escolas que estavam realmente nas áreas conflagradas, nas comunidades. Por que você sempre, com esse processo da Prefeitura de remoção, quase todo ano, você tinha uma saída grande dessas áreas, já por causa do tema da violência. E aí que eu fui pra Maré. E aí na Maré eu descobri que realmente eu queria ser professora pro resto da minha vida, na Maré. Eu aprendi muita coisa na Maré.

Essa introdução serve para situar temporal e localmente o contexto de formação e o início da professora Gutierrez na rede municipal. Mas também dá uma boa ideia de como muitos professores acabam se tornando professores. A teoria inacabada é forjada na prática do cotidiano. Na profissão de educador, teoria e prática são complementares e indissociáveis.

Susana Gutierrez deixa claro que um dos principais atrativos para ingressar na rede foi a ideia de ter uma **carreira** na sua profissão. Algo que existia na época nas redes públicas de ensino.

Em seguida, perguntamos a ela sobre a mudança que a função da escola pública vem sofrendo e se ela consegue perceber a partir de quando isso começou. Vamos à resposta:

S: Olha, eu não sei te precisar quando essa mudança ocorreu. Mas assim, eu consigo perceber que de meados dos anos 2000 pra cá mudou bastante. Mas acho que um dos elementos tem a ver com a crise econômica. Eu lembro que teve um período em que o “Bolsa Família” começou a ser atrelado à matrícula, e as escolas encheram muito

rápido, o que era um debate que eu acho que a gente perdeu. Porque era um debate assim, o que significa a democratização do ensino, o que significa acesso à matrícula? Eu acho que tem uma diferença nisso. Ter acesso à matrícula, não significa que você tá garantido a democratização do ensino. Mas eu acho que o maior problema não tá aí, eu acho que tem um problema de política educacional, dessas políticas neoliberais, que são voltadas para transformar a escola num “escolão”. Eu acho que ela vai perdendo o papel dela ao longo de uma série de ataques que ela vai sofrendo. Assim, qual é o papel da escola hoje em dia, onde eu trabalho? Eu tenho refletido muito sobre isso...

... A escola termina sendo uma das poucas coisas que você tem. E fica aquela coisa, a quem você pede ajuda? E não tem jeito. Na nossa profissão eu sou muito contra, assim, a esse debate de **professor como missionário**. Eu acho que é muito equivocado isso, eu acho que muitas vezes causa problemas no processo de educação, e mais ainda na nossa vida pessoal mesmo, porque você termina carregando também, todas as frustrações de um processo educacional que não deveriam recair sobre você, mas que recaí. Mas eu acho que assim, a gente não é **missionário**, mas eu acho que a gente termina como. Só temos nós ali de Estado, de coisa pública, de algo que possa ajudar. Eu acho que isso também termina exigindo que a escola tenha um papel, que não deveria ser o dela. Eu já ouvi colegas falando assim: “vai ter operação policial, mas a gente tem que abrir a escola porque se não, as crianças não vão ter nem o café da manhã”. Mas assim, o papel da escola não é dar um café da manhã e nem servir de refúgio, por causa de operação policial. Então assim, eu acho que a escola foi perdendo o papel que ela tinha.

Acho que na rede municipal do Rio, eu fico triste, porque eu acho que, uma política educacional, que foi pensada, ali, pelo Eduardo Paes e pela Claudia Costin, não conseguiu ter o seu êxito total, porque (...) a greve de 2013 atrapalha os planos deles. Eu acho que aquele movimento gigantesco, tirou algumas coisas da política, da elaboração original, eles tiveram que recuar, mas eu acho que eles conseguem de uma determinada forma, implementar o que eles queriam.

Gutierrez fala sobre alguns pontos importantes para entendermos essa transmutação da função da escola. O papel social começa a dar lugar a um assistencialismo que não deveria ser obrigação da escola e muito menos dos que ali trabalham. O programa Bolsa Família tem seus méritos ao levar os jovens para dentro das escolas, mas não houve por parte das autoridades, em nenhum nível, a contrapartida e o apoio que esse fenômeno causaria. Escolas cheias, como dito pela entrevistada, não significam democratização do ensino, mas sim acesso à escola. E só isso em si não basta.

O segundo ponto levantando foi sobre as políticas educacionais neoliberais que pretendem transformar a escola em fábrica de formados, ou melhor dizendo, “fábrica de diplomas”. Um lugar onde, entre outras coisas que os jovens têm direito, é possível obter um diploma, mesmo que sem base qualquer, sem qualidade alguma, pois isso não é o mais importante, mas sim o rito de passagem pela educação fundamental.

Em terceiro lugar, Gutierrez fala sobre como as escolas assumem um papel assistencial, devido ao abandono do Estado, dando a escola e a seus profissionais, atribuições muito além das que deveriam ter. O professor como um missionário, e não apenas ele, os inspetores, as merendeiras, a equipe da limpeza todos passam a ser envolvidos para assistir não só aos jovens das comunidades onde as escolas estão, mas a toda a sociedade escolar local. E como dar conta

de tudo? De todas as demandas, sociais, econômicas e psicológicas que são necessárias? São desvios que cobram um grande preço de todos, mas principalmente daqueles que estão diretamente envolvidos no cotidiano da escola que acabam por ser responsabilizados (e se sentir responsáveis) por tudo que ali aconteça.

Por fim, a professora Gutierrez fala sobre as políticas neoliberais trazidas por Eduardo Paes e Claudia Costin, dizendo que se não fosse o grande movimento grevista de 2013, talvez essas políticas tivessem sido ainda piores.

Na sequência explicamos que nosso recorte temporal é justamente o período em que Claudia Costin esteve à frente da SME, e perguntamos sobre o que Gutierrez percebeu sobre as políticas implantadas, e ela logo se refere às “avaliações externas” e à “meritocracia”.

S: (...), eu acho, que ela teve êxito em muitas coisas da política nefasta dela! Porque hoje você tem um meso debate, muito mais rasteiro do que a gente fazia naquela época, e as pessoas aplicam essa política. Vou te dar um exemplo: quando começou a questão das avaliações externas; as avaliações externas só existiam para fazer um índice fictício. A todo o momento a gente dizia: “é impossível ter uma avaliação externa, que é uma prova de múltipla escolha, em que você consegue avaliar como é o desenvolvimento do meu aluno!” Porque esse desenvolvimento do meu aluno depende de uma série de fatores, tipo: da realidade sociocultural dele, das questões econômicas, de como a escola tá, se tem professor na escola, se não tem, se tem recurso na escola, se não tem, se a gente tem acesso a material, se não tem, ou seja, há uma série de questões. E o que o governo fazia com aquele índice? Usava exatamente porque a categoria teria problemas com isso, a avaliação é um processo constante e contínuo e tal, o que ele oferecia? A “**pílula dourada envenenada**” (o 14º salário) — “e se você bate a meta, eu vou te dar um salário a mais” — no caso das escolas da manhã, que ficavam nas áreas conflagradas, era um salário e meio a mais. Agora imagina: se tivesse duas matrículas você ia ter três salários a mais! Então essa era uma disputa que a gente tinha que fazer, por mais que a categoria, ideologicamente, no início não fosse ganha pelo debate. Mas ela (a categoria) queria aquele dinheiro, não tem jeito.

A nossa vida é muito precarizada, as pessoas vivem muito endividadas, a categoria, eu acho, né? Não tem um estudo sobre isso, nenhum dado, mas eu acho, que na sua maioria, até por ser de Educação Básica, tem quantitativo muito grande de **mulheres** que são chefes de família em sua maioria, então o dinheiro faz muita falta, e muitas vezes o marido estava desempregado, ou ela é quem paga o plano de saúde da mãe, do pai etc. ...

E: As aplicações começaram sendo feitas pelos professores, mas depois houve muita fraude e aí a Prefeitura contratou uma empresa para aplicar as provas. Isso é o segundo passo, pois a fórmula do índice era nota versus fluxo de alunos (nota do Ideb x fluxo de aprovação).

S: Sim isso, e aí começou a acontecer que as escolas que tinham as notas baixas, você deve lembrar disso, começaram a aprovar mais alunos. A própria Prefeitura começou a fazer sistemas do tipo: “**nenhuma criança menos**”. Tinham casos de escolas muito próximas a nossa, que a gente sabia que os alunos mais fracos eram levados para passear. Então pegavam os “piores alunos”, com relação a conceito, e colocavam essas crianças em dois ônibus e levavam para a Cidade das Crianças, por exemplo. E o restante, aqueles outros, faziam a prova. Aí depois disso a Claudia percebeu e ela começou a contratar uma empresa para fazer as provas. Mas a gente sabia que aquilo ali era um sistema de fraude...

Vemos aqui alguns pontos anteriormente abordados no trabalho como as avaliações externas e responsabilização (RAVITCH; FREITAS), e ainda meritocracia e fraudes na

educação (FREITAS). A professora Gutierrez vai direto ao ponto. Um dos maiores ataques à autonomia do trabalho docente foi justamente a inserção universal de avaliações externas com o objetivo de atender a cartilhas das instituições internacionais ligadas ao capital e suas consequências para todo o processo educacional na rede pública de ensino. Ravitch nos alertou para o engano histórico que essas avaliações representaram no sistema educacional estadunidense. Engano esse que foi importado por Claudia Costin com entusiasmo para a rede municipal carioca. O professor Freitas também já havia demonstrado como a “meritocracia” pode ser destrutiva em vários sentidos, ao implementar um ambiente competitivo e uma lógica mercantil em que isso não cabe, levando muitos a cometer fraudes no desespero de conseguir poucos recursos a mais. E o pior, esquecendo-se de lutar por uma valorização e reconhecimento real do seu trabalho. A meritocracia também pode ser vista como um fator de fragmentação e individualização da categoria docente, uma vez que estimula a competição.

Outro ponto que está subjacente às avaliações externas e foi discutido também nesta entrevista diz respeito à hierarquização das disciplinas. Algo que já falamos neste estudo. Uma situação que cria mal-estar e tensão dentro do grupo de professores, além da pressão dada àqueles professores das matérias “avaliadas”. Isso na época em que havia o 14º salário como premiação gerava pressão interna e externa, além do esvaziamento de outras disciplinas. Costin ainda tentou deixar de fora do conceito dos alunos disciplinas como: língua estrangeira, artes, música e educação física. No final, ela conseguiu criar instrumentos suficientes para uma aprovação automática velada. Alguns desses instrumentos eram os projetos de aceleração de fluxo. Além de atacar a autonomia docente, ao mesmo tempo Costin promovia a transferência de recursos públicos a entes privados e reduzia significativamente a carência de professores sem realizar concurso, uma vez que nas turmas de projeto um professor era responsável por seis disciplinas. Veja o que a professora Susana Gutierrez falou sobre isso:

E: E os projetos, como é que você vê esses projetos que aceleram a passagem dos alunos nas escolas?

S: Os projetos também foram com a Costin. No início da gestão a gente começou a acompanhar de perto todos os projetos que existiam na rede. Depois chegou uma época em que a gente não conseguia mais acompanhar, tamanha a quantidade de projetos que tinha. Porque tinham alguns projetos que nasciam em duas, três escolas. A gente na Maré tinha duas, três escolas que tinham um projeto com o “Uerê”, que era uma Ong. Da Ivone Bezerra.

S: Então, o que aconteceu? A sensação que a gente tinha, isso, na época, o que a gente falava politicamente, era de que a Prefeitura tinha realmente loteado a educação. Era quase assim: “não, pera aí, faltou esse empresário aqui! Então toma essas três escolas aqui!”

Na época, a gente fazia muita publicação no sindicato por causa disso, fazia muita pesquisa na academia, no Dieese (Departamento Intersindical Estatístico de Estudos Sócio Econômico), chegamos a fazer pesquisa no Tribunal de Contas do Município para ver para aonde o dinheiro ia. As **fundações Roberto Marinho e Ayrton Senna** são as mais fortes. Eu acho que **as duas entraram em 80% das unidades escolares**, e os outros tinha um aqui, outro ali. Mas foram muitos os projetos, têm esses que atingiram mais escolas, com os que a gente conseguiu ver mais os problemas

metodológicos, mas outros foram colocados sem que a gente conseguisse ter a dimensão da quantidade de todos os projetos.

... A maioria deles era de projetos questionáveis pedagogicamente, assim, muito questionáveis. Eu lembro que teve um agora, acho que foi do Ayrton Senna, que era para trabalhar com “x” ...

Na sequência falamos sobre a diferença da igualdade e da equidade. Na verdade, na rede municipal não encontrávamos nem uma nem outra. Mas falamos sobre um projeto em particular que existe até hoje e foi criado para resolver um problema causado pelos outros projetos implementados pela Costin nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O famigerado e surreal, desde a concepção do seu nome, Projeto Realfa.

S: O que era uma vergonha, porque o próprio nome é um equívoco!

E: Exatamente! Porque eu perguntava aos colegas assim: existe isso?! Porque eu entendo que a pessoa está alfabetizada ou não está! Não existe “Realfabetizar” alguém. E aí vem um professor, geralmente, que nunca fez isso(alfabetizar), e vai para sala de aula, porque os projetos eles são atrativos financeiramente e a condição dos professores, infelizmente não é favorável. Então o professor fala: “beleza, tô garantido numa dupla regência(extra)”. E aí eu perguntava: “mas você é professora de matemática, como você vai alfabetizar?” “E aí dizia: ah, eu vou dar um jeito”. E pronto. Eu também me perguntava até que ponto a gente não se violenta? E de certa maneira, assim, a nossa ética não ficava comprometida? Porque você sabe até aonde você consegue ir e até aonde não consegue, mas se trata do futuro de outras pessoas.

Abaixo trecho da Resolução SME 1.161, de 10 de outubro de 2011, que trata da “correção de fluxo”. Em anexo, segue a íntegra da Resolução.

CONSIDERANDO a necessidade e a importância da correção de fluxo para estimular os alunos em defasagem idade/ano de escolaridade e favorecer sua inserção social,
RESOLVE:

Art. 1º. Ficam instituídos os projetos estratégicos de correção de fluxo abaixo discriminados:

I – Realfabetização 1 – para alunos do 4º ao 5º ano, não alfabetizados, com defasagem idade/ano de escolaridade igual ou superior a 2 anos;

II – Realfabetização 2A – para alunos do 6º ano, considerados não alfabetizados, com defasagem idade/ano de escolaridade igual ou superior a 2 anos;

III – Realfabetização 2B – para alunos do 6º ano, considerados alfabetizados em nível rudimentar ou básico, com defasagem idade/ano de escolaridade igual ou superior a 2 anos;

IV – Aceleração 1A – para alunos oriundos do projeto Realfabetização 1 e alunos do 3º e do 4º ano, alfabetizados, com defasagem idade/ano de escolaridade igual ou superior a 2 anos;

V – Aceleração 1B - para alunos do 5º ano, alfabetizados, com defasagem idade/ano de escolaridade igual ou superior a 2 anos; 2

VI – Aceleração 2 – para alunos do 6º ano, alfabetizados, com defasagem idade/ano de escolaridade igual ou superior a 2 anos;

VII – Aceleração 3 – para alunos do 7º e do 8º ano, alfabetizados, com defasagem idade/ano de escolaridade igual ou superior a 2 anos;

VIII – Aceleração 2A – a ser implantado em 2012, para atender à necessidade de aceleração de alunos com defasagem idade/ano de escolaridade, oriundos do 6º ano e dos projetos Realfabetização 2B e Aceleração 1B.

§ 1º. O projeto estratégico Aceleração 2 terá a duração de dois anos letivos. Os demais projetos estratégicos terão a duração de um ano letivo.

§ 2º. O aluno que sair de qualquer um dos projetos estratégicos, em qualquer momento de sua duração, retornará ao seu grupamento de origem.

A professora Gutierrez fala sobre a forma “inteligente” que o governo usou para encurralar os professores, sempre os colocando contra a parede, fosse financeiramente, fosse

através da origem na unidade escolar, levando muitos a ter que aceitar aumento de jornada de trabalho. Um verdadeiro sequestro.

S: Eu acho que o governo foi inteligente ao aplicar a política dele. O único ponto fora da curva foi a nossa greve (2013). O que a gente falava, a avaliação externa tinha a questão do 14o salário; a questão das turmas de projeto tinha isso, de você garantir a dupla e você não sair da Unidade Escolar. Eu lembro que na época que eles criaram ginásios experimentais cariocas, era assim, ia ter debandada geral se a pessoa não quisesse ficar 40 horas. O ginásio experimental carioca quando é criado também é um problema, porque ele começa a ter aquela lógica do professor “polivalente”. Porque depois da nossa greve muda muita coisa.

E: “Professor polivalente”; é o mesmo que fazem hoje com o trabalhador. Eles querem mão de obra polivalente, resiliente, flexível e barata...

S: Eu acho que assim, eu lembro que no conselho de classe do final de 2013, a gente fez um debate muito importante na minha escola sobre o fato de ela estar virando um “escolão de alfabetização”. Porque a gente cobrava que o aluno quando saísse do quinto ano para ir para o sexto ano tinha que ler e escrever pequenos textos, com poucas linhas, sem o uso de parágrafo, com quatro ou cinco frases. E a gente foi também na dinâmica se adaptando a essa nova situação, e depois desse conselho de classe de 2013 quase todos os anos os outros conselhos começaram a vir com uma lógica que era assim: “Ah, gente, mas essa turma precisa ter um olhar especial”. Assim, para além da turma de projeto, que o próprio sistema, a própria Prefeitura já pega aqueles meninos e separa (segrega), na época da Cláudia Costin isso era uma vergonha, porque se as avaliações da Prova Brasil incidem sobre o terceiro ano, ela fazia “uma limpa” nas turmas de terceiro ano. Aí criava projetos como “nenhuma criança a menos”, aí pega todo mundo que tá ali e que vai baixar o índice, taca numa turma de projeto, porque não faziam parte das avaliações nem da Prova Rio, nem da Prova Brasil.

Após essa fala da professora Susana Gutierrez fica claro que as últimas coisas com as quais a secretária de Educação e toda a SME estavam preocupadas eram com a qualidade de ensino, a igualdade de oportunidades e a equidade na educação pública. Isso desmistifica as várias falas da então secretária Costin, que sempre que tinha oportunidade versava sobre como a escola deveria ser um local de aprendizado com qualidade, e que os professores deveriam ser valorizados para serem comprometidos. O compromisso dos professores nunca faltou, já o da Prefeitura... A busca por melhores resultados sempre foi a tônica da gestão Costin. Tanto que a ex-secretária se orgulha dos números de crescimento do Ideb durante sua gestão, mas, como vimos anteriormente, esses números dizem muito pouco sobre o que realmente é educação, e dizem menos ainda quando se trata de educação de qualidade.

Mas será que todas essas medidas que atacavam a autonomia docente, a prática do trabalho docente eram mera consequência do modelo neoliberal implantado nessa gestão? Também perguntamos isso à Susana Gutierrez que, com seu olhar de professora regente e integrante do sindicato, tinha mais subsídios para entender o que ocorria.

E: E você não acha que tudo isso é planejado?

S: Sim, os caras pensam isso. Eles fazem uma leitura da situação melhor do que a gente. Eles têm toda a estrutura para poder fazer essa leitura. Mas assim, a nossa avaliação lá do sindicato era: o que teria feito o Eduardo Paes trazer uma figura como a Cláudia Costin para Secretaria de Educação? Ela já tinha sido, acho, que a secretária de Cultura de São Paulo. Ela foi a secretária de Administração de FHC, com Bresser.

Criou a reforma administrativa. (...) Então a na nossa (sindicato) avaliação na época era que ela tinha vindo dirigir a rede pelo seguinte: se ela conseguisse aplicar na maior rede da América Latina de Educação Básica o projeto dela (neoliberal), aplicava em todas as outras. E eu volto a te dizer: eu acho que podia ser muito pior. Eu acho que a greve de 2013 deu um freio, mas na prática, uma grande parte do que foi aplicado ali vigora até hoje e o pior, se naturalizou.

E isso me deixa muito mal, porque quando eu entro na escola, vejo as pessoas fazendo as coisas, sem a gente fazer nenhum debate?! Sem questionar nada?! Eu lembro que na época de Claudia Costin, a gente falava muito da questão da quebra da “autonomia” do professor. Porque a gente reivindicava muito a questão do projeto político-pedagógico. Eu lembro que era um debate que a gente fazia muito. Quando eles começaram a tirar o “centro de estudo”, por que qual era o momento que a escola ia poder se reunir para fazer esse debate? (...)

E no início as pessoas até reclamavam. Isso feriu muito nossa autonomia e nossa carreira. Eu lembro que os projetos do Ayrton Senna e do Roberto Marinho eram tão complicados que chegavam assim: “primeira aula isso aqui, na segunda aula isso aqui, você vai trabalhar esse texto, vai dar esse exercício”. Era uma coisa totalmente louca. E a Claudia, além desses projetos, ela apostilou a rede com os “cadernos pedagógicos”.

Eu lembro que, assim, também os “cadernos pedagógicos” a gente chegou denunciar, porque eles tinham muitos erros, muitas coisas e tal. Só que no final, ao longo do processo, ela não desistiu, e isso acabou sendo incorporado pela categoria. Sabe por quê? A nossa condição de trabalhador se precarizou muito, então você tem uma apostila, aí tipo assim: “gente, hoje vai ser a apostila mesmo!”

A estratégia do “vencer pelo cansaço” surtira efeito enfim. Sobre os “cadernos pedagógicos”, vemos mais uma forma encontrada para privatizar a educação pública e, ao mesmo tempo, transferir recursos públicos para entes privados. Em 2011, a empresa Ediouro assinou um contrato para a produção das apostilas no valor de mais de 25 milhões de reais. E aqui não fazemos correção monetária e muito menos auditamos os valores para saber se foram justos ou não. Mas isso ilustra bem como essa gestão tratava o erário público e as verbas destinadas à Secretaria de Educação. Inclusive aquelas advindas do governo federal via Fundeb que, por sinal, na Prefeitura do Rio de Janeiro jamais foram usadas efetivamente na valorização dos profissionais da educação.

Figura 5 – Extraído do DO de 4 de janeiro de 2011
EMPRESA MUNICIPAL DE ARTES GRÁFICAS S.A.
AVISO DO PREGOEIRO
EXPEDIENTE DE 03/01/2011
Aditamento à Ata de Julgamento de Propostas e Habilitação do
Pregão Presencial nº 044/2010; Processo: 07/005.812/2010

Objeto: PRESTAÇÃO DE SERVIÇO DE IMPRESSÃO DE CADERNOS
PEDAGÓGICOS DIVERSOS PARA AS UNIDADES ESCOLARES DA SME.

ADJUDICO o resultado do certame realizado em 30 de dezembro de
2010 na Empresa Municipal de Artes Gráficas – Imprensa da Cidade, à
empresa vencedora: EDIOURO GRÁFICA E EDITORA LTDA. no valor
total de R\$ 25.155.000,00 (vinte e cinco milhões cento e cinquenta e
cinco mil reais), referente ao objeto da licitação.

Agora, falando mais especificamente sobre a autonomia de forma geral, perguntamos à professora Susana Gutierrez se ela percebeu uma perda maior após a gestão da Costin, ou se já não havia esta autonomia. Vamos à resposta.

S: Eu acho que a gente já não tinha a “autonomia” que a gente queria, a autonomia que a gente defende. Isso agente não tinha, mas eu acho que fica mais escancarado. Eu acho que na gestão anterior, na época do César Maia, que a secretária era Sônia Mograbi que era da rede. Eu lembro de muitas coisas, que a gente tinha o Multieducação, e ainda nos centros de estudos discutia muito o papel da escola, discutia encima do Multieducação, por exemplo, vou falar aqui alguma coisa: “no quarto bimestre a gente tem que dar a seres vivos, pra turma do primeiro ano”. A gente ia no Multieducação e conseguia. Quando a Claudia Costin chega, eu acho que nem essa preocupação, em você ter algum elemento mais pedagógico, algum fundamento pedagógico para tua secretaria, ..., (...), porque a Sônia Mograbi, por exemplo, queria nos convencer de que era construtivistas. Ela nos colocava pra fazer vários cursos, aqui na UERJ por exemplo. Eu lembro que os cursos eram fora do horário de trabalho. Você recebia pelos cursos que você fazia. Então assim, ela (Sônia) ainda tentava e dava uma massageada no teu ego. Só que a Claudia chega e diz: “aqui vocês não vão mais apitar não!” Então Euler, eu acho pelo que tenho observado em todos esses anos, todos esses projetos da Claudia Costin, a **lógica que ela implantou, deixou a gente muito mecânico**, que era um pouco isso que você tava falando, que era assim, “se eu tenho que aplicar uma prova no final do bimestre, se vai ser essa prova que vai ser o índice da rede, primeiro, eu não faço mais a minha prova, eu já tenho uma externa!” Isso está até hoje, dificilmente você vê professor nos anos iniciais, fazendo sua própria avaliação. Mas sabe o que eu acho? Porque a pressão é tão grande pra que naquela avaliação a nota seja boa, que você faz o treinamento pro “provão!” ...

S: Sabe o que eu acho muito complicado da Claudia? Ela vincula salário, ela vai fechando o cerco que a Sônia Mograbi não fechou. Ela (Claudia) vai fechando o cerco contra a gente entendeu? Assim, o negócio fica tão forte! Volta lá, como era lá no início e como está hoje (lembrança/memória); hoje, você não ganha o 14º salário. Uma colega da minha escola — eu tô pegando uma turma que ficou sem professor, aí eu tô pegando a turma — veio o simulado da Prefeitura, ficou todo mundo desesperado com o simulado, eu fui e dei o simulado pra minha turma. Eu vi que aquela colega, da sala ao lado estava dando as respostas para os alunos, no simulado. Aí eu falei assim, “não faz isso, porque isso é ruim para eles. Eles precisam aprender a raciocinar, o momento é deles, não importa se está errado!” Porque eu sempre falo pra eles (alunos), tenta fazer, não importa se você errar o importante é você refletir sobre. Se você refletiu sobre você já tá pensando nisso, você já tá dizendo se você acha bom, se você acha ruim. Isso é o mais importante, porque você vai tá levando isso pra vida, pra tudo. Só que as pessoas não pensam assim. E isso não é um problema de agora. A Claudia Costin conseguiu incutir isso na categoria, infelizmente.

Este trecho da entrevista em particular é muito simbólico, pois mostra como a política implantada durante a gestão Claudia Costin/Eduardo Paes acabou se fixando e, o que pior, se naturalizou, normatizando os procedimentos cotidianos das escolas, a ponto de que mesmo findo o programa de metas pela atual gestão (Marcelo Crivella), toda a lógica mercantil implementada permaneceu sem nenhum questionamento ou movimentação por parte dos professores. Portanto, o maior estrago feito foi justamente o que nos fala Ramos em sua tese sobre “a pedagogia das competências”, que é o momento em que a categoria, o trabalhador já adaptou-se sem perceber e segue fazendo exatamente o que a lógica do capital espera que ele faça. Muitos não percebem que já não têm mais autonomia, e outros ainda acreditam ter.

Continuando a entrevista, fizemos ainda mais uma menção à autonomia e à percepção dos professores pela sua perda. A professora respondeu e ainda deu exemplos do que já havíamos tratado anteriormente, sobre a intensificação e maior alienação do trabalho docente que está cada vez mais coisificado.

E: Assim, você tem uma visão, você tem um entendimento muito maior, mas o que eu percebo em muitos colegas é que o professor vive muito aquela coisa do “micromundo” dele, de sala de aula. Então, muitos colegas ainda acreditam que têm alguma autonomia, porque em sala de aula eles acreditam que a autonomia é deles. Você acha que existe isso ainda?

S: Eu acho que não! Talvez o que tem ainda, é porque a gente ainda não tem uma **“escola sem partido”**. Então essa autonomia de poder falar, eu acho que isso ainda tem, mas em termos gerais assim, é isso que eu tô falando, a autonomia, ela foi quebrada com a própria imposição da metodologia. É porque eu nem considero isso uma metodologia. Eu considero isso um “sistema”. Mas esse “sistema” não permite eu ter autonomia, eu tô acabando de dizer isso.

Quando tinha a prova, que ainda existe, você tem que dar o conteúdo daquele **caderno pedagógico** pro “garoto” fazer a prova. Porque se ele não fizer a prova, se não acertar o conteúdo, vão achar que você é o professor que não sabe dar aula! É essa historinha que eles contam e isso ficou, isso se concretizou através de uma **responsabilização do professor**.

E o que é muito bizarro Euler, quanto mais se aprofunda a crise econômica, a nossa vida fora da escola também piora, porque a gente tá mais duro, a gente viaja menos para poder descansar, a gente toma menos “cervejinha” no final de semana pra poder relaxar, e agente tá levando mais trabalho para casa, e gastando mais com remédio. Por mais incrível que pareça, toda essa proposta que a Claudia tinha do projeto, disso, daquilo, por mais que a gente falou que o professor pega apostila porque é mais fácil, mas isso não diminuiu o trabalho que você tem fora da escola, ele só aumentou.

E aí, eu acho que tem uma lógica também, nesses projetos, nessas propostas da Claudia Costin, que também é para a **alienação do trabalho**. Óbvio que isso já acontece, mas ela alienou muito mais, porque se eu tô com chicote nas tuas costas, até de você ir para porta conversar com um colega, isso é controle!

... Então assim, eu acho que agente não tem a autonomia achava que tinha. Eu acho que o nosso processo de alienação no trabalho tá muito maior. A gente não consegue perceber, e acho que nisso ela (Claudia) teve um sucesso, de aplicar essas políticas e hoje em dia a gente não conseguir perceber isso. O pior que podia acontecer, naturalizou-se.

Como podemos observar neste trecho da entrevista, fica claro como a política neoliberal é implacável no seu objetivo mercadológico. Transformando o ato de educar em mais uma engrenagem, como bem colocado pela professora Susana Gutierrez, do “sistema”. Um sistema que utilizava vários artifícios para mecanizar o trabalho docente, retirando todo seu caráter subjetivo, sua identidade, sua liberdade e seu sentido, transformando-o em um processo objetivado de formação de indivíduos sem senso crítico, mas, sim, controlados, flexíveis e resilientes. O trabalho docente é solapado de tal maneira que uma grande parte dos professores nem percebem o grau de comprometimento em que se encontram. E para os que ingressam após a transformação causada pela gestão sequestradora de Costin, há uma naturalização de todo o processo, o que é deveras grave.

Os sequestradores (para Freitas são reformadores) da educação pública não se contentam com a transferência de recursos públicos para seus cofres, é preciso também ter o controle do conteúdo, da gestão e da forma como tudo deve ser feito. É uma usurpação completa do direito à educação, o que compromete e muito a segurança da democracia.

O ponto central deste processo de coisificação do trabalho docente e sua perda de autonomia vem com a introdução de um novo tipo de professor na rede. Um professor mais precarizado, porém seduzido pelo valor nominal do salário. Os professores de 40 horas chegam para cumprir vários objetivos neste projeto neoliberal de educação pública, como fala a professora Gutierrez.

S: A cereja do bolo foi aplicação do plano de carreira, ela criou várias categorias profissionais dentro de uma mesma Unidade Escolar. Cada uma com uma possibilidade. Um odiando o outro, porque você imagina. Tinha professor de 22 horas com duas matrículas que trabalhavam 45 horas e ganhava menos que o professor 40 horas. As pessoas começaram a querer ser 40 horas não porque achava melhor. (...) Deixa-me ver se eu consigo me explicar. Porque como é que a Cláudia Costin fez, e isso continua até hoje? Uma escola pode funcionar sem parar por 50 horas semanais, e não necessariamente o professor tem que trabalhar 50 horas para a escola funcionar. O horário de funcionamento da escola não pode ser determinado pela carga horária do professor. A escola tem que funcionar aquele horário dela, independente da carga do professor, e aí se for assim ela (escola) vai ter que ter dois, três, quatro, cinco, seis profissionais para cobrir aquela carga horária.

O concurso de 40 horas foi feito para uma escola que ia funcionar no turno único, só com um cara ali. Então assim, isso também é um elemento problemático na rede, porque todo mundo queria ser 40 horas, mas talvez tenha se tornado o cargo **mais alienante**. Você não conseguia nem almoçar, por que as suas 40 horas estão dentro da turma, você não tem tempo de almoço. (...) Então eles criaram esse tipo de profissional, que era uma tragédia. (...) Aí eu falei para ele, **“olha só, nenhum trabalhador, nenhum, pede para ter aumento de carga horária. Todo trabalhador tem que pedir para aumento de salário”**. Essa é a primeira vez na história que aconteceu um aumento de carga horária. E sabe como é que o governo conseguiu convencer que todo mundo tinha que ter aumento de carga horária? Diminuindo nosso salário. Na verdade, é isso!

Eu lembro que na época da greve era uma diferença enorme. A hora-aula do professor 40 horas era de R\$ 25,00 e a do 16 horas era R\$18,00. Uma discrepância grande. Só que um dia na vida meu amor, se você é 40 horas você é dedicação exclusiva, mas, neste caso, sem as condições de um professor de dedicação exclusiva.

E: Mas só que tem uma pequena diferença. Na verdade, uma enorme diferença. Se você for DE em um colégio como o Pedro II, o Cefet e outros da área federal, irá trabalhar 20 horas em sala de aula e tem 20 horas para se formar, para se dedicar à pesquisa.

S: E não é isso o que acontece no Rio. Então na verdade a **Prefeitura criou uma carreira precarizada**. Mas eu acho que essa própria criação do 40 horas, era para isso, para dar conta de um escravo, uma nova geração de escravo alienado, precarizado, sem tempo para nada. Se você não tem tempo para nada no seu trabalho Euler, **você não vai se organizar (mobilização) no seu trabalho**. Você vai entrar e vai querer ir embora logo, **não vai questionar**. Vai dizer: “tá bom, tá, vamos fazer isso aí mesmo!” Nos conselhos de classe eu vejo isso, nos centros de estudo eu vejo isso. “Ah, fulano, não fala muito não! Tá bom tá bom, tá bom”. Ou seja, a **categoria está totalmente desmobilizada**.

Neste trecho, verificamos outra face cruel do projeto neoliberal para a educação pública, ao criar dentro da mesma classe várias categorias, gerando uma fragmentação e ao mesmo tempo criando um tipo específico de profissional de educação altamente precarizado, totalmente alienado e desmobilizado. Alguém que só reproduza o que lhe for pedido ou ordenado. Uma engrenagem apenas no sistema.

Durante a entrevista, que foi longa (com mais de duas horas de duração), conversamos sobre a greve histórica de 2013. Suas conquistas e derrotas. Seus erros e acertos. E o significado que ela deixou como legado que infelizmente não foi bom, já que depois de 2013 percebemos uma paralisia dos movimentos e mobilizações dos profissionais de educação que dura até hoje. A professora Gutierrez também falou sobre isso.

E: Mas a impressão que ficou no final não foi boa para a categoria, concorda?

S: Sim! O signo que foi muito ruim no final! O signo do final da greve foi muito ruim. Porque assim, quando tem a assembleia de fim de greve, a gente já tava com índice de paralisação abaixo de 30%. (...) Se a greve não terminasse naquele momento, ia acontecer o que aconteceu em 2014. Mas eu acho que o sindicato terminou ruim. Eu acho que ela tinha que terminar naquele momento. Eu acho que a gente foi muito vaiado, foi muito atacado e não conseguiu sair para a disputa do signo de vitória da greve. Porque as pessoas diziam: “a greve foi uma derrota, a gente foi derrotado no Fux (STF), a gente não teve plano de carreira!” E a gente não conseguiu ver o que teve de melhor na greve! As pessoas começaram a ser um grupo dentro das escolas! O cara que não sabia o nome da merendeira e tomou bomba do lado dela, teve que proteger uma pessoa que ele mal sabia o nome. Essas relações humanas nas escolas, não tem preço. A gente conseguiu fazer uma greve histórica! Eu acho que essas coisas o sindicato tinha que ter avançado mais. Como não foi vitoriosa? Nós tivemos 15% de aumento, num período que ninguém tinha.

... S: Eu acho que o sindicato foi muito atropelado, as pessoas se sentiram atropeladas, porque uma grande parte da **direção tava num processo de burocratização** muito grande. Eu fui vaiadíssima na última assembleia de fim de greve. Mas assim, eu tinha certeza do que eu tava fazendo, eu tinha certeza que a greve tinha que acabar naquele momento e por mais que eu tenho ficado mal, continuei fazendo as coisas. Eu acho que teve gente que meio que entrou numa briga. Parece que ficou assim, uma **polarização no sindicato** entre quem era radical, e a direção burocratizada do sindicato, que para mim não levou nada. O que levou foi a uma greve falida em 2014. O que a greve de 2013 conseguiu fazer, de estancar a política da Claudia Costin, a greve de 2014 abriu margem para os ataques aumentarem.

E assim, infelizmente, tal qual o sindicato, que saiu fragilizado e enfraquecido desta greve histórica; uma greve que chegou aos espetaculares 87% de adesão da categoria, uma greve que levou mais de 40 mil profissionais às ruas, que conseguiu o apoio dos estudantes e de boa parte da opinião pública, uma greve que mostrou as entranhas e vísceras do jogo político, uma greve em que o Poder Executivo mostrou de forma explícita toda a sua truculência e opressão ao transformar a Cinelândia em uma verdadeira “praça de guerra”, aprovando um plano de carreira literalmente na base do “tiro, porrada e bomba”, uma greve em que os vereadores ficaram sitiados dentro da Câmara Municipal, e não foi dado o direito à categoria de participar das votações, uma greve que por tudo que aconteceu e por seus símbolos deveria ter deixado outro legado para a classe dos profissionais de educação. O legado mínimo seria o de que a classe tem sim força e pode sim mudar sua realidade! Por mais que o Estado tenha o aparelho de opressão, a união, a mobilização, a organização e os atos feitos de forma didática e inteligente podem levar os professores há várias conquistas. Como disse a professora Gutierrez. Depois da televisão e da Igreja, são os professores que falam para as massas, e é isso que

incomoda e vem sendo combatido pelos radicais do neoliberalismo. E é contra esse estado de coisas que a luta deve ser contínua, pois não há democracia possível onde não é dado ao povo o direito ao conhecimento crítico, laico e independente.

S: Mas então, eu acho que não teve mais o movimento, mas a gente tem uma oportunidade hoje em dia. Porque eu acho que mais do que nunca, o projeto da Claudia Costin, que se consolidou, tá levando a categoria a uma precarização maior, a um adoecimento maior. Então assim, a categoria, ela tá indignada, ela não consegue fazer sua indignação ultrapassar a janela, mas ela tá indignada. E **o sindicato tem que servir de motor** pra aumentar essa indignação.

E: Outra coisa que você falou, sobre o Sábado Carioca, me deixou estarecido. Porque eu pensei: não, não é possível! Ninguém vai querer trabalhar sábado. (...) Isso também é um sintoma do tamanho da precariedade em que nos encontramos.

S: Nas minhas duas escolas as pessoas reclamaram que a direção não quis abrir a escola sábado. Antes era ao contrario, a direção pressionava pra alguém ir trabalhar, agora os professores pressionam a direção para aceitar esse projeto do sábado...

...S: Então, isso é uma das coisas que eu acho que era um dos objetivos da Costin. Assim, **a categoria ficou individualista. A categoria não se enxerga mais como uma escola.** Deixa eu te contar uma coisa. (...) Quando ela começa, ela chega com uma velocidade muito grande, muito rápida na aplicação dessa política. Ela era um “traidor”! Era assim: você hoje começava a entender uma resolução que ela tinha feito, amanhã tinha outra, depois outra!

...S: Mas ela conseguiu fazer a gente se tornar **individualista**. Você só precisa fazer o seu. Essa lógica meritocrática entrou...

...S: É o que eu tenho falado nas escolas: “enquanto teu colega for o teu tempo de descanso, você nunca vai ter teu direito a 1/3 de planejamento”. Sabe por quê? Porque você tá brigando porque a professora de educação física ficou doente, e ela não veio hoje, e você perdeu o seu “tempo de planejamento” (tempo de descanso). O governo agradece! Porque enquanto você tá brigando com seu colega, você tá deixando a secretária (de Educação) lá em paz!...

... Mas acho que é isso, acho que é papel do sindicato, acho que é papel da academia, a gente voltar a fazer um debate da escola que a gente quer pros filhos da classe trabalhadora. **A escola pública municipal é isso, é a escola dos filhos da classe trabalhadora.** Qual a concepção dessa escola? A gente acha que vai mudar a sociedade? Que vai derrubar os “Bolsonaros, Witzels e Crivellas” da vida, se a gente continua numa escola para o filho da classe trabalhadora, dando uma apostila para ele **treinar**, para fazer uma prova? Nunca! É isso que o governo quer! E é isso que a gente tá **reproduzindo**. É isso que ela (Claudia Costin) fez muito bem feito!

Na parte final da análise desta entrevista, optamos por retirar alguns trechos e fragmentos de trechos que julgamos mais importantes para o nosso objeto de trabalho, que são: trabalho docente, autonomia na prática docente, privatização da escola e o sequestro da educação pública. Observamos como a questão do individualismo do sujeito fica visível. A personificação é um dos pilares do capitalismo, ele precisa que cada um pense em si e apenas em si, buscando concorrer com o seu próximo pelo que será melhor para si. “O meu vizinho é meu concorrente.” Essa é uma das premissas do capitalismo. Esse ponto tem um efeito devastador na sociedade e mais ainda em grupos e classes trabalhadoras, pois deixam de se ver como um corpo. O espírito de corpo, de um todo, de um coletivo se perde. A fragmentação e o enfraquecimento são fatais. E é assim que o capital se fortalece e se expande, pregando o individualismo e uma prosperidade ilusória.

Outro ponto muito importante diz respeito ao momento de total esgarçamento das relações de trabalho e condições de trabalho que tem elevado muito o nível de tensão psicológica entre os profissionais de educação. Com a intensificação do trabalho e todos os instrumentos de controle, o ritmo fabril em que se encontram as escolas da rede municipal do Rio de Janeiro tem levado estes profissionais a um nível de precarização absurdo. Apesar de não termos conseguido acesso aos dados concretos sobre o número de licenças médicas solicitadas (guardado a sete chaves) pelos professores, é público e notório que há um aumento considerável do adoecimento. Nunca houve tantos pedidos de licença médica por psiquiatria, os quais geralmente são relacionados à “síndrome do pânico” e à “depressão”.

Temos ainda, englobando a questão da precarização, a situação financeira, agravada por uma crise econômica que já dura mais de cinco anos, deixando a categoria com uma grande perda do seu poder de compra e de sua reprodução, levando os professores a aceitarem e até pedirem aumento da sua carga de trabalho, o que deveria ser justamente o contrário. A luta deveria ser por redução de jornada e aumento real do salário. Mas o capitalismo e, principalmente, o modelo neoliberal têm como característica impor tamanha perda de direitos, que conduz os trabalhadores ao limite extremo de suas forças, o que, no caso da educação pública, é catastrófico, pois como um professor nestas condições de precarização, sem tempo sequer para almoçar, que dirá para estudar ou se atualizar, pode oferecer uma educação de qualidade aos filhos dos mais pobres? Também por aí se perpetua o imobilismo social que serve à elite raivosa e vingativa. Por aí também se esvai a democracia, pois não há garantias mínimas dos direitos elementares do cidadão, como o direito à educação igual para todos, como previsto na Carta Magna de 1988.

A professora Susana Gutierrez ainda fala sobre a oportunidade que o sindicato (Sepe) tem para a retomada de seu papel diante da categoria e da sociedade, servindo de “motor” da indignação que está presente, seja ostensivamente ou oculta, em todos os professores da rede municipal. O momento impar, quando os ataques não são mais velados e sim frontais e explícitos. Em que não há mais nenhum constrangimento por parte dos sequestradores de mostrarem-se à luz do dia. Esse deveria ser o momento para a retomada das mobilizações, da reorganização de classe, do papel didático e educador que o sindicato sempre teve com suas cartilhas, suas charges.

Por fim, a professora Susana Gutierrez faz uma reflexão sobre a escola pública. Um reconhecimento do verdadeiro papel da escola pública como a “escola do filho da classe trabalhadora”, pois é isso que ela realmente é e representa. Daí a importância fundamental dessa escola. E que escola pública, que conceito de escola pública, com essa função tão fundamental

— de equilíbrio na balança social — queremos? Já sabemos qual o papel que a elite neoliberal quer que ela cumpra, mas e os trabalhadores? Quando perceberão que estão sendo privados também da educação, por esse modelo econômico que chama de “liberdade” a garantia da propriedade privada dos meios de produção, mas impõe todo o tipo de privação econômica e social aos que sustentam sua riqueza? Que escola pública para o filho do trabalhador é essa que o treina, o adapta para fazer avaliações que pouco dizem respeito a sua realidade e ao que de fato importa para as suas vidas? Uma escola, como dito por Frigotto no título de uma de suas maiores obras: *A produtividade da escola improdutiva*, com essa teoria tautológica do capital humano que só serve ao capital, para responsabilizar os oprimidos pelo seu destino. Ao fim e a cabo, a escola pública, com sua função social fundamental de reduzir os efeitos destrutivos da desigualdade, tem os seus principais atores (professores e alunos) atacados de diversas formas e por todas as direções, sendo transformada em uma escola reprodutora de mão de obra barata e pouco qualificada, engrossando os exércitos de reserva do capital a cada dia mais concentrado. É mister que os professores de todos os níveis, e aqui fazemos uma crítica direta à academia por ter deixado chegar a tal ponto, se (re)unam e se (re)organizem para lutar contra o avanço cada vez mais rápido da tomada do espaço na sociedade, antes que seja irreversível.

3.3.2 Análise de documentos

Nesta parte do trabalho pretendemos apresentar alguns recortes de documentação que comprovam as ações e intervenções sofridas, além do processo de privatização da rede municipal, durante a gestão de Claudia Costin.

Abordaremos os contratos feitos com instituições privadas, transferindo recursos públicos para entes privados e interferindo diretamente na rotina escolar e na autonomia da prática docente. Além da contratação de profissionais destas instituições para “treinamento” de professores da rede com alegação de capacitação.

É importante ressaltar que não estamos fazendo uma análise técnica da metodologia aplicada e de sua eficiência real, apesar de duvidarmos que exista uma receita única para resolver os problemas da educação de uma rede tão vasta e diversa, mas sim do processo de privatização e sequestro da autonomia docente.

Tentaremos obedecer à ordem cronológica.

Figura 6 – 1: DO de 9 de março de 2009, p. 36

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

COMUNICADO

A secretária municipal de Educação, Claudia Costin, recomenda aos responsáveis que as crianças não faltem às aulas, nos dias 10 e 19 de março. Isto porque na próxima terça-feira, dia 10, está marcado uma prova que medirá o grau de conhecimento dos alunos do 4º, 5º e 6º anos do ensino fundamental. Os exames serão aplicados em parceria com o Instituto Ayrton Senna. Os alunos com atraso de aprendizado passarão por novo processo de alfabetização em turmas especiais. No dia 19 serão aplicadas duas provas. Uma testará os conteúdos de Português e Matemática das turmas a partir do 3º ano do ensino fundamental e apontará os alunos que necessitam de reforço. A outra - Provinha Brasil - servirá para detectar problemas no processo de alfabetização das crianças do 2º ano, também com o objetivo de reforço escolar.

Vemos que a secretária foi ágil em começar a implementar sua estratégia, pois logo no início de março de 2009 (portanto, início da sua gestão), contrata um organismo privado para diagnosticar o nível de alfabetização dos alunos. Perceba que ainda tratava como “novo processo de alfabetização”, que depois se tornaria o neologismo paradoxal “Realfabetização”.

Figura 7 – 2: DO de 6 de abril de 2009, p. 16

ATO DOS CONSELHEIROS

PARECER Nº 11/2009

Apresenta considerações sobre o Projeto de Realfabetização dos alunos da Rede Pública de Ensino.

HISTÓRICO

A Secretaria Municipal de Educação, desde o início do ano letivo, vem implementando sua política educacional, por meio de vários projetos, em prol da qualidade do ensino, voltada para a educação pública da Cidade do Rio de Janeiro. Todos os projetos foram apresentados a este Colegiado, porém o do Reforço Escolar foi amplamente discutido, motivo pelo qual exige, de nossa parte, pronunciamento.

Este projeto foi implementado no início do ano letivo na Rede Pública Municipal, incluindo a revisão de conteúdos curriculares, pelo período de 45 dias, com distribuição de material pedagógico próprio.

Enquanto transcorria a revisão, surgiu uma nova demanda relativa aos alunos do 4º ao 6º ano que, segundo informações trazidas à Secretaria de Educação, estariam com dificuldades oriundas da alfabetização.

Estes alunos foram, então, submetidos a uma avaliação, no dia 10/3/2009, elaborada pelo Instituto Ayrton Senna, aplicada e corrigida pelos professores das escolas municipais, que se empenharam para a realização de um trabalho voltado para as crianças e jovens da Cidade.

O Instituto Ayrton Senna já efetuou, em 1999, na rede de ensino municipal do Rio de Janeiro, o Programa de Aceleração da Aprendizagem. Atualmente, após implementar sua metodologia em centenas de redes municipais e estaduais, obtendo cerca de 87% (oitenta e sete por cento) de sucesso, está credenciado pelo Ministério da Educação para aplicar uma tecnologia educacional adequada à regularização do fluxo escolar.

A referida avaliação apontou para um quantitativo de 13.945 (treze mil, novecentos e quarenta e cinco) alunos de 4º e 5º anos e de 11.138 (onze mil cento e trinta e oito) de 6º ano do Ensino Fundamental, que necessitam de um esforço coletivo para superar as dificuldades identificadas no processo de alfabetização.

Os dados possibilitaram a definição de ações para o atendimento às novas demandas identificadas.

Deste modo, foram estruturados dois programas específicos, sendo um para os alunos de 4º e 5º anos e outro para os alunos de 6º ano. Para implantação do programa voltado para os alunos de 4º e 5º anos, 655 (seiscentos e cinquenta e cinco) professores cursaram 40 horas de capacitação, ministrada pelo Instituto Ayrton Senna. Foram organizadas turmas com até 25 (vinte e cinco) alunos, fazendo parte do projeto professores itinerantes e supervisores regionais.

Considerando que o programa destinado aos alunos de 4º e 5º anos está estruturado a partir de uma metodologia própria, a Secretaria Municipal de Educação, ao optar pelo trabalho do Instituto Ayrton Senna, propõe respeitar todas as etapas previstas.

Os alunos terão 4 horas e 30 minutos diárias dedicadas à alfabetização, incluídas atividades lúdicas e culturais. Também poderão ter aulas ministradas pelos professores de Educação Física e Salas de Leitura no contraturno.

Quanto aos alunos do 6º ano, está previsto o desenvolvimento de uma nova metodologia, também em parceria com o Instituto Ayrton Senna, que implicará em atendimento, no contraturno, com duração de duas horas, duas vezes por semana ou de quatro horas, aos sábados. As turmas serão previamente organizadas, sob a responsabilidade de um professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental ou de Língua Portuguesa.

A seguir, vemos o parecer do Conselho Municipal de Educação (CME) que faz uma análise sobre o quadro encontrado, advogando em favor da contratação do Instituto Ayrton

Senna. O diagnóstico apresentado pelo instituto após sua “avaliação” é no mínimo assustador. Algo em torno de 25 mil alunos, entre 4º, 5º e 6º anos, não alfabetizados?! Em seguida, fala das credenciais do instituto pelas quais percebemos que ele já havia prestado serviço à Prefeitura do Rio de Janeiro em 1999. Há também a referência a trabalhos realizados em outros municípios e estados, mostrando que a lógica privatista já se encontrava em andamento. Ainda cita o credenciamento junto ao governo federal, através do MEC, dando legitimidade não só a instituição como a sua prática. Ainda descreve como seria a dinâmica organizacional dos projetos, mas o interessante é perceber que os professores não são perguntados em momento algum sobre essa solução. Pelo contrário, são convocados a participar de treinamentos para depois serem responsáveis pela aplicação da metodologia.

Figura 8 – 3: DO de 19 de maio de 2009, p. 42

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

EDITAL SME Nº 04, DE 18 DE MAIO DE 2009.

Dispõe sobre o credenciamento das entidades representativas da sociedade civil interessadas em indicar membros para compor o Conselho Municipal de Educação do Rio de Janeiro - CME/RJ, para o biênio 2009/2011.

A SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO faz saber o resultado da análise dos pedidos de credenciamento formulados pelas entidades representativas da sociedade civil, abaixo relacionadas, para os fins previstos na Resolução SME nº 696 de 20 de fevereiro de 2001, alterada pela Resolução SME nº 1022, de 30 de abril de 2009 e pela Resolução SME nº 1023, de 30 de abril de 2009.

INDEFERIDO

Processo 07/202190/2009	Entidade Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro - SEPE/RJ Rio de Janeiro, 18 de maio de 2009. CLAUDIA COSTIN
-----------------------------------	--

Vemos aqui a secretária Claudia Costin negando o pedido do Sindicato dos Professores (Sepe) de indicar membros para fazer parte do CME e poder ter voz nas mudanças que estavam ocorrendo. Uma clara demonstração de que não haveria diálogo possível e que não aceitaria qualquer tipo de sugestão que pudesse alterar a estratégia já traçada.

Figura 9 – 4: DO de 19 de maio de 2009, p. 42

COMUNICADO

NA ZONA OESTE, PREFEITO E SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO ABREM PROJETO DE REFORÇO ESCOLAR, COM A PARTICIPAÇÃO DE VOLUNTÁRIOS, E VISITAM PROGRAMA DE REALFABETIZAÇÃO

O prefeito Eduardo Paes e a secretária municipal de Educação, Claudia Costin, abrem nesta terça-feira, dia 19 de maio, dois importantes programas rumo ao salto de qualidade na Educação do Rio: o reforço escolar, destinado aos alunos com dificuldades em aprendizagem em Português e Matemática, e a realfabetização dos estudantes considerados analfabetos funcionais. As aulas de reforço, que contarão com a participação de voluntários, vão começar pela Zona Oeste, onde há a maior concentração de alunos com deficiência, e, na próxima semana, em todo restante da rede municipal. O lançamento do início do reforço será na Escola Municipal Professor Francisco José Antônio, em Santa Cruz, às 9 horas. Na mesma unidade, o prefeito e a secretária acompanharão os trabalhos numa turma de realfabetização. Também está prevista a visita ao trabalho de dinâmica de 134 voluntários. Os eventos integram as ações da Prefeitura Itinerante.

– A recuperação e a realfabetização dos alunos são fundamentais para mudarmos a realidade da Educação no Rio. Vamos devolver a estas crianças o direito de aprender e ter um futuro. Não vamos deixar estes alunos para trás – ressalta a secretária Claudia Costin.

Na Zona Oeste, 51.159 alunos (49,79% do total) apresentaram dificuldades em Português e 99.543 (48,52%), em Matemática. Esse trabalho contará com a ajuda de 622 voluntários recrutados pela Secretaria Municipal de Educação, que atuarão em 3.377 turmas em 311 escolas da região. No início do reforço, estarão presentes os voluntários Leila Aparecida dos Santos Baptista (professora) e Goethe Madruga (professor aposentado). Na escola Professor Francisco José Antônio, 55 crianças do 3º, 4º e 5º anos terão aulas de recuperação, nos horários do contraturno. Mas apenas os estudantes do 4º e 5º Anos contarão com a ajuda dos voluntários.

Em toda a rede municipal são 102.736 alunos com deficiências em Português e 205.153, em Matemática. Ao todo, serão utilizados no reforço 1.220 voluntários, distribuídos por 6.444 turmas em 610 escolas. Para as atividades de reforço, as escolas utilizarão cadernos especiais de conteúdos preparados pela equipe da SME. As escolas da rede municipal optaram entre três alternativas para a aplicação do reforço: atividades desenvolvidas pelo próprio professor, dever de casa ou a utilização de voluntários. Muitas optaram por mais de uma opção.

REALFABETIZAÇÃO

Também na Zona Oeste, o prefeito Eduardo Paes e a secretária Claudia Costin visitarão o programa de realfabetização para alunos do 4º, 5º e 6º anos considerados analfabetos funcionais – aqueles com dificuldades de escrever, ler e interpretar textos. O programa foi iniciado no dia 11 de maio. Na região, são 8.977 estudantes que precisam ser realfabetizados. Destes, 6.642 já estão em turmas especiais organizadas para as aulas de realfabetização. Para essa tarefa, 600 professores foram capacitados pelo Instituto Ayrton Senna, cuja metodologia é certificada e indicada pelo Ministério da Educação. O método do instituto já foi adotado por 472 municípios, com um índice médio de alfabetização de 93%.

• Nº 41 • Rio de Janeiro **42** Terça-feira, 19 de maio

Ainda no mesmo *DO* é feita a comunicação do início de dois programas implementados pela SME à época. Um administrado ainda pela SME, mas já dando início ao apostilamento, tinha como objetivo reduzir a defasagem por eles encontrada em português e matemática. Vale ressaltar o fato de o maior número de “defasagem”, seja em alfabetização, seja em português e matemática, ter sido encontrado nos alunos da Zona Oeste, a região mais pobre da cidade (com exceção da Barra da Tijuca). Não temos como comprovar se esses números correspondiam à realidade na época, mas assusta perceber o tamanho da diferença encontrada. O que reforça ainda mais a tese de que não há como tratar desiguais de maneira igual, ou seja, não existe uma fórmula mágica que possa dar conta de tamanha diferença, apenas aplicando uma forma única, uma mesma metodologia de ensino. Outro aspecto é com relação ao ponto de partida, pois vê-se que o ponto de partida dos alunos mais pobres estava bem abaixo dos demais. Portanto, para haver um equilíbrio, seria necessário que estes recebessem um tratamento diferenciado, a fim de ajudá-los a suprir suas necessidades e limitações. Outro ponto que chama a atenção é o número total de alunos com defasagem em português e matemática: aproximadamente 307 mil alunos, o que representavam mais de 50% de toda a rede. Ou seja, o diagnóstico, segundo a pesquisa feita pela SME e o Instituto Ayrton Senna, mostrava um cenário de terra arrasada na educação do Rio de Janeiro. Realmente não havia quem não se preocupasse com tão grave situação. O que provavelmente tornou fácil a implementação de qualquer panaceia que fosse

apresentada. Mas também se pavimentava ali, com o foco nestas duas disciplinas, o caminho para as avaliações externas tão “solicitadas” pelo Banco Mundial.

Os “voluntários” eram estudantes de pedagogia ou normalistas ainda em curso. Na verdade, atuavam como auxiliares dos professores em sala de aula. Ganhavam algo em torno de R\$ 400,00 por mês e recebiam ao final um certificado que os ajudava a cumprir seus créditos nas faculdades e no curso Normal. Mas eles só ficaram por pouco tempo. Logo, com a criação das turmas de projetos (Realfa, Aceleras, Se Liga, Autonomia etc.), elas ficavam com um único professor e, no caso do segundo segmento, um professor assumia o papel de seis.

No fim do comunicado, sobre o projeto do paradoxo realfabetizar, há menção à larga experiência do Instituto Ayrton Senna, que já teria atuado em 472 municípios —mas com certeza nenhum da dimensão do Rio de Janeiro, o que lhe daria vultuosa visibilidade —, e mais uma vez reforçando que o Instituto possui o aval do MEC para atuar. Não podemos, porém, atestar se o índice médio de 93% de alfabetização apresentado pelo comunicado é real, uma vez que não encontramos, apesar da busca, documentos que confirmassem tal informação, nem conseguimos descobrir quais eram os municípios. Mas o que podemos afirmar, por experiência própria, como professor da rede, é que o analfabetismo funcional da rede municipal do Rio de Janeiro ainda é muito alto. A ponto de uma a cada três escolas ter uma turma de projeto de “realfabetização”, que não usa mais os materiais do Instituto Ayrton Senna, pois com a mudança da gestão os contratos não foram renovados, mas a metodologia ainda é a mesma.

Figura 10 – 5: DO de 22 de setembro de 2009, p. 49

**EMPRESA MUNICIPAL DE MULTIMEIOS – MULTIRIO
COMUNICADO**

NOVOS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO EM PROGRAMA ESPECIAL

Nesta quarta-feira (23), vai ao ar na BandRio uma edição especial do programa *Rio, Capital do Conhecimento* da MultiRio sobre os novos caminhos da educação carioca. A apresentadora Vera Barroso recebe, ao vivo, a secretária municipal de Educação, Claudia Costin, e a professora Iza Locatelli, que falarão sobre o conjunto de estratégias utilizadas para diagnosticar os problemas e melhorar a aprendizagem nas escolas da Prefeitura.

Os cursos de aperfeiçoamento de professores, as aulas de recuperação, a participação dos voluntários no reforço escolar e o projeto Escolas do Amanhã estão entre as ações da Secretaria Municipal de Educação visando à melhoria da qualidade do ensino.

O programa também abordará as parcerias da Secretaria Municipal de Educação (SME) com universidades e diversas instituições, como o Instituto Ayrton Senna, a Fundação Roberto Marinho e a ONG Uerê-Mello.

O especial vai ao ar na quarta, às 14h na BandRio. No canal 14 da Net será exibido na sexta (25), às 12h, e no domingo (27), às 11h30.

Mais uma prova da importância que os programas tinham para a SME e a própria secretária era a ampla divulgação na mídia, que era dada à implementação das “parcerias” com os entes privados. O canal Multirio passou a ter um papel fundamental na divulgação direta das ações da SME. Por vezes os professores eram “convidados” a assistir os programas nas escolas durante seu horário de trabalho. O que era encarado pela Secretaria de Educação como uma forma de atualizar e capacitar os professores. Nesse ponto, vemos que a Fundação Roberto Marinho já fazia parte também da empreitada privatista da Prefeitura do Rio de Janeiro.

Figura 11 – 6: DO de 24 de agosto de 2009, p. 41-42

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

COMUNICADO

ESCOLAS DO AMANHÃ MUDA A REALIDADE DE MAIS DE 100 MIL ALUNOS EM ÁREAS VIOLENTAS DA CIDADE

Nesta segunda-feira, a realidade de 108 mil alunos que estudam nas regiões mais violentas da cidade começa a mudar. Na Cidade de Deus, em Jacarepaguá, o prefeito Eduardo Paes e a secretária municipal de Educação, Cláudia Costin, iniciam oficialmente nas 150 unidades municipais localizadas em áreas de risco o programa Escolas do Amanhã. Com o objetivo de reduzir a evasão escolar e melhorar o desempenho desses alunos, o projeto prevê, entre outras ações, educação em tempo integral com o conceito de Bairro-Educador, uma nova metodologia de ensino de ciências e agente de saúde nas escolas. Além disso, os professores dessas unidades estão sendo capacitados para lidar com crianças e jovens que apresentam dificuldades de aprendizagem em função da rotina de exposição à violência.

Um dos principais programas da Secretaria Municipal de Educação, o Escolas do Amanhã conta com a parceria das Secretarias Municipais de Cultura, Saúde, Esporte e Lazer, Assistência Social, Pessoa com Deficiência e Qualidade de Vida, além do Ministério da Educação, da Defensoria Pública do Estado e instituições da sociedade civil.

Na volta às aulas, os alunos já encontram uma nova realidade nas 150 escolas, que vêm passando por obras de reformas. No contraturno, outra novidade. Depois das aulas, as unidades vão oferecer diversas atividades culturais, esportivas e educativas, além de ampliar os horizontes da escola em relação às comunidades que a cercam. No conceito de Bairro Educador, escola e comunidade passarão a viver integradas. Cada uma das 150 escolas terá um Educador Comunitário – outra medida implantada pelo programa. Ele será responsável por estreitar as relações dos moradores locais com a unidade escolar e, ainda, apontar e capacitar locais e ações para a realização do contraturno também no entorno dos colégios.

Já com os novos uniformes – nas cores branca e azul e com a logomarca do programa – os alunos serão recepcionados por mais de 4 mil professores com um novo olhar: todos estão sendo capacitados na metodologia Uerê-Mello, criada para lidar com crianças e jovens com bloqueios e traumas, em função da rotina de violência, que dificultam o aprendizado. Estes professores estão sendo preparados, por exemplo, para identificar as vulnerabilidades desses alunos. Todos os 150 coordenadores pedagógicos das unidades já foram capacitados nesta metodologia.

Um novo olhar para o aprendizado também estará presente nas 150 escolas. As aulas de ciências, por exemplo, ganharam um inovador e estimulante método de aprendizagem da disciplina. Realizado em parceria com a Sangari Brasil, o Cientistas do Amanhã vai transformar cada uma das 1.555 salas das 150 unidades em verdadeiros laboratórios. Ali, os alunos, a partir de experimentos diversos, serão estimulados a desenvolver um senso crítico, com um olhar mais observador e questionador. A metodologia também desenvolve na criança e no jovem capacidades como o raciocínio lógico, a comunicação, a resolução de problemas e a autoconfiança, entre outras.

O projeto das Escolas do Amanhã tinha no papel tudo que parecia ser um verdadeiro sonho para qualquer amante da escola pública. Era como se o maravilhoso projeto dos Cieps de Darcy Ribeiro estivesse sendo ressuscitado. Quem não gostaria de ver uma escola funcionando integralmente, com todos os atrativos e demandas necessárias para combater a enorme desigualdade existente entre aqueles que moravam nas áreas mais pobres e violentas da cidade? Qual educador não gostaria de fazer parte disso. E ainda tinha o projeto Bairro-Educador, que contava com verba federal (vinda do MEC) para fomentar ainda mais o projeto e tentar reduzir o sentimento de exclusão social em que vivem os moradores das favelas cariocas. Mas infelizmente a proposta era muito boa apenas no papel. Não houve uma participação efetiva das outras Secretarias envolvidas no projeto. Os alunos que ficavam na escola no contraturno muitas vezes ficavam ociosos por falta de quem lhes dessem atividades. Alguns profissionais de educação física atuavam como uma espécie de recreadores, estudantes de licenciaturas diversas

recebiam bolsas para dar reforço de português e matemática (mesmo que não fosse sua área de estudo), os agentes de saúde eram esporádicos e apareciam mais nas campanhas de vacinação. A escola ficava aberta nos fins de semana, mas lamentavelmente isso acabou levando à sua depreciação, pois não havia pessoas suficientes para tomar conta todo o tempo.

A capacitação dos professores, com relação a lidar com jovens que vivem em áreas violentas, se mostrou um verdadeiro desafio para a dona da ONG Uerê-Mello. A doutora Ivone Bezerra ia pessoalmente às escolas, com cronogramas bem corridos, pelos quais deveria atender a duas escolas por dia. Mas, ao menos nas escolas da Zona Oeste, ao que parece, seu programa não se encaixava à realidade das escolas daquela localidade. Isso provavelmente porque a realidade dos jovens da Maré, onde sua ONG se situa, seja bem diferente da realidade dos jovens de outras regiões da cidade. Mais uma vez cometeu-se um erro típico dos sofistas, que acreditam que havendo algumas semelhanças, então todo o resto se comportará da mesma forma. Tipo: “se são áreas pobres e violentas, logo este projeto que funciona na Maré funcionará em todas as demais localidades”. Erro crasso.

Outro projeto que foi implementado por alguns anos nessas escolas foi o “cientistas do amanhã”, da empresa Sangari Brasil, em que cada escola recebia dez armários cheios de materiais para pesquisas e experiências, devendo ficar dentro das salas e sob total responsabilidade do professor de ciências. Aliás, nesse período, os professores de ciências passaram a responder quase que exclusivamente a supervisores da empresa Sangari, que iam semanalmente argui-los a fim de verificar o andamento dos projetos. Era literalmente o privado mandando, se apropriando do público.

Recordamos de uma ocasião em que presenciamos, na sala dos professores, um desses momentos em que duas colegas de ciências estavam recebendo ordens de uma supervisora da empresa Sangari. Em determinado momento, pedimos licença e interrompemos a conversa com uma pergunta. Dirigido a supervisora, perguntamos de forma educada se ela era da Secretaria de Educação ou havia feito concurso? Ao que ela nos disse que não, e que estava ali representando a Sangari. Então agradecemos a resposta, olhando profundamente para as colegas, e nos retiramos da sala.

Ora, o caso Sangari é um dos mais emblemáticos da privatização da educação pública, do sequestro da autonomia da prática docente da forma mais explícita e vexatória possível. Os armários da Sangari, verdadeiros trambolhos, eram enormes e atrapalhavam a arrumação da sala de aula, pois sempre muito cheias. Isso sem falar no grande investimento feito, em mais uma transferência de recursos públicos a um ente privado.

Infelizmente, após alguns anos, a ideia das “escolas do amanhã” acabou sendo deixada de lado. Muitos até hoje não sabem o que realmente foi esse projeto. Mais uma vez o que era para ser o amanhã, ficou esquecido no ontem e não chegou ao hoje!

Figura 12 – 7: DO de 17 de maio de 2012, p. 50

40/005713/2011 - 1º Termo Aditivo nº 708/2011 ao Contrato nº 222/2009 - Celebrado em 02/09/2011 - Objeto: Prorrogação do prazo de vigência do Contrato por 24 meses. - Partes: SME e Sangari do Brasil Ltda. - Valor: R\$ 27.328.298,87.

Publicação de termo aditivo ao contrato de 2009, prorrogando por mais 24 meses.

Figura 13 – 8: DO de 11 de fevereiro de 2010, p. 58-59

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

COMUNICADO

O prefeito e a secretária Municipal de Educação acompanham, nesta quinta-feira (dia 11), às 10h, na UniverCidade, a semana de capacitação dos professores da rede municipal. No local, o prefeito e a secretária de Educação vão visitar o curso de aceleração Acelera Brasil, que capacita 678 educadores de 1º ao 5º ano para trabalhar com as 11.300 crianças realfabetizadas em 2009. O curso fará com que essas crianças passem a cursar a série adequada para a idade delas.

Durante a visita, o prefeito e a secretária de Educação assistirão a um vídeo-depoimento dos alunos que foram realfabetizados e que, neste ano, participarão do projeto Acelera Brasil. O projeto utiliza a metodolo-

gia do Instituto Ayrton Senna, que também capacitou em 2009 os professores de realfabetização. A presidente do Instituto, Viviane Senna, acompanhará a visita do prefeito e da secretária à capacitação.

O Acelera Brasil é apenas um dos 30 cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação durante esta semana. Outros cursos ministrados foram de reforço de matemática, reforço de português, aceleração de estudos (direcionado para alunos com defasagem idade-série). Todos os professores da rede participaram da semana de capacitação em suas escolas. Além disso, cerca de 3.000 professores saíram de suas escolas para participar de projetos específicos.

Outra evidência da implementação contínua e estratégica da lógica privada e mercantil nas escolas da rede, introduzindo outros projetos com a alegação de corrigir a defasagem idade-série, aligeirando o aprendizado através de uma metodologia interessada e orgânica do capital, treinando os professores e retirando completamente sua autonomia.

Figura 14 – 9: DO de 3 de fevereiro de 2011, p. 7

Processo nº 07/000607/2011

Aprovo o Termo de Referência e a contratação.

Processo nº 07/000607/2011

1. Objeto: Treinamento de Pessoal.
2. Partes: PCRJ/SME e Maria do Socorro Soares Ramos.
3. Fundamento: Inexigibilidade de Licitação – Artigo 25, Inciso II da Lei nº 8666 de 21/06/93 e suas alterações.
4. Razão: Dinamizar oficina no Projeto “Acelera Brasil” para profissionais que atuarão no Instituto Ayrton Senna.
5. Valor: R\$ 3.520,00 (Três mil, quinhentos e vinte reais).
6. Autorização: Paulo Roberto Santos Figueiredo.
7. Ratificação: Claudia Costin.

Processo nº 07/000609/2011

Aprovo o Termo de Referência e a contratação.

Processo nº 07/000609/2011

1. Objeto: Treinamento de Pessoal.
2. Partes: PCRJ/SME e Maria Thereza Alves Conforto.
3. Fundamento: Inexigibilidade de Licitação – Artigo 25, Inciso II da Lei nº 8666 de 21/06/93 e suas alterações.
4. Razão: Dinamizar oficina no Projeto “Acelera Brasil” para profissionais que atuarão no Instituto Ayrton Senna.
5. Valor: R\$ 3.520,00 (Três mil, quinhentos e vinte reais).
6. Autorização Paulo Roberto Santos Figueiredo.
7. Ratificação: Claudia Costin.

Processo nº 07/000608/2011

Aprovo o Termo de Referência e a contratação.

Processo nº 07/000608/2011

1. Objeto: Treinamento de Pessoal.
2. Partes: PCRJ/SME e Suely Aparecida Amaral.
3. Fundamento: Inexigibilidade de Licitação – Artigo 25, Inciso II da Lei nº 8666 de 21/06/93 e suas alterações.
4. Razão: Dinamizar oficina no Projeto “Acelera Brasil” para profissionais que atuarão no Instituto Ayrton Senna.
5. Valor: R\$ 4.120,00 (Quatro mil, cento e vinte reais)
6. Autorização Paulo Roberto Santos Figueiredo.
7. Ratificação: Claudia Costin.

Evidências da realização de treinamento dos professores para os projetos de aceleração de aprendizagem. É um grande equívoco acreditar que é possível impor ritmos de aprendizagem iguais a pessoas distintas, sem respeitar suas diferenças. Pior ainda quando se trata de jovens que têm diversas questões subjacentes que devem ser observadas para conseguir alcançar com êxito seu aprendizado. Ou seja, os professores não foram capacitados sequer para saber como lidar com tais questões — o que acaba sendo forjado na prática cotidiana e com a experiência em sala de aula —, são treinados a passar um conhecimento específico vendido em uma caixa. A lógica da “escola de passagem”. Se no passado Freire identificou a “escola bancária”, pois funcionava como um lugar para depósito de pessoas, hoje elas são locais de passagem onde *times is money!* Não temos tempo a perder! A “fábrica de diplomas” não pode parar!

Figura 15 – 10: DO de 5 de maio de 2011. p. 55

Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro
Controladoria Geral do Município
Subcontroladoria de Integração de Controles
Contadoria Geral

Prestação de Cx
Exercício de

4.3 - Comparativo da Receita Prevista com a Arrecadada (Anexo 10 - Lei 4.320/64) - FCONR09204

Referência: Dezembro/2010

Órgão: 1 - Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro

Código	Descrição	FR	Previsão	Arrecadação até o Mês	Varição	% de Variação
1.7.6.1.01.01.29	CONV. 195/2007/MS - CURSO DE RESIDENCIA EM SAUDE MENTAL E ENFERMAGEM - FMS	108	1.015.073,00	0,00	(1.015.073,00)	(100,0)
1.7.6.1.02.00.00	TRANSFERENCIAS DE CONVENIOS UNIAO DESTINADOS A PROGRAMAS DE EDUCACAO		8.356.232,00	0,00	(8.356.232,00)	(100,0)
1.7.6.1.02.01.00	TRANSFERENCIAS DE CONVENIOS UNIAO DESTINADOS PROGRAMAS EDUCACAO - ADM. DIRETA		8.356.232,00	0,00	(8.356.232,00)	(100,0)
1.7.6.1.02.01.33	CONV MEC/FNDE-INCLUSAO DE ALUNOS COM NECES.ESPECIAIS - FORMACAO DE GESTORES E EDUCADORES	100	20.982,00	0,00	(20.982,00)	(100,0)
1.7.6.1.02.01.34	CONV MEC/FNDE-IMPLANTACAO DE ATIVIDADES ESPORTIVAS/CULTURAIS NO CONTRATURNO DE ESCOLAS	100	6.968.303,00	0,00	(6.968.303,00)	(100,0)
1.7.6.1.02.01.35	CONV MEC/FNDE-AQUIS EQUIPAM.MATER. DIDATICOS PARA ENSINO DE CIENCIAS NA REDE PUBLICA	100	9.900,00	0,00	(9.900,00)	(100,0)
1.7.6.1.02.01.36	CONV MEC/FNDE-AQUIS METODOLOGIA ESPECIFICA - PROG.BELIZA BRASIL/INSTITUTO AYRTON SENNA	100	782.635,00	0,00	(782.635,00)	(100,0)
1.7.6.1.02.01.37	CONV MEC/FNDE-AQUIS METODOLOGIA ESPECIFICA - PROG.ACELERA BRASIL/INSTITUTO AYRTON SENNA	100	677.412,00	0,00	(677.412,00)	(100,0)
1.7.6.1.03.00.00	TRANSFERENCIAS DE CONVENIOS UNIAO DESTINADOS A PROGRAMAS DE ASSISTENCIA SOCIAL		8.185.358,00	15.050.881,80	6.874.525,80	83,9
1.7.6.1.03.01.00	TRANSF. CONVENIOS UNIAO DESTINADOS PROGRAMA ASSISTENCIA SOCIAL - ADM. DIRETA		8.185.358,00	15.050.881,80	6.874.525,80	83,9
1.7.6.1.03.01.42	CONV. 119/MDS/2007-ESTRUTURACAO DA REDE DE SERVICOS DE PROTECAO SOCIAL BASICA-FMAS	100	32.816,00	0,00	(32.816,00)	(100,0)
1.7.6.1.03.01.43	CONV. 1195/MDS/2007 - PROMOCAO DA INCLUSAO PRODUTIVA - FMAS	100	68.540,00	0,00	(68.540,00)	(100,0)
1.7.6.1.03.01.45	CONV. 583/MDS/CF/2007-PROMOCAO DA INCLUSAO PRODUTIVA-EMPREENDEDORISMO SOLIDARIO-FMAS	100	61.426,00	0,00	(61.426,00)	(100,0)
1.7.6.1.03.01.46	CONV. 1089/MDS/CF/2006-ESTRUTURACAO REDE DE SERVICOS DE PROTECAO SOCIAL	100	249.999,00	0,00	(249.999,00)	(100,0)

Evidência de pagamentos feitos ao Instituto Ayrton Senna, confirmando a transferência de recursos públicos à iniciativa privada, lógica privatista da educação pública. Marca da gestão Costin que acabou virando modelo para muitas outras redes pelo Brasil. Abaixo, outra evidência.

Figura 16 – 12: DO de 12 de abril de 2012, p. 69

Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro
Controladoria Geral do Município
Subcontroladoria de Integração de Controles
Contadoria Geral

Prestação de Contas
Exercício de 2011

4.3 - Comparativo da Receita Prevista com a Arrecadada (Anexo 10 - Lei 4.320/64) - FCONR09204

Referência: Dezembro/2011

Órgão: 1 - Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro

Código	Descrição	FR	Previsão	Arrecadação até o Mês	Varição	% de Variação
1.7.2.4.01.04.01	TRANSFERENCIAS DE RECURSOS DO FUNDEB - PARCELA IPH-EX	142	27.071.218,00	37.664.190,97	10.582.972,97	39,09
1.7.2.4.01.05.00	TRANSFERENCIAS DE RECURSOS DO FUNDEB - PARCELA FPE		36.092.818,00	44.168.867,97	8.076.049,97	22,37
1.7.2.4.01.05.01	TRANSFERENCIAS DE RECURSOS DO FUNDEB - PARCELA FPE	142	36.092.818,00	44.168.867,97	8.076.049,97	22,37
1.7.2.4.01.06.00	TRANSFERENCIAS DE RECURSOS DO FUNDEB - PARCELA ITCM		20.416.005,00	20.666.238,72	249.633,72	1,22
1.7.2.4.01.06.01	TRANSFERENCIAS DE RECURSOS DO FUNDEB - PARCELA ITCM	142	20.416.005,00	20.666.238,72	249.633,72	1,22
1.7.2.4.01.07.00	TRANSFERENCIAS DE RECURSOS DO FUNDEB - PARCELA IPVA		71.279.030,00	82.515.203,50	11.236.173,50	15,76
1.7.2.4.01.07.01	TRANSFERENCIAS DE RECURSOS DO FUNDEB - PARCELA IPVA	142	71.279.030,00	82.515.203,50	11.236.173,50	15,76
1.7.2.4.01.08.00	TRANSFERENCIAS DE RECURSOS DO FUNDEB - PARCELA ITR		243.091,00	235.584,46	(7.506,54)	(3,08)
1.7.2.4.01.08.01	TRANSFERENCIAS DE RECURSOS DO FUNDEB - PARCELA ITR	142	243.091,00	235.584,46	(7.506,54)	(3,08)
1.7.3.0.0.00.00	TRANSFERENCIAS DE INSTITUICOES PRIVADAS		0,00	150.000,00	150.000,00	0,00
1.7.3.0.0.01.00	TRANSFERENCIAS DE INSTITUICOES PRIVADAS		0,00	150.000,00	150.000,00	0,00
1.7.3.0.0.03.00	TRANSFERENCIAS DE INSTITUICOES PRIVADAS - EMPRESAS		0,00	150.000,00	150.000,00	0,00
1.7.3.0.0.03.01	CONTRATO RIOFILME/INSTITUTO TELEMAR - CINECARIOCA	200	0,00	150.000,00	150.000,00	0,00
1.7.6.0.00.00.00	TRANSFERENCIAS DE CONVENIOS		78.992.121,00	14.313.138,19	(64.678.982,81)	(81,88)
1.7.6.1.00.00.00	TRANSFERENCIA DE CONVENIOS DA UNIAO E SUAS ENTIDADES		71.685.203,00	11.785.738,19	(59.899.464,81)	(83,55)
1.7.6.1.01.00.00	TRANSFERENCIAS DE CONVENIOS UNIAO PARA O SUS		7.333.175,00	0,00	(7.333.175,00)	(100,00)
1.7.6.1.01.01.00	TRANSFERENCIAS DE CONVENIOS UNIAO PARA O SUS - ADM. DIRETA		7.333.175,00	0,00	(7.333.175,00)	(100,00)
1.7.6.1.01.01.23	CONV. 16/2008/MS - QUALIFICACAO E EDUC.CONTINUADA DOS RESIDENTES DA SAUDE DO SUS	108	871.381,00	0,00	(871.381,00)	(100,00)
1.7.6.1.01.01.24	CONV.3071/2004/MS - REFORMA DE UNIDADES DE SAUDE	108	5.719.468,00	0,00	(5.719.468,00)	(100,00)
1.7.6.1.01.01.28	CONV.2471/2007/MS - FORMACAO GESTORES/SUPERVISORES/PRECEPTORES NA SAUDE MENTAL-FMS	108	215.090,00	0,00	(215.090,00)	(100,00)
1.7.6.1.01.01.29	CONV. 195/2007/MS - CURSO DE RESIDENCIA EM SAUDE MENTAL E ENFERMAGEM - FMS	108	527.238,00	0,00	(527.238,00)	(100,00)
1.7.6.1.02.00.00	TRANSFERENCIAS DE CONVENIOS UNIAO DESTINADOS A PROGRAMAS DE EDUCACAO		577.411,00	0,00	(577.411,00)	(100,00)
1.7.6.1.02.01.00	TRANSFERENCIAS DE CONVENIOS UNIAO DESTINADOS PROGRAMAS EDUCACAO - ADM. DIRETA		577.411,00	0,00	(577.411,00)	(100,00)
1.7.6.1.02.01.37	CONV MEC/FNDE-AQUIS METODOLOGIA ESPECIFICA - PROG.ACELERA BRASIL/INSTITUTO AYRTON SENNA	118	577.411,00	0,00	(577.411,00)	(100,00)
1.7.6.1.03.00.00	TRANSFERENCIAS DE CONVENIOS UNIAO DESTINADOS A PROGRAMAS DE		20.151.589,00	2.500.000,00	(17.651.589,00)	(87,59)

Figura 17 – 13: DO de 13 de outubro de 2009, p. 70

**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
COORDENADORIA DE ADMINISTRAÇÃO
EXTRATO DO CONTRATO**

Processo Instrutivo n.º 07/204103/2009
Contrato n.º 299/2009
Data da assinatura: 18/09/2009
Partes: PCRJ /SME e FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO
Objeto: Implementar programa complementar de Matemática, por meio do uso dos produtos e da metodologia do Telecursos-Telessala, para atender aos alunos matriculados no nono ano do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro
Prazo: 04 (quatro) meses
Valor: R\$209.695,00 (duzentos e nove mil seiscentos e noventa e cinco reais)
Programa de Trabalho: 1601.12.361.0058.2307
Natureza da Despesa: 33.90.39.18
Notas de Empenho: 2009/003169 no valor de R\$209.695,00
Fundamento: Art.25 Inciso II da Lei n.º 8.666/93 e suas alterações 34549

Apresentamos o extrato do contrato entre a SME e a FRM (Fundação Roberto Marinho) que acreditamos tenha sido a porta de entrada para atuar em conjunto com o IAS (Instituto Ayrton Senna). Um contrato inicial em que os valores ainda eram relativamente baixos. Mas era só o começo.

Figura 18 – 14: DO de 7 de fevereiro de 2011, p. 12

<p>DESPACHOS DA SECRETARIA E DO SUBSECRETÁRIO DE GESTÃO EXPEDIENTE DE 04/02/2011</p> <p>Processo nº 07/000681/2011 Aprovo o Termo de Referência e a Contratação.</p> <p>Processo nº 07/000681/2011 1. Objeto: Treinamento de Pessoal. 2. Partes: PCRJ/SME e Sandra Maria Ferreira Pignaton. 3. Fundamento: Inexigibilidade de Licitação – Art.25 Inciso II da Lei nº 8666 de 21/06/1993 e suas alterações. 4. Razão: Ministrar curso no projeto Se Liga – Realização para profissionais que atuarão com a metodologia do Instituto Ayrton Senna. 5. Valor: R\$ 3.520,00 (Três mil, quinhentos e vinte reais).</p> <p>Processo nº 07/000679/2011 1. Objeto: Treinamento de Pessoal. 2. Partes: PCRJ/SME e Celi Lutz Lindenmeyer. 3. Fundamento: Inexigibilidade de Licitação – Art.25 Inciso II da Lei nº 8666 de 21/06/1993 e suas alterações. 4. Razão: Ministrar curso no projeto Fórmula da Vitória – Realização para profissionais que atuarão com a metodologia do Instituto Ayrton Senna. 5. Valor: R\$ 3.520,00 (Três mil, quinhentos e vinte reais). 6. Autorização: Paulo Roberto Santos Figueiredo. 7. Ratificação: Claudia Costin.</p>	<p>Processo nº 07/000683/2011 1. Objeto: Treinamento de Pessoal. 2. Partes: PCRJ/SME e Marlene Fátima Silva. 3. Fundamento: Inexigibilidade de Licitação – Art.25 Inciso II da Lei nº 8666 de 21/06/1993 e suas alterações. 4. Razão: Ministrar curso no projeto Acelera – Brasil para profissionais que atuarão com a metodologia do Instituto Ayrton Senna. 5. Valor: R\$ 4.120,00 (Quatro mil, cento e vinte reais). 6. Autorização: Paulo Roberto Santos Figueiredo. 7. Ratificação: Claudia Costin.</p> <p>Processo nº 07/000682/2011 Aprovo o Termo de Referência e a Contratação.</p> <p>Processo nº 07/000682/2011 1. Objeto: Treinamento de Pessoal. 2. Partes: PCRJ/SME e Maria de Fátima Soares Vasconcelos. 3. Fundamento: Inexigibilidade de Licitação – Art.25 Inciso II da Lei nº 8666 de 21/06/1993 e suas alterações. 4. Razão: Ministrar curso no projeto Acelera – Brasil para profissionais que atuarão com a metodologia do Instituto Ayrton Senna. 5. Valor: R\$ 3.520,00 (Três mil, quinhentos e vinte reais). 6. Autorização: Paulo Roberto Santos Figueiredo. 7. Ratificação: Claudia Costin.</p>
---	---

Contratação de pessoal do IAS para o treinamento de professores da rede municipal, a fim de que eles aplicassem o sistema de “realização” e “aceleração” aos alunos das escolas do município do Rio de Janeiro.

Figura 19 – 15: DO de 10 de março de 2010, p. 28

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
Secretária: **Claudia Maria Costin**
Rua Afonso Cavalcanti, 455 – 3º andar – Tel: 2503-2481 - Fax: 2273-9993

DESPACHOS DA SECRETÁRIA E DO SUBSECRETÁRIO DE GESTÃO
EXPEDIENTE DE 05/02/2010

*Processo nº 07/000552/2010

1. Objeto: Curso de aperfeiçoamento profissional
2. Partes: PCRJ/SME e Fundação Roberto Marinho
3. Fundamento: Inexigibilidade de Licitação – Artigo 25, Inciso II da Lei nº 8666 de 21 de junho de 1993 e suas alterações.
4. Razão: Viabilizar a implementação do Programa de Aceleração de Estudos, por meio do uso dos produtos e metodologia do Telecurso.
5. Valor: R\$ 2.513.941,00 (dois milhões trezentos e quinze mil novecentos e quarenta e um reais).
6. Autorização: Paulo Roberto Santos Figueiredo.
7. Ratificação: Claudia Costin.

*Processo nº 07/000455/2010

- 1-Objeto: Aquisição de livros
- 2-Partes: PCRJ/SME e Global Editora e Distribuidora Ltda
- 3-Fundamento: Inexigibilidade de Licitação – Artigo 25, Inciso I da Lei nº 8666 de 21 de junho de 1993 e suas alterações.
- 4-Razão: Aquisição a ser utilizada pelos professores participantes da capacitação do "Projeto Se Liga" da Secretaria Municipal de Educação
- 5-Valor: R\$ 114.868,00 (cento e quatorze mil oitocentos e sessenta e oito reais)
- 6-Autorização: Paulo Roberto Santos Figueiredo.
- 7-Ratificação: Claudia Costin.

*Processo nº 07/000454/2010

- 1-Objeto: Aquisição de livros
- 2-Partes: PCRJ/SME e Global Editora e Distribuidora Ltda
- 3-Fundamento: Inexigibilidade de Licitação – Artigo 25, Inciso I da Lei nº 8666 de 21 de junho de 1993 e suas alterações.
- 4-Razão: Aquisição a ser utilizada pelos professores participantes da capacitação do "Projeto Se Liga" da Secretaria Municipal de Educação.
- 5-Valor: R\$ 75.932,00 (setenta e cinco mil novecentos e trinta e dois reais).
- 6-Autorização: Paulo Roberto Santos Figueiredo.
- 7-Ratificação: Claudia Costin.

Omitido no DO de 08/02/2010

DESPACHOS DA SECRETÁRIA E DO SUBSECRETÁRIO DE GESTÃO
EXPEDIENTE DE 12/02/2010

*Processo nº 07/000452/2010

1. Objeto: Aquisição de livros.
2. Partes: PCRJ/SME e Goal Editora Ltda
3. Fundamento: Inexigibilidade de Licitação – Artigo 25, Inciso I da Lei nº 8666 de 21 de junho de 1993 e suas alterações.
4. Razão: Aquisição a ser utilizada pelos professores participantes da capacitação referente ao Projeto Autonomia Carioca da Secretaria Municipal de Educação
5. Valor: R\$ 94.300,00 (noventa e quatro mil e trezentos reais).
6. Autorização: Paulo Roberto Santos Figueiredo.
7. Ratificação: Claudia Costin

*Processo nº 07/000546/2010

- 1-Objeto: Aquisição de livros.
- 2-Partes: PCRJ/SME e IBEP Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas Ltda
- 3-Fundamento: Inexigibilidade de Licitação – Artigo 25, Inciso I da Lei nº 8666 de 21 de junho de 1993 e suas alterações.
- 4-Razão: Aquisição de livros destinada aos alunos que participam do Projeto Autonomia Carioca da Secretaria Municipal de Educação.
- 5-Valor: R\$ 67.500,00 (sessenta e sete mil e quinhentos reais).
- 6-Autorização: Paulo Roberto Santos Figueiredo.
- 7-Ratificação: Claudia Costin

*Omitido no DO de 18/02/2010

Ainda em 2010, a entrada do “Telecurso”, da FRM, nas escolas e a aquisição dos materiais de treinamento dos professores para os projetos do IAS e da FRM. Mais interferências diretas à prática e à autonomia do trabalho docente. A essa altura, muitos professores ainda julgavam que tais metodologias poderiam ser benéficas e ajudariam no cotidiano árduo da escola pública. Mas logo muitos perceberam que se tratava de uma lógica mercantilizadora que tentava uniformizar a forma de aprendizado, tirando a identidade dos alunos, professores e seus lugares de origem. Ignorando as peculiaridades de cada um e cada realidade vivida. E o pior, sempre nivelando por baixo, pois veem o jovem da periferia como menos capaz que os demais e, portanto, só deveria receber o ensino superficial. O suficiente para sobreviver, mas nunca para protagonizar.

Figura 20 – 16: *DO* de 2 de março de 2011, p. 62

Conselheiro Relator FERNANDO BUENO GUIMARÃES

PELA DILIGÊNCIA nos termos do voto do Relator - Processo(s):
07/020963/2001 - Dilma Secioso Tosatto - PROFESSOR II - Matrícula:
 15/108375-7 - Data da Eficácia: 13/06/2001.

PELO ARQUIVAMENTO nos termos do voto do Relator - Processo(s):
40/004382/2009 - Contrato nº 222/2009 - Celebrado em 04/09/2009 -
Objeto: Implantação de nova metodologia de ensino de ciências, dividida
 em módulos temáticos e abrangendo a prestação de serviços e entrega
 de materiais. - Partes: SME e Sangari do Brasil Ltda. - Valor: R\$
 67.478.464,47.

Figura 21 – 17: *DO* de 17 de agosto de 2011, p. 15

**DESPACHO DA SECRETÁRIA E DO SUBSECRETÁRIO DE GESTÃO
 EXPEDIENTE DE 16-08-2011**

Processo nº 07/202899/2009

1. Objeto: Livros e folhetos.
2. Partes: PCRJ/SME e Sangari do Brasil LTDA..
3. Fundamento: Inexigibilidade – Art. 25 Caput da Lei nº 8666 de 21 de junho de 1993 e suas alterações.
4. Razão: Implementação do Programa CTC – Ciência e Tecnologia com Criatividade para os alunos do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação.
5. Valor: R\$ 27.328.298,87 (vinte e sete milhões, trezentos e vinte e oito mil duzentos e noventa e oito reais e oitenta e sete centavos)
6. Autorização: Paulo Roberto Santos Figueiredo.
7. Ratificação: Claudia Costin.

Evidências de celebração de contratos milionários com a Sangari Brasil. Transferência de recursos públicos para a iniciativa privada. Mais vazamento de recursos, que não resolve o problema da educação e ainda retira investimentos das escolas e a valorização dos professores, em prol de empresas privadas.

Figura 22 – 18: *DO* de 12 de abril de 2012, p. 31

**DESPACHO DA SECRETÁRIA E DO SUBSECRETÁRIO DE GESTÃO
 EXPEDIENTE DE 03/04/2012**

*Processo nº 07/000553/2012

- 1-Objeto: Curso de aperfeiçoamento profissional.
- 2-Partes: PCRJ/SME e Fundação Roberto Marinho.
- 3-Fundamento: Inexigibilidade – Artigo 25 Inciso II da Lei 8666 de 21/06/1993.
- 4-Razão: Reforço escolar para alunos da Rede Municipal de Ensino.
- 5-Valor: R\$ 4.448.188,00 (quatro milhões, quatrocentos e quarenta e oito mil e cento e oitenta e oito reais).
- 6-Autorização: Paulo Roberto Santos Figueiredo.
- 7-Ratificação: Claudia Costin.

*Omitido no *DO* de 04/04/2012

Mais transferências de recursos para a FRM.

Figura 23 – 19: DO de 21 de dezembro de 2011, p. 59

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

COMUNICADO

O prefeito e a secretária Municipal de Educação participam nesta quarta-feira (dia 21), às 9h, no Maracanãzinho, da formatura dos alunos do Autonomia Carioca. O projeto, realizado em parceria com a Fundação Roberto Marinho, tem como objetivo corrigir a defasagem idade-série de cerca de 10.000 alunos dos 7º e 8º anos. A partir desta ação, esses alunos conseguiram concluir o Ensino Fundamental.

O Autonomia Carioca é um projeto voltado para o nivelamento de alunos dos 7º e 8º anos do Ensino Fundamental, por meio da aceleração dos estudos e da correção da defasagem idade-série. Para a realização do Autonomia Carioca, 384 professores da rede municipal foram capacitados na metodologia Telessala, da Fundação Roberto Marinho, utilizada no projeto. Esse trabalho foi iniciado em fevereiro de 2010 e, desde então, os alunos das escolas da Prefeitura do Rio vêm aprendendo de forma lúdica, com recursos audiovisuais, os conteúdos de todas as disciplinas dos 7º, 8º e 9º anos, conseguindo, assim, avançar e concluir Ensino Fundamental.

Durante a cerimônia, professores e alunos darão seus depoimentos sobre o programa e falarão como a vivência deste processo transformou as suas vidas.

O nome do programa da FRM não poderia ser mais sugestivo e, ao mesmo, tempo cínico ou inconveniente. “Autonomia” Carioca. Como esperar que alunos mal formados possam ter autonomia e protagonizar suas vidas? Perceba que o programa oferece Teleaulas que pretendem suprir o conteúdo de três anos em apenas um! A alegação da distorção idade-série não se sustenta nem se justifica, a ponto de se colocar um jovem supostamente “atrasado” do 7º ano no Ensino Médio. Na verdade, vemos neste caso que o que a Prefeitura, através da SME, e sua gestora pretendem é se livrar o mais rápido possível do “custo” de manter os alunos com mais dificuldade de aprendizagem mais tempo na rede. Como já vimos, a lógica instalada na rede municipal de educação é a neoliberal, em que uma frase é clássica no mundo do capitalista: *Time is Money!*

Figura 24 – 20: DO de 4 de janeiro de 2011, p. 35

EMPRESA MUNICIPAL DE ARTES GRÁFICAS S.A.
AVISO DO PREGOEIRO
EXPEDIENTE DE 03/01/2011

Aditamento à Ata de Julgamento de Propostas e Habilitação do Pregão Presencial nº 044/2010; Processo: 07/005.812/2010

Objeto: PRESTAÇÃO DE SERVIÇO DE IMPRESSÃO DE CADERNOS PEDAGÓGICOS DIVERSOS PARA AS UNIDADES ESCOLARES DA SME.

ADJUDICO o resultado do certame realizado em 30 de dezembro de 2010 na Empresa Municipal de Artes Gráficas – Imprensa da Cidade, à empresa vencedora: **EDIURO GRÁFICA E EDITORA LTDA.** no valor total de **R\$ 25.155.000,00** (vinte e cinco milhões cento e cinquenta e cinco mil reais), referente ao objeto da licitação.

Acima, um fragmento do *DO* do Rio, evidenciando a contratação para iniciar o processo de produção dos “cadernos pedagógicos”. Iniciava-se em 2011 o processo de apostilamento da rede municipal de educação.

Figura 25 – 21: *DO* de 17 de maio de 2012, p. 50

40/005713/2011 - 1º Termo Aditivo nº 708/2011 ao Contrato nº 222/2009 - Celebrado em 02/09/2011 - Objeto: Prorrogação do prazo de vigência do Contrato por 24 meses. - Partes: SME e Sangari do Brasil Ltda. - Valor: R\$ 27.328.298,87.

Extensão do contrato com a Sangari Brasil por mais dois anos.

Figura 26 – 22: *DO* de 12 de março de 2013, p. 49

**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
COORDENADORIA DE ADMINISTRAÇÃO
EXTRATO DO CONTRATO**

Processo Instrutivo nº 07/007988/2012
Contrato nº 05/2013
Data da assinatura: 22/01/2013.
Partes: PCRJ/SME e **Fundação Roberto Marinho**
Objeto: Prestação de serviços para desenvolvimento dos Projetos Autonomia Carioca.
Prazo: 12 (doze) meses a contar da assinatura do contrato.
Valor Total: R\$ 3.131.392,00 (três milhões, cento e trinta e um mil, trezentos e noventa e dois reais).
Programas de Trabalho: 16.01.12.361.0337.2766e 16.01.12.361.0316.2515
Natureza da Despesa: **33.90.39.18**
Notas de Empenho: **2013/000240** no valor de R\$ **2.017.682,00** e **2013/000241** no valor de R\$ **1.113.710,00**
Fundamento: Art 25, Inciso II, da Lei Federal nº 8.666/1993 e suas alterações.

Figura 27 – 23: *DO* de 25 de setembro de 2013, p. 65

40/001245/2013 - Contrato nº 5/2013 - Celebrado em 22/01/2013 - **Objeto:** Prestação de serviços para Aceleração 2A, Aceleração 3 e Complementar de Matemática, com a metodologia “Telessalas”, para os alunos do 6º ao 9º ano da RME. - **Partes:** SME e Fundação Roberto Marinho - **Valor:** R\$ 3.131.392,00.

Valor dos contratos de um ano para execução do projeto “Autonomia” Carioca (que são projetos de aceleração), para o ano de 2013. Valores não atualizados, o que, passados seis anos, dá a dimensão do alto custo desses projetos que foram priorizados em detrimento do real desenvolvimento da rede municipal de educação. O que provavelmente deixaria um legado positivo e levaria à melhoria das práticas, além de atender de forma mais equânime aos jovens devido às díspares realidades vividas por eles, de acordo com a região da cidade do Rio de Janeiro. O legado que vemos hoje é desanimador, pois foi dada continuidade no processo de

“escola de passagem” ou “fábrica de diplomas” do Ensino Fundamental, em o objetivo de reduzir o que é considerado pelos governantes como “custo”, que seria a manutenção dos alunos na rede. Por isso, quanto mais rápido os alunos saem da rede, mais rápido “livra-se do problema”. Essa é a lógica que impera já há uma década na rede municipal. Uma lógica de baixíssimo investimento em educação, pois para o neoliberalismo se trata de gastos e não é visto como desenvolvimento. Ou seja, cada um que cuide do seu desenvolvimento pessoal, pois no mundo neoliberal, as pessoas devem ser responsáveis por seu crescimento e desenvolvimento pessoal (teoria do capital humano) e não tuteladas pelo Estado.

Figura 28 – 24: DO de 18 de junho de 2014, p. 54

PUBLICAÇÕES A PEDIDO

REQUERIMENTO DE LICENÇA

ATLANTIS RJ EMPREENDIMENTOS IMOBILIÁRIOS LTDA.-CNPJ: 12.605.755/0001-07 torna público que requereu à Secretaria Municipal de Meio Ambiente - SMAC, através do processo nº 14/200.595/2014, a LICENÇA MUNICIPAL DE INSTALAÇÃO DE ATIVIDADES para DESENVOLVIMENTO DE PROJETO DE CONSTRUÇÃO DE HOTEL, na Avenida Lucio Costa, 17.360 - Recreio dos Bandeirantes - Rio de Janeiro - RJ.

**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
COORDENADORIA DE ADMINISTRAÇÃO
EXTRATO DO CONTRATO**

Processo Instrutivo nº 07/007881/2013
Contrato nº 32/2014
Data da assinatura: 09/06/2014
Partes: PCRJ/SME e FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO
Objeto: Prestação de serviços para implementar os Projetos Autonomia Carioca
Prazo: De 09/06/2014 a 31/12/2014
Valor Total: R\$ 2.871.872,00 (dois milhões, oitocentos e setenta e um mil, oitocentos e setenta e dois reais)
Programas de Trabalho: 16.01.12.361.0337.2766; 16.01.12.361.0316.2515
Natureza da Despesa: 3.3.90.39.18
Notas de Empenho: 2014/000267 no valor de R\$ 534.936,00; 2014/000268 no valor de R\$ 1.155.820,00; 2014/000269 no valor de R\$ 1.181.116,00
Fundamento: Artigo 25, Inciso II da Lei Federal nº 8.666/93 e suas alterações.

Pagamento de quase três milhões de reais para seis meses de contrato do projeto de aceleração de aprendizagem “Autonomia” Carioca, da FRM. Nesse momento, a Secretaria de Educação já não era mais comandada por Claudia Costin, mas por uma fiel seguidora sua, a professora Sônia Mograbi, que deu continuidade a todos os projetos. Ocorre que, após a greve histórica de 2013, a então secretária Claudia Costin ficou muito desgastada. Como prêmio, ganhou um cargo de peso no Banco Mundial, na área de gestão de educação, para sair da SME/RJ por cima. Afinal, ela havia cumprido muito bem sua missão. O prêmio foi merecido, ou como os neoliberais gostam de dizer: foi por mérito!

Figura 29 – 25: DO de 13 de março de 2015, p. 15

40/002181/2011 - Contrato nº 280/2010 - Celebrado em 30/12/2010 - Objeto: Prestação de serviços para implementação de programa de aceleração de estudos. - Partes: SME e Fundação Roberto Marinho - Valor: R\$ 7.417.788,00.

40/000466/2012 - Contrato nº 262/2011 - Celebrado em 03/10/2011 - Objeto: Aquisição de 13.000 netbooks, incluindo garantia técnica e manutenção corretiva dos mesmos. - Partes: SME e Digibras Indústria do Brasil S/A - Valor: R\$ 10.872.000,00.

Análise do TCM (Tribunal de Contas do Município) referente a contrato celebrado com a FRM em dezembro de 2010 e a compra de netbooks da antiga marca de eletroeletrônicos CCE. Mais um exemplo do desperdício dos recursos públicos. Os netbooks tinham uma finalidade excelente, que seria aproximar os alunos de uma realidade que eles ainda não tinham vivenciado, em virtude do nível de desigualdade existente no país. A ideia era de que as escolas fossem equipadas com internet em banda larga, e os professores pudessem levar os netbooks para sala de aula, a fim de que os alunos utilizassem o equipamento para aulas interativas e atrativas. Seria um excelente aliado para o processo de aprendizagem dos alunos, pois daria uma infinidade de possibilidades no processo pedagógico. Mas, infelizmente, os netbooks se mostraram de baixa qualidade e apresentavam problemas com frequência. A manutenção era demorada, o que deixava um déficit de equipamentos grande nas escolas. Ainda havia o problema da internet, que era subdimensionada e não suportava toda a escola conectada. Poucos anos mais tarde, esses equipamentos foram se depreciando rapidamente e não puderam ser mais utilizados, até porque pouco tempo depois da compra dos netbooks (em 2012), a empresa fabricante foi vendida para outra empresa chinesa, deixando a manutenção a cargo da Prefeitura, o que acabou não acontecendo.

3.3.3 Resoluções da SME no período em estudo

RESOLUÇÃO SME Nº 1074

DE 14 DE ABRIL DE 2010.

Dispõe sobre o Regimento Escolar Básico do Ensino Fundamental da Rede Pública do Município do Rio de Janeiro.

A SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, no uso das atribuições que lhe são conferidas pela legislação em vigor,

RESOLVE:

CAPÍTULO I

DA IDENTIFICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO

Art. 2º. As Unidades Escolares, integrantes da Rede Pública Municipal de Ensino são administradas pela Secretaria Municipal de Educação, nos termos da legislação Federal, Estadual e Municipal em vigor.

Art. 3º. As Unidades Escolares Municipais são públicas e gratuitas e se fundamentam nas diretrizes básicas emanadas da política educacional traçadas pela Secretaria Municipal de Educação.

Aqui já vemos uma delimitação bem restrita da origem das diretrizes que fundamentam a política educacional, o que fragiliza a base curricular e não garante uma política mais forte.

CAPÍTULO II

DA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO E DA MISSÃO DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO

Art. 6º. A política de democratização desenvolvida na rede municipal deve assegurar a melhoria da qualidade de ensino e a valorização da escola pública, em todos os seus níveis e segmentos, e dos profissionais de educação mediante:

I – *Uma política salarial justa e digna;*

II – *Um plano de cargos e salários atualizado, que permita ascensão profissional durante o exercício do cargo;*

III – *a garantia da realização dos centros de estudos, de acordo com a legislação em vigor;*

IV – *a garantia da capacitação desses profissionais em locais descentralizados dentro ou fora do horário de trabalho, garantindo o atendimento alternativo ao aluno;*

O *caput* do artigo é um dos mais importantes de todo o documento, principalmente no que diz respeito aos incisos, I e II. O inciso II inclusive foi atacado em 2013 com a aprovação de um PCRR que prejudicou em muito a carreira e as condições de trabalho e salarial dos professores.

V – *a garantia das condições materiais e de pessoal indispensáveis ao pleno desenvolvimento do aluno e ao trabalho dos profissionais de educação, ressaltando-se o compromisso do governo e da comunidade escolar com a conservação e a manutenção do prédio, do acervo, do mobiliário escolar e de todo o equipamento de infraestrutura necessário ao desenvolvimento do trabalho educativo;*

O inciso V fala das garantias de condições para o pleno desenvolvimento dos alunos e do trabalho dos professores, o que obviamente é ferido pela política educacional neoliberal implementada por Costin. Por consequência impede que os incisos IX e X sejam cumpridos.

VI – *o acesso e permanência do aluno, garantindo-se atendimento especial e adequado ao aluno portador de necessidades educativas especiais, com o devido acompanhamento de profissionais capacitados, de acordo com as orientações do Instituto Helena Antipoff (IHA);*

VII – *o direito do aluno à matrícula em unidade escolar próxima a sua residência, respeitando-se o limite da capacidade de atendimento desta Unidade Escolar;*

VIII – *a participação da comunidade escolar, através dos seus organismos como o Conselho Escola Comunidade e o Grêmio Estudantil, na gestão da Unidade Escolar;*

IX – *a formação da cidadania do aluno;*

X – *o acesso à cultura e às transformações tecnológicas.*

CAPÍTULO III

DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

Art. 7º. A elaboração do Projeto Político Pedagógico é prerrogativa de cada unidade de ensino, que será construído de acordo com as necessidades e anseios da comunidade escolar, *respeitadas com as diretrizes do Nível Central da SME.*

O PPP foi criado para dar as escolas uma identidade que fosse mais próxima às peculiaridades de cada realidade, de cada local e da sociedade ali presente. Sempre buscando atender da melhor maneira as demandas dos jovens daquele lugar. Mas como fica claro na parte final do art. 7º da resolução, o PPP deverá estar sempre subordinado as orientações da SME. Ou seja, sem autonomia.

O PPP foi criado para dar as escolas uma identidade que fosse mais próxima às peculiaridades de cada realidade, de cada local e da sociedade ali presente. Sempre buscando atender da melhor maneira as demandas dos jovens daquele lugar. Mas como fica claro na parte final do art. 7º da resolução, o PPP deverá estar sempre subordinado as orientações da SME. Ou seja, sem autonomia.

Art. 8º. O processo de consolidação do Projeto Político-Pedagógico, em todas as suas etapas, deve ter a ação conjunta dos segmentos da comunidade escolar, por meio de seus organismos (Conselho Escola Comunidade e Grêmios Estudantis).

Art. 9º. Todas as diretrizes, ações, filosofia e objetivos da Unidade Escolar devem estar delineados no Projeto Político Pedagógico.

Parágrafo único. Do Projeto Político Pedagógico deverão constar: o diagnóstico da comunidade escolar atendida pela Unidade Escolar, às condições físicas, os recursos humanos e materiais disponíveis, as metas, objetivos pretendidos e as estratégias de ação e de avaliação do processo.

O parágrafo único demonstra bem, como a SME entende o PPP. Para ela o PPP deve ser um instrumento de mapeamento e controle, com metas a serem alcançadas. Uma lógica totalmente empresarial.

Art. 13. A Direção é responsável pela coordenação do processo de planejamento, supervisão e avaliação das ações pedagógica, comunitária e administrativa, de acordo com as normas emanadas do Nível Central, garantindo a qualidade da educação oferecida para todos os alunos.

Art. 14. A Direção deverá cumprir e fazer cumprir a Legislação vigente, a Lei Orgânica do Município e o Estatuto do Funcionalismo Público Municipal do Rio de Janeiro, as determinações emanadas do Nível Central e das Coordenadorias Regionais de Educação, bem como o regulamento e o regimento básico da Rede Municipal de Ensino.

Outra característica bem marcante da gestão Costin foi dar a direção escolar um caráter bem policial e fiscalizatório, garantidor do “cumprimento da lei e da ordem”. O que só fez aumentar a tensão intramuros, mas com certeza fazia parte da sua estratégia. O tempo todo o texto deixa claro que a última palavra será sempre da secretaria de educação.

CAPÍTULO IV DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Art. 41. A avaliação deve ser centrada na totalidade da prática escolar, abrangendo não apenas o processo de aprendizagem do aluno, mas também a prática pedagógica dos profissionais de educação nela envolvidos.....

Art. 43. A avaliação na Rede Municipal de Ensino será contínua, considerando-se o registro como instrumento fundamental para o acompanhamento do desenvolvimento e da aprendizagem dos alunos.

§ 1º A avaliação, como processo, terá caráter formal, consolidada por meio de provas, testes, pesquisas, trabalhos em grupo e individuais.

§ 2º Os critérios de avaliação serão fixados pela Secretaria Municipal de Educação, através de Resolução, redigidos de forma clara e concisa, sendo divulgados à comunidade escolar.

Com relação à avaliação, temos um conflito entre os artigos 41 e 43. Se o primeiro fala da prática do trabalho docente, o segundo determina a forma e ainda os critérios de avaliação, tirando toda a autonomia da prática do trabalho docente.

CAPÍTULO VII
DO CONSELHO DE CLASSE

Parágrafo único. O Conselho de Classe é autônomo, mas não é soberano.

De tudo que estava descrito nesse capítulo, o último parágrafo é o mais importante, no sentido que tudo que foi escrito antes é desconstruído por uma única frase. Não há preocupação em afrontar os professores. Pelo contrário. É proposital essa afronta, para intimidar a categoria.

Essa Resolução (nº 1.074), de 4 de abril de 2010, é uma das mais importantes, e por isso estamos tratando dela nesta análise, porque ela cria o novo regimento da Secretaria de Educação e dá as novas orientações que foram seguidas pelas escolas, direções e professores. Muitas, quase todas, permanecem ainda hoje, como a falta de soberania do Conselho de Classe.

A gestão de Costin sempre foi pautada através do máximo controle. Pelo engessamento e burocratização dos processos pedagógicos e de aprendizagem, afim de criar o máximo de dificuldades para os professores que tentassem buscar outras formas de ensinar. A estratégia do vencer pelo cansaço também passava pelo controle máximo e pela burocratização de vários processos, o que pretendia minar aos poucos a resistência dos professores. Infelizmente, a pesquisa demonstrou que essa estratégia obteve êxito em muitos casos.

A próxima Resolução que analisaremos diz respeito à avaliação dos alunos. A primeira Resolução nesse sentido foi a nº 1.078, de maio de 2010, porém ela sofreu mudanças e, em janeiro de 2011, foi substituída pela Resolução definitiva sobre este assunto.

RESOLUÇÃO SME Nº 1123

DE 24 DE JANEIRO DE 2011.

Estabelece diretrizes para a avaliação escolar na Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro e dá outras providências.

A SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, no uso das atribuições que lhe são conferidas pela legislação em vigor e:

CONSIDERANDO o que dispõe a Lei Federal nº 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;

CONSIDERANDO a Deliberação E/CME nº 19/2009, de 17 de março de 2009, que fixa normas para a realização dos Conselhos de Classe no âmbito da Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro; e

CONSIDERANDO que o Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino está constituído por 9 (nove) anos de escolaridade, em regime seriado,

RESOLVE:

Art. 1º. A avaliação na Rede Municipal de Ensino será contínua, *considerando-se o registro como instrumento fundamental* para o acompanhamento do desenvolvimento e da aprendizagem dos alunos.

Parágrafo único. Para os fins previstos nesta Resolução, *a avaliação, como processo, terá caráter formal, consolidada por meio de provas, testes*, pesquisas e trabalhos em grupo e individuais.

Art. 2º. A avaliação do processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental e do Programa de Educação de Jovens e Adultos – PEJA deverá ser expressa, a cada Conselho de Classe, por meio de um *conceito global, definido pela Secretaria Municipal de Educação (SME), o qual determinará, ao final do ano letivo, a aprovação ou reprovação do aluno.*

§ 3º. Do 2º ao 5º Ano do Ensino Fundamental, *será atribuído um conceito global ao aluno*, além de se registrarem, no Boletim Escolar, as notas *obtidas nas provas bimestrais de Português, Matemática e Ciências....*

§ 5º. Do 6º ao 9º Ano do Ensino Fundamental, também serão registradas, no Boletim Escolar, a cada bimestre, as *notas das provas bimestrais, aplicadas pela Secretaria Municipal de Educação.*

Art. 8º. Fica instituído, no Ensino Fundamental, o Sistema de 2ª época para alunos que, no 4º Conselho de Classe – COC do ano letivo, tiverem conceito global I (Insuficiente).

Já no Art.1º a resolução deixa claro que todas as avaliações só teriam validade se houver o registro, ou seja, documentado. O parágrafo único uniformiza a forma das avaliações. Caso o professor tenha outras formas de avaliar seus alunos, terá problema em validar e comprovar o seu trabalho. No Art. 2º a resolução deixa claro quem definiria os conceitos e nos parágrafos seguintes fala das provas enviadas (iguais para toda a rede) pela SME para avaliação e controle dos alunos e professores.

§ 1º Não terão direito à 2ª época os alunos que tenham sido retidos por frequência.

§ 2º. A 2ª época consistirá de aulas de recuperação e de uma Prova.

§ 3º. Será considerado, para efeito de aprovação do aluno, sujeita a validação pelo Conselho de Classe, o seguinte critério: a obtenção de nota igual ou superior a 5 (cinco) em cada prova das disciplinas.

§ 4º. Após o período de 2ª época, será realizado o 5º Conselho de Classe, para que o conjunto de professores delibere sobre o resultado final dos alunos.

Art. 9º. Admitir-se-á, até o 1º Conselho de Classe, a reclassificação de alunos do 1º ao 8º Ano do Ensino Fundamental que apresentarem a possibilidade de avanços em seu processo de escolaridade, **após avaliação da Unidade Escolar que se responsabilizará pela aprendizagem desses alunos.**

§ 1º Admitir-se-á a reclassificação nos seguintes casos:

I - de alunos retidos apenas por frequência;

O Art. 8º já existia na resolução anterior, mas sofre alterações consideráveis. Agora só seriam retidos sem recuperação os alunos que tivessem evadido. Os demais teriam direito a “2ª época, mesmo que ficassem com conceito “I” em todas as disciplinas. Além disso, no Art. 9º, no § 1º, inciso I, seria readmitido mesmo aqueles alunos evadidos. Bastaria o responsável ir a CRE e reivindicar tal “direito”. Além disso, apesar de não constar na resolução, para que um

aluno ficasse retido, não bastaria ficar em 2ª época em todas as disciplinas. Caberia aos professores provarem através das avaliações, recuperações, relatórios e observações que o aluno realmente não teria condições de progredir. Caso uma ponta ficasse solta, o responsável conseguiria a reclassificação do aluno sem maiores problemas. Ou seja, se colocava um “sem número” de obstáculos, além de dar ao professor o caráter de carrasco, e assim estava instituída a aprovação automática de forma velada. Abaixo colocaremos o trecho da resolução anterior (nº 1078 de maio de 2010), que foi alterada para conseguir o objetivo nefasto da aprovação automática velada.

Art. 8o. Fica instituído, no Ensino Fundamental, o Sistema de 2a época para alunos que, no 4o Conselho de Classe – COC – do ano letivo, tiverem conceito global I (Insuficiente). – **Resolução no 1078 de 27 de maio 2010**

§ 1o. **Não terão direito à 2a época** os alunos que tenham **sido retidos por frequência** e os que tenham obtido média anual inferior a 5 (cinco) em mais de quatro disciplinas.

§ 2o. A 2a época das disciplinas consistirá de aulas de recuperação e de uma Prova.

A seguir, apresentaremos a última Resolução que trata da “correção de fluxo” e fala dos projetos de “realfabetização” e aceleração de aprendizado.

RESOLUÇÃO SME Nº 1161 DE 10 DE OUTUBRO DE 2011.

Define projetos estratégicos de correção de fluxo na Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro e dá outras providências.

A SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, no uso das atribuições que lhe são conferidas pela legislação em vigor e;

CONSIDERANDO o disposto na alínea “b” do inciso V do art. 24 da Lei Federal nº 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;

CONSIDERANDO a necessidade e a importância da correção de fluxo para estimular os alunos em defasagem idade/ano de escolaridade e favorecer sua inserção social,

RESOLVE:

Art. 1º. Ficam instituídos os projetos estratégicos de correção de fluxo abaixo discriminados:

I – *Realfabetização 1* – para alunos do 4º ao 5º Ano, não alfabetizados, com defasagem idade/ano de escolaridade igual ou superior a 2 anos;

II – *Realfabetização 2A* – para alunos do 6º Ano, considerados não alfabetizados, com defasagem idade/ano de escolaridade igual ou superior a 2 anos;

III – *Realfabetização 2B* – para alunos do 6º Ano, considerados alfabetizados em nível rudimentar ou básico, com defasagem idade/ano de escolaridade igual ou superior a 2 anos;

IV – *Aceleração 1A* – para alunos oriundos do projeto Realfabetização 1 e alunos do 3º e do 4º Ano, alfabetizados, com defasagem idade/ano de escolaridade igual ou superior a 2 anos;

V – *Aceleração 1B* – para alunos do 5º Ano, alfabetizados, com defasagem idade/ano de escolaridade igual ou superior a 2 anos;

VI – *Aceleração 2* – para alunos do 6º Ano, alfabetizados, com defasagem idade/ano de escolaridade igual ou superior a 2 anos;

VII – *Aceleração 3* – para alunos do 7º e do 8º Ano, alfabetizados, com defasagem idade/ano de escolaridade igual ou superior a 2 anos;

VIII – *Aceleração 2A* – a ser implantado em 2012, para atender à necessidade de aceleração de alunos com defasagem idade/ano de escolaridade, oriundos do 6º Ano e dos projetos Realfabetização 2B e Aceleração 1B.

§ 1º. *O projeto estratégico Aceleração 2 terá a duração de dois anos letivos. Os demais projetos estratégicos terão a duração de um ano letivo.*

Aqui temos a geringonça feita pela SME. São oito projetos, aonde três são para fazer o intangível. A “realfabetização”, e outros cinco, que tem o objetivo de “recuperar o tempo perdido”, acelerar a produção, pois times is Money.

Art. 3o. A avaliação dos alunos dos projetos estratégicos de correção de fluxo considerará, para a atribuição do conceito global, os objetivos previstos no projeto.

§ 1o. Nos projetos estratégicos RealFabetização 1, RealFabetização 2A, RealFabetização

2B, Aceleração 1A e Aceleração 1B, o aluno receberá, a cada bimestre, um conceito global.

§ 2o. No projeto estratégico Aceleração 2, a avaliação seguirá os seguintes passos:

a) no primeiro módulo, o aluno receberá, a cada bimestre, uma média das atividades de avaliação realizadas pelo professor, em Língua Portuguesa e em Matemática;

Os projetos apresentam um caráter específico e superficial, elegendo prioridades e hierarquizando. disciplinas.

§ 4º. Nos projetos estratégicos Aceleração 2 e Aceleração 3, o aluno que obtiver nota final inferior a 5 (cinco) no módulo, será reavaliado e, se receber nota igual ou superior a 5 (cinco), esta substituirá a nota final do módulo.

Apesar de não estar explícito, não há a menor possibilidade de retenção como fim pedagógico de correção das limitações do aluno.

Art. 4º. Ao final do ano letivo, os alunos serão enturcados para o ano seguinte, de acordo com seu Conceito Global final:

I – Os alunos do projeto estratégico RealFabetização 1 serão enturcados:

a) no projeto Aceleração 1A, se conceituados com MB, B e R;

b) **no Ano de escolaridade de origem, se conceituados com I.**

Contradição. os que não conseguem ser alfabetizados, são deixados pelo caminho. os exitosos vão para projeto. de aceleração com perda pedagógica.

II - Os alunos do projeto estratégico RealFabetização 2A serão enturcados:

a) no 7º. Ano, se conceituados com MB ou B;

b) no projeto RealFabetização 2B, se conceituados com R;

c) no 6º Ano, se conceituados com I e defasados;

d) no PEJA, se conceituados com I e com idade igual o superior a 17 anos.

III – Os alunos do projeto estratégico RealFabetização 2B serão enturcados:

no projeto Aceleração 3, se conceituados com MB;

no projeto Aceleração 2A, se conceituados com B e R;

no 6º Ano, se conceituados com I e defasado, no PEJA, se conceituados com I e com idade igual ou superior a 17 anos.

§ 1º. **Os alunos que não obtiverem sucesso no projeto RealFabetização 1, conforme consta da alínea b do inciso I deste artigo, serão inseridos, no início do ano letivo seguinte, no projeto Nenhuma Criança a Menos e receberão atividades de realfabetização no contraturno, em sistema de tutoria.**

§ 2º Para os alunos dos projetos Realização 2A e Realização 2B que forem enturmados no 6º Ano, a **Unidade Escolar** deverá elaborar projeto especial de reforço escolar.

No final, a escola e os professores são originados a assumir a responsabilidade pelo fracasso do sistema elaborado pela SME. Os alunos que não se alfabetizam no tempo regular, apresentam questões que devem ser tratadas de forma mais aprofundada e não jogados a própria sorte. Aos professores cobra-se uma responsabilidade sobre algo que não causaram, e a escola assume um papel que não lhe é compatível. A SME lava as mãos!

Art. 5º. Os casos omissos serão resolvidos pela Coordenadoria de Educação, da Secretaria Municipal de Educação.

Entenda por “casos omissos”, tudo aquilo que deveria constar na resolução, a fim de mostrar transparência, mas que por motivos políticos não se torna público, para que sejam tratados de forma turva, ou seja, às sombras.

Esta última Resolução deixa claro qual era o objetivo dos projetos implantados. Além de oferecer uma oportunidade ímpar de privatização do sistema público de educação a entes privados, transferindo recursos públicos a estes, promoveu um sequestro da autonomia docente, afetando diretamente o trabalho do professor e tratando os alunos como produtos que deveriam ter um custo reduzido. Uma lógica neoliberal e reprodutivista. O que menos importa neste lógica é a qualidade do ensino que chega aos alunos, pois a prioridade é tirá-los o mais rápido possível do sistema, já que quanto mais tempo passam na rede, mais caro eles ficam.

A próxima resolução trata do sistema de metas para a premiação do 14º salário. A famosa “meritocracia” que tanto contribuiu para afundar ainda mais o sistema de ensino da rede municipal, pois como a categoria é muito precarizada, no afã de se conseguir as premiações, muitos erros e até mesmo fraudes foram cometidos. E o pior, mesmo com o fim deste programa, sua lógica ficou entranhada na rede e nas escolas, o que tem prejudicado sobremaneira a qualidade do ensino, a ponto de haver hoje, mesmo sem premiações, metas absurdas de aprovação, cobradas dos diretores informalmente e por estes repassadas aos professores.

RESOLUÇÃO SME Nº 1111 DE 05 DE NOVEMBRO DE 2010.

Regulamenta, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, procedimentos concernentes ao Decreto nº 32.214, de 4 de maio de 2010, e às metas pactuadas no Acordo de Resultados firmado com o Município do Rio de Janeiro, e dá outras providências.

A SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, no uso das atribuições que lhe são conferidas pela legislação em vigor e CONSIDERANDO as disposições constantes do *Decreto nº 32.214*, de 4 de maio de 2010;

CONSIDERANDO o contido na Orientação CVL/SUBGC nº 001, de 24 de maio de 2010;

CONSIDERANDO as *metas pactuadas* no Acordo de Resultados firmado pela Secretaria Municipal de Educação com o Município do Rio de Janeiro,

RESOLVE:

Art.1º. Regulamentar os procedimentos a serem ultimados, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, *em consonância com as disposições constantes do Decreto nº 32.214*, de 4 de maio de 2010, e com as metas pactuadas no Acordo de Resultados firmado com o Município do Rio de Janeiro para o ano de 2010.

Art. 2º. As unidades administrativas elencadas no Anexo I que acompanha esta Resolução *serão corresponsáveis* pela implementação de ações, com vista ao cumprimento das metas pactuadas no Acordo de Resultados firmado pela Secretaria Municipal de Educação – SME.

DECRETO Nº 32214 DE 4 DE MAIO DE 2010

FIXA METAS E INDICADORES DE DESEMPENHO PARA OS ÓRGÃOS DA ADMINISTRAÇÃO DIRETA DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO, A SEREM OBJETO DE ACORDOS DE RESULTADOS E DISCIPLINA, PARA FINS DE PREMIAÇÃO, A FORMA DE APLICAÇÃO DA GRATIFICAÇÃO PREVISTA NO ART. 119, INCISO IV, DA LEI MUNICIPAL Nº 94/1979 ESPECIFICAMENTE PARA TAL DESIDERATO.

A estratégia da meritocracia foi logo lançada em todas as áreas da Prefeitura, mas quem levou a ideia para a PCRJ foi a secretária de Educação Claudia Costin, que sempre defendeu essa tese, totalmente alinhada com a teoria do capital humano.

Na área da educação, o projeto foi avassalador, colocando todos os setores administrativos como responsáveis e, dessa maneira, aumentando sobremaneira a pressão. Nas escolas, as CREs eram cobradas pela SME, e essas, por sua vez, cobravam da direção das escolas que, por consequência, cobravam dos professores.

Como as avaliações externas examinavam as disciplinas de matemática e língua portuguesa, os professores dessas duas disciplinas viviam um misto de “*pop stars*” e “*cristos*”, e dependiam do desempenho da escola. Havia um desconforto, um constrangimento e tensão entre os professores avaliados e os das outras disciplinas. Havia aqueles que se sentiam diminuídos em sua importância, e aqueles também que se envaideciam por fazerem parte do grupo que definiria o resultado da escola. Era tudo muito complexo, mas não ajudava a unir, muito pelo contrário, criava um sentimento de individualidade. Algo que não combina com o espírito de uma escola.

A escola deve ser entendida como um organismo vivo, onde todos fazem parte do processo de aprendizagem, desde o pessoal responsável pela limpeza, passando pelos inspetores, secretaria, coordenação, direção e chegando aos professores e alunos, que sempre trazem sua vivência, suas experiências que jamais devem ser desprezadas. Esse modelo meritocrático, com avaliações externas e estranhas à realidade de cada escola, faz exatamente isso, despreza vários fatores componentes deste processo, assim como os atores do processo de

aprendizagem, além de criar um ambiente tenso, de animosidade e egoísmo, chegando ao individualismo.

Aliás, como dito anteriormente, durante a entrevista com a professora Susana Gutierrez, talvez o pior legado deixado pela gestão Costin tenha sido o individualismo dos sujeitos, o que desmobiliza a categoria. Um tipo de “cada um por si” que enfraquece notoriamente a classe, haja vista que depois de 2013 (a greve histórica) há uma paralisia e um silenciamento dos professores da rede municipal de educação da cidade do Rio de Janeiro. Quando muito, vemos movimentos discretos e dispersos, com pautas difusas, o que não incomoda nem ameaça o sistema.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: PARA ONDE CAMINHA A EDUCAÇÃO PÚBLICA?

O percurso percorrido na pesquisa desta tese teve como ponto central a procura para entender as determinações mais gerais e específicas sobre o processo de privatização por dentro da escola pública e a correlata perda de autonomia e desmanche da função docente. Como campo empírico, procuramos dados primários e secundários relativos à Educação Básica pública nacional e no município do Rio de Janeiro. No campo teórico, pesquisamos referências que dessem sustentação ao nosso objeto de pesquisa e que contribuíssem para a comprovação ou refutações do ponto de partida ou hipóteses de trabalho.

Na busca por pistas e fundamentação para a nossa tese, percorremos um caminho necessário para aqueles que procuram pautar-se no método materialista histórico. A síntese de Engels, que apresentamos na introdução, é neste sentido emblemática sobre o legado de Marx, para entendermos o processo histórico no seu movimento mais geral e em suas particularidades. A lei primeira incide justamente sobre como os homens e mulheres, num determinado tempo histórico, definem as relações sociais de produção material de sua existência. A estas relações sociais Marx denominou de relações econômicas, vale dizer, as decisões que os seres humanos tomam num determinado tempo histórico para dar conta daquilo que é imperativo: comer, beber, ter um teto, vestir, locomover-se. Portanto, a economia não é tomada aqui como um fator, mas como uma estrutura de relações comandadas pelas relações sociais dominantes. A segunda contribuição foi analisar, à luz da lei primeira, como isto funciona no sistema capitalista, do que resultou o entendimento de como se produz a mais valia. Daí por diante ficou compreensivo (mas não aceitável) o processo de acumulação e a necessidade do sistema capitalista de controlar as crises inerentes ao seu sistema.

Por coerência teórica e, também, por um caráter que buscamos na tese, não só para seu autor, mas para aqueles que porventura a lerem, era preciso entender como a história recente do capitalismo mundial tem participação direta e indireta na configuração da escola pública contemporânea. Como o capital percebe que deve se apropriar deste território para alcançar seus objetivos de contínuo domínio das nações mais pobres e controle da população.

O primeiro capítulo, em traços gerais, nos trouxe alguns aspectos centrais para entender o processo de privatização por dentro da escola pública e a descaracterização ou desmanche da autonomia e função docente. O aspecto mais geral que nos indica até aonde avançamos na análise, é que a natureza específica da crise estrutural do sistema capital, em particular na perspectiva apresentada por Mészáros e Harvey, como mostramos no item 1.1, na busca de diminuir as suas perdas, avança na destruição de direitos antes conquistados e das bases da vida

(a natureza em seu conjunto, mas em especial a água, o clima, o ar que respiramos e os alimentos modificados com excesso de venenos em nome da produtividade). Neste contexto, tudo tende a entrar na lei férrea da mais valia ou na lógica que a orienta.

Com efeito, tudo o que apreendemos com Hobsbawm, particularmente a crise do estado de bem-estar social, deriva desta lógica. Portanto, o que se definiu como políticas neoliberais expressam uma regressão profunda social, política e educacional, retomando as teses ultraliberais ou ultraconservadoras. Todavia, a forma como isto ocorre em formações sociais específicas guarda particularidades que se explicam pela especificidade de sua história e de como se configurou e se configura a luta de classes.

O que expusemos no item 1.2, seguindo, sobretudo, as análises de Florestan Fernandes, nos permite entender por que a mercantilização da educação e da escola pública e o desmanche e as perdas de autonomia e da função docente são, entre nós, mais agudos. O fato de que a nossa burguesia nunca se propôs um projeto de uma nação, mas optou e continua até hoje optando por um projeto de capitalismo dependente, nos permite entender o motivo pelo qual a educação pública nunca foi prioridade em seu projeto, e que de forma subalterna e subserviente mais rapidamente se adaptou ou se adapta aos ditames dos organismos internacionais, no processo de privatização da educação e de ataque à função e à autonomia docentes na escola pública, pois tanto a função quanto a autonomia na escola privada obedecem aos interesses do patronato.

Já a partir do segundo capítulo vimos como os organismos internacionais agem para impor sua lógica mercantil na educação dos países pobres. No item 2.1, observamos como o neoliberalismo volta à carga com força máxima, e com ele a teoria do capital humano. Essa teoria passou a ser uma crença cega e, ao mesmo tempo, a desculpa perfeita para acusar os países mais pobres pelas suas mazelas na educação. Afinal, nada mais cômodo do que culpar a vítima pela sua tragédia. Porém, como nos mostrou Frigotto, a teoria do capital humano é tautológica, não se sustenta. Até porque há contradição na sua essência.

Ora, se é verdade que um investimento pessoal pode trazer ganhos econômicos para um país, também é verdade que quanto maior for a desigualdade (algo inerente ao capitalismo), pior será as condições para tal investimento por cada indivíduo. Ou seja, a desigualdade priva o sujeito de atingir o objetivo o qual prega a teoria do capital humano.

Portanto, se tornam inúteis as avaliações externas e toda a metodologia e interferência implantadas para que se consiga atingir os resultados desejados pelo capital, através de testes como o Pisa (Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes), que mais responsabilizam a escola e seus atores, uma vez que não há um estudo aprofundado das reais condições da

origem e do ponto de partida dos indivíduos mais pobres e nenhuma ação que combata tal desequilíbrio socioeconômico.

É mister lembrar que só haverá igualdade de oportunidades, se antes houver a equidade nas condições.

O Brasil figura entre os cinco países com a maior desigualdade de condições e oportunidades entre os alunos mais ricos e os mais pobres. Um verdadeiro abismo. E como os jovens pobres representam mais de 90% dos estudantes do país, obviamente que os resultados finais serão sempre abaixo do esperado.

Vejam, não estamos dizendo que as avaliações do Pisa sejam perfeitas para mensurar o nível de conhecimento dos alunos brasileiros e menos ainda dos cariocas, até porque não acreditamos que isso seja possível, mas serve para mostrarmos como a teoria do capital humano não dá conta do principal problema do baixo nível de desenvolvimento dos países mais pobres, pois não enxerga a “trave” que está diante dos seus olhos, a desigualdade abismal, que paralisa qualquer possibilidade de desenvolvimento social e econômico de um país.

No item 2.2, a partir da análise dos relatórios do BM, percebemos a intencionalidade em aviltar a forma como se conduziam as políticas educacionais brasileira, sempre tendo como principal alvo depreciativo os professores. Responsabilizando os governos e fazendo referência a exemplos de países que adotaram as políticas privatistas de educação.

Mas foi também pelas análises de documentos da OCDE e do próprio governo, além dos estudos como os do professor Luis Carlos Freitas, que podemos comprovar o caráter falaz dos relatórios do BM, que apesar de serem tidos pelos órgãos públicos governamentais como verdade absoluta, não passavam de dados manipulados e apresentados de forma distorcida. Um verdadeiro embuste. No maravilhoso mundo de “Alice” dos relatórios internacionais, o professor brasileiro ganharia acima da média, teria turmas vazias e seria fraco, pois mal formados. O investimento em educação virou gasto mal utilizado, e pior, excessivo, segundo os relatórios. Esses documentos orientam que se invista menos na educação, principalmente superior. Um verdadeiro absurdo, mas que desde o golpe de 2016 tem sido seguido à risca pelos governos federal, estaduais e municipais, na maior parte do país, principalmente após a aprovação da PEC 55 ou, como é mais conhecida, a “PEC do fim do mundo”, que congela os investimentos públicos por vinte anos.

Mesmo assim, vimos que no caso do município do Rio de Janeiro, na gestão de Claudia Costin, esse projeto foi posto em prática, seguindo rigorosamente a cartilha dos organismos internacionais, como o Banco Mundial.

Observamos também, no item 2.3, como a criação da OMC teve (e tem) o papel fundamental de implantar a agenda neoliberal nos países subdesenvolvidos e principalmente nos em desenvolvimento, nos quais o mercado interno é visto como uma excelente oportunidade de ganhos para as grandes corporações em todos os setores, inclusive o da educação, daí a necessidade de transformar todos os tipos de serviço em mercadoria, buscando o lucro a todo custo.

No terceiro capítulo, verificamos como as interferências externas (órgãos internacionais, instituições privadas) e internas (no sentido de setor público), como o MEC e a Secretaria Municipal de Educação, afetam as escolas públicas da rede carioca e ao mesmo tempo sequestram a autonomia do trabalho docente. Neste mesmo capítulo vimos também como os principais pesquisadores da área se posicionam sobre as consequências de tais intervenções.

Por meio dos trabalhos de Freitas, podemos observar como no caso da rede municipal do Rio — a maior do país e da América Latina — o manual da reforma (denominamos de sequestro) foi seguido passo a passo, com as parcerias com os entes privados que foram ocupando completamente as escolas, interferindo diretamente no trabalho docente, aniquilando a já frágil autonomia docente, com metodologias uniformes e encapsuladas, como se um mesmo remédio tivesse o mesmo efeito para todos os pacientes.

Freitas também acertou no desastre que a meritocracia causaria à escola, aos professores e alunos. Só não previu que o legado que ficaria seria tão ruim para a classe, como no caso do Rio, com o individualismo e uma desagregação da categoria. Algo que tem tido como resultado uma desmobilização da classe, o que tem levado os professores a enfrentar a cada dia a intensificação e precarização do seu trabalho. Isso, aliado a uma política de desvalorização profissional, tem provocado o adoecimento dos docentes como nunca antes visto. Mesmo sem o acesso aos dados, podemos afirmar que o índice de licenças médicas nunca esteve tão alto.

A obra da professora Diane Ravitch nos mostrou o fracasso deste modelo neoliberal no país ícone do capitalismo — os Estados Unidos —. Ela fez um relato preciso e rico em detalhes de quem um dia acreditou que esse projeto pudesse resolver os problemas da educação norte-americana. Mas não tardou a perceber que na verdade o projeto só trazia prejuízos aos jovens mais pobres e em nada contribuía para resolver o problema da qualidade da educação. Pelo contrário, tal modelo só aumenta a desigualdade existente entre os mais pobres e os mais ricos, uma vez que estes podem dispor de escolas melhores, e os outros, sem opção, sobrecarregam as já combalidas escolas públicas, que ainda ficam com mais dificuldades de educar os jovens que têm necessidades maiores, devido a sua realidade pobre.

O mesmo ocorre na rede municipal, onde as escolas ficam sobrecarregadas, já que a seleção natural feita pela condição financeira deixa para as escolas públicas os jovens com mais dificuldade e mais demandas. Mas sem que haja uma contrapartida por parte do Estado, com melhores condições de trabalho, profissionais de outras áreas para dar o devido suporte etc. Ao contrário, são cobradas das escolas funções que não fazem parte do seu campo de atuação e uma responsabilização abusiva que pressiona, tenciona e estressa toda a escola e seus atores.

Ravitch mostrou como a todo tempo as avaliações externas levaram a um esvaziamento e empobrecimento do currículo ou base curricular das escolas das áreas mais pobres, além do silenciamento político dos sindicatos dos professores e, conseqüentemente, o enfraquecimento da imagem do professor da escola pública perante a sociedade.

O mesmo ocorreu (e ainda ocorre) na rede municipal do Rio. A base curricular nas disciplinas de língua portuguesa e matemática sofreu perdas enormes, passando a um conhecimento raso e interessado apenas em resultados das avaliações externas. Para as outras disciplinas, houve um esvaziamento pedagógico e conceitual, dando um ar de “irrelevância”.

O diálogo com os professores e o sindicato foi totalmente encerrado. Havia uma preocupação em pôr em prática o mais rápido possível o modelo neoliberal de educação, com foco na formação de trabalhadores baratos, ao mesmo tempo que se reduziria o “custo” com os alunos, professores e toda a estrutura educacional da rede. A marcha não podia parar.

O avanço do neoliberalismo na educação brasileira começou na década de 1980, mais se intensificou mesmo nos anos 1990, com a criação de diversas fundações e instituições ligadas a grandes empresas que buscam um mix de objetivos como: a) a preparação de uma mão de obra treinada para se adequar à nova realidade do mercado, com crises mais frequentes e, portanto, um trabalhador polivalente, flexível e resiliente; b) um novo mercado lucrativo, no qual estas empresas veem oportunidades com entes públicos, formando “parcerias”, em que a gestão e a formação passam a ser privadas; c) um grande e promissor mercado da educação superior, com o financiamento público que atraiu gigantes do ramo como a Kroton Educacional para o Brasil; d) a clara possibilidade de manter o controle sobre os indivíduos mais pobres, formando pessoas com um conhecimento acrítico e conformista, e o bônus de conseguir silenciar e paralisar os professores, os quais representam até hoje um perigo para as elites pelo seu caráter crítico, político e questionador.

Sobre a naturalização e a estratégia de exercer esse domínio sobre a formação da mão de obra, Ramos nos mostrou como as forças neoliberais criaram uma “pedagogia das competências” com o objetivo de adaptar todo o sistema educacional, incluindo os professores, à direção pretendida pelo capital. As estratégias de interferência e reformas da educação são

variadas, tendo agentes externos como as grandes instituições do capital (BM, FMI, OCDE, OMC etc.), bem como os agentes internos que podem ser públicos — como o MEC e as Secretarias de Educação —, ou privados, representados pelos vários institutos e fundações (Instituto Ayrton Senna, Fundação Roberto Marinho, Fundação Lemann, Fundação Itaú Social, Instituto Natura, Todos pela Educação etc.). Vários destes grupos têm participação ativa nas ações que incidem sobre a educação pública. Um desses exemplos, e algo que já havíamos falado, é o papel da Fundação Lemann, que se debruçou na construção do BNCC (Base Nacional de Comum Curricular), o que demonstra a intencionalidade e o tamanho da importância para o capital em manter o controle sobre o que será ensinado nas escolas públicas, já que as escolas particulares são para poucos e geralmente esse público pertence às suas fileiras.

O interesse de entes privados — como a Fundação Lemann — na configuração do instrumento norteador das referências curriculares não chega apenas às bases curriculares da Educação Fundamental, pois é muito mais audacioso, interferindo e determinando as bases curriculares da formação de professores do Ensino Fundamental. É o sequestro da educação no seu máximo! Ou seja, não basta manipular o que será ensinado nas escolas, mas é preciso ir mais longe e interferir diretamente na formação dos “formadores”, dos professores. Afinal, de que adianta modificar a *Bíblia*, sem modificar a forma como se prega.

E, assim, confirmamos a tese de Ramos, da construção de uma pedagogia própria e orgânica do capital, que hoje, mesmo entre professores mais experientes, muitos não conseguem perceber sua total adaptação e perda de autonomia, enquanto outros ainda resistem às implicações do sistema e acabam tendo sua vida profissional bem prejudicada por isso.

A questão da base curricular é muito grave e vem sendo alvo de críticas pelos sindicatos de professores e órgão ligados à academia como a Anped (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação). Em uma entrevista ao jornal *Sul21*, em junho de 2018, a professora Hlenir Aguiar Shürer denunciava o interesse comercial das empresas privadas no BNCC.

A iniciativa não representa uma súbita crise de consciência pela falta de diálogo. Trata-se de uma tentativa desesperada de implementar a BNCC sem alterações estruturais, apostando numa tosca fachada de debate público. A pretensão de discutir as mais de 150 páginas do documento num único dia, com meio milhão de professores, atesta o que já sabíamos. O governo não quer conversar com educadores(as) sobre educação pública.

O motivo é simples: quanto mais desinformada estiver a comunidade escolar sobre as transformações explícitas e implícitas na reforma, melhor para os patrocinadores da BNCC. O Movimento pela Base, que coordenou a redação aprovada às pressas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em 2017, aguarda ansioso pelas oportunidades de negócio que devem surgir sobre os escombros da escola pública brasileira.

O grupo, composto por instituições privadas de ensino, fundações educacionais, gigantes do ramo dos livros didáticos, movimentos conservadores e *think tanks*

internacionais, articula-se desde 2013 para abocanhar parte significativa da educação pública. É um mercado e tanto, responsável por 86% das matrículas de Ensino Médio no país. O ataque privatista tem múltiplas frentes e encaixa-se perfeitamente ao projeto de Estado mínimo que assola o Brasil e o Rio Grande do Sul. (2018)

Vejam que a professora se refere aos sequestradores da educação pública como “patrocinadores” do BNCC. Essa conotação já dá a ideia do tamanho do comprometimento que este documento, que vem sendo modificado desde sua conclusão em 2015, uma vez que naquela ocasião se conseguiu um documento com a menor contaminação possível. Mas com o golpe de 2016 vários retrocessos vêm ocorrendo em todos os seguimentos da sociedade brasileira, e não seria diferente com a educação. Desde então, o BNCC tem sido reformulado, para se enquadrar nos moldes que atendam ao modelo mercadológico neoliberal.

E como dissemos anteriormente, hoje a própria formação dos professores do Ensino Fundamental está ameaçada, como demonstra a nota da Anped sobre o “Texto Referência – Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica”, que sofreu modificações com o objetivo de engessar, ou nas palavras da Anped, “formatar” a formação docente, criando “**professores standard**”, sem o caráter plural e diverso, a fim de produzir formadores de um conhecimento acrítico, raso e estéril. O trecho que citamos deixa clara as intenções de tais modificações:

Destaca-se, por princípio, que o nosso imaginário social sobre o professor é de uma pessoa que marca a vida de outras pessoas, que faz a diferença na vida de crianças, de jovens e de adultos, o que é possível justamente porque **a prática educativa enquanto prática social não é homogênea, mas contextual, plural e diversa.**

Tendo como referência esse entendimento, reafirma-se a posição da Anped, manifesta neste egrégio Conselho por ocasião da audiência pública realizada em 6 de maio de 2019, de que a **Resolução CNE/CP nº 2/2015** expressa a concepção e os princípios da ideia de base comum nacional para a formação de professores edificada pelo movimento dos educadores. Nesse sentido, ela registra, de um lado, conquistas para a formação dos profissionais ao consolidar normas e diretrizes nacionais em sintonia com a defesa da escola pública de qualidade; e de outro, sua suficiência, indicando que a aprovação da BNCC não demanda mudanças nas DCNs de formação de professores, pois ela expressa devidamente a necessidade de a formação de professores articular-se às políticas públicas de educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao sistema nacional de avaliação da Educação Superior visando garantir projetos institucionais que promovam a melhora da formação inicial e continuada dos professores para o atendimento às diferentes etapas e modalidades da Educação Básica.

A publicização do Texto Referência em discussão, entretanto, evidencia a tendência do MEC e deste Conselho em prosseguir **formatando** a educação ao projetarem uma política nacional de formação dos profissionais da educação, bem como o currículo de formação de professores, na contramão das preocupações explicitadas pelo movimento dos educadores e das entidades científicas da área. E, sendo assim, vimos a público, mais uma vez, problematizar: O que indicam as revisões e atualizações anotadas no Parecer? São questionamentos como esses que permeiam os apontamentos que destacaremos a seguir.

Antes, porém, convém fazer destaque para as **interfaces entre aqueles que orquestram e assinam esta proposta e os grandes conglomerados educacionais**, chamando-nos a refletir para a **perda do caráter público das políticas educacionais**,

com graves e incisivas mudanças na formação de professoras e professores no País na perspectiva de **moldar-se à lógica privatista e mercadológica**. Tal como nos equipamentos de informática, a proposta de formação postulada no Parecer tende a impor às licenciaturas uma “**formatação**” nos modelos e experiências, decorrentes de recente reformulação curricular, liberando “dados apagados” para receber a inculcação das “competências e habilidades”. Como alertava William Pinar a respeito das reformas nos EUA, defendemos que a educação pública é do público.

São 9 (nove) os motivos de contrariedade na visão de nossa associação:

1. Uma formação de professores de “uma nota só”
2. Uma proposta de formação que desconsidera o pensamento educacional brasileiro
3. Uma proposta de formação docente que desvaloriza a dimensão teórica
4. Uma proposta de formação ‘puxada’ pela competência socioemocional
5. Um texto higiênico em relação à condição social do licenciando
6. Uma formação que repagina ideias que não deram certo
7. Uma proposta que estimula uma formação *fast food*
8. Uma formação de professores com menos recurso
9. Uma formação que não reconhece que o professor toma decisões curriculares. (ANPED, 2019)

Apesar de longa, a citação é necessária, pois comprova de forma contundente vários pontos que tratamos anteriormente neste trabalho. O ataque à autonomia do trabalho docente hoje atingiu outro patamar. Agora se busca moldar os cursos de formação docente. Ou seja, ir à origem, entrar na academia para, desde a formação inicial do formando, moldá-lo à imagem e semelhança do projeto neoliberal de educação. Não que isso já não ocorra. Sabemos que muitas das instituições de Ensino Superior privadas já seguem um currículo de formação de professores que atende a tais propósitos, mas se trata da tentativa da universalização deste projeto. Atingir a todas as instituições de Ensino Superior, não só com a ajuda, mas com a imposição do governo federal, que atualmente tem na área da educação o pior quadro da história brasileira, desde o segundo Império.

O BNCC virou um “cavalo de Troia” para a educação. Assim como aconteceu nos Estados Unidos com o programa “No Childrens Last Behind”, o Brasil tem seguido um caminho de difícil retorno, ao enfraquecer cada vez mais seus currículos, desvalorizando seus professores e tirando deles o direito ao trabalho livre, sucateando a educação pública e cada vez mais transferindo responsabilidades e recursos para entes privados.

Dos nove pontos colocados pela Anped em seu texto que critica as alterações dos DCNs (Descritores Curriculares Nacionais) e BNCC, o mais grave sem dúvida é o nono: “Uma formação que não reconhece que o **professor toma decisões** curriculares.” Em suma, o que se pretende é uma formação *standard*, ligeira, barata, superficial, acrítica e, principalmente, obediente! Indivíduos obedientes não causam problemas e se formados por professores obedientes isso se concretiza. Como tirar do professor a sua principal característica? O professor por definição deve ser questionador, e por isso toma decisões. Não deve e não pode ser neutro,

omisso. Não tomar decisões transformaria um professor em um mero executor de tarefas, um “cuidador” de crianças e jovens, uma babá, ou qualquer outra coisa, menos um educador.

Como se não bastasse, temos ainda, com relação ao Brasil, a situação de que nos últimos cinco anos houve uma mudança do bloco no poder que passou de conservador (após 13 anos de governos progressistas) para ultraconservador, o que tem agravado e acelerado os retrocessos à educação pública em todos os níveis. Do Fundamental ao Superior, a educação pública é alvo preferencial de ataques que vão desde o campo ideológico, passando pela censura e se encaminhado para o fim do ensino gratuito e universal.

Por meio da pesquisa de campo, pelo questionário aplicado aos professores da rede municipal de ensino, podemos traçar um perfil dos docentes. Podemos observar que a rede municipal é composta em sua maioria por mulheres, com mais de 10 anos de atuação na área, que possuem um salário médio em torno de R\$ 5.000,00 (aproximadamente US\$ 1.400,00 na época da aplicação da pesquisa), e que escolheram a profissão por opção própria e identificação. A maioria trabalha em locais com pouca segurança e/ou inseguro. Mais da metade dos professores trabalha apenas na Prefeitura do Rio de Janeiro. Um terço dos professores trabalha no regime de 40 horas semanais. Menos de 23% dos professores conseguiram fazer uma especialização *stricto sensu*. Mais de 70% não estão satisfeitos com suas condições de trabalho.

Esta breve descrição mostra a fragilidade socioeconômica em que se encontram os professores da rede municipal do Rio de Janeiro. Para além dos baixos salários, podemos observar que seu nível de dependência econômica é elevado, e isso pesa contra. A maioria tem apenas a Prefeitura como fonte de renda. O regime de 40 horas intensifica o trabalho e não os permite se qualificar. Mesmo porque a Prefeitura não tem uma política de “licença com vencimento”. Como podemos ver, tudo leva os professores a uma situação de precariedade.

Outro ponto importante abordado na pesquisa de campo foi em relação às bases curriculares utilizadas nas escolas. Quando perguntamos aos professores se sabiam o que eram os “descritores”, a maioria esmagadora disse que “sim”, mas quando indagamos como os “descritores” eram elaborados, mais de 40% disse não saber. Em relação ao “currículo mínimo”, novamente a maioria esmagadora disse que conhecia, depois, ao serem perguntados se utilizavam o “currículo mínimo”, mais de 80% disseram utilizar. Porém, quando questionados se o “currículo mínimo” era suficiente para uma formação satisfatória dos discentes, mais de 90% dos pesquisados disseram que “não”!

Temos aqui um grande problema. Em primeiro lugar, em relação aos descritores, ficou uma impressão muito forte que até aqueles que disseram saber como estes são elaborados não estavam seguros de sua resposta. Em segundo, no que se refere ao currículo mínimo, sabendo

que a maioria esmagadora dos pesquisados tem conhecimento do que se trata e o utiliza em seu trabalho, mas tem a consciência de que este currículo mínimo não é suficiente para uma formação sequer satisfatória dos alunos, há então, nesse caso, no mínimo, um problema ético.

Isso corrobora a ideia de adaptação levantada por Ramos, mostrando que os professores estariam abrindo mão de suas convicções em virtude das estratégias coercitivas do projeto neoliberal para a educação pública.

Como dissemos anteriormente, a questão das bases curriculares determinadas pelas Secretarias de Educação, os tais “descritores”, é importante, e quando mal elaboradas representam um risco sério, ou quando seu único objetivo é obter resultados em provas externas, como o caso em estudo (a rede municipal do Rio de Janeiro), deixam docentes atados e discentes privados de um conhecimento libertador que realmente possa ajudá-los a romper seu imobilismo social. Mas sabemos que este imobilismo é oportuno para a elite capitalista que sequestra a educação pública.

O trabalho do professor é tão fundamental quanto à necessidade de sua autonomia ético-política, moral e intelectual. Privar o professor de tal liberdade é antes de tudo um ato autoritário que põe em risco as bases para a formação de uma sociedade plural e democrática. Historicamente, as camadas mais pobres do Brasil sempre foram formadas pela maioria conservadora, até mesmo pela ignorância manipuladora que lhes foi imposta. Mas com os retrocessos que a educação e a cultura têm sofrido por várias frentes, desde a consolidação do golpe jurídico-parlamentar e midiático de 2016, a situação tem se agravado ainda mais, a cada dia.

O reflexo destes retrocessos tem sido sentido diariamente nas salas de aula com o encorajamento ao denunciamento. Professores têm sido perseguidos por suas práticas, com a ajuda das direções e apoio dos responsáveis que orientam seus filhos a agirem como vigias dos professores. O sentimento de desrespeito e medo nunca foi tão grande.

A “Escola Sem Partido”, nada mais é do que uma forma de ideologia com cunho religioso, que busca negar fatos reais, que de alguma forma vão de encontro aos seus dogmas, pretendendo contar apenas a história que lhes convém, a “verdade purista”, tentando calar a todo custo os poucos que ainda resistem, justamente os professores. O movimento poderia ser encarado como um “epílogo” da autonomia docente e conseqüentemente da escola pública, uma vez que, depois de tudo que vimos, de todas as formas, estratégias e frentes utilizadas pelo modelo neoliberal, para impor sua vontade e controlar as escolas públicas, como no caso do Rio, a Escola Sem Partido é um movimento que chega (não agora, sabemos que esse movimento se iniciou nos anos 2000) para transformar aqueles que outrora eram considerados os heróis de

um país, pela importância e distinção que eram dadas ao trabalho do “mestre”. Na atualidade têm sido tratados com desconfiança, como desnecessários, como vilões e delinquentes que devem ser vigiados de perto, pois podem subverter a ordem a qualquer momento.

Na verdade, devem mesmo se impor e subverter a ordem que se impõe na atual conjuntura brasileira, pois a desobediência civil deve ser usada como forma de resistência ao atual estado de coisas que se apresenta.

Seguindo, vimos por meio da entrevista com a professora Susana Gutierrez a confirmação do que já havíamos descoberto pelas pesquisas teórica e empírica. Seu relato forneceu uma visão mais profunda e aproximou nossa percepção da realidade, como uma lupa que elucida o que está ilegível. Gutierrez descreveu como se deu o processo de tomada do sistema educacional municipal pelo projeto neoliberal, quais as estratégias usadas e como isso viabilizou o sequestro da autonomia docente e a privatização da educação pública carioca.

A relevância do seu relato é grande, pois ao atuar como docente e líder sindical, ela tem dois pontos de vista complementares que lhe permitem compreender como as estratégias do projeto mercantil atingiram diretamente os professores em seu trabalho cotidiano, e ao mesmo tempo possibilitaram que refletisse sobre as consequências e as reações destes professores por meio dos movimentos e mobilizações contrárias ao avanço do capital sobre a educação pública. Como alguém que atuava no sindicato, mas que se manteve em sala de aula, no chão da escola, a professora Susana Gutierrez teve a oportunidade ímpar de enxergar por dentro e por fora a ação do projeto neoliberal, podendo compreender o que muitas vezes nos incomodava. Como muitos professores se submetiam a tais projetos e imposições? A entrevista com Gutierrez nos ajudou a entender que a intensificação e a precarização do trabalho docente eram parte do projeto de mercantilização e sequestro da educação pública. Ao precarizar ao máximo as condições de trabalho e vida dos professores, o que se pretendia era exatamente reduzir a resistência que encontraria nas escolas, no *front* de batalha, onde realmente se dão os maiores embates.

O ápice dessa resistência foi justamente a greve histórica de 2013, em que o estado usou sua força política, econômica e física para impor suas regras. A maior mobilização da história dos profissionais da educação municipal só pode ser vencida com a ajuda da coerção do Poder Judiciário a serviço dos interesses do capital (STF/Fux), que usou a arma mais forte contra uma classe já tão combatida, o seu salário. Sob as ameaças de cortes de salários, a categoria acabou cedendo.

Infelizmente, o encerramento do movimento não foi bem conduzido, passando um recado ruim e deixando um símbolo equivocados do que realmente foi aquele movimento

gigantesco. Mas serviu para mostrar que o capital quando se sente ameaçado pela classe trabalhadora vai até as últimas consequências para impor sua vontade.

Primeiro o Estado usou seu poder administrativo para perseguir os líderes do movimento, com exonerações e processos administrativos.

O poder político foi usado mediante barganhas com vereadores, a fim de viabilizar a aprovação de leis que atendiam a seus interesses.

A força física, utilizada pela guarda municipal e a polícia militar, que abusaram da sua autoridade usando de violência desproporcional contra professores em movimentos pacíficos. A força foi empregada inclusive contra a Câmara de vereadores, onde vários representantes da população ficaram sitiados, impedidos de sair até que se cumprissem os ditames do governo a serviço do capital.

Mas o golpe de misericórdia contra o maior movimento da história da educação do Rio de Janeiro foi dado pelo Poder Judiciário (STF/Fux), que veio em socorro dos interesses do estado/capital, e que através do poder econômico conseguiu encerrar o movimento de 2013. Não fosse isso, o estado teria sofrido uma derrota histórica com a perda do ano letivo, o que ficaria marcado para sempre como demonstração de força da classe trabalhadora organizada.

É grave o quadro em que se encontra a educação pública da cidade do Rio de Janeiro e, por ser a maior da América Latina, podemos supor que o mesmo ocorra em diversos outros municípios espalhados pelo Brasil, uma vez que a cidade do Rio de Janeiro há muito tempo vem sendo usada como uma espécie de cobaia/modelo para políticas neoliberais. E quando estas políticas sempre impostas encontram êxito, ressoam pelo resto do Brasil como “modelo de sucesso”. A marcha neoliberal tem sido implacável. Mas é preciso resistir.

Em seguida, ainda no terceiro capítulo, fizemos a análise de documentos. A maioria publicada no *Diário Oficial* do município, no qual eram publicizados contratos entre a SME e entes privados, além de comunicados dando publicidade ao novo modelo de educação que seria adotado pela Prefeitura do Rio de Janeiro. Todos os documentos demonstram a estreita relação entre o estado (Prefeitura do Rio de Janeiro) e os interesses do capital. Chamou a atenção também os altos valores praticados e a participação hegemônica da Fundação Roberto Marinho e do Instituto Ayrton Senna. Dois dos mais icônicos representantes da visão mercadológica e neoliberal da educação, para qual o “empreendedorismo” tem servido como bandeira para a aceitação dos desempregados de uma informalidade travestida de ascensão social. Quanto mais empreendedores, menos desempregados formais e menos empregados informais, dando a falsa impressão de prosperidade. Entregando o sujeito a sua própria sorte. Afinal, seu sucesso profissional é de sua única e inteira responsabilidade.

Analisando as “Resoluções” da SME, tivemos a boa medida de como a secretária Claudia Costin agiu em seu objetivo de, em pouco tempo, pôr em prática, e adequar a rede municipal, o projeto neoliberal. Foram vários os seus feitos durante sua gestão à frente da Secretaria de Educação: usou a estratégia esquerda — direita, conforme relatado pela professora Ravitch, com o propósito de se aproximar dos professores em um primeiro momento; depois passou como um trator, tomando várias medidas ao mesmo tempo, mudando as diretrizes de avaliação, implantando a aprovação automática velada e criando projetos de aceleração de fluxo de aprovação; implementou um projeto mal elaborado de meritocracia; passou a responsabilizar as escolas e seus professores pelo seu desempenho, tornando público os resultados e estabelecendo metas, premiando e punindo; alterou e apostilou o currículo e a base curricular da rede, direcionando-a para atender às avaliações externas, a fim de contentar os organismos internacionais como o BM, o qual seguiu a cartilha passo a passo; criou projetos para tentar corrigir erros provocados pela política de metas e premiações, como a “realfabetização” (óbvio que essa palavra é um equívoco), uma vez que o número de alunos que chega analfabeto no segundo segmento da Educação Fundamental aumentou após a criação das metas e premiações; eliminou todo o diálogo com o sindicato dos profissionais de educação; e conseguiu como seu maior legado a desmobilização e uma certa individualização da categoria.

Ao relacionarmos os estudos teóricos, a pesquisa de campo, os fatos relatados na entrevista e as provas documentais, fechamos um ciclo, o qual vemos como dialeticamente se dá o processo de privatização da rede pública municipal e o sequestro da autonomia do trabalho docente na cidade do Rio de Janeiro. É óbvio que isso não encerra a questão, mas esclarece como ocorreu todo o processo.

Mas ainda existe mais uma evidência fundamental e, principalmente, simbólica dos objetivos traçados pela então gestão da educação pública do município do Rio de Janeiro que queremos tratar neste estudo. Antes, se faz necessário a introdução de breve contextualização de um passado recente em outro país, mas que não deixa de ter relação com o todo de nossa pesquisa.

No final dos anos 1970 e início dos anos 1980, uma banda inglesa fazia muito sucesso. Chamava-se Pink Floyd, e era liderada por Roger Waters¹⁹, cantor e compositor, que havia escrito uma música que fez enorme sucesso e é um clássico do rock até hoje. A música, intitulada “Another Brick in the Wall” (“Outro tijolo na parede”, na tradução para o português),

¹⁹ George Roger Waters nasceu em 6 de setembro de 1943, em Guildford, Inglaterra. Roger é cantor, compositor e músico. É um dos fundadores da banda de rock progressivo Pink Floyd. Ele perdeu o pai durante a Segunda Guerra Mundial, morto em combate. Roger é pacifista e defensor dos direitos humanos.

é uma trilogia, mas o que nos interessa é a segunda parte da canção, que fala de uma época autoritária da educação inglesa no período durante e pós-Segunda Guerra Mundial, quando o behaviorismo estava em voga e as escolas inglesas adotavam um ensino autoritário e uniformizado. Aos alunos não eram dadas alternativas, escolhas, direito. A mensagem passada é a de uma escola que funciona como uma fábrica de indivíduos sem identidade própria, moldados na forma e semelhança da vontade do sistema. Ou seja, “Another Brick in the Wall”.

Essa história é muito semelhante ao modelo de escola encontrado em nosso objeto de estudo. Como vimos, a escola pública do município do Rio de Janeiro foi transformada em um tipo de fábrica, que pretende formar indivíduos à imagem e semelhança do mercado, para atender as necessidades e demandas do sistema capitalista. Indivíduos sem identidade, sem vontade própria, sem autonomia, uniformes, aos moldes do mercado, como apenas “outro tijolo na parede” (“Another Brick in the Wall”).

Aí reside a relação que torna tão próximas as duas realidades, apesar da distância no tempo e no espaço. O relato de Roger em sua música nos ajuda a compreender outro caráter perverso desse projeto neoliberal, que busca transformar não só a educação pública em mercadoria, mas os próprios alunos (razão da existência da escola) de sujeitos a objetos, uma vez que, formatados, configurados e moldados para atender os interesses do mercado, não passariam mesmo de “outro tijolo na parede”!

Afinal é para isso que serve a escola? Principalmente a pública? É essa a função da escola da classe trabalhadora? Ou seremos ingênuos em acreditar que os filhos da classe burguesa serão apenas outros tijolos na parede? As respostas a todas essas perguntas é a mesma: **ÓBVIO QUE NÃO!**

O direito à liberdade, como bem gostam de dizer os liberais e neoliberais, passa obrigatoriamente pelo direito do sujeito ao conhecimento amplo, profundo, crítico e desinteressado. Conhecimento que dê a este sujeito as ferramentas necessárias para fazer suas escolhas, para decidir por si, para ter autonomia! É esse tipo de liberdade, em que a educação pública é universal e de qualidade, seus professores respeitados, ética, moral, política e financeiramente, podendo exercer plenamente o trabalho e a função docente de educar e ensinar, para auxiliar no desenvolvimento de seus alunos, e para que estes possam escolher a direção que desejam tomar em sua vida. Isso é liberdade, é autonomia. Um tijolo na parede não tem mais relevância que o outro que está ao seu lado. Mas uma sociedade não pode ser formada por “seres iguais”. A diversidade é fundamental para que se tenha uma sociedade democrática. O contrário disto seria o totalitarismo. Totalitarismo esse que o capital tenta encobrir vendendo

a ilusão de uma falsa liberdade de *escolhas*, mas que na verdade cada vez mais os sujeitos são privados destas *escolhas*.

Para ratificar o que dissemos sobre a semelhança da escola descrita por Roger em sua música e a escola objeto deste trabalho, propomos a comparação de duas imagens. A primeira, retirada do videoclipe da música “Another Brick in in the Wall” e, a segunda, de uma campanha publicitária da Prefeitura do Rio de Janeiro à época da gestão em estudo. Logo após, apresentamos uma breve análise do discurso promovido em consequência da segunda imagem.

Figura 30 - Imagem do videoclipe da música ‘ Another Brick in the Wall’ – Pink Floyd 1979.



Imagem publicitária da Prefeitura do Rio sobre a “fábrica de escolas”.

A comparação entre as duas imagens são inevitáveis. Enquanto a primeira aparece em um videoclipe que pretende protestar e denunciar um modelo de educação autoritário, padronizado, que busca impor aos jovens um pensamento único, acrítico, subordinado, que formava sujeitos sem identidade, objetivados, usando o modelo de produção em larga escala de Henri Ford (um dos precursores do capitalismo moderno); na segunda imagem vemos uma peça publicitária com a mesma inspiração fordista (nada mais capitalista que o fordismo), fazendo alusão a uma linha de produção e com os mesmos objetivos e propósitos mencionados anteriormente.

Mas desde quando uma escola **pública** tem a intenção e/ou função de produção? A única produção que se espera de uma escola **pública** é a do conhecimento, que consiga libertar os sujeitos das amarras da ignorância que lhes são impostas, para que possam ter uma liberdade emancipadora.

Ao comparar uma escola a uma fábrica, a Prefeitura do Rio de Janeiro, a qual tinha no comando da Secretaria de Educação, a administradora Claudia Costin, pretendia passar a mensagem de eficiência na Administração Pública, mas se analisarmos cuidadosamente, em profundidade, o texto da propaganda não deixa dúvidas das verdadeiras intenções que estão subjacentes. Então vejamos:

“NOSSA LINHA DE PRODUÇÃO É SIMPLES”: São duas as mensagens: primeiro, a comparação da escola com uma fábrica, algo no mínimo impróprio para aqueles que, independente da orientação ideológica, militam pela educação. O adjetivo “SIMPLES” demonstra uma visão atrofiada do que é a educação pública, um reducionismo típico da visão pragmática do capitalismo em que tudo se transforma em coisa e toda coisa é mercadoria.

Na sequência da sentença temos: “CONSTRUÍMOS ESCOLAS, FORMAMOS CIDADÃOS”. O conceito de cidadão pode ser muito subjetivo e a simples expressão, “formamos cidadãos” não dá garantia nenhuma de que estes “cidadãos” em questão terão seus direitos garantidos pelo estado, porém os deveres sim, estes podem ser cobrados pelo estado. O que se questiona é de que tipo de cidadão a Prefeitura do Rio de Janeiro está falando? Que cidadão é esse que a Secretaria de Educação pretende formar, e qual sociedade resultará desta formação? Cidadãos obedientes, polivalentes, flexíveis, passivos e que estão preparados para enfrentar toda a sorte de perdas e retrocessos que o mundo neoliberal os impõe? Acreditamos que sim.

Por fim, mas não menos importante, muito pelo contrário, a última parte da sentença: E CRIAMOS FUTUROS. Nada mais sugestivo para um modelo capitalista que pretende controlar os indivíduos, criando demandas através de todo o seu sistema, em que sujeitos são reduzidos a objetos preparados para trabalhar, produzir e consumir até a sua morte, tendo o suficiente apenas para a reprodução e retroalimentação do sistema acumulador de capital. O que o capitalismo faz cotidianamente por meio da globalização, das mídias, da moda e da propaganda é justamente “criar futuros”, inculcando, dia após dia, ideias e ideais, levando sujeitos a se tornarem individualistas, consumistas que acreditam piamente na realização por meio do consumo, da aquisição de bens duráveis e não duráveis, do “ter” e não do “ser”, criando sociedades egoístas, xenófobas, intolerantes, prepotentes e preconceituosas, desiguais.

O “criar o futuro” como colocado na frase tem relação com o caráter fetichista do capitalismo. O fetichismo tem como característica transformar as relações sociais em relações de produção, modificando aspectos subjetivos em objetivos (atribuindo valor de troca a tudo), ou seja, tudo se torna mercadoria (MARX, 19823)

O oposto de tudo isso é o coletivismo, o diverso, o respeito às diferenças e ao plural. A solidariedade, a igualdade e a equidade. Pode parecer utópico, mas é uma sociedade possível, ou pelo menos plausível. Porém, para isso, é necessário que haja educação pública de qualidade, com professores ético-políticos, intelectuais e financeiramente autônomos. Que possam dar aos alunos a mesma autonomia que possuem, para que se tornem sujeitos que tenham a possibilidade de transformar sua realidade, que decidam por si, com senso crítico e não comum.

Toda a trajetória percorrida neste trabalho nos deixou claro que o atual momento da educação pública carioca é muito grave, pois as escolas não estão cumprindo sua função elementar, mas servindo a um projeto de formação de indivíduos de baixa qualificação, sem perspectivas e condenados ao imobilismo social, engrossando o exército de reserva do capital.

Consideramos que este trabalho cumpriu seu papel em responder as principais questões do eixo central que orienta nossa hipótese. Podemos observar as formas e estratégias utilizadas para atingir e levar a educação pública municipal ao modelo mercantil. Vimos também como esse processo atinge de modo frontal e contundente a função do trabalho docente, principalmente em sua autonomia, e como isso prejudica o processo educacional dos alunos dessas escolas.

Comprovamos que existe uma relação orgânica entre a maneira de o capital tratar suas crises e, como consequência, a busca pela subordinação da educação como uma das maneiras de resolver tais crises, transformando um direito público subjetivo em uma mercadoria objetivada. Vimos ainda a crença de que cada indivíduo — em um nível microeconômico — que procurar por seus próprios meios melhorar sua qualificação, conseguirá mobilidade social e ainda contribuirá para o crescimento econômico de toda a sociedade a qual faz parte — nível macroeconômico. Ocorre que este modelo não considera as condições originárias, o ponto de partida, tanto dos indivíduos como das nações.

Constatamos que a hipótese de trabalho da tese em questão se comprova, à medida que as políticas de educação adotadas no período do estudo (gestão de Claudia Costin, 2009-2014) levaram a maior rede de educação pública da América Latina a um modelo mercantil, privatizando a escola pública por dentro, por meio de medidas orientadas por organismos internacionais, parcerias com entes privados e reestruturação do funcionamento administrativo e pedagógico das escolas, como a adoção de avaliações externas, responsabilização da

comunidade escolar, alterações no regime de horas de trabalho, mudanças nos critérios do fluxo de progressão dos alunos, entre outras.

Tudo com o objetivo de adequar a rede pública ao modelo neoliberal, a fim de atender aos interesses do capital. Observamos que para obter êxito em seu projeto, tais mudanças precisavam necessariamente atingir direitos fundamentais da função do trabalho docente em sua liberdade de autonomia ético-política, intelectual e financeira, a fim de manter o controle sobre os professores e conseqüentemente sobre o conhecimento levado até os filhos da classe trabalhadora. Criando assim uma escola com educação restrita, com currículo superficial, incapaz de dar a base necessária para uma formação emancipatória, o que gera um imobilismo social com a ampliação da desigualdade e o esgarçamento do tecido social.

O projeto para a educação do neoliberalismo ultraconservador, em voga atualmente no município do Rio de Janeiro, e podemos dizer, por que não, no Brasil, tem levado ao desmanche da educação pública, provocando a deterioração rápida das bases civilizatórias e caminhando a passos largos para um capitalismo selvagem.

Não é difícil constatar isso, ao observarmos que o país passa pela sua maior e mais longa crise econômica e social, iniciada em 2014 e agravada pelo rompimento com a democracia após o golpe jurídico — midiático parlamentar de 2016, que mergulhou o país na mais profunda crise política desde 1964. A radicalização do novo bloco no poder, que passa de conservador para ultraconservador, coloca entre seus alvos preferenciais a retirada dos direitos trabalhistas, o fim da aposentadoria e da seguridade social, bem como a destruição da educação pública.

O experimento da gestão de Claudia Costin no município do Rio de Janeiro sinaliza um processo que tem suas bases ideológicas no Governo Fernando Henrique Cardoso, cujas resistências no plano nacional impediram sua generalização. Com o golpe de Estado de 2016, aquela agenda se materializou mediante a PEC 55/2019²⁰, as contrarreformas trabalhistas, do Ensino Médio, das universidades e dos institutos federais com o “FUTURE-SE”, e em 2019 com a contrarreforma da Previdência. A perda da função e autonomia docentes situa-se, assim, num contexto de paulatina privatização da educação pública no seu conjunto. A contrarreforma administrativa, em anúncio e sob o fundamentalismo do mercado, é mais um passo para a liquidação da esfera pública e da educação pública como direito universal. O movimento “Escola Sem partido” não se dissocia do fundamentalismo do mercado, mas acresce-lhe a

²⁰ PEC 55 – A PEC (Projeto de Emenda a Constituição) do fim do mundo, como é mais conhecida, aprovada em 13 de dezembro de 2016, congelou por 20 anos os investimentos públicos, principalmente nas áreas de educação, saúde, cultura e esportes, com o objetivo de garantir o pagamento da dívida interna aos bancos privados.

radicalização daquilo que é nossa particularidade como sociedade marcada historicamente pelo autoritarismo. Os artífices do golpe de 2016 acabaram sendo reféns de um bloco de poder de extrema direita que tem em sua agenda liquidar não só o pensamento social e educacional crítico, mas também teses do pensamento liberal mediante o fundamentalismo religioso e a militarização das escolas.

Florestan Fernandes, que nos deu elementos fundamentais para entender nossa especificidade, também nos indica que a mudança só poderá vir por meio da luta contra a hegemonia. Em razão da proporção que tomou a inserção do experimento neoliberal na educação pública na cidade do Rio de Janeiro, nos interpela a sinalizar alguns aspectos de nossas lutas que necessitam ser repensados. Algo que diz respeito à cidade do Rio de Janeiro, mas que certamente sinaliza para nossas lutas mais gerais.

Um primeiro passo necessário é um esforço para a reorganização da categoria docente. Mas isso só será possível com uma atuação didática e persistente do sindicato, efetuando um trabalho lento e contínuo de reconstrução das bases fundamentais da organização do trabalho docente. Para isso, se faz necessário um movimento de resgate do “sentimento de classe”, por meio de visitas periódicas às escolas, buscando espaço (o que é muito difícil em virtude da forma organizacional do trabalho dos professores) para o diálogo com os docentes, com o objetivo de arregimentar novamente os professores para um objetivo comum. Resgatar a coletividade fundante e necessária do trabalho docente que sempre fez da escola um organismo vivo e único. É um caminho difícil e de longo prazo, mas necessário.

Outra sugestão é a revisão das estratégias sindicais de mobilização e ação. Sabemos que o processo de desconstrução da profissão docente tornou-a insignificante aos olhos da sociedade. Tantas paralisações por tempo indeterminado acabam não surtindo o efeito esperado e desgastam mais ainda a imagem dos professores perante a sociedade. Seria talvez o momento de se pensar em paralisações pontuais, com ações que conseguissem chamar a atenção da sociedade, seguida de greves nas escolas, nas quais os docentes iriam para suas unidades, mas não dariam aulas. Em vez disso, promoveriam “aulões” e palestras para as quais todos os alunos estariam convidados a participar, inclusive convocando os responsáveis, a fim de esclarecer os motivos do movimento.

Como as aulas comuns não seriam dadas, haveria perda para a SME, pois suas metas e suas determinações não estariam sendo cumpridas. Ao mesmo tempo, a sociedade civil e a opinião pública (pelos meios de comunicação) pressionariam o estado a resolver o impasse. A vantagem desta forma de mobilização reside no fato de que nenhum professor poderia ser descontado em seu salário, já que esta tem sido a principal forma de punição aos que aderem

aos movimentos, e por isso mesmo tem encontrado êxito em desmobilizar uma categoria financeiramente desprotegida. Também as famílias não ficariam com seus filhos em casa. Eles iriam para a escola e participariam dos debates ou, dependendo da idade, de atividades artísticas, culturais ou esportivas.

Não podemos afirmar que tal estratégia daria certo, mas acreditamos que é passada a hora da revisão e reflexão das práticas de organização e mobilização. Lembrando que tal fato não é uma responsabilidade exclusiva do sindicato, mas de todos os profissionais da educação do município do Rio de Janeiro. Sem luta organizada e ampla, envolvendo a sociedade, a escola pública não terá futuro visível, tampouco as gerações de filhos e filhas da classe trabalhadora, que ficarão à mercê do “futuro criado” pelo fundamentalismo neoliberal que habita o Brasil de hoje.

A tese ajuda a demonstrar que a cidade do Rio de Janeiro, bem como o estado, tem sido usada como cobaia/modelo de políticas públicas as mais perversas da linha neoliberal do capitalismo (na verdade o que se tem praticado no Brasil é um capitalismo selvagem, em nada comparado ao capitalismo na Europa ou mesmo nos EUA), e ao lograr êxito logo se espalha por outros estados e municípios.

Vimos isso em relação às políticas adotadas na educação pública municipal e estadual. Vimos também, o pioneirismo do Rio de Janeiro no aumento do imposto da previdência dos servidores públicos (que passou de 11% para 14%) e depois isso se proliferou pelo país. Vimos o estado do Rio servindo de cobaia com relação ao “plano de recuperação fiscal”, quando, com a desculpa de recuperar as finanças do estado, quem paga a conta são os servidores (sempre eles, demonizados pela imprensa a serviço do capital) e a população mais pobre (como disse Skaf, eles não iam pagar o pato), pois ficam privados de serviços como transporte, saúde, educação e segurança, uma vez que há uma inversão total de valores na qual os mais pobres são tratados como um risco para a sociedade de primeira classe e, portanto o Estado policial deve ser dirigido a eles, em uma completa criminalização da pobreza. Diariamente centenas de pessoas são mortas pelo Estado, simplesmente por serem pobres.

A tese demonstra no que tange a Educação pública, que vivemos no Brasil um projeto de total alijamento dos extratos mais pobres da população, de qualquer oportunidade, por menor que seja de mobilidade social. Há de se perceber que tais políticas têm por objetivo a produção de uma massa que desequilibre as forças de trabalho no sentido de manter a mão de obra barata e ao mesmo tempo sobcontrole. Para isso, atacam-se, entre outros alvos, a Educação pública de diversas formas, principalmente a função e autonomia do trabalho docente.

O advento do “empreendedorismo” vem bem a calhar no sentido de fazer com que o desempregado formal, não se sinta desalentado. Pelo contrário, ele se torna um “empresário informal” através do MEI (Micro Empreendedor Individual) com a “CNPJtização” de milhões de pessoas, ultrapassando os 8 milhões em 2019. Isso somado aos mais de 32 milhões de pessoas ocupadas informalmente, temos aproximadamente 40 milhões de pessoas em situação de insegurança trabalhista, financeira e alimentar. O exército do precariado brasileiro equivale a 40% da PEA (População Economicamente Ativa).

Certamente, reduzir o índice de desemprego formal, transferindo pessoas para a informalidade não é uma solução viável, pois perdem as pessoas e perde o Estado. Mas parece que depois do golpe de 2016, todos os sinais apontam nessa direção. O fundamentalismo neoliberal tem sido avassalador em seu propósito de retirada de direitos e entrega das áreas mais estratégicas do Estado. O que espanta é o comportamento da elite que parece não perceber que em um Estado sem soberania, com um povo desqualificado e com seu poder de compra cada vez menor, para muitos desta mesma elite, será impossível angariar lucros aviltantes como estão acostumados.

Mas o que esperar de uma elite antipovo, escravocrata e subalterna? Uma elite que nunca teve um projeto de indústria nacional e para quem o povo nunca foi mais que um mero “detalhe”? Uma elite do Atraso (Souza), para quem ainda vivemos na época dos barões do café, dos senhores de engenho, num país racista aonde se mata pretos e pobres aos milhares a cada ano?

A tese ajuda a enxergar melhor, de forma mais nítida, alguns dos longos braços desta “Hidra de Lerna”, mostrando como esse verdadeiro “parasita”, com suas várias cabeças, é capaz de atacar ao mesmo tempo todos os campos ligados à sociedade, destruindo toda a base civilizatória mínima para a sobrevivência social e reprodução da força de trabalho. Mas há limite até para a desigualdade, pois o capitalismo necessita de retroalimentação para não perecer e, um dos seus dilemas é justamente esse, pois ao ampliar a desigualdade não consegue se retroalimentar.

Essa tese também mostra como uma das atividades mais importantes para a formação de uma sociedade plenamente democrática está correndo grave risco. A atividade fundamental e constitucionalmente garantida, de educar é ensinar, responsável pela produção e reprodução de uma sociedade democrática, está sob grave risco.

Consequentemente o risco a democracia é grande, podendo levar-nos para um caminho sem volta. O caminho para um Estado totalitário. Não há exagero algum nesta hipótese. Infelizmente é bem plausível, o que mostra a urgência em deixarmos as análises conjunturais e

os debates a cerca de quem ou de quais são ou foram os responsáveis pelo caminho que nos trouxe até aqui.

É tempo também de sairmos do campo imaginário, das digressões e mergulhar profundamente nos problemas reais e cotidianos. Ao contrário, é hora de agir, de se aproximar, de conhecer, de aprender e reconhecer nosso desconhecimento das reais causas que levaram o país a essa guinada a extrema direita. Por tanto, ou as diferentes linhas de força progressista, na sua diversidade, formam uma unidade na defesa do que é fundamental, ou dificilmente voltaremos a ter, se quer uma sociedade capitalista liberal com o mínimo de garantias da reprodução da força de trabalho. Tão grave é a situação que o país se encontra.

Vivemos num contexto de crescente militarização do Estado e que possui no chefe do executivo estreitas relações às novas forças de domínio e coerção das massas mais pobres. Forças que manipulam as massas para as quais se nega educação de qualidade com o fim de eleger seus representantes. Essas forças são atualmente uma realidade, associadas a núcleos religiosos (igrejas evangélicas pentecostais) que juntos passam a falsa mensagem de defesa da “moral e dos bons costumes” dos “homens de bem”. E esta realidade também já chegou às escolas públicas, quer pela violência do fundamentalismo político, quer pelo fundamentalismo religioso ou pela pedagogia do medo. Uma realidade que contribui ainda mais para silenciar os professores que ali trabalham, uma vez que ficam aterrorizados com tal realidade.

Esperamos que este trabalho ajude no combate às forças antidemocráticas em marcha, como também na organização da categoria docente para enfrentar as amarras impostas pelo projeto neoliberal de educação, implantado na rede municipal do Rio de Janeiro, bem como em outras regiões do país. Sabemos também que a tese deixa várias perguntas, que podem muito bem serem respondidas através de outros trabalhos como teses ou dissertações que derivem deste trabalho.

Esperamos que este trabalho possa contribuir de forma significativa para a academia, mas principalmente para os colegas de profissão e para a sociedade.

REFERÊNCIAS

ALTVATER, Elmar. **O fim do capitalismo como conhecemos: uma crítica radical do capitalismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

ANDERSON, Perry. **Balço do neoliberalismo**. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANDRÉ, Marli E.D.A. **Estudo de caso: seu potencial na educação**. Cadernos de Pesquisa n. 49, p. 50-4. São Paulo, 1984.

ANPED. **UMA FORMAÇÃO FORMATADA: posição da ANPED sobre o “TEXTO REFERÊNCIA - Diretrizes Curriculares nacionais e Base Nacional Comum para a formação inicial e continuada de professores da Educação Básica”**. Rio de Janeiro, outubro de 2019. Disponível em <http://www.anped.org.br/news/>

ARROYO, Miguel. **Aprendendo nas transgressões**, p. 135-49. In: ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

BANCO MUNDIAL. **Mudança educacional na América Latina e no Caribe (WORLD BANK. Educational Change in Latin America and the Caribbean)**. Washington, D.C., 1999.

BANCO MUNDIAL. **Estratégia do Setor de Educação (WORLD BANK. Education Sector Strategy)**. Washington, D.C., 1999.

BANCO MUNDIAL. **Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: próximos passos – sumário executivo, 2010 (Achieving World-Class Education in Brazil: The Next Agenda)**.

BANCO MUNDIAL. **Um Ajuste Justo: Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil**. Washington, D.C., 2017. Relatório publicado em novembro de 2017 e disponível em: <https://www.worldbank.org/pt/country/brazil/publication/brazil-expenditure-review-report>

BANDEIRA, Luiz Alberto Moniz. **A desordem mundial: O espectro da total dominação**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

BRITO, Érico Henrique G. de; MENDES, Áquilas. **Os impasses da política econômica brasileira nos anos 90**. Disponível em: http://www.faap.br/revista_faap/rel_internacionais/rel_04/garcia.htm. Acesso em: 15 mar, 2018.

CARVALHO, Celso do Prado Ferraz de. **A educação cidadã na visão empresarial: o Telecurso 2000**. Campinas: Ed. Autores Associados, 1999.

CASTRO, Claudio Moura. **Educação, educabilidade e desenvolvimento econômico**, 1976.

ClAVATTA, M.; RAMOS, M. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres, **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, 2012.

COSTA, Euler O. C. da. **Profissão Docente**: Uma identidade (Re)construída na prática. Rio de Janeiro, Edital, 2013.

DAY, Christopher. **A paixão pelo ensino**. Portugal: Porto Editora, 2004.

DIAS, Regina Lucia Cerqueira. **O trabalho docente e a questão da autonomia: um estudo a partir das percepções de professores sobre seus ciclos de vida profissional**. Extrato da dissertação de mestrado apresentada à PUC-MG em 2001 e publicada no site www.biblioteca.pucminas.br/teses.

ENGELS, Friedrich. **Discurso ao lado da tumba de Karl Marx**. Retirado do blog de debate **ISKRA – Teoria e Política Marxista**, em 14 de novembro de 2016.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente**: e as classes sociais na América Latina. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

FEITAS, Luíz Carlos. **Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério a destruição do sistema público de educação**. Campinas, SP: Revista Sociedade e Educação v.33, Nº 119, 2012. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

FEITAS, Luíz Carlos. **Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola**. Campinas, SP: Revista Sociedade e Educação v.35, Nº 129, 2014. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

FEITAS, Luíz Carlos. **Tendências atuais da Política Educacional Brasileira**. Seminário de Estudo do Grupo These, Uerj, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. São Paulo: Cortez, 1984.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional**. In: Pablo Gentili. (Org.). **A pedagogia da exclusão**. 12ª ed. Petrópolis-RJ: Vozes, p. 77-108, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Seminário da Rede Estrado**, Buenos Aires, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **I Seminário de Pesquisa em Educação do Campo**: Desafios teóricos e práticos. Palestra de abertura, UFSC, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Conferência de Abertura da 33ª Anped**, Caxambu, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Novos fetiches **mercantis da pseudoteoria do capital humano no contexto do capitalismo tardio**. In: ANDRADE, Juarez de; PAIVA, Lauriana G. de (Orgs.)

As políticas públicas para a educação no Brasil contemporâneo. Juiz de Fora: Editora UFJF, p 8-35, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **XI Fórum Nacional de Educação, XIV Seminário Regional de Educação Básica, II Encontro Nacional do PIBID,** UNISC, 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Teoria e educação no labirinto do capital.** São Paulo: Expressão Popular, 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.). **Escola “sem” Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira.** Rio de Janeiro: Edições LPP/UERJ, 2017.

GENTILI, Pablo; ALENCAR, Chico. **Educar na esperança em tempos de desencanto.** Petrópolis: Vozes, 2001.

GOULART, João. **As reformas de base.** Discurso proferido no Congresso Nacional em novembro de 1961. Publicado na **Revista Carta: falas, reflexões e memórias.** Gabinete do senador Darcy Ribeiro, s.d.

HARBISON, Frederick; MYERS, Charles. **Educação, mão de obra e crescimento econômico.** 1965.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações.** São Paulo: Edições Loyola, 2008.

HARVEY, David. **O enigma do capital: e as crises do capitalismo.** São Paulo: Boitempo, 2011.

HOBBSAWM, Eric J. **Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991.** São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

INEP. **Panorama da Educação,** Destaques do *Education at a Glance* 2014. Brasília: MEC, 2014. Disponível em <http://inep.gov.br/education-at-a-glance>

_____. **Panorama da Educação,** Destaques do *Education at a Glance* 2015. Brasília: MEC, 2015. Disponível em <http://inep.gov.br/education-at-a-glance>

_____. **Panorama da Educação,** Destaques do *Education at a Glance* 2016. Brasília: MEC, 2016. Disponível em <http://inep.gov.br/education-at-a-glance>

_____. **Panorama da Educação,** Destaques do *Education at a Glance* 2017. Brasília: MEC, 2017. Disponível em <http://inep.gov.br/education-at-a-glance>

KLEES, Steven J. ; EDWARDS JR., D. Brent. **Privatização da educação experiências dos Estados Unidos e outros países.** Revista Brasileira de Educação. vol.20 no. 60 jan./mar. Rio de Janeiro, 2015.

LANGONI, Carlos G. **Papel do investimento em educação e tecnologia no processo de desenvolvimento econômico.** Ensaio Econômico, 4, Rio de Janeiro, FGV/EPGE, 1972.

LANGONI, Carlos G. **Distribuição da renda e desenvolvimento econômico do Brasil: uma reafirmação**. Ensaio Econômico, **7**, Rio de Janeiro, FGV/EPGE, 1973.

MARTINS, Ângela Maria. **Autonomia e educação: a trajetória de um conceito**. Caderno de Pesquisa. n.115. São Paulo, 2002, pp.207-232.

MARX, Karl. **O Capital**. São Paulo. Ed. Abril Cultural, 1983.

MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**. São Paulo, Revista Outubro. Nº 4. ed., 2000.

NEVES, Lucia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo. Xamã, 2005.

NEVES, Lucia Maria Wanderley; MARTINS, André Silva (Org.). **A direita para o social e a esquerda para o capital: Intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil**. São Paulo: Xamã, 2010.

NÓVOA, António (Org.). **Profissão de professor**. Portugal: Porto Editora, 1999.

NVIVO. Software de análise de conteúdo. Disponível em: www.qsrinternational.com/products_free-trial-software.aspx. Acesso em: 24 jan, 2016.

OLIVEIRA, Francisco de. **O surgimento do antivalor**. São Paulo: Novos Estudos/CBRAP, Edição 22, v. 3; 1988.

OLIVEIRA, Francisco de. **Crítica à razão dualista; O Ornitórrinco**. São Paulo: Boitempo, 2003.

OLIVEIRA, Francisco de. **Café Filosófico: Ornitórrinco. Será isso um objeto de desejo?** (TV Cultura), Publicado em 17/11/2012 Youtube www.youtube.com/watch?v=TexQqHycIV0.

OLIVEIRA, Francisco de. **Brasil: uma biografia não autorizada**. São Paulo: Boitempo, 2018.

PEREIRA, João Márcio Mendes. **O Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro (1944 – 2008)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

PETRONI, Ana Paula. **Autonomia de professores: um estudo da perspectiva da psicologia**. Extrato de dissertação de mestrado apresentada à PUC-Campinas em 2008, publicado no site www.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/tde_arquivos/6.

PIKETTY, Thomas. **O capital no século XXI**. Rio de Janeiro, Editora Intrínseca, 2014.

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. **Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro**. Fonte de pesquisa de dados através do link: <http://doweb.rio.tj.gov.br/portal/visualizacoes/pdf>, visitado em setembro de 2019.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: Autonomia ou adaptação?** São Paulo, Cortez, 2001.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências**. Dicionário da Educação Profissional em Saúde, Verbetes. Rio de Janeiro, Fiocruz, 2009.

RAVITCH, Diane. **Vida e Morte do Grande Sistema Escolar Americano: Como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação**. Porto Alegre, Ed. Sulina, 2011.

ROSSI, Wagner. **Capitalismo e educação: contribuição ao estudo crítico da economia da educação capitalista**. São Paulo, Cortez & Moraes, 1978.

SANDRONI, Paulo. **Novíssimo dicionário de economia**. São Paulo: Best Seller, 1999.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política!** - Campinas, SP: Autores Associados, 1983.

SAVIANI, Demerval. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores associados, 2006.

SCHULTZ, Theodore. **O valor econômico da educação**, Rio de Janeiro: Zahar, 1963.

SCHULTZ, Theodore. **O capital humano**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SCHÜRER, Helenir Aguiar. **BNCC significa demissão em massa de professores e educação para a desigualdade**. Artigo publicado no site Sul21. Porto Alegre, 2018. Disponível em <https://www.sul21.com.br/opiniaopublica/2018>

SIMONSEN, Mário Henrique. Brasil 2001. Rio de Janeiro, Apec, 1969.

SIQUEIRA, Ângela C. de. **A regulamentação do enfoque comercial no setor educacional via OMC/GATS**. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, 2004, n.26, pp.145-156.

SOARES, José Francisco. **Descritor (de competência ou habilidade)**. Glossário Ceale*. Belo Horizonte, UFMG. <http://ceale.fae.ufmg.br>, consulta feita em setembro de 2019.

SOUZA, Jessé. **A Elite do Atraso: da escravidão a lava jato**. Rio de Janeiro. Leya, 2017

TARDIF, Maurice; Lessard, Claude. **O trabalho docente**. Petrópolis: Vozes, 2008.

TEIXEIRA, Rodrigo Alves; PINTO, Eduardo Costa. **A economia política dos governos FHC, Lula e Dilma: dominância financeira, bloco no poder e desenvolvimento econômico**. Revista Economia e Sociedade, v. 21. Campinas, 2012.

THOMPSON, Edward Palmer. **A formação da classe operária inglesa**, v. 1: A árvore da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

APÊNDICE - Cronograma

Ordem	Desenvolvimento das atividades	Mês/período	Ano
1	Matrícula e início dos estudos	Março	2015
2	Período de cumprimento dos créditos/ Disciplinas obrigatórias e optativas	Março a Julho	2015/17
3	Revisão das referências bibliográficas	Julho a Agosto	2017/18
5	Qualificação da tese	Setembro	2019
6	Readequação da tese	Setembro a Janeiro	2019
7	Realização da pesquisa de campo	Fevereiro a Julho	2019
8	Análise dos dados, montagem e revisão do relatório.	Agosto a Setembro	2019
9	Redação final da tese	Agosto a Janeiro	2019
10	Revisão da tese	Fevereiro	2020
11	Defesa da tese	Abril	2020