

POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE GESTÃO E CURRÍCULO: IMPLICAÇÕES PARA O TRABALHO E FORMAÇÃO DOCENTE

DANIELA MOTTA DE OLIVEIRA

LAURIANA G. DE PAIVA-GUTIERREZ

(Org.)



© Editora UFJF, 2019

Este livro ou parte dele não pode ser reproduzido por qualquer meio sem autorização expressa da editora. O conteúdo desta obra, além de autorizações relacionadas à permissão de uso de imagens ou textos de outro(s) autor(es), são de inteira responsabilidade do(s) autor(es) e/ou organizador(es).



UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

REITOR

MARCUS VINICIUS DAVID

VICE-REITORA

GIRLENE ALVES DA SILVA



DIRETOR DA EDITORA UFJF

JORGE CARLOS FELZ FERREIRA

CONSELHO EDITORIAL

JORGE CARLOS FELZ FERREIRA (PRESIDENTE)

CHARLENE MARTINS MIOTTI

ELSON MAGALHÃES TOLEDO

EMERSON JOSÉ SENA DA SILVEIRA

JAIR ADRIANO KOPKE DE AGUIAR

MARIA LÚCIA DURIGUETTO

RAFAEL ALVES BONFIM DE QUEIROZ

RODRIGO ALVES DIAS

TAÍS DE SOUZA BARBOSA

PROJETO GRÁFICO, EDITORAÇÃO E CAPA

ALEXANDRE AMINO MAULER E NICOLE STOPA DE MELLO

REVISÃO

KATIA ELAINE VIEIRA LEITE

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFJF

Políticas educacionais de gestão e currículo : implicações para o trabalho e formação docente / Daniela Motta de Oliveira, Lauriana G. de Paiva-Gutierrez (org.) -- Juiz de Fora : Editora UFJF, 2019.
124 p. : il.

ISBN 978-85-93128-36-3

1. Política educacional. 2. Gestão da escola. 3. Currículo. 4. Formação de professores. I. Oliveira, Daniela Motta de. II. Paiva-Gutierrez, Lauriana G. de. IV. Título.

CDU 37.015.5

Este livro obedece às normas do Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, promulgado pelo Decreto n. 6.583 de 29 de setembro de 2008.



EDITORA UFJF

RUA BENJAMIN CONSTANT, 790

CENTRO - JUIZ DE FORA - MG - CEP 36015-400

FONE/FAX: (32) 3229-7646 / (32) 3229-7645

editora@ufjf.edu.br / distribuicao.editora@ufjf.edu.br

www.ufjf.br/editora

Filiada à ABEU



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	4
1ª PARTE: GESTÃO DA ESCOLA	
DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO AO PDE – ESCOLA Cleonice Halfeld Solano	9
ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES PARA A CRÍTICA AOS PROCESSOS DE DOMINAÇÃO DO CAPITAL Rubens Luiz Rodrigues	16
2ª PARTE: CURRÍCULO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS	
AS MÚLTIPLAS (RE)LEITURAS DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL BRASILEIRA Graciele Fernandes Ferreira Mattos	35
O NOVO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS Tatiane Gonçalves Moraes Rosângela Veiga Júlio Ferreira	46
SUPERIORIDADE DA ESCOLA CHARTER? UMA REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE AS FORMULAÇÕES DA FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL Leonardo Docena Pina	59
3ª PARTE: TRABALHO E FORMAÇÃO DOCENTE	
TRABALHO E FORMAÇÃO DOCENTE Hajime Takeuchi Nozaki	73
ESCOLA PÚBLICA, TRABALHO E FORMAÇÃO DOCENTE: ORGANISMOS MULTILATERAIS E CAMINHOS DA MERCANTILIZAÇÃO Maria Inês Bomfim	83
ORGANISMOS INTERNACIONAIS E A “NOVA” POLÍTICA DE FORMAÇÃO E TRABALHO DE PROFESSORES Letícia Cristina Pereira Daniela Motta de Oliveira	96
TRABALHO DOCENTE E PROJETO DE SOCIEDADE: ENTRE A LIBERDADE DE ENSINAR E OS MECANISMOS DE CONTROLE Lorene Figueiredo	111
SOBRE OS AUTORES	122

APRESENTAÇÃO

É preciso atrair violentamente a atenção para o presente do modo como ele é, se se quer transformá-lo. Pessimismo da inteligência, otimismo da vontade

(GRAMSCI, 2001, p. 267)

O Colégio de Aplicação João XXIII da UFJF, em seus pouco mais de 50 anos, vem consolidando sua vocação inequívoca com a formação de professores. Criada como campo de estágio curricular para as licenciaturas, e como espaço de experimentação de novas metodologias de ensino, nossa escola hoje atende a crianças, jovens e adultos que aqui realizam sua educação básica, e a acadêmicos das licenciaturas que realizam estágios e participam de projetos de ensino, pesquisa e extensão. Além dessas ações, no campo da formação continuada de professores, nossa escola consolidou seus esforços mantendo, desde 2012, turmas de especialização em educação no ensino fundamental e, mais recentemente, em educação física na educação básica. Em ambos os cursos, são oferecidas vagas à comunidade, gratuitas, formando especialistas com capacidade crítica e referenciados no ensino de qualidade desenvolvido na escola.

Este livro é resultado do trabalho desenvolvido ao longo dos anos de 2012 a 2016, nos Seminários Acadêmicos e em outros espaços de debate promovidos por nós durante o desenvolvimento do Curso de Especialização em Educação no Ensino Fundamental do C.A. João XXIII/UFJF, em suas três turmas concluídas. O último Seminário, realizado em 2016, foi concebido e organizado pelos dois cursos de especialização, o que trouxe uma riqueza ainda maior para o evento.

A obra organizada por nós tem como ponto de partida a contribuição dos professores convidados para debates e mesas redondas, cujos trabalhos suscitaram intensas reflexões e discussões com o conjunto dos professores/alunos e demais participantes dos eventos, abertos à comunidade acadêmica e aos professores do ensino fundamental de forma geral.

Reflete a riqueza teórico-metodológica de cada um dos autores, mas também mostra o rigor de suas pesquisas e aponta, de forma crítica, para os desafios da educação contemporânea, em especial, das políticas públicas desenvolvidas nos anos 2000 para a educação básica e para a formação de professores. Vale destacar a atuação dos autores dos trabalhos em diferentes redes públicas de educação (federal, estadual e municipal), mas que têm em comum a defesa intransigente da educação pública, gratuita, laica e socialmente referenciada. Os textos sustentam esse posicionamento político e o compromisso inequívoco com a formação de professores.

Em comum, também, os trabalhos abordam aspectos distintos das políticas públicas para a educação brasileira desenvolvidas nos últimos doze anos, analisadas com lentes teóricas do campo crítico. Embora analisem projetos e políticas desenvolvidos em momentos distintos dos governos Lula da Silva e Dilma Rousseff, esses trabalhos elucidam e ampliam nossa reflexão sobre os diferentes

temas abordados em cada seminário acadêmico do nosso curso de Especialização em Educação no Ensino Fundamental, o que se traduz na riqueza da contribuição deste livro para todos aqueles que pensam e fazem a educação no Brasil de hoje.

Ao organizar o volume, tivemos a preocupação de organizar os textos tendo em vista a temática que os aproxima, quais sejam Gestão da Escola, Currículo e Políticas Educacionais, Trabalho e Formação Docente. Assim, temos um panorama que, longe de esgotar as políticas educacionais dos anos 2000, revelam a trajetória e os caminhos definidos pelo Ministério da Educação nesses anos.

Na primeira parte do livro temos dois textos que tratam da gestão da escola. O primeiro deles é a contribuição da professora Cleonice Halfeld Solano. Intitulado “Do projeto político pedagógico ao PDE – escola”, o texto tem como objetivo estabelecer um diálogo entre o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola), compreendendo-os como políticas que envolvem a gestão da escola. No trabalho, a autora analisa essa relação e discute a contribuição dessas propostas para a efetivação de uma escola pública democrática e de qualidade.

Na sequência, temos o trabalho “Administração da educação escolar: contribuições para a crítica aos processos de dominação do capital”, do professor Rubens Luiz Rodrigues. O texto, numa abordagem crítica acerca da administração da educação escolar no capitalismo, considera a influência das teorias da administração de empresas na educação escolar como um dos elementos que contribuíram para a preservação dos processos de dominação do capital.

A segunda parte do livro inicia-se com o texto “As múltiplas (re)leituras da educação em tempo integral brasileira”, de autoria da professora Graciele Fernandes Ferreira Mattos. Destaca, nessa análise, os diferentes movimentos e concepções educacionais que podem ser identificados quando se discute a educação de tempo integral, um importante debate realizado nos últimos anos.

Articulado à discussão da implantação da educação em tempo integral, “O novo currículo da educação básica brasileira: possibilidades e desafios”, das professoras Tatiane Gonçalves Moraes e Rosângela Veiga Júlio Ferreira, apresenta reflexões sobre como os debates relacionados ao novo currículo da educação básica sustentam-se em torno de um embasamento legal. A pesquisa das autoras aponta a relação entre currículo e avaliação em larga escala, e também a que ocorre entre conteúdo curricular e concepções de ensino. As possibilidades colocam-se a partir do movimento histórico que vem entendendo a importância de incluir os diferentes atores educacionais nas reflexões sobre currículo. Por outro lado, os desafios advêm, em especial, dos conflitos de campos conceituais e da dimensão territorial do país, que impõe diferenças culturais e sociais.

O texto “Superioridade da Escola Charter? Uma reflexão crítica sobre as formulações da Fundação Itaú Social”, do professor Leonardo Docena Pina, elucida a interferência da classe empresarial nas políticas educacionais, numa crítica rigorosa e contundente análise das formulações e ações da “Direita para o Social”, uma fração da classe burguesa composta por empresários de diferentes setores que possuem em comum o fato de se vincularem organicamente à ideologia da responsabilidade social.

A terceira parte do texto reúne quatro trabalhos. O primeiro deles, do professor Hajime T. Nozaki, cujo título é “Trabalho e formação docente”, traz as categorias-chave para pensar sobre a temática. Em primeiro lugar, trata da categoria trabalho; em segundo, apresenta uma reflexão sobre a valorização de determinadas profissões em relação à do professor e as dificuldades para a busca da autonomia na formação docente e, por último, trata da formação humana para além do capital.

O trabalho de autoria da professora Maria Inês Bomfim intitula-se “Escola pública, trabalho e formação docente: organismos multilaterais e caminhos da mercantilização”. O texto busca, de forma ampla, refletir sobre o trabalho e a formação de professores para a escola básica pública numa sociedade marcada historicamente pelo desenvolvimento dependente, desigual e associado ao grande capital, de modo a preservar a inserção subalterna do país na divisão internacional do trabalho, destinando à grande maioria da população formação para o trabalho simples.

Dialogando com esse texto, as professoras Letícia Cristina Pereira e Daniela Motta de Oliveira trazem o artigo “Organismos internacionais e a ‘nova’ política de formação e trabalho de professores”. Resultado da pesquisa desenvolvida durante o curso de Especialização em Educação no Ensino Fundamental, o texto tem como objetivo compreender como as atuais políticas públicas para a educação, pautadas nas orientações de documentos dos organismos internacionais, influenciaram a criação de uma nova concepção acerca do trabalho e da formação docentes, mediante a uma gradativa assimilação dos valores regulados por uma nova pedagogia da hegemonia.

O debate proposto pela professora Lorene Figueiredo, “Trabalho docente e projeto de sociedade: entre a liberdade de ensinar e os mecanismos de controle”, fecha o livro, (re)colocando a centralidade do trabalho docente. Em seu texto, apresenta uma breve reflexão teórica sobre o processo de proletarização do professor e da modelagem do trabalhador flexível na educação; apresenta a dupla função que esse processo cumpre na acumulação de capital, além de incorporar a discussão sobre os novos mecanismos de controle sobre o trabalho docente com destaque para a Base Nacional Curricular Comum e o projeto Escola sem Partido. Analisa ainda a conjuntura na relação com as determinações históricas que produzem o fenômeno em foco e, nas considerações finais, aponta algumas possibilidades de enfrentamento.

A publicação deste livro, antes de iniciarmos a quarta turma do Curso de Especialização em Educação no Ensino Fundamental do C.A. João XXIII, marca a consolidação dessa vocação de nossa escola, que é o ensino, a pesquisa, a extensão e a formação de professores. Numa época difícil, na qual professores e professoras são ameaçados pela perda de direitos, pela desvalorização da carreira e dos salários, pela ameaça de serem “amordaçados” pelas propostas de lei que surgem com o propósito de cercear a liberdade de ensinar e aprender a ler o mundo com lentes mais tolerantes e críticas, este livro é para todos que não perderam a “capacidade de sonhar, de invejar sua coragem de anunciar e denunciar”, como nosso mestre Paulo Freire defendia. Em especial, o livro é dedicado aos professores das redes públicas de ensino, público-alvo preferencial de nosso curso, aos nossos alunos, aos nossos professores, que enfrentam, cotidianamente, o avanço avassalador

desse mecanismos coercitivos, mas que não abriam mão da crença no nosso trabalho. Aqueles que, como Gramsci, olham para o presente, com otimismo, querendo transformá-lo, mas que sabem das dificuldades que os esperam... e não esmorecem diante dos problemas, enfrentando-os.

No momento em que vivemos, no qual aguardamos as definições e rumos para a educação brasileira para os próximos anos, nossa capacidade de enfrentar os problemas precisa ser fortalecida. Diante do desejo expresso de calar as análises e as divergências, das ameaças e denúncias ao pensamento crítico nas Universidades e salas de aula, nossa resposta tem que ser contundente; somente com rigor teórico, seriedade nas ações e fortalecimento dos espaços de luta coletivos seremos capazes de garantir e defender a educação pela qual lutamos.

O apoio do programa PAEP/CAPES para a realização de nosso segundo seminário em 2014 foi fundamental para que pudéssemos apresentar esse trabalho, que, sem sombra de dúvida, reafirma o compromisso de nosso curso de especialização e do C.A. João XXIII/UFJF com a formação continuada de professores e com a educação pública, laica, de qualidade e socialmente referenciada.

Juiz de Fora, maio de 2019.

Daniela Motta de Oliveira
Lauriana Gonçalves de Paiva-Gutierrez
(Org.)

1ª PARTE

GESTÃO DA ESCOLA

A teoria sem a prática vira 'verbalismo', assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria, tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade

(Freire, 1989, p. 67)

DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO AO PDE – ESCOLA

CLEONICE HALFELD SOLANO

INTRODUÇÃO

O presente texto pretende estabelecer um diálogo entre o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola). O debate se fundamentou a partir dos resultados da pesquisa de mestrado intitulada: “Plano de Desenvolvimento da Educação e Plano de Desenvolvimento da Escola: desdobramentos da implementação dessas políticas na gestão escolar”, realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Compreendendo que tanto o PPP quanto o PDE-Escola se constituem como políticas que abarcam a gestão da escola, buscamos analisar essa relação e discutir a contribuição dessas propostas para a efetivação de uma escola pública democrática e de qualidade.

Além da construção desse artigo, desenvolvemos a reflexão sobre a temática supracitada no contexto do “I Seminário Sobre Educação no Ensino Fundamental”, promovido pelo Curso de Especialização em Educação no Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF em 2013.

O artigo foi estruturado em três seções, além das considerações finais. Primeiramente vamos descrever sobre os conceitos básicos do PPP. Na segunda seção, a pauta se ateve aos elementos pertinentes ao PDE-Escola e na terceira, estabelecemos algumas relações entre as duas políticas de gestão ora apresentadas.

DESCREVENDO O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

O princípio de gestão escolar foi instituído com a aprovação da Constituição Federal de 1988, a elaboração do PPP se mostra como um exemplo de materialização desses princípios. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/96 e o Plano Nacional de Educação (PNE), tanto o de 2001 quanto o aprovado em junho de 2014, reiteram o princípio e estabelecem que cada escola elabore sua proposta pedagógica¹.

¹ A LDB usa a nomenclatura Proposta Pedagógica para referir-se ao PPP.

Nesse sentido, o PPP se tornou uma exigência legal a todo estabelecimento de ensino, um mecanismo comum nas escolas, onde coletivamente as expectativas pedagógicas e administrativas são construídas e registradas. De acordo com os documentos legais, o PPP deve ser um documento de identidade da escola, através dele se conhece os trabalhos desenvolvidos, a organização escolar, bem como as funções educativas de cada instituição.

É necessário analisar a relação entre o PPP e a construção de uma escola democrática de qualidade, pois não basta apenas cumprir uma exigência legislativa, um procedimento burocrático e elaborar um documento. Compreendemos que é um desafio para a escola construir sua proposta não só embasada em concepções técnicas, mas que também contemple de fato uma proposta construída coletivamente que contribua para a formação intelectual de todos os alunos.

O PPP se apresenta como projeto político que tem como principal objetivo a articulação dos interesses do coletivo da escola e deve ser um compromisso assumido por todos os envolvidos no processo. A dimensão pedagógica do PPP se expressa na concepção de educação da escola e na sua intencionalidade ou não em relação a uma formação intelectual de cada educando. O político e pedagógico se mostram como dimensões indissociáveis e deveriam manter uma relação de reciprocidade no PPP.

Essas iniciativas com discurso participativo são contempladas também nas propostas de autonomia, descentralização e gestão democrática do ensino público que foram inseridas na década de 1990, sobretudo no contexto da Reforma do Estado. Na segunda seção do texto, iremos tratar dessa temática trazendo ao debate o PPP e o PDE-Escola.

CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA- SOCIAL DO PDE-ESCOLA

O PDE-Escola se configura como uma metodologia de gestão originária da década de 1990, mais especificamente do segundo mandato Fernando Henrique Cardoso (FHC). Essa ferramenta gerencial teve sua gênese no programa Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA), programa oriundo de um financiamento entre Banco Mundial e Ministério da Educação (MEC), sendo desenvolvido em parcerias com as secretarias de educação.

De acordo com Fonseca (2004, p. 1), a missão do FUNDESCOLA: “[...] é o desenvolvimento da gestão escolar, com vistas à melhoria da qualidade das escolas do ensino fundamental e à permanência das crianças nas escolas públicas, nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste”.

Observa-se que no contexto de criação do referido programa a ênfase era para o ensino fundamental e abrangia apenas as regiões prioritárias, que possuíam grandes carências educacionais, haja vista que, naquele momento histórico a demanda internacional enfatizava apenas esse segmento educacional.

Portanto, o PDE-Escola, criado na década de 1990, vinculou-se a um programa financiado, monitorado e avaliado por organismos internacionais. Sendo assim, possuiu uma relação de

dependência frente ao contexto hegemônico e preservou os elementos centrais das propostas de reformas educacionais com viés econômico.

Deve-se registrar que o contexto histórico daquele momento se caracterizava pelo avanço dos pressupostos neoliberais, sendo traduzido, inicialmente, no Brasil pela proposta de Reforma do Estado. A compreensão da relação desse contexto com as políticas educacionais gestadas nesse período auxilia na análise ora pretendida.

A proposta de Reforma do Estado dos anos 1990 apregoava que o Estado passava por uma crise de gestão, de ineficiência da máquina estatal. A solução seria delimitar a função estatal, de forma a buscar melhor eficiência. Nesse contexto, a educação também necessitava passar por reformas para melhorar sua qualidade e buscar eficiência, vez que a gênese da crise educacional se mostrava similar à crise estatal, ou seja, estava associada à ineficiência de gestão.

Sendo assim, a proposta empreendida pelo PDE-Escola se apresentava como instrumento para alcançar o desenvolvimento da gestão escolar e conseqüentemente a melhoria da educação pública.

Novamente, em 2007, recorre-se à metodologia de gestão estratégica expressa pelo PDE-Escola dos anos de 1990, como forma de buscar a tão almejada qualidade da educação pública. O governo federal, com o protagonismo do MEC, ao lançar o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) incorpora e reedita alguns programas como é o caso do PDE-Escola. O Plano de Desenvolvimento da Educação é composto de várias ações que visam à melhoria da educação. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é uma das ações e possui o PDE-Escola² como uma metodologia de gestão estratégica.

O IDEB foi criado pelo MEC a partir de estudos elaborados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) para avaliar o nível de aprendizagem dos alunos, tomando como parâmetro o rendimento dos estudantes (pontuação em exames padronizados, Prova Brasil ou SAEB, obtida no final dos 5º e 9º anos do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio) nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e os indicadores de fluxo (taxas de promoção, repetência e evasão escolar), a partir de uma escala de zero a dez. As escolas brasileiras têm até 2022 para atingir a nota seis, que é o índice obtido pelos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que são os países mais desenvolvidos.

Sob essa configuração, a partir dos resultados da avaliação Prova Brasil, aplicada aos alunos do ensino fundamental público, a grande maioria dos municípios brasileiros assinou um termo de adesão ao Plano de Metas “Compromisso Todos pela Educação”³, realizou o Plano de Ações Articuladas (PAR)⁴ e as escolas que obtiveram baixo IDEB foram convidadas a aderir ao PDE-Escola.

² Mesma metodologia usada no período FHC, porém foi reeditada no contexto do PDE, mas preserva os mesmos fundamentos originários.

³ Maiores detalhes acessar www.mec.gov.br, acesso 22/06/2009.

⁴ Plano de Ações Articuladas, que propõe um regime de colaboração entre os entes federativos através do Decreto nº 6.094/2007. Para tanto se faz um diagnóstico educacional, realizado pelos municípios, cujo objetivo é alcançar metas para melhoria do IDEB. Maiores detalhes vide documento oficial site MEC.

Assim as instituições escolares que aderiram à referida política passaram a receber do MEC e das Secretarias de Educação aporte técnico e/ou financeiro para traçar ações voltadas para a correção de distorções, visando aumentar a nota e auferir a melhoria do ensino.

O PDE propõe um regime de colaboração entre Estados, Distrito Federal e Municípios para adoção de um conjunto de diretrizes – visando a gestão de suas redes e suas escolas – e para as práticas pedagógicas, através da instituição do Decreto nº. 6.094/2207 – o Plano de Metas “Compromisso Todos pela Educação”⁵.

Ao aderir a tal plano, Estados e Municípios devem realizar um diagnóstico da realidade educacional local a partir de diferentes dimensões: gestão educacional, formação de professores e dos profissionais de serviço e apoio escolar, práticas pedagógicas e avaliação, infraestrutura e recursos pedagógicos.

A partir do diagnóstico, os municípios desenvolverão um conjunto de ações denominado Plano de Ações Articuladas (PAR), cujo objetivo é alcançar metas para melhoria do IDEB. A principal estratégia proposta pelo MEC é a metodologia de planejamento estratégico, a qual é denominada PDE-Escola que visa fortalecer a autonomia da gestão escolar e, conforme mencionado anteriormente, é uma política que fora implementada na década de 1990.

Para direcionar os trabalhos, o MEC disponibilizou um manual “Como elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola” que orienta os gestores na elaboração do PDE-Escola. Esse manual descreve o PDE-Escola como “ferramenta gerencial utilizada com propósito de auxiliar a escola a realizar melhor o seu trabalho” (BRASIL, 2006, p. 20). Tal ferramenta apresenta-se como um plano gerencial de planejamento estratégico que a escola desenvolve para a melhoria da qualidade do ensino e que deve ser elaborado de modo participativo com a comunidade escolar (equipe escolar e pais de alunos). Para a sua elaboração, é necessário considerar questões, tais como: visão estratégica, valores, visão de futuro, missão, objetivos estratégicos, planos de suporte estratégicos, metas e plano de ação. Cada escola deve construir o seu PDE-Escola respondendo a essas questões, de modo que contemplem as suas particularidades e correspondam aos seus anseios.

No entanto, o questionário orientador da elaboração do plano de cada escola se mostra bastante padronizado, com orientações de respostas predeterminadas e que dificultam o atendimento às especificidades de cada unidade, além de ser um procedimento bem extenso, burocrático e com participação insuficiente e/ou passiva de toda a comunidade escolar. Enfim, uma metodologia inspirada em procedimentos gerenciais.

Nessa perspectiva, a alternativa para os problemas educacionais centra-se no desenvolvimento da gestão educacional mais eficiente e racional. Os princípios empresariais de

⁵ Trata-se de um plano de metas que deve ser assumido pelos municípios e Estados que aderirem ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Num primeiro momento, o documento organizado pelo MEC tenta definir o que seria o compromisso de todos pela Educação. Afirma que o plano de metas, ou seja, o compromisso de todos pela educação é parte integrante do PDE para melhorar a educação no Brasil. Busca-se a melhoria da qualidade do ensino, sendo o IDEB termômetro e indicador oficial. Apresenta diretriz a ser adotadas na gestão e nas práticas pedagógicas da escola e propõe uma maior participação das comunidades na gestão escolar. O MEC prevê um prazo de 15 anos para que a educação brasileira atinja os índices educacionais de países desenvolvidos. É neste momento que o MEC incorpora as metas dos empresários pelo Organismo Todos pela Educação.

elevação da competitividade, da produtividade com qualidade são transpostos para a escola em políticas como o PDE-Escola. Todavia, no âmbito da empresa, a qualidade está vinculada ao custo, ao uso racional de recursos, ou seja, produzir mais com menos. Assim, a inserção de pressupostos mercadológicos na escola se configura como uma forma antidemocrática de atender direitos como a educação, visto que a mesma não pode ser considerada como uma mercadoria.

RELAÇÃO PPP E PDE-ESCOLA

Ao relacionarmos as propostas do PPP e do PDE-Escola, observamos, em comum, um viés mercadológico e uma gestão da escola orientada por uma visão gerencial. Esse paradigma foi implantado a partir da substituição do modelo de administração burocrática, pauta-se em teorias e técnicas administrativas que visam eficiência, racionalidade e produtividade atrelada à qualidade. A proposta de reestruturação da forma de gerir a educação pública brasileira vem sendo cultuada pelas ações governamentais e transpostas para as instituições escolares como alternativas para superar os problemas educacionais.

Nesse sentido, a gestão educacional é colocada como um processo natural e necessário, mas na realidade camufla a subordinação da escola à racionalidade financeira do capital e à retração do Estado com relação à educação.

Apregoa-se uma retórica pela intensa busca por uma escola que além de democrática tenha qualidade. No entanto, qualidade é um termo polissêmico, qualidade educacional envolve diferentes fatores, há condições sociais, culturais, pedagógicas e políticas que perpassam e interferem no processo de aprendizagem e que precisam ser consideradas. Não é possível atrelar qualidade educacional a produtividade, a uso de procedimentos de gestão eficiente e a rentabilidade, que são características da empresa e da economia de mercado.

Mas no arcabouço das discussões sobre qualidade de ensino num viés de racionalidade financeira, a educação deve se ancorar no paradigma de gestão estratégica para superar seus fracassos. É nessa perspectiva que se inscreve tanto o PPP como o PDE-Escola, como instrumentos metodológicos capazes, de acordo com o MEC, de solucionar os problemas da escola pública.

De acordo com Fonseca (2003), em uma pesquisa que também relaciona PPP e PDE-Escola:

Percebe o fortalecimento de uma visão gerencial “estratégica”, centrada na racionalização de gastos e na eficiência operacional. Percebe, ainda, uma divisão do trabalho escolar que se aproxima da racionalidade taylorista, separando quem decide de quem executa, além de fragmentar as ações em projetos desprovidos de sentido político. (FONSECA, 2003, p. 302)

A pesquisadora revela também que alguns Estados e/ou Municípios tendem a privilegiar o PDE-Escola, em detrimento do PPP, haja vista que até bem recentemente a primeira política atrelava repasse de recursos financeiros e, em função da insuficiência de verbas para a educação, a adesão à proposta se mostrava como uma alternativa.

Notamos também que em ambas as políticas os trabalhos coletivos são preteridos ou, quando acontecem, estão vinculados a questões técnicas. A discussão fica restrita aos procedimentos de implantação da política. O trabalho coletivo se mostra superficial, fragmentado e com ações desarticuladas que não contribuem para a construção de um pensar sobre a função educativa, ao contrário, é associado a técnicas gerenciais, restringindo a condição da escola a receptora e executora de propostas que não nasceram da demanda escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Historicamente o Brasil se encontra em condição subordinada frente às determinações internacionais, no âmbito educacional a situação é similar. As políticas apresentadas ao longo do texto confirmam que os objetivos definidos por organismos multilaterais são materializados em propostas educacionais. De acordo com Chesnais (1996), há uma mundialização das políticas para diferentes partes do globo, um direcionamento de propostas que preservam um núcleo intencional comum e que devem ser seguidas, ou seja, uma maneira de consolidação de uma hegemonia.

Dessa forma, pode-se afirmar que as propostas políticas expressas no PPP e no PDE-Escola preservam os fundamentos da Reforma educativa dos anos 1990, se inscrevem nos princípios de racionalidade técnico-administrativa, eficiência e descentralização. Nesse sentido, a escola absorve de forma expressiva as concepções que norteiam as propostas políticas, sedimentando a lógica da produtividade e da eficiência na cultura escolar.

Apesar de ambas as propostas apresentarem um discurso de trabalho coletivo, com gestão democrática e autonomia de cada instituição escolar, notamos que, na prática, as realidades das escolas são enquadradas pelos próprios questionários a uma padronização que leva a ações homogêneas entre as mais diversas escolas. Os procedimentos utilizados nas propostas de construção, tanto de PPP quanto de PDE – Escola, não contribuem para momentos de reflexões coletivas, que possibilitem à escola pensar efetivamente sobre o ato educativo. Ao contrário, os encontros coletivos se prestam ao atendimento de funções pragmáticas e procedimentais.

Entretanto, diante dessas ponderações, não podemos ignorar que formalmente tanto o PPP como o PDE-Escola são considerados instrumentos de conquista da escola, que primam pela autonomia, pela preservação das especificidades de cada instituição educacional e por uma gestão democrática. Entretanto, questionamos a materialização dessas propostas, uma vez que a aprovação dos documentos construídos pelo coletivo escolar necessita passar pelo crivo do seu sistema maior ou, como já evidenciado, pode ser realizada de formas padronizadas, distorcendo as realidades escolares e utilizando mecanismos que não colaboram com o crescimento intelectual dos profissionais e tampouco com a efetivação de uma escola pública democrática e de qualidade.

Portanto, compreendemos que são propostas políticas que necessitam ser entendidas para além de sua aparência imediata, precisam de mediações que possibilitem a compreensão da realidade histórica de forma dialética.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1998). *Constituição da República Federativa do Brasil*. 10. ed. rev. atual. e ampl. São Paulo: R. dos Tribunais, 2005.

_____. *Como elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola: aumentando o desempenho da escola por meio do planejamento eficaz*. 3. ed. Brasília: FUNDESCOLA/DIPRO/FNDE/MEC, 2006.

_____. Ministério da educação e Cultura. *Plano de Desenvolvimento da Educação/ Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores*. Brasília: MEC/SEB/INEP, 2009.

BRASIL. Decreto número 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre o estabelecimento do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 24 abr. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm>. Acesso em: 22 jun. 2009.

_____. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as leis de diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/lei9394.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2009.

_____. Ministério da Educação e Cultura. *Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/index.htm>>. Acesso em: 22 jun. 2009.

_____. Lei Nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Dispõe sobre *Plano Nacional de Educação*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em agosto 2012.

_____. Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014. Dispõe sobre *Plano Nacional de Educação*. Disponível em: <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/125099097/lei-13005-14>>. Acesso em agosto 2014.

CHESNAIS, François. *A Mundialização do Capital*. São Paulo: Xamã, 1996.

FONSECA, Marília. *O Projeto Político-Pedagógico e o Plano de Desenvolvimento da Escola: duas concepções antagônicas de gestão escolar*. Cad. Cedes. Campinas, v. 23, n. 61, p. 302-318, dezembro 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em dezembro de 2012.

_____. OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. *Escolas Gerenciadas: planos de desenvolvimento e projetos políticos pedagógicos em debate*. Goiânia: Ed. UCG, 2004.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da Liberdade*. Paz e Terra: 1989.

ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES PARA A CRÍTICA AOS PROCESSOS DE DOMINAÇÃO DO CAPITAL

RUBENS LUIZ RODRIGUES

INTRODUÇÃO

Este capítulo pretende desenvolver uma abordagem crítica acerca da administração da educação escolar no capitalismo. Considera a influência das teorias da administração de empresas na educação escolar como um dos elementos que contribuíram para a preservação dos processos de dominação do capital.

Salienta a necessidade de se analisar os processos históricos de dominação do capital para se compreender as mudanças na lógica das teorias administrativas, bem como suas perspectivas na educação escolar. Trata-se, portanto, de compreender a administração da educação escolar no capitalismo como expressão da correlação de forças, da luta de classes e dos projetos antagônicos vigentes na sociedade.

Como destaca Paro (1986), a administração no campo da educação escolar, assim como em qualquer dimensão da vida, configura-se como atividade intencional que pode, frente aos desafios e potencialidades sociais, contribuir para conservar ou para superar os processos de dominação do capital. Conhecer os processos administrativos do ponto de vista do desenvolvimento histórico do capital torna-se central para a identificação não apenas das contradições da dominação, mas, sobretudo, para a viabilização da transformação social e da emancipação humana.

É nesse contexto que emerge como alternativa de superação dos processos administrativos na educação escolar a perspectiva da democratização. A democratização na educação escolar significa delinear a finalidade precípua da socialização e da apropriação do conhecimento historicamente acumulado de acordo com as necessidades, interesses e projetos da classe trabalhadora. Além disso, requer que no próprio processo de democratização os trabalhadores participem de forma consciente na concretização dessa finalidade. Em outros termos, é imprescindível que os trabalhadores participem conscientemente nas decisões a serem tomadas na educação escolar, seja no âmbito da definição das políticas seja na construção do projeto pedagógico da escola.

Esse capítulo está organizado em quatro partes. A primeira parte denominada “Administração capitalista e educação escolar” demonstra como as teorias administrativas empresariais foram transferidas para a educação escolar, contribuindo para a conservação dos processos de dominação do capital. Reforça a incompatibilidade entre a lógica da administração de empresas e a finalidade da educação escolar, propondo uma perspectiva de democratização na direção da transformação social.

A segunda parte intitulada “Do fordismo/taylorismo à acumulação flexível: o lugar da educação escolar no contexto da reestruturação capitalista” destaca as alterações nas teorias de administração de empresas em função das necessidades de acumulação de lucros, de intensificação da produtividade e do acirramento da competitividade. Relaciona, ainda, como o modelo de organização de empresas pautado na acumulação flexível influencia no processo de administração da educação escolar.

Intitulada “O gerencialismo na educação escolar: contexto, proposta e contradições”, a terceira parte situa o modelo gerencial de administração da educação escolar no contexto da Reforma de Estado proposta pela hegemonia neoliberal. Mostra que perspectivas a lógica da administração de empresas pautada na acumulação flexível assume na configuração dos sistemas de ensino e das instituições educacionais.

A quarta parte – denominada “Expressões do gerencialismo na educação escolar: descentralização, participação, aprendizagem e qualidade” – prossegue com a discussão sobre o modelo gerencial da administração da educação escolar, caracterizando alguns de seus eixos, que se revertem em políticas, programas e ações que materializam as exigências técnico-operativas e dos valores ideopolíticos na formação dos sujeitos de acordo com os interesses de conservação das relações sociais. Esses eixos se contrapõe aos processos de democratização voltados para os interesses dos trabalhadores.

A democratização da educação escolar constitui-se como um ponto de partida para a construção de uma sociedade socialista e igualitária. As contradições e lutas que partem desse processo guardam muitas convicções e projetos de que a invenção humana pode ir além das determinações da sociedade capitalista. Pode-se afirmar que dessas convicções e projetos se fortalecem os sujeitos que buscam construir a educação escolar de acordo com os interesses dos trabalhadores.

I – ADMINISTRAÇÃO CAPITALISTA E EDUCAÇÃO ESCOLAR

A atividade administrativa no capitalismo adquiriu o sentido de preservar o processo de dominação numa sociedade classista, buscando garantir condições necessárias para a reprodução ampliada da produtividade das empresas, constituída a partir da exploração da força de trabalho, bem como valores ideopolíticos adequados perpetuadores das relações sociais vigentes. Para preservar a reprodução ampliada do capital e disseminar os valores ideopolíticos condizentes com seus interesses, o sentido da dominação que marca a administração de empresas consolidou-se como processo educativo presente também na educação escolar.

Pode-se considerar que as teorias de administração de empresas compõem-se de dois requisitos básicos que caracterizam o processo de dominação de classe no capitalismo: a divisão pormenorizada do trabalho e a hierarquização da produção. Essas características permitem que os trabalhadores sejam expropriados de seu processo de trabalho, passando a executar atividades simples e sem participação na formulação, construção e definição dos rumos da produção.

As teorias da administração de empresas contribuíram para disseminar o que Mészáros (2008, p. 69) considera ser a

concepção de educação dominante em que governantes e governados, assim como os educacionalmente privilegiados (sejam esses indivíduos empregados como educadores ou como administradores no controle das instituições educacionais) e aqueles que têm de ser educados, aparecem em compartimento separados, quase estanques.

A perspectiva das teorias da administração de empresas constitui e é constitutiva, portanto, de relações de poder que buscam construir consensos em termos da inserção produtiva dos trabalhadores e dos valores ideopolíticos que educam para o mando e a obediência num processo de verticalização dos interesses de classe. Uma das instâncias que assimilou essas relações de poder reforçadas pelas teorias da administração de empresas de modo a impor os interesses da classe detentora dos meios de produção em detrimento da população majoritária da sociedade foi a educação escolar.

A assimilação da lógica da administração de empresas confere à educação escolar um caráter conservador das relações de classe vigentes no capitalismo. Em *Administração escolar: uma introdução crítica*, Paro (1986) mostrou que, na sociedade capitalista, há a tendência de se adotar os pressupostos empresariais de organização do processo de produção na administração da educação escolar. Isso porque se elevam os processos e finalidades específicas das relações sociais capitalistas à categoria de universalidade.

Paro (1986) destaca que tanto em termos da racionalização, quanto em termos da coordenação do trabalho, a transferência da lógica da administração de empresas para as escolas expressa a manutenção das relações de dominação. No que se refere à racionalização do trabalho, o autor considera que a hipertrofia dos meios representada pelo número excessivo de normas e regulamentos meramente burocratizantes, desvinculados da realidade, não apenas é inadequada como agrava os problemas na educação escolar. Em que pese discursos e ações que atuam na defesa da ampliação da utilização de recursos científicos e tecnológicos, esse procedimento pouco se vincula a processos de democratização, estando mais articulado com a perspectiva, oriunda da administração de empresas, de controle dos resultados e cumprimento de metas.

Já a coordenação do trabalho humano coletivo, implantou-se, segundo Paro (1986), na educação escolar por meio da gerência nos moldes da administração de empresas, isto é, como controle do trabalho alheio. A gerência se faz presente na educação escolar através de um sistema hierárquico semelhante à empresa capitalista em que há a separação daqueles que formulam, deliberam e definem sobre a proposta político-educativa dos trabalhadores que implementam,

conduzem e executam o processo pedagógico. Nesse rígido processo definido de cima para baixo, os administradores da educação pública e as direções de escolas tendem a assumir, cada vez mais, o lugar de gerentes, configurando a lógica da administração de empresas.

Como a transferência da lógica da administração de empresas para a educação escolar se constitui a partir da concepção dominante de educação, a possibilidade de sua superação requer a emergência de um processo pautado numa concepção de educação que potencialize os interesses dos trabalhadores. Como salienta Mézáros (2008), a ruptura com os processos de dominação impostos pelo capital implica mudanças estruturais, e não meramente formais e pontuais, na educação. Sem mudanças estruturais, as propostas alternativas são absorvidas como demonstra o autor de Educação para além do capital, pela força da dominação.

Romper com a concepção dominante de educação significa, portanto, confrontar-se à lógica do capital, que:

exclui a esmagadora maioria da humanidade do âmbito da ação como sujeitos, e condena-os, para sempre, a serem apenas considerados como objetos (e manipulados no mesmo sentido), em nome da suposta superioridade da elite: ‘meritocrática’, ‘tecnocrática’, ‘empresarial’, ou o que quer que seja. (MÉZÁROS, 2008, p. 49)

Ao mesmo tempo, a ruptura com a dominação ocorre na direção da elevação moral e intelectual dos trabalhadores. Nesse sentido, Gramsci salienta que:

não há atividade humana que se possa excluir qualquer intervenção intelectual – o Homo faber não pode ser separado do Homo sapiens. Em suma, todo o homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, ele é um ‘filósofo’, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção de mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, e contribui assim para manter ou para modificar uma concepção do mundo, isto é, para suscitar novas maneiras de pensar. (GRAMSCI, 2004, p. 52-53)

A perspectiva gramsciana permite considerar que os sujeitos podem formular ideias, mobilizar forças e organizar ações que produzem resistências, configuram alternativas e projetam possibilidades de superação dos processos de dominação. Ao mesmo tempo, ainda que os processos de dominação consolidem as formas de pensar, sentir e agir predominantes no interior da sociedade, as contradições expressas pelas ideias, forças e ações dos sujeitos tendem a conservação ou transformação das relações de dominação.

Diante da capacidade formuladora, mobilizadora e organizadora dos sujeitos na construção das perspectivas de conservação ou de transformação social, com suas diversas nuances e intensidades, Gramsci (2004) indicou que a educação escolar se constituiu como um aparelho privado de hegemonia. Significa dizer que, ao lado de outras instâncias da sociedade civil como os sindicatos, os meios de comunicação, os estabelecimentos religiosos, a escola se configura como instância disseminadora de concepções de mundo, confrontadora de posições ideológicas

e políticas e catalisadora de propostas educacionais, preservando as relações sociais vigentes ou potencializando mudanças.

Como instância promotora de mecanismos de persuasão/convencimento no interior da sociedade civil, a perspectiva gramsciana contribui para a compreensão de que a escola não apenas assimila a ordem social vigente, mas que pode, no plano das mediações, gerar propostas questionadoras das relações sociais dominantes. Em outros termos, a educação escolar pode contribuir para a transformação social na medida em que for capaz de servir de instrumento de poder dos grupos sociais dominados em seu esforço de superação da atual sociedade de classes.

Paro (1986) considera que os trabalhadores podem neutralizar ou diminuir o processo de dominação na medida em que consigam aproveitar as contradições inerentes ao sistema capitalista, fazendo da escola, enquanto aparelho privado de hegemonia, mais um espaço de expressão de seus interesses de classe. Isso é possível quando a escola vincula sua finalidade precípua que é a socialização e apropriação do conhecimento historicamente acumulado ao atendimento dos interesses dos dominados.

Associado à compreensão da importância da socialização e da apropriação do conhecimento historicamente acumulado para a classe trabalhadora, está o desenvolvimento da consciência histórica como expressão de um trabalho transformador na educação escolar. Como salienta Paro (1986), a escola atua articulando, intencionalmente, a transmissão do conhecimento com os interesses da classe trabalhadora. Isso ocorre não apenas pela transmissão do saber positivo, mas pela consciência crítica que se tem dele. Cabe salientar o lugar que o educador ocupa nesse contexto, priorizando os conteúdos históricos que favoreçam a uma real compreensão econômica, social e política da sociedade.

Situar a administração da educação escolar numa perspectiva transformadora significa alterar o conteúdo, bem como a forma, do processo educativo em torno de um projeto radicalmente democrático, que rompe com a fragmentação e a verticalização da socialização e da apropriação do conhecimento. Nesse sentido, é necessário reconhecer no processo de administração da educação escolar a incompatibilidade existente entre a lógica da administração de empresas e a finalidade da escola. Caso contrário, a transferência acrítica dos processos de administração de empresas para a educação escolar tende a preservar os processos de dominação refratários aos interesses dos trabalhadores.

A democratização da educação escolar antagoniza-se aos pressupostos das teorias administrativas empresariais porque considera o educando como constitutivo, mas também como constituinte da natureza dos processos pedagógicos. As teorias administrativas tendem a caracterizar os educandos como meros objetos dos processos pedagógicos, assemelhando-se às mercadorias produzidas pelas empresas. Em contrapartida, a democratização da educação escolar guarda o sentido de que o educando não se expressa como mero objeto, uma mercadoria efeito da produção, constituindo o próprio processo pedagógico. Significa dizer, portanto, que o educando participa, interfere e, invariavelmente, modifica o processo pedagógico.

É a partir dessa constatação que Paro (1986) sugere que a democratização da educação escolar envolve-se em uma racionalidade comprometida com a transformação, repercutindo na vida do todo social. Democratizar a educação escolar orienta-se para a explicitação dos objetivos educacionais e para a compreensão dos reais interesses da classe trabalhadora. Cabe dizer, ainda, que a democratização pautada na concepção de mundo e nos interesses da classe trabalhadora requer a articulação de todas as ações institucionais, desde a definição das políticas educacionais até o questionamento das práticas repetitivas que reproduzem situações de fracasso escolar, tais como evasão e repetência, tudo isso passando pela participação popular nas decisões acerca da educação escolar.

Articular-se a uma racionalidade comprometida com a transformação social a partir da explicitação de objetivos educacionais e da compreensão dos reais interesses da classe trabalhadora não é suficiente para construir o processo de democratização da educação escolar. Paro (1986) sugere que o compromisso com a transformação social depende de mecanismos institucionais, promovidos pelos sistemas de ensino e pelas direções de escola, contando com a consciência dos sujeitos acerca da racionalidade do processo pedagógico, bem como de sua participação no mesmo.

Isto posto, cabe ressaltar, entretanto, que os processos de reestruturação produtiva delineados pela atual fase de acumulação do capital colocaram no centro do debate educacional a questão da formação e da qualificação humanas. Diante do que Chenais (1996) denomina como mundialização do capital, emergiram exigências em termos do aumento da produtividade, da intensificação da competitividade e de qualificação dos produtos, que impactaram nas teorias da administração de empresas e suas relações com a educação escolar, em especial na gestão das escolas.

Na próxima seção, a análise consiste em compreender que mudanças os processos de reestruturação produtiva proporcionaram às teorias da administração de empresas. A partir dessa análise, pode-se verificar as implicações dessas novas abordagens na educação escolar. A compreensão das mudanças ocorridas nas teorias da administração de empresas, bem como das suas influências sobre a educação escolar, parte da convicção de que os processos de dominação são históricos, isto é, seus desafios e perspectivas relacionam-se com a correlação de forças, com as lutas sociais e com os projetos de classe no capitalismo. Conhecer o processo histórico da dominação se torna, portanto, fundamental para contextualizar as propostas de democratização da sociedade e da educação escolar.

II - DO FORDISMO/TAYLORISMO À ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL: O LUGAR DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DA REESTRUTURAÇÃO CAPITALISTA

A partir dos anos de 1970, a reestruturação produtiva empreendida pelo capital promoveu significativas mudanças no processo de administração das empresas. Como destaca Frigotto (2003), os limites, problemas e contradições do capital implicaram o redimensionamento de um novo padrão de acumulação com a crise de organização e regulação fordista/taylorista.

Especialmente grandes conglomerados empresariais substituem a base de produção fordista/taylorista pautada na produção em série e fragmentada, com desenvolvimento de uma única atividade por vez, realizada por uma máquina manipulada de maneira repetitiva, simples e com reduzidos processos cognitivos no funcionamento de seus recursos técnico-científicos. Antunes (2000) considera que, no contexto da reestruturação produtiva, a estrutura e o funcionamento da produção que serve à acumulação de capital pautam-se numa organização flexível da produção em que várias máquinas são operadas simultaneamente. As empresas que assumem esse processo produtivo têm uma estrutura e funcionamento horizontalizado. Harvey (1994) denomina o processo de produção das empresas no contexto da reestruturação produtiva como acumulação flexível.

A reestruturação produtiva no capitalismo hodierno gerou, também, mudanças no desenvolvimento do trabalho. No fordismo/taylorismo, o desenvolvimento do trabalho caracterizava-se pelo isolamento do trabalhador, que realizava uma única função durante um determinado período de tempo. A produtividade era garantida pelo controle externo do trabalho, comandado por uma gerência que definia como, quando, onde, para quem e para que se desenvolvia a produção. O atendimento da demanda visava ao mercado consumidor de massa. Por isso, a organização e o desenvolvimento do trabalho numa empresa de base fordista/taylorista caracterizavam-se por uma produção pouco diversificada e predominantemente homogênea. Com a acumulação flexível, o desenvolvimento do trabalho fundamenta-se na organização em equipe, com multivariabilidade de funções, tendo como princípio o melhor aproveitamento possível do tempo de produção. Os grupos de trabalhadores são instigados pelo capital a discutir seu trabalho e desempenho, com vistas a sempre melhorar a produtividade das empresas. A organização da produção e o desenvolvimento do trabalho baseado na acumulação flexível pautaram-se, sobretudo, nos incrementos salariais intimamente vinculados ao aumento da produtividade para parcelas dos trabalhadores das grandes empresas. Além disso, o atendimento de demanda da produção empresarial pautada na acumulação flexível focaliza exigências mais individualizadas do mercado consumidor, com uma produção variada e bastante heterogênea.

As mudanças provocadas pela reestruturação produtiva implicaram alterações em termos da formação e de qualificação do trabalhador exigidas pelas empresas. A base mecânica e eletromecânica pautada num conjunto de máquinas fixas, na rígida programação de sequências e movimentos, na padronização de produtos a serem vendidos em larga escala cedeu seu lugar a uma produção cada vez mais orientada pela tecnologia inteligente, pela organização flexível e pela diversificação do mercado em escala mundial. Diante da necessidade de manter a competitividade dos países frente ao acirramento da concorrência intercapitalista, os chamados *homens de negócios* assessorados pelos organismos internacionais (Fundo Monetário Internacional, Organização Internacional do Trabalho, dentre outros) passaram a pressionar os governos em âmbito local, regional e nacional em busca de uma habilitação técnica, social e ideológica para os grupos sociais de trabalhadores com um sentido diferente do empreendido pela organização fordista e taylorista, em que a produção pautada na

eletromecânica impunha uma qualificação para o trabalho que valorizava o adestramento profissional. Para instituir o novo padrão de acumulação e conduzir as novas formas concretas de integração dos trabalhadores na reorganização da economia mundial, os *homens de negócios* requereriam uma formação substanciada em um outro conjunto de conceitos dentre os quais estão a flexibilidade, a competitividade, a participação, a polivalência. Esse conjunto de conceitos se expressa em termos concretos mediante técnicas e métodos que operam uma nova organização e gestão do processo produtivo através da integração e da flexibilização do processo de trabalho, elaborando projetos participativos e reduzindo níveis hierárquicos; da redução do tempo e dos custos da produção e circulação, programando a produção de acordo com a demanda; da descentralização produtiva, que consiste em deixar de produzir certos componentes e comprá-los de terceiros (FRIGOTTO, 2003). Esse contexto de redimensionamento da produção e do trabalho se fez sentir nas instituições educacionais, em especial na administração da educação escolar.

Pode-se considerar que as teorias da administração de empresas orientadas pelas organização e desenvolvimento do trabalho com base na acumulação flexível passam a influenciar também a educação escolar. A perspectiva era de que a administração da educação escolar fosse modificada tanto em seu conteúdo quanto em sua forma. Vale ressaltar, com Frigotto (2003), que a influência da lógica da administração de empresas na educação escolar passava pela crítica a um conhecimento que, diante das transformações promovidas pelo desenvolvimento científico-tecnológico, não se limitasse ao adestramento do trabalhador, permitindo-lhe compreender, apropriar-se e criar alternativas novas no processo de trabalho.

Assim, era necessário modificar a administração da educação escolar inspirada nas teorias administrativas empresariais de base fordista/taylorista. Tratava-se de a escola exercer a função de formar e qualificar um trabalhador capaz de desenvolver o raciocínio abstrato, resolver problemas da microeletrônica, participar ativamente da produtividade, da competitividade e da dinamicidade dos processos cada vez mais complexos, heterogêneos e diversificados da reestruturação produtiva. Isso significava que a educação escolar teria de desenvolver condições que permitissem aos sujeitos concretos a adquirir competências e habilidades condizentes com uma formação técnico-operativa e ético-política fundamentada na autonomia, na reflexividade, na polivalência.

Nesse sentido, a estrutura e o funcionamento rígido, unidimensional e hierarquizado da educação escolar pautada nas teorias de administração de empresas de base fordista/taylorista são confrontados a uma perspectiva de organização flexível, pluridimensional e horizontal. Ganha força uma ideia de administração em que as instituições educacionais, especialmente as escolas, são compreendidas como unidades abertas aos movimentos do capitalismo.

A adaptação dos trabalhadores às exigências da sociabilidade capitalista requeria da própria educação escolar a capacidade de integrar-se e envolver-se no patamar científico e tecnológico premido pela atual fase do capital. Nesse sentido, a educação escolar não teria mais condições de conviver com graves problemas provenientes, dentre outros elementos, de uma organização

fragmentada, linear e verticalizada, que teria servido apenas para manter uma parcela significativa de crianças, jovens e adultos fora da escola, através de mecanismos que provocaram índices alarmantes de analfabetismo, tais como a evasão e a repetência. Além de pouco contribuir para a inserção adequada dos sujeitos no desenvolvimento científico e tecnológico da atual fase do capital, a educação escolar se afastava de uma proposta de formação capaz de situar os sujeitos em um patamar de cidadania caracterizado por sua dimensão planetária, impingindo-os a relações mais abrangentes de convivência e solidariedade, pois colocavam no centro do debate problemas relativos a questões de justiça, da heterogeneidade social, da diversidade cultural e do pluralismo de valores. Enfim, situar os sujeitos em processos formativos em condições de corresponder à atual fase do capital pressionava a educação escolar a novos processos de adaptação, integração e envolvimento, o que passou, também, pela incorporação de elementos das teorias de administração de empresas orientadas pelos processos produtivos da acumulação flexível.

Pode-se dizer que a expressão significativa dessa incorporação foi a consolidação da estrutura e do funcionamento da administração da educação escolar pautado na ideia do gerencialismo¹. Com base em autores como Oliveira (2009), pode-se caracterizar o gerencialismo como um processo de organização da educação escolar centrado na cultura competitiva empresarial² a partir de três premissas: a- cumprimento de metas e cobrança de resultados; b- focalização dos recursos disponíveis; e c- responsabilidade profissional.

Nesse sentido, a perspectiva central do gerencialismo na educação escolar é de que os sistemas de ensino e as escolas possam proporcionar um ambiente de coesão entre professores, pais, estudantes de modo a não só haver empenho na solução dos problemas do processo de ensino-aprendizagem, mas da própria comunidade como um todo. No desenvolvimento do trabalho, a prioridade consiste no melhor aproveitamento dos recursos materiais, humanos e financeiros, estabelecendo uma relação entre desempenho escolar e desenvolvimento social e econômico. Essa priorização ocorre por meio da implantação de programas, ações e políticas que atuam, sobretudo, na correção de práticas pedagógicas que possam atingir os resultados considerados necessários. Em termos de formação, a perspectiva da administração da educação escolar é a de mobilizar mecanismos institucionais, tais como avaliação, currículo e formação de professores, a partir da cultura competitiva empresarial centrada na tecnocracia, no mérito, na performance. Pretende-se, com isso, o atendimento das exigências de raciocínio abstrato, de participação solidária, de aquisição de competências e habilidades para um mercado cada vez mais produtivo, competitivo e seletivo. A próxima seção aprofunda o contexto, a proposta e as contradições presentes na perspectiva do gerencialismo na educação escolar.

¹ Nesse período, há uma gradual substituição do termo "administração" para o termo "gestão" mais articulado com a perspectiva teórica advinda da organização de empresas pautada na acumulação flexível.

² O termo cultura competitiva empresarial é de Sthefen J. Ball. Para uma análise do termo ver BALL, S. J. Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade. Cadernos de Pesquisa, v.35, n.126, p. 539-564, set/dez. 2005.

III - O GERENCIALISMO NA ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR: CONTEXTO, PROPOSTA E CONTRADIÇÕES

O neoliberalismo assumiu posição preponderante como orientador ideopolítico do processo de dominação no contexto da reestruturação produtiva da segunda metade do século XX. Sua perspectiva central era a de tornar a crise estrutural do capital um problema de gestão do Estado.

Desde os governos do presidente Ronald Reagan (EUA, 1981), da primeira ministra Margareth Thatcher (Inglaterra, 1979) e do presidente general Augusto Pinochet (Chile, 1973), a concepção neoliberal passou a marcar as propostas de Reforma de Estado delineadas tanto nos países cêntricos do capitalismo quanto nos países dependentes³. Segundo a perspectiva neoliberal, o caráter excessivamente intervencionista e burocratizado tornou o Estado incapaz de administrar políticas públicas e sociais.

Era preciso substituir a rigorosa estrutura instituída pelo planejamento estatal por critérios mais afinados com as necessidades da sociedade capitalista. Nesse sentido, o mercado passa a ser a principal fonte de inspiração daqueles que criticam o Estado burocratizado e intervencionista, pois a lógica de seu funcionamento se pautaria exatamente nas necessidades da sociedade capitalista, isto é, em padrões meritocráticos, competitivos e flexíveis. As exigências de uma economia globalizada altamente dinâmica, repleta de riscos e de consequências imprevisíveis serviam de base para justificar os ajustes dos Estados nacionais às determinações dos organismos internacionais, atacando o principal ponto de apoio do planejamento estatal: a burocracia.

Nogueira (2004) considera que o modelo de modernização pautado no planejamento burocrático do Estado passa a ser substituído por um modelo que denomina de “pós-burocrático”. Orientado pelo paradigma da administração gerencial, esse modelo tem na flexibilização, na desregulação, na privatização, na abertura de mercados e na monitoração das políticas econômicas nacionais as condições necessárias para adequar o desenvolvimento nacional, regional e local aos interesses e às ações do capital.

Controlar a qualidade dos serviços públicos, atribuir maior liberdade às instituições através da descentralização, flexibilizar procedimentos tornando-os mais competitivos, ágeis e abertos à participação dos cidadãos constituíram-se em alguns eixos políticos e plataformas de ação para os sistemas públicos. Processava-se, assim, uma verdadeira reengenharia nas estruturas do Estado, condensando atividades, cancelando outras e acarretando sempre numa equação que busca adaptar a máquina administrativa às exigências do mercado.

A preocupação com a eficácia e a eficiência em torno de maior produtividade disseminou-se pelas instituições, deslocando a perspectiva de desenvolvimento de objetivos sociais voltados para a promoção igualitária dos direitos e da justiça. Assim, as instituições promotoras de direitos

³ No Brasil, as proposições neoliberais iniciam-se com a vitória de Fernando Collor de Melo para a presidência da República em 1989, mas vai adquirir organicidade com o Ministro Bresser Pereira a frente do Ministério da Administração e Reforma do Estado já na Presidência de Fernando Henrique Cardoso (1994-1998 e 1999-2002)

e da justiça passam a fixar-se na ideia de prestação de um serviço em concorrência com outras instituições afins, demonstrando sua capacidade de adaptar-se rapidamente a mudanças constantes e surpreendentes do “meio ambiente”.

A ideia de que as instituições oferecem um serviço, e não garantem um direito, permite que se estabeleçam relações de mercado entre estas e a sociedade entendida como um cliente em potencial. Sua intenção passa a ser a de produzir de acordo com as necessidades de seus clientes, seguindo critérios, normas e regras para atender aos padrões de qualidade atribuídos pelo mercado. Cabe salientar que a administração gerencial apregoada na reforma do Estado se instaura por meio da formulação do conceito de público não estatal para adequar as instituições ao preceitos do mercado ou da sociedade civil entendida como terceiro setor⁴.

Seria ilusório pensar, entretanto, que o modelo gerencial de gestão pública com sua ênfase no mercado descarta todo e qualquer tipo de planejamento. É importante ressaltar com Ianni (1995) que o capitalismo necessita promover reorganizações constantes e decisivas nas forças produtivas e nas relações de produção de modo a racionalizar e dinamizar sua produtividade e lucratividade.

Isso implica dizer que a Reforma do Estado disseminada a partir dos anos de 1970 se constituiu como recurso providencial de preservação da dominação e dos interesses capitalista. Sua perspectiva era de impulsionar não apenas a expansão econômica do capital em um momento de necessária intensificação da lógica de acumulação, concentração e centralização privadas, mas também o consenso que negligencia as pressões e demandas populares em torno da ampliação de direitos.

Ocorre que, como adverte Mészáros (2003), a dependência sempre crescente por parte do capital da “ajuda externa” aproxima o sistema de um limite crônico dada a insuficiência do Estado de atender às exigências do sistema antagonístico de reprodução social. Além de o Estado não ter condições de contemplar os interesses privatistas do capital, a fragilização de sua capacidade de realização de direitos sociais e públicos revela as contradições da administração gerencial.

Em termos da educação escolar, a administração gerencial ratifica a escolarização como a função atribuída à escola para promover nos indivíduos as habilidades e competências para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho. Num contexto de negação do pleno emprego, de intensificação da exploração da força de trabalho e da vigência do desemprego, resta aos indivíduos definir suas próprias opções, fazendo escolhas que lhes permitam (ou não) conquistar uma posição competitiva no mercado de trabalho. Cabe aqui ressaltar a dimensão ideológica que se requer da educação escolar num contexto de mundialização do capital. Essa dimensão ideológica considera que os desafios residem na necessidade de qualificação e requalificação da força de trabalho, deslocando, conforme indica Leher (2002), o problema da crise estrutural do capital para uma questão de formação profissional.

⁴ Nesse contexto, o conceito gramsciano de sociedade civil como arena da luta de classes e momento constitutivo do Estado ampliado é substituído pela ideia de “um corpo articulado, organizado, relativamente homogêneo e auto-identificado” (Montaño, 2002: 274), capaz de criar soluções para a crise contemporânea. O problema é que a concepção ideológica que sustenta essa substituição polariza as relações entre Estado e sociedade civil. Tal polarização restringe a compreensão de que Estado e sociedade civil compõem uma totalidade social em que estão presentes os antagonismos econômicos, políticos, sociais, culturais existentes entre sujeitos coletivos e individuais. Para uma análise da repercussão ideológica dessas teses ver MONTAÑO, Carlos (2002). *Terceiro setor e questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social*. São Paulo: Cortez.

Esse deslocamento implica o processo de formação desde a escolarização. Isso porque a capacidade de adaptação dos trabalhadores depende de uma proposta educativa que lhes proporcione a assimilação dos processos socioculturais característicos da sociabilidade em tempos de reestruturação produtiva. Pode-se afirmar que na educação escolar, no atual contexto da sociedade capitalista, “somente os que se dispuserem a abrir a mente para os novos valores (neoliberalismo), fizerem as escolhas educativas corretas (uma educação voltada para o mercado globalizado) e assimilarem as reformas estruturais com entusiasmo, terão um futuro grandioso” (Leher, 2002: 197).

Nesse contexto, o gerencialismo na educação escolar cumpre a perspectiva de mobilizar os conhecimentos da formação profissional, vinculados ao reconhecimento do capital social e cultural, para acionar determinados significados, bem como dispositivos de diferenciação, que orientam os critérios, os processos e as definições que distribuem e selecionam os agentes econômicos. Vale lembrar que aumentar condições de empregabilidade é uma tendência que assume os sistemas de ensino e as unidades escolares, haja vista que nem todos terão lugar no mercado de trabalho. Como não há expectativas de melhor e maior integração de todos à vida produtiva, as possibilidades de inserção de um indivíduo no mercado relacionam-se à aquisição de um conjunto de saberes, competências e capacidades, que o habilite para a competição dos empregos disponíveis (GENTILI, 1998).

Frente a esse processo, a educação escolar numa perspectiva gerencial se delinea em duas dimensões: a flexibilização da gestão e o controle de resultados. A administração gerencial desloca a garantia de direitos por parte do Estado para o âmbito do oferecimento dos serviços educacionais por meio de mecanismos privatizantes. Tanto em termos da racionalização de recursos quanto no que se refere à coordenação do trabalho coletivo, preponderam os critérios de produtividade, de competitividade e de seletividade alheios à finalidade da educação escolar que é a socialização e a apropriação do conhecimento historicamente acumulado. Isso porque em busca da eficiência, da eficácia e da qualidade dos serviços educacionais, os sistemas de ensino e as unidades escolares referenciam-se em um conjunto de meios administrativos particulares para a obtenção de um objetivo também particular. As ideias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito regem a educação escolar como uma organização prestadora de serviços, reforçando a dualidade dos sistemas de ensino e das unidades escolares entre as escolas de “boa” e de “má” qualidade, os professores antenados com o mundo globalizado e os que precisam ser “reciclados”, os estudantes capazes de se adaptar às exigências do mercado de trabalho e aqueles que estarão em situação de desemprego.

A seção a seguir discorrerá sobre os eixos centrais do gerencialismo na educação escolar. Seu objetivo principal é de mostrar como as propostas de descentralização, participação, aprendizagem e qualidade aproximam-se dos critérios relacionados ao modelo gerencial de administração, confrontando-se aos movimentos de democratização da educação escolar.

IV - EXPRESSÕES DO GERENCIALISMO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR: A DESCENTRALIZAÇÃO, A PARTICIPAÇÃO, A APRENDIZAGEM E A QUALIDADE

A descentralização, a participação, a aprendizagem e a qualidade constituíram-se em políticas, propostas e ações que expressam tensões e intenções próprias do campo educacional em que as forças sociais estão em constante disputa. A reforma do Estado foi decisiva a partir dos anos de 1990, sobretudo nos países dependentes do capitalismo, na consolidação de seus significados a partir da perspectiva de administração gerencial na educação escolar.

Dentre as propostas, políticas e ações que introduziram mudanças significativas na educação escolar na última década do século XX, talvez tenha sido a perspectiva da descentralização que adquiriu contornos mais expressivos e, por isso, mais controversos. Fundamentado na crítica ao Estado centralizador e na ideia do mercado como regulador da vida social, o conceito de descentralização definiu-se como a transferência de responsabilidades no âmbito da educação para os níveis inferiores do sistema de ensino. A transferência de responsabilidades para estados e municípios e mesmo para as organizações da sociedade civil diminuía a intervenção do governo central na estrutura burocrático-administrativa regular.

Os argumentos favoráveis à descentralização giravam em torno da insatisfação em relação aos resultados obtidos na área educacional, especialmente no que se refere à qualidade do ensino oferecido à população. Cabe salientar o efeito desagregador sobre o sistema educacional, inviabilizando a atuação integrada dos diferentes níveis governamentais com o objetivo de concretizar a educação escolar pública para todos e reforçando práticas clientelistas que submetem as redes de ensino ao controle de forças retrógradas. Além disso, a descentralização consolidou variados mecanismos de privatização da educação que vão desde a adequação da lógica produtivista de mercado nas escolas até o repasse de recursos públicos para empresas particulares mediante convênios firmados com a União.⁵

A descentralização foi acompanhada de um processo de concentração do poder de decisões estatais, que reduzia a autonomia, especialmente das escolas públicas na definição das necessidades e interesses educacionais da população majoritária da sociedade. Ao contrário do que foi apregoado, a escola pública permaneceu atrelada aos critérios, padrões e diretrizes impostas por uma tecnocracia educacional que mantém o poder de definir quais os problemas vivenciados pela educação e de decidir acerca de suas principais soluções. Houve uma intensificação no controle dos resultados obtidos pela escola, especialmente através de programas de avaliação institucional, do desenvolvimento do currículo, dentre outros. Nessa perspectiva, a escola se vê refém de uma política que impõe não somente o que fazer, mas também o como, por que, quando, para que e para quem fazer, tudo isso sem que se empreenda qualquer tipo de diálogo com aqueles que estão situados na ponta do processo

⁵ Para uma análise dos diversos mecanismos de privatização da educação ver Frigotto, Gaudêncio. *Educação e crise do capitalismo real*. São Paulo: Editora Cortez, 2003, p. 163-170.

pedagógico. Na medida em que a escola pública é chamada a contemplar interesses e necessidades divergentes e, invariavelmente, antagônicos que atravessam as relações sociais, ao mesmo tempo em que se vê pressionada a executar políticas instauradas pelos órgãos superiores com base nas orientações do sistema produtivo, “a escola tende a tornar-se uma espécie de bruaca onde tudo cabe e da qual tudo se cobra: resolver o problema da pobreza, da fome, do trânsito, da violência, etc.” (Frigotto, 2003: 168).

E nesse contexto onde tudo cabe e é cobrado, a escola acaba por se perder em sua finalidade pedagógica. Sem se instituir como sujeito do conhecimento, como sugere Frigotto (2003), em sua necessária busca pela universalidade, a escola pública pouco encaminha o debate sobre seus desafios e suas perspectivas junto à sociedade. Com isso, reduzem-se também as possibilidades das diferentes instâncias estatais de constituírem valores ético-políticos em termos do para que e para quem educar e, em consequência, para qual sociedade.

Ao lado da descentralização caminha a participação. Esta também tem sido alvo de polêmicas, controvérsias e avaliações bastante variadas, desde que passou a ser considerada um elemento importante na gestão da escola pública.

Embora estivesse sempre presente nas discussões sobre democratização da escola, a participação vem sendo entendida mais como um recurso de auxílio à administração, para utilizar uma expressão de Paro (2001), do que como estratégia de partilha do poder com a população diretamente interessada na melhoria da qualidade do ensino. Nesse sentido, os processos participativos ficaram retidos à manutenção das práticas assistencialistas, à perpetuação dos interesses corporativistas e às restrições do momento do voto do que a capacidade de decisão de pais, de estudantes, de professores nos rumos da educação escolar.

A ideia da participação como recurso de auxílio à gestão reforça a perspectiva de que especialmente as escolas públicas constituem-se em espaços da colaboração dos sujeitos na execução das políticas, propostas e ações anteriormente definidas pelos órgãos superiores do sistema de ensino. Como destaca Gentili (1998), estabelece-se o atendimento a uma agenda predefinida a condição prévia para a participação. Essa agenda anteriormente definida que conduz as ações político-pedagógicas na educação escolar tornam homogêneos os interesses educacionais, traduzindo-se como expressão do consenso que reforça a coesão social.

A participação como recurso de auxílio à gestão adquire, portanto, um sentido meramente procedimental legitimador das políticas, propostas e ações dos tecnocratas educacionais. Nesse contexto, ameniza-se os processos de democratização da educação escolar pela participação popular nos processos de decisão, em que valoriza-se a explicitação dos interesses, o conteúdo dos conflitos, as concepções de mundo como estratégia de construção de projetos político-pedagógicos. Pode-se considerar que

a participação é incentivada e colocada pelos órgãos governamentais e privados como de grande importância ao desenvolvimento da educação. Entretanto, se expressa apenas num nível mediato e superficial, que se restringe a simples implementação do que vem de cima sem a discussão e decisão coletiva e sem que haja a oportunidade de uma organização

social que possa alterar as bases das políticas e do Estado em geral. Além disso, é utilizada como forma de culpabilizar toda a sociedade pelo fracasso da educação. Se a educação vai mal, é porque não há uma organização e participação dos membros diretamente envolvidos no processo. Desse modo, são estimuladas as formas de organização que remetem as organizações de gestão privadas, que segundo os ditames mercantis são eficientes e produtivas e marcam essa forma alegórica de participação pautada apenas nas aparências e não na sua essência e possibilidades de transformação social. Os sujeitos sociais atuam apenas como coadjuvantes no processo, o que restringe as possibilidades de alteração real do quadro educacional. A participação estimulada se restringe ao nível da “pequena política”, ou seja, não altera de forma substancial as condições sociais da classe trabalhadora nem as bases das políticas de Estado. O aparelho estatal conclama a participação de todos, mas essa, de fato é um engodo e camufla-se em uma participação simbólica. (Costa, 2012, p. 84)

No que se refere a aprendizagem, as exigências de adaptação dos sujeitos às transformações científico-tecnológicas provocadas pela reestruturação produtiva orientaram os fundamentos que marcavam o conhecimento escolar. O processo de escolarização que estimulasse o raciocínio abstrato, a capacidade empreendedora, a participação solidária delinea uma relação com o conhecimento escolar em que os sujeitos sejam capazes de se compreenderem cidadãos do mundo, potencializando uma comunicação universal que lhes permite promover conexões entre o local e o global. Na medida em que os sujeitos são capazes de compreender a complexidade do mundo em que vivem, podem construir processos, diálogos, perspectivas que identifiquem não apenas os riscos, problemas e desigualdades sociais, mas que valorizem a diversidade de interesses, o pluralismo de ideias e a abrangência de propostas que marcam as relações entre os sujeitos e grupos.

A aprendizagem é redefinida, portanto, pela perspectiva de os sujeitos buscarem superar uma relação monolítica, linear e acabada com o conhecimento. No bojo desse processo em que a educação escolar se configura como instituição que assegura a coesão social, aliviando as tensões provocadas pela desigualdade e promovendo as expectativas demandadas por inclusão social, a centralidade passa a ser a de compreender que habilidades e competências os sujeitos devem assimilar para aprender.

O relatório denominado “Educação: um tesouro a descobrir”⁶ sintetiza essas habilidades e competências em quatro pilares: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos, aprender a conviver com os outros; aprender a ser. Os quatro pilares anunciados permitiriam que os sujeitos assimilassem as competências e habilidades básicas para viver numa sociedade cujo desemprego estrutural exige um diagnóstico das possibilidades abertas pela crise industrial, uma preparação para aproveitar a dinâmica do trabalho informal e o reconhecimento da diversidade como princípio do reconhecimento do outro.

Os pilares registrados no relatório citado marcam as políticas, os programas e as ações dos sistemas de ensino e das unidades escolares, disseminando-se por meio de um processo administrativo que almeja a eficácia escolar, combatendo o insucesso da repetência e da evasão. Ao mesmo tempo, precariza as condições de trabalho, pois estimula o voluntariado na condução do processo, o rendimento do professor via bonificações por desempenho e a centralização do poder.

⁶ Esse relatório foi elaborado pela Comissão Internacional sobre educação para o século XXI para a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) em 1996.

Por fim, a qualidade tem sido um conceito bastante disseminado no interior da escola. A definição de um padrão de qualidade no ensino vem se configurando como uma das principais questões colocadas para a concretização do desafio de garantir educação para todos.

Ocorre que, no contexto da sociedade capitalista, a tendência mais recorrente tem sido a de se aferir o processo pedagógico como uma mercadoria igual a outra qualquer no mundo da produção material. A educação tem sido entendida como um serviço e não como um direito, em que a escola precisa expor o seu produto num balcão para atender às expectativas de um educando, que também não se constitui mais num cidadão, mas num cliente, pronto a consumir o produto que lhe permitir melhor aptidão para se integrar ao mercado.

Frente aos padrões de produtividade, competitividade e seletividade, a perspectiva gerencial na educação escolar assimilou o conceito de qualidade total originário da administração de empresas. Sua característica central é a de fazer mais com menos, isto é, garantir ao máximo os resultados esperados em termos da melhoria dos índices educacionais, com investimentos mínimos em termos de racionalização e de coordenação do trabalho empreendido por educadores (as) e educandos (as) na educação escolar.

A partir dos parâmetros de qualidade oriundos da administração de empresas, a priorização da qualificação do produto tende a definir prazos, regulamentos e metas alheios aos processos de socialização e de apropriação do conhecimento. Isso porque os critérios de qualidade estão restritos a racionalidade financeira que a Reforma do Estado neoliberal impôs a ampliação dos direitos e políticas sociais.

Viabilizam-se políticas, programas e ações que subordinam os processos pedagógicos a capacidade de aquisição de recursos públicos e privados por parte dos sistemas de ensino e das unidades escolares. Ao mesmo tempo, negligencia-se o debate acerca da democratização da educação escolar referendada num padrão de qualidade que contemple racionalização de recursos e coordenação do trabalho coletivo de acordo com as necessidades, interesses e projetos da classe trabalhadora.

A lógica do fazer mais com menos consolidada pela qualidade total se expressa na deterioração do espaço físico, na improvisação dos recursos materiais, na baixa remuneração e péssimas condições de trabalho docente, na escassez financeira e no “barateamento” de conteúdos curriculares e de métodos de ensino. Não se pode abordar a questão da qualidade do ensino sem se prover as escolas públicas de condições materiais, humanas e financeiras suficientes para o atendimento do direito à educação para todos. Tal perspectiva torna necessária uma profunda ampliação dos compromissos do Estado que historicamente vem eximindo-se de suas responsabilidades.

CONCLUSÃO

A democratização da educação escolar só pode ser plenamente alcançada com a constituição de uma sociedade socialista e democrática. Mas as bases para essa constituição se constroem mediante

uma crítica das contradições na sociedade capitalista e da capacidade de viabilizar propostas em torno de projetos pautados pela transformação social e emancipação humana.

Na medida em que o trabalho se configura como princípio ordenador das finalidades educacionais, é necessário que a administração esteja voltada para o atendimento dos trabalhadores em processo de escolarização. Isso implica a participação popular nas decisões educacionais, superando a lógica produtivista, competitiva, seletiva de mercado egressa da administração de empresas. A implantação de um processo de democratização busca promover condições de igualdade tanto em termos da racionalização de recursos quanto do esforço coletivo na garantia da socialização e da apropriação do conhecimento historicamente acumulado.

Na medida em que a administração da educação escolar se articula com os interesses da classe trabalhadora é possível que os eixos da descentralização, da participação, da aprendizagem e da qualidade adquiram um sentido democrático. Caso contrário, a tendência é a conservação das relações sociais de dominação.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2000.

BALL, S. J. *Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade*. Cadernos de Pesquisa, v.35, n.126, p. 539-564, set/dez. 2005.

CHESNAIS, François. *A mundialização do capital*. São Paulo: Xamã, 1996.

COSTA, Amanda Cristina Bastos. *A participação social expressa na política educacional brasileira na primeira década do século XXI: uma análise das novas estratégias de educação para o consenso*. Dissertação de Mestrado, UFJF, 2012.

DELLORS, J et alli. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 2003.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, edição e tradução Carlos Nelson Coutinho; coedição Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira, VOL.III, 2004.

GENTILI, Pablo A. A. *A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Edições Loyola, 1994.

IANNI, Otávio. *Teorias da globalização*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

LEHER, Roberto. *Tempo, autonomia, sociedade civil e esfera pública: uma introdução ao debate a propósito dos “novos” movimentos sociais na educação*. In:

GENTILI, Pablo & FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs). *A cidadania Negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. São Paulo: Cortez; CLASCO, 2002.

MÉSZÁROS, Istvan. *O século XXI: socialismo ou barbárie?* São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

_____. *Educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2ª edição, 2008.

MONTAÑO, Carlos. *Terceiro setor e questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social*. São Paulo: Cortez, 2002.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. *As possibilidades da política: idéias para a reforma democrática do Estado*. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

OLIVEIRA, D. A. *As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências*. RBPAE, v. 25, n. 2, p. 197-209, mai./ago. 2009.

PARO, Vitor Henrique. *Administração escolar: uma introdução crítica*. SP, Cortez: Autores Associados, 1986.

_____. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Editora Ática, 2001.

2ª PARTE

CURRÍCULO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS

[...] a educação é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.

(Saviani, 2008, p. 13)

AS MÚLTIPLAS (RE)LEITURAS DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL BRASILEIRA

GRACIELE FERNANDES FERREIRA MATTOS

PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS BRASILEIRAS

No Brasil, quando o assunto em pauta é educação integral, diferentes movimentos e concepções educacionais podem ser identificados.

As primeiras experiências datam por volta de 1920 quando a vertente educacional *conservadora* defendeu a formação integral da criança, com o desenvolvimento de atividades de aquisição científica, educação dos sentidos, educação moral e cívica, educação física e escotismo como atividades essenciais ao ensino primário de qualidade (COELHO; PORTILHO, 2009).

Posteriormente, a década de 1930, foi marcada pela perspectiva *liberal* culminando no chamado Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova em defesa pela democratização do ensino público e a ampliação das funções da escola, enquanto uma instituição abrangente e de qualidade.

Para Anísio Teixeira, a escola deveria oferecer aos alunos e alunas “leitura, aritmética e escrita, e mais ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física [...] que eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare realmente a criança para a sua civilização” (TEIXEIRA, 2007, p. 176).

Esta *formação completa* defendida por Anísio Teixeira tinha como base a formação para o progresso e desenvolvimento da civilização técnica e industrial, alicerçada por aspectos político-desenvolvimentistas, que constituíam os pressupostos do pensamento liberal.

As influências do movimento escolanovista serviram de base para a concepção de educação integral que vinha sendo desenvolvida no país. Sob as aspirações reformistas e questionando fortemente o modelo de educação tradicional, acentuavam-se os métodos ativos de aprendizagem, enfatizando a liberdade e o interesse do aluno, adotando métodos de trabalhos em grupo.

Todavia, foi somente nos anos de 1950, perante o quadro educacional excludente das classes populares, que Anísio Teixeira, então secretário da Educação do Estado da Bahia, implantou na periferia de Salvador, a primeira experiência de educação em tempo integral brasileira – Centro Educacional Carneiro Ribeiro.

Mais do que uma escola de educação integral em tempo integral, Anísio usou a denominação *Centro* porque ergueu um complexo educacional, constituído por um conjunto de prédios formado por quatro escolas-classe de ensino primário, para um total de mil alunos e alunas cada e em dois turnos de quinhentos alunos; e uma escola-parque com sete pavilhões que se destinavam às práticas educativas, que eram onde os alunos realizavam as atividades diversificadas como educação artística, trabalho manual, artes industriais e educação física, bem como alimentação e atendimento médico-odontológico.

Desde a década de 1920, Anísio vinha fazendo críticas à escola primária tradicional considerando que esta mantinha a sociedade existente, ou seja, a estratificação social. Defendia que um país que desejava se desenvolver e que pronunciava o interesse pelas ideias democráticas, deveria reconhecer a escola primária com uma função mais ampla do que aquela função tradicional que vinha desenvolvendo até então.

A segunda experiência de educação em tempo integral bastante relevante ao cenário político educacional brasileiro e que significou uma das mais polêmicas experiências de educação integral realizadas no país foram os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), no estado do Rio de Janeiro na década de 1980. Inspirados na experiência de Anísio Teixeira, os CIEPs foram implantados por Darcy Ribeiro e projetados por Oscar Niemeyer, sendo construídos quinhentos e seis prédios escolares em todo o Estado, com uma proposta pedagógica de educação integral em tempo integral.

O projeto dos CIEPs foi implementado em duas etapas, durante as duas gestões do governador Leonel Brizola (1983-1986 e 1991-1994), caracterizando-se pela proposta pedagógica de oferecimento de atividades diversas das tradicionalmente entendidas como característica da educação formal, mesclando as disciplinas do currículo comum com outras atividades diversificadas nos dois turnos escolares.

Diferentemente da proposta de Anísio Teixeira, os CIEPs de Darcy Ribeiro procuraram congregar em um mesmo espaço tanto as atividades do currículo comum quanto as atividades diversificadas, situação esta que promoveu maior integração entre as diversas práticas educativas desenvolvidas pela escola e possibilitou que todas estas fossem compreendidas como componentes curriculares inerentes à formação dos alunos no *tempoespaço* escolar.

A proposta de Darcy Ribeiro foi de criar um conjunto de escolas que pudessem estabelecer diálogo com as escolas convencionais já existentes. Os bons resultados dos CIEPs fariam avançar pedagógica e organizativamente as outras escolas.

Já na década de 1990, as políticas de educação em tempo integral ficaram sob a responsabilidade do governo federal. Um exemplo disso são os Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC), cuja proposta inicial seria a implantação de cinco mil escolas de ensino fundamental em horário integral em todo o país.

Essas principais políticas de educação em tempo integral elencadas anteriormente evidenciam a ênfase para o desenvolvimento do intelecto, do corpo, da saúde, da cultura e do trabalho, de

forma a conceber o homem como um ser plural, que precisa ser considerado em suas diferentes potencialidades. Entretanto, são políticas educacionais marcadas pelo descontínuo, demonstrando a fragilidade política e técnica de nosso país quando o assunto é a educação em tempo integral.

Em conformidade com as políticas de educação em tempo integral que vinham sendo implantadas nos anos de 1990, os artigos 34 e 87 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96 preconizam a ampliação da jornada escolar, podendo o Ensino Fundamental ser ministrado em tempo integral. A educação básica em tempo integral é aquela com jornada escolar de duração igual ou superior a sete horas diárias de permanência dos alunos na instituição de ensino, conforme explicitado no Decreto nº 6.253/2007 que regulamenta o FUNDEB. Com relação ao financiamento, é adotada a referência do fator 1,0 (um inteiro) para as séries iniciais do ensino fundamental urbano, enquanto que o ensino fundamental em tempo integral possui coeficiente estipulado de 1,25.

Sobre a questão do financiamento, Coelho e Menezes (2007) elucidam que o direcionamento de recursos para o ensino fundamental em tempo integral constitui-se em marco histórico do movimento legal em prol da conquista do direito à educação em tempo integral.

O atual Plano Nacional de Educação vigente, implantado a partir de 2014, defende que a educação em tempo integral seja oferecida em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, vinte e cinco por cento dos alunos da educação básica.

Todos esses preceitos legais revelam a intencionalidade de ampliação da oferta da educação em tempo integral no país, cabendo a cada sistema de ensino organizar-se de modo a transformar o legal em prática real.

CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

Ao longo dos anos, foi possível identificar pelo menos quatro concepções de escola de tempo integral nos projetos desenvolvidos no Brasil. A primeira, a concepção *assistencialista* que vê a escola de tempo integral para os alunos desprivilegiados, devendo suprir deficiências gerais de formação dos alunos, cujo foco é o “atendimento”. A segunda seria a concepção *autoritária*, na qual a escola de tempo integral é uma instituição de prevenção ao crime, sob a concepção dos antigos reformatórios, devido ao medo da violência e da delinquência. A terceira concepção seria a *democrática*, que acredita no cumprimento de um papel emancipatório, proporcionando uma educação mais efetiva do ponto de vista cultural, com aprofundamento dos conhecimentos, da criticidade e de vivências democráticas. Por último e mais recentemente, surge a concepção *multissetorial*, que defende que a educação pode e deve se fazer fora da escola, não precisando o tempo integral estar centralizado em uma única instituição, com o foco em ações diversificadas, de preferência em setores não governamentais (CAVALIERE, 2007).

Uma ponderação importante a ser estabelecida é a diferenciação entre *aluno em tempo integral* e *escola de educação em tempo integral*. No primeiro caso, as atividades educacionais

oferecidas ao discente utilizam espaços e formadores de diferentes instituições, que extrapolam a escola, pretendendo propiciar experiências múltiplas e não padronizadas, ou seja, é o aluno que estuda em tempo integral. Já no segundo caso, a ênfase está no fortalecimento da unidade escolar, com mudanças em seu interior pela atribuição de novas tarefas, mais equipamentos e profissionais com formação diversificada pretendendo propiciar aos alunos experiências diferenciadas.

Ressalta-se que este texto faz a defesa pela escola de educação em tempo integral, partindo da premissa de que a escola é uma instituição do aluno e para o aluno. E que, com todas as suas limitações, é a instituição onde o discente é sempre o foco principal, onde seu lugar é um direito constitucional.

Apesar de as concepções de educação em tempo integral sofrerem algumas alterações, seu conceito mais tradicional é aquele que

considera o sujeito em sua condição multidimensional, não apenas na sua dimensão cognitiva, como também na compreensão de um sujeito que é sujeito corpóreo, tem afetos e está inserido num contexto de relações. Isso vale dizer a compreensão de um sujeito que deve ser considerado em sua dimensão biopsicossocial (GONÇALVES, 2006, p. 3).

Dessa forma, a proposta de extensão do horário só faz sentido à medida que representar uma ampliação de oportunidades e situações vivenciadas naquele espaço, a fim de promoverem aprendizagens significativas e emancipadoras para os diferentes sujeitos cotidianos (MATTOS, 2013).

A escola de educação em tempo integral deve ser vista como uma conjunção de extensão do tempo físico, quantificável com um tempo intenso, ou seja, tempo qualitativo trabalhado no espaço cotidiano das diferentes escolas. Dessa forma, quantidade e qualidade caminham juntas, de forma a garantir a ampliação da quantidade de horas na escola como condição para o desenvolvimento da formação emancipadora, almejada pela educação em tempo integral.

A concepção de educação em tempo integral defendida por Hora e Coelho (2004), coaduna-se com a concepção *democrática* identificada por Cavaliere (2007), sendo aquela que compreende a educação em tempo integral

dentro de uma concepção crítico-emancipadora em educação. Na prática, ela eclode como um amplo conjunto de atividades diversificadas que, *integrando o e integradas ao* currículo escolar, possibilitam uma formação mais completa ao ser humano. Nesse sentido, essas atividades constituem-se por práticas que incluem os conhecimentos gerais; a cultura; as artes; a saúde; os esportes e o trabalho. Contudo, para que se complete essa formação de modo crítico-emancipador, é necessário que essas práticas sejam trabalhadas em uma perspectiva político-filosófica igualmente crítica e emancipadora (Coelho; Hora, p. 9, grifo das autoras).

Frente a esta concepção, compreendemos que desenvolver uma proposta de educação em tempo integral implica em um compromisso com a educação pública, que extrapole interesses

políticos imediatos, para que possa consolidar-se em instituições com práticas pedagógicas desenvolvidas em uma perspectiva político-filosófica crítica e emancipadora.

PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO EM JUIZ DE FORA

Uma significativa política de educação em tempo integral implantada pelo governo federal nos últimos anos é o Programa Mais Educação. Através da Portaria Interministerial nº 17/2007, os Ministérios de Cultura, Esportes, Desenvolvimento Social e Combate à Fome e Educação, reuniram-se para “fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, através do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar”.

A complexidade da tarefa de garantir o direito à educação integral gira em torno da convergência das ações setoriais, em suas diversas possibilidades e competências gerenciais e técnicas, com relação ao potencial educativo que cada setor pode dispor. As atividades desenvolvidas nos espaços escolares devem acontecer por meio de articulações de ações, projetos e de programas do Governo Federal, contribuindo com as práticas das redes públicas de ensino e das escolas, bem como uma parceria para a ampliação da oferta de diversos processos educativos, no campo da educação, da cultura, da assistência social, dos esportes (BRASIL, 2007).

Dentre as finalidades do Programa, além da proposta de ampliação do espaço educativo, mediante a realização de atividades no contraturno escolar, destacamos as intenções de garantir alguns direitos sociais, buscando responder às necessidades humanas e ao desenvolvimento da cidadania de crianças, adolescentes e jovens, pautados na assistência e proteção integral, bem como no fortalecimento da formação cultural e a aproximação das escolas com a família e as comunidades.

Esse destaque leva em conta uma concepção de educação integral pautada no binômio *educação/proteção integral*, que visa o desenvolvimento pleno do indivíduo, buscando garantir o direito de aprender, de se desenvolver e de ser protegido. Tal concepção de educação integral pauta-se, também, na ideia de que é preciso integrar e articular programas educacionais e sociais que visem atender mais especificamente crianças e adolescentes que se encontram em situação de vulnerabilidade social, comprometidos em sua cidadania.

Em um primeiro momento e em conformidade com a Portaria Interministerial nº 17/2007, a ênfase do Programa Mais Educação recaía sobre a proteção social, colocando em segundo plano as questões educacionais, repercutindo em várias críticas da comunidade acadêmica. Perante esse contexto, o Decreto nº 7.083/2010 objetivou redirecionar o enfoque para a aprendizagem do aluno, explicitando que o Programa Mais Educação visa “contribuir para a *melhoria da aprendizagem* por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral”.

O mesmo decreto define que a educação básica em tempo integral deve ter uma duração igual ou superior a sete horas diárias e considera que essa jornada ampliada pode acontecer na

própria escola ou em outros espaços educativos. Apresenta, ainda, as atividades que poderão ser desenvolvidas na escola, de acordo com sua disponibilidade, sendo elas acompanhamento pedagógico, experimentação e investigação científica, cultura e artes, esporte e lazer, cultura digital, educação econômica, comunicação e uso das mídias, meio ambiente, direitos humanos, práticas de prevenção aos agravos à saúde e da alimentação saudável, entre outras atividades.

Como princípio da educação integral, está a articulação das disciplinas curriculares com as atividades diversificadas, sendo consideradas como atividades de conhecimento e práticas socioculturais.

Dentre os objetivos do Programa Mais Educação, destacam-se a formulação de uma política nacional de educação básica em tempo integral e a convergência de políticas e programas de saúde, cultura, esporte, direitos humanos, educação ambiental, divulgação científica, enfrentamento da violência contra a criança e o adolescente, integração entre escola e comunidade, para o desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico de educação integral.

Em linhas gerais, o Programa Mais Educação defende a extensão do tempo de permanência dos alunos na instituição formal de ensino, incentivando que outras atividades possam acontecer fora do espaço escolar e, geralmente, serem desenvolvidas por outros agentes educativos.

Sob o discurso de promoção da *educação integral* são desenvolvidos projetos de educação com jornada escolar ampliada, cuja dimensão maior está centrada na extensão do tempo fora da escola, em atividades organizadas por *parceiros* que vão desde voluntários, oficinairos, instituições privadas, organizações não governamentais (ONGs).

Muitas vezes as atividades desenvolvidas por estes setores são desconhecidas pelos professores, ocasionando práticas que não se relacionam com as práticas pedagógicas que acontecem no cotidiano escolar, uma vez que não constam no Projeto Político Pedagógico da escola. Tais práticas educativas, organizadas por diferentes grupos, podem favorecer a fragmentação e fragilidade da proposta educacional, cujos objetivos institucionais podem não ter consonância. Além disso, o binômio *educação/proteção* pode ser interpretado como *atendimento*, advindo de políticas e de práticas assistencialistas.

Sob essa prerrogativa, alguns grupos sociais vinculados ao terceiro setor elucidam que estão desenvolvendo a *educação integral*, considerando-a uma alternativa de equidade e de proteção para os grupos mais desfavorecidos da população infantojuvenil. O objetivo é o desenvolvimento da educação em diferentes espaços sociais e promovida por diferentes instituições sociais, articulando a educação às demais políticas sociais, integrando-as em prol da inclusão social.

Gonçalves (2006) aponta que “a educação integral entendida enquanto formação integral é a concepção mais comumente encontrada e empregada [...] tal compreensão pressupõe que se considerem crianças e adolescentes como sujeitos inteiros que possuem uma singularidade própria”. Aponta para um movimento de repensar a escola e seu papel nas relações sociais, afirmando que a maior preocupação deve estar na associação da ampliação não só quantitativa do tempo, mas também qualitativa da jornada escolar.

Nesse sentido, Coelho (2007) enfatiza que quantidade e qualidade encontram-se num mesmo patamar, sendo a base primordial nesta relação temporal a condição para o desenvolvimento da qualidade emancipadora, certa de que “com o tempo escolar ampliado, é possível pensar em uma educação que englobe formação e informação; que compreenda outras atividades – não apenas as pedagógicas – para a construção da cidadania partícipe e responsável”.

Cavaliere (2002) entende a educação integral como uma formação integral do sujeito, defendendo que uma das bases da concepção de educação integral é a “predisposição de receber os educandos como indivíduos multidimensionais”, ou seja, considerando que as instituições de educação em tempo integral devem oferecer formação para as necessidades básicas e simbólicas, estando dentre as atividades exercidas no decorrer da jornada escolar a obtenção dos objetivos de uma educação integral e(m) tempo integral.

A crise paradigmática que se anuncia traz uma série de reflexões que se fazem pertinentes ao pensamento educacional, na medida em que possamos estabelecer outros parâmetros de formação subjetiva inconformada com o mundo no qual vivemos num projeto educativo emancipado, que re/transforme a ação educativa relacionada com as alternativas emancipatórias.

Assim é defendida a educação integral em tempo integral como possibilidade de trajetória epistemológica em busca do *conhecimento prudente para uma vida decente* (SANTOS, 2005), que pode ser tecida na redefinição das relações possíveis e desejáveis, de uma equação entre a igualdade e a diferença, da (re)construção de relações horizontalizadas com base numa perspectiva de (re)valorização das culturas, dos modos de pensar e de estar no mundo, invisibilizados pelo cientificismo moderno.

Conforme o art. 5º do Decreto nº 7.083/2010 que dispõe sobre o Programa Mais Educação, os critérios de prioridade de atendimento do Programa devem levar em consideração dados referentes às condições de trabalho da escola, ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) dos alunos e às situações de vulnerabilidade social destes. Em síntese, podemos considerar que o Programa Mais Educação é uma política educacional compensatória, pois se direciona apenas às escolas e alunos que se encontram com baixo rendimento escolar, ou em situações de vulnerabilidade social.

Trazendo para esta discussão as considerações de Cavaliere (2007), o Programa Mais Educação defende uma concepção *assistencialista* de educação em tempo integral, uma vez que concebe a educação em tempo integral para alunos desprivilegiados, devendo suprir deficiências gerais de formação dos discentes, cujo foco é o *atendimento*.

No ano de 2010, a rede municipal de ensino de Juiz de Fora assinou a adesão ao Programa Mais Educação e, desde então, ano após ano, vem ampliando significativamente o número de escolas que oferecem aos alunos atividades no contraturno escolar. Atualmente, essa rede de ensino possui cento e sete escolas e, destas, quarenta e oito fazem parte do Programa Mais Educação, significando um montante de três mil e seiscentos alunos.

Todavia, o número de alunos que participam do Programa Mais Educação por escola é bastante relativo. Há escolas que atendem 50% do total de alunos matriculados. Outras que atendem

um percentual bem mais baixo, significando 10% ou 20% apenas dos alunos matriculados. Como exemplo, podemos citar uma escola que possui cerca de 1.100 alunos e só participam do Programa Mais Educação 110 destes.

Lamentavelmente, o Programa Mais Educação de ampliação da jornada escolar não é uma política pública educacional direcionada a todos os alunos matriculados na escola, gerando alguns entraves: a existência de uma proposta político-educacional dentro das escolas que não é oferecida à participação de todos os alunos; a definição de critérios quantitativos para definir as escolas que podem participar do Programa; a definição de critérios quantitativos para definir os alunos que devem participar ou não do Programa, cuja principal informação é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica; a não possibilidade de participação de vários alunos que apresentam alto desempenho escolar, o que é uma grande contradição, pois aqueles discentes que se relacionam bem com a escola, que apresentam rendimento satisfatório, são excluídos do Programa.

Perante esta situação, no montante de quarenta e oito escolas da rede municipal de ensino de Juiz de Fora que aderiram ao Programa Mais Educação, identificamos três instituições escolares onde *todas as crianças participam de todas as atividades* proporcionadas pelo referido programa. Por que nessas três escolas a situação é diferente?

É diferente porque as três instituições de ensino fazem parte da política de educação integral do município, denominada Programa Escola de Educação em Tempo Integral, que objetiva, principalmente, promover a permanência dos alunos na escola, ampliando as possibilidades de aprendizagem, com um currículo diversificado, explorando situações que favoreçam o aprimoramento pessoal, social e cultural. Somente cinco escolas da rede municipal de ensino fazem parte desse programa, sendo duas escolas de educação infantil; uma escola da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental e outras duas escolas que oferecem da educação infantil aos anos finais do ensino fundamental.

Destas cinco escolas, as três instituições que oferecem o ensino fundamental conjugam o Programa Escola de Educação em Tempo Integral, implantado na rede municipal de ensino no ano de 2006 com o Programa Mais Educação do governo federal. A conjugação desses programas permite a ampliação do tempo de permanência de *todos* os alunos na escola durante nove horas diárias, somada às ações e investimentos do Programa Mais Educação, significando o fortalecimento da formação integral dos alunos, considerando-os enquanto seres complexos e indivisíveis.

A Portaria Interministerial nº 17/2007 define que os estudantes que se encontram com baixo rendimento escolar devem voltar para a escola no contraturno para participarem de atividades artísticas, esportivas e culturais promovidas pelo Programa Mais Educação. Todavia, a conjugação do Programa Escola de Educação em Tempo Integral da rede municipal de ensino de Juiz de Fora ao Programa Mais Educação do governo federal possibilitou o rompimento com a ideia de que as atividades diversificadas devem acontecer somente no contraturno escolar e para alguns alunos.

Nas três escolas em que foi possível fazer esse diferente *uso e consumo* (CERTEAU, 1994) da política educacional federal, todos os alunos, independente do rendimento escolar, têm a oportunidade de participar de todas as atividades e propostas educacionais desenvolvidas pela escola.

Essa integração entre os dois Programas extrapola a concepção assistencialista de educação em tempo integral, ultrapassa os limites de políticas compensatórias de educação, descentralizando as ações do caráter de proteção social. Essa integração aproxima-se da concepção democrática educacional, visualizando a educação integral enquanto direito de todos, em prol de oferecer uma educação focada na integralidade de todos os sujeitos, enquanto seres que pensam, agem, sentem, dançam, leem, pintam.

Essa possível (re)leitura realizada em três escolas de educação em tempo integral da rede municipal de ensino de Juiz de Fora abre diferentes *usos e consumos* à implantação do Programa Mais Educação, que vai na contramão da contratação de oficinairos e da adoção de propostas educacionais advindas do terceiro setor que podem descentralizar a escola enquanto principal instituição educacional. Ao contrário, essa (re)leitura fortalece a escola enquanto instituição que deve oferecer aos discentes práticas pedagógicas diferenciadas e emancipatórias. Além da valorização atribuída aos profissionais da educação, exigindo que as atividades diversificadas sejam desenvolvidas por professores com licenciatura em diferentes áreas.

Estamos em um momento favorável para a implantação de políticas de educação em tempo integral nos diversos sistemas educacionais brasileiros, potencializadas pela adesão ao Programa Mais Educação. Essa associação de políticas, amplia as possibilidades de (re)inventarmos a educação integral, cuja formação esteja fundamentada na integralidade do ser, em sua condição multidimensional, permeando toda uma (re)construção dos sentidos que fazem da escola espaço para a multiplicação do *conhecimento prudente para uma vida decente*.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 20 de jun. 2007.

BRASIL. *Portaria Normativa Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007*. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=12372&option=com_content&view=article>. Acesso em: 04 mai. 2008.

BRASIL. *Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010*. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm>. Acesso em: 03 abr. 2010

_____. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 01 ago. 2014.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação. *Educação & Sociedade*. v. 28, n. 100. Campinas, p. 1015-1035, out. 2007.

_____. *Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira*. Educação e sociedade, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. Escola pública de horário integral: um tempo (fundamental) para o ensino fundamental, 2001. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/escola_publica.asp?f_id_artigo=145>. Acesso em: 08 mar. 2007.

_____. MENEZES, Janaína Specht da Silva. Tempo integral no ensino fundamental: ordenamento constitucional-legal em discussão. 30ª Reunião Anual da Anped. 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT13-3193--Int.pdf>>. Acesso em: 07 jan. 2008.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; HORA, Dayse Martins. Diversificação curricular e educação integral. 2004. Disponível em: <<http://www.unirio.br/cch/neephi/arquivos/divercurriceducint.doc>>. Acesso em: 20 dez. 2007.

_____. PORTILHO, Danielle Barbosa. Educação integral, tempo e políticas públicas: reflexões sobre concepções e práticas. In: COELHO, Lígia Martha C. da Costa (org.). *Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo*. Petrópolis, RJ: DP et alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009. p. 89-100.

GONÇALVES, Antônio Sergio. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. *Revista Cadernos Cenpec*, n. 2, p. 1-10, 2006.

MATTOS, Graciele Fernandes Ferreira. *As artes de saberfazer na educação em tempo integral*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 10. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é privilégio*. 7 ed. Comentada por Marisa Cassim; organização da coleção Clarice Nunes; apresentação Marisa Cassim. Rio de Janeiro: Editora EFRJ, 2007.

O NOVO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

TATIANE GONÇALVES MORAES
ROSÂNGELA VEIGA JÚLIO FERREIRA

INTRODUÇÃO

Tendo em vista os debates contemporâneos sobre a necessidade curricular de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), faremos ao longo deste artigo algumas reflexões que podem contribuir para que gestores e professores de escolas públicas reflitam a respeito da definição da BNCC como política pública.

Para tanto, entendemos ser importante problematizar possíveis impactos para a educação brasileira, analisando-os criticamente a partir da apresentação de discussões tanto favoráveis como contrárias à implementação dessa base. Nesta mesma linha, procurar-se-á compreender alguns aspectos históricos e políticos envolvidos no processo de implementação da proposta que vem sendo defendida pela Secretaria de Educação Básica (SEB) do atual governo, sustentada pelas metas 2 e 7 do Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em julho de 2014, após 4 anos de tramitação no Congresso. Essas metas versam sobre a universalização do ensino e a qualidade da educação, respectivamente, e compõem o acervo das vinte metas estabelecidas pelo referido plano com vistas a “adotar novas posturas, construir formas de colaboração cada vez mais orgânicas entre os sistemas de ensino” (BRASIL, 2014).

Que impactos essa forma de pensar o currículo pode trazer ao cotidiano escolar? De um lado, há os que afirmam ser a definição dessa base uma possibilidade real de legitimar a inclusão dos estudantes brasileiros e, assim, recuperar anos de distanciamento do que propõe a Constituição Brasileira de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em seu artigo 26, pelo qual se observa a garantia de que as crianças e os jovens estejam na escola e que aprendam. No extremo oposto dessa linha, há aqueles que dizem que já temos tal base definida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e, mais recentemente, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), as quais garantem a autonomia do professor, que passa a definir o que ensinar aos seus alunos, instituindo, dessa forma, tradições curriculares.

O desafio dessa política pública reside em, ao definir uma base que seja nacional para o currículo, garantir a aprendizagem dos estudantes e, na mesma medida, a autonomia de gestores e professores. Este texto se debruça sobre a discussão desses pontos, apresentando como questão de fundo a possibilidade de refletir a respeito do que pode mudar na educação brasileira a partir da definição de uma BNCC. Ao mesmo tempo, discutir-se-á a necessidade de abrir espaço ao debate no interior das escolas sobre os impactos dessa política pública para a qualidade da educação brasileira.

As questões teóricas, metodológicas e de base legal que sustentam esse movimento contemporâneo não representam uma questão específica dessa década em que nos inserimos. Trata-se de uma construção política e pedagógica que vem se constituindo longitudinalmente no decorrer do tempo histórico, principalmente se considerarmos a dimensão de inacabamento de um currículo, ou ainda, as características geográficas, econômicas, sociais e culturais de um país com a extensão territorial do Brasil.

No Brasil, o currículo escolar tem sido repensado e reelaborado ao longo do tempo, de acordo com as demandas políticas, econômicas e sociais de cada época. E costuma ser visto como um documento que legitima o pensamento de uma classe dominante, ao mesmo tempo em que aponta a direção à qual se quer que uma nação inteira chegue. A cada época, essa marcação fica evidente, bastando para isso observar os acréscimos ou as exclusões de determinados conhecimentos dos documentos, bem como as relações culturais, sociais e econômicas que se fazem com cada componente nele tratado.

Um dos pontos de crítica de especialistas brasileiros é a influência das avaliações de larga escala sobre os currículos. Entendemos que exatamente pelo fato de alguns estados apropriarem-se das chamadas Matrizes de Referência das avaliações para instituírem seus currículos mínimos é que o argumento em torno da necessidade de uma BNCC se fortalece. Para entender alguns dos motivos pelos quais estados e municípios optam por essas matrizes de avaliação, refletimos em torno da proposição de que, ao longo das décadas finais do século XX, o currículo brasileiro vem sofrendo uma influência de exigências internacionais, demonstrando certa dependência cultural de nosso país em relação às avaliações externas. Atualmente, esse fato fica evidenciado tanto nas avaliações externas internacionais, como o *Program for International Student Assessment (PISA)* e o *Trends in International Mathematics and Science Study (TIMMS)*, como nas nacionais, como, por exemplo, o SAEB, que segue de perto o modelo americano *National Assessment of Educational Progress (NAEP)*. Esses sistemas avaliam estudantes brasileiros em diferentes etapas da educação básica.

O Artigo 11 da Lei 13.005/2014 (BRASIL, 2014), que trata do Sistema de Avaliação da Educação Básica e de como ele deverá servir de fonte de informação para as avaliações, prevê a periodicidade, a produção de indicadores, o estabelecimento de metas nacionais e outras competências do INEP. A presença desse artigo coloca como um fato já definido as avaliações em larga escala, o que nos leva a refletir que os desafios dos profissionais da educação giram em torno da possibilidade de entendimento dos reflexos e refrações do uso dos resultados advindos dessas avaliações para pensar a educação brasileira.

Desta forma, o Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/2014) reafirma e legitima a cultura de avaliação na República Federativa do Brasil, permanecendo, portanto, submetidas a essa realidade as instituições educacionais federais, estaduais e municipais. Poder-se-ia afirmar que este é um caso de autonomia relativa? Levando-se em consideração que as matrizes utilizadas nessas avaliações são construídas a partir de um currículo, e que há muita diversidade curricular no Brasil, então como é possível pensar em um único conjunto de habilidades que dê conta de avaliar tanta “disparidade” nacional?

Nesta perspectiva, procuramos analisar o contexto de influência das articulações políticas e as concepções de ensino que envolvem e definem a organização curricular. Com isso, nosso objetivo é promover uma reflexão sobre certos aspectos extraídos dos documentos curriculares nacionais em pauta e proporcionar um diálogo com diferentes atores educacionais.

Com vistas a problematizar o eixo central das discussões deste texto, trazemos inicialmente alguns aspectos históricos e de base legal que vieram instituindo o currículo nacional. Na sequência, propomos reflexões em torno da necessidade de pensar em outros componentes curriculares, que podem contribuir para refletir sobre implicações de escolhas metodológicas para o ato de ensinar. Por fim, tecemos algumas considerações sobre como os argumentos favoráveis e contrários à constituição de uma BNCC podem contribuir para compreender impactos a fim de pensar o currículo no cotidiano escolar.

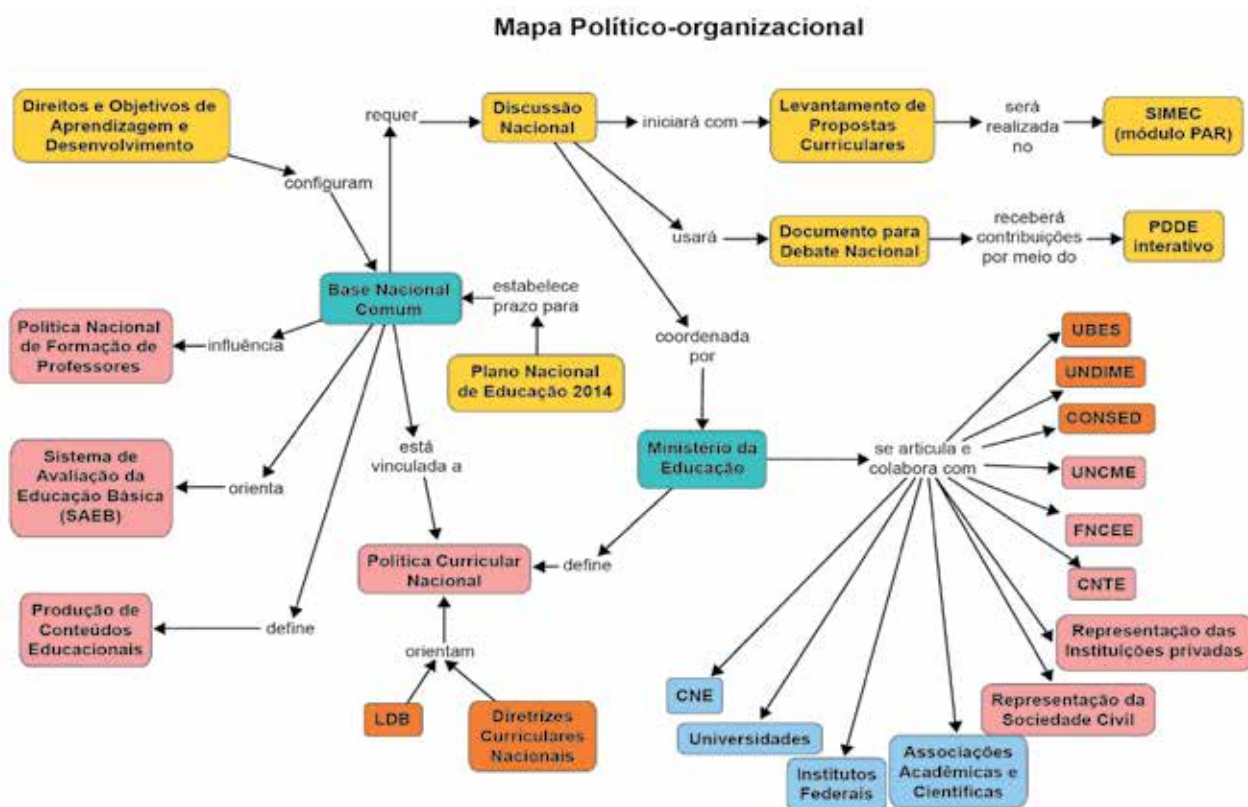
ARTICULAÇÕES POLÍTICAS EM TORNO DA DEFINIÇÃO DE CURRÍCULO: A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E OS DESAFIOS ATUAIS

Com o intuito de melhorar a qualidade da educação ofertada, promover um ensino público equânime e uma maior interação organizacional entre os entes federados, a educação no Brasil tem sido alvo de algumas reformas curriculares. Segundo Silveira e Esquinzani (2013), são datados desde as décadas de 1920 e 1930 alguns relevantes movimentos de modificação curricular, por meio de correntes pedagógicas que, naquela época, tentavam superar a influência francesa na educação brasileira, a qual se pautava também pela tradição enciclopédica da pedagogia jesuítica. As autoras também afirmam em seu estudo que as transformações iniciais na estruturação curricular brasileira deram-se por conta do movimento dos Pioneiros, seguida pela base institucional do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP – e pelo programa de Assistência Brasileiro-Americana para a Educação Elementar – PABAE.

Mas foi com a publicação, em 1971, da segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 5.692 – que surgiu, pela primeira vez, a necessidade de se criar uma base curricular comum. Com uma promulgação mais recente, em 1996, a LDB nº 9.394, em seu art. 9º, delega à União juntamente com o Distrito Federal, os Estados e Municípios, o dever de elaborar o Plano Nacional de Educação (inciso I), bem como estabelecer competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e

o médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos obrigatórios, de modo a assegurar uma formação básica comum (inciso IV). Em seu art. 26, a LDB aponta para a necessidade de se ter, além de uma base nacional comum, uma parte diversificada nos currículos da educação infantil, ensino fundamental e médio, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

A BNCC encontra-se, atualmente, sendo discutida e elaborada em conjunto com secretarias de ensino vinculadas ao CONSED¹, representantes estaduais das secretarias municipais de educação ligados à UNDIME², representantes dos sistemas estaduais de algumas regiões do país, representantes das Universidades Públicas, especialistas do INEP, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES) e o Ministério da Educação (MEC) por meio de sua Secretaria de Educação Básica, conforme pode ser observado no Mapa Político-organizacional a seguir, disponível na página do Ministério da Educação:



Fonte: Página do MEC

Constata-se que a maioria dos colaboradores atua nas universidades públicas, de acordo com a versão preliminar do documento³, divulgada em 2014, que está servindo de apoio para a discussão

¹ Conselho Nacional de Secretários de Educação.

² União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

³ BRASIL. Documento preliminar da base nacional comum. 2014

da BNCC. Em que pese entender, assim como nos diz Young (2007), que é preciso ter clareza dos motivos pelos quais as escolas emergiram historicamente. Considerando que um dos motivos seria a oportunidade de empoderar os estudantes com conhecimentos que não encontram em casa ou em suas relações cotidianas, os especialistas seriam detentores do conhecimento que o autor inglês chama de “poderoso”. Por isso, entendemos que as realizações coletivas dos professores que se encontram na educação básica podem também contribuir para o debate em torno da implementação da BNCC. Defendemos aqui que é necessário, portanto, envolver o maior número possível de professores desde o processo de elaboração do documento, que implica em um envolvimento que os torna coautores e partícipes dessa política pública. Nesse sentido, quando a equipe organizadora da BNCC institui na página do MEC um espaço para a leitura e a análise crítica dos documentos já elaborados, e que seja aberto às contribuições desses profissionais para a constituição do documento final, já se pode considerar nesse esforço uma tentativa de desenho de uma política pública. Identificamos em tal procedimento que esses profissionais entendem como essencial a ampla participação de educadores, uma vez que são eles os responsáveis por implementar essa e qualquer outra política pública no interior das escolas da educação básica. Segundo Apple (1994, p. 84):

Um currículo e uma pedagogia democrática devem começar pelo reconhecimento dos diferentes posicionamentos sociais e repertórios culturais nas salas de aula, bem como das relações de poder entre eles. [...] É a partir do reconhecimento dessas diferenças que o diálogo de um currículo pode prosseguir. O diálogo nacional começa pela análise concreta e pública de como estamos diferentemente posicionados na sociedade e na cultura.

A escolha de conteúdos constitui ainda hoje um ponto bastante polêmico na organização dos currículos, especialmente quando o debate sobre o estabelecimento de conteúdos mínimos obrigatórios ganha intensidade em nível nacional (Pires, 2000, p. 167). Mas ninguém melhor que os professores dessa etapa escolar para relacionar os conteúdos às expectativas dos alunos, bem como às necessidades de melhoria da comunidade na qual a escola está envolvida. E, assim, aqui encontramos um ponto bastante complexo, o qual exige comprometimento e conhecimento que subjazem toda a educação básica, sua identidade e percepção do modo como a educação caminha frente às mudanças sociais, culturais e políticas e, claro, dentro dessa linha, buscam verificar como os estudantes estão engajados e se engajariam nesse processo.

Para se ter uma ideia do movimento que tem acontecido no Brasil em relação à reforma curricular e da urgência com que o tratamento da mesma tem sido ressaltado, nos últimos anos, o Conselho Nacional de Educação se mobilizou junto a órgãos educacionais, sistemas de ensino e a sociedade civil a fim de promover a atualização das diretrizes curriculares nacionais. Na elaboração desse documento, o Conselho Nacional de Educação pôde contar com a ajuda de seus conselheiros, representantes dos conselhos estaduais e municipais, técnicos, especialistas, pesquisadores, integrantes dos sistemas de ensino, técnicos do Ministério da Educação e representantes de entidades representativas dos trabalhadores em educação. As diretrizes curriculares nacionais têm como uma

de suas diretrizes fomentar orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional e, desta forma, contribuir para a elaboração do currículo escolar. Devido à urgência de se fortalecer e de se instituir em no máximo dois anos o Sistema Nacional de Educação, contados a partir da Lei 13.005/2014 (Lei do Plano Nacional de Educação – PNE), é que as reformas curriculares têm ganhado um novo corpo.

O Sistema Nacional de Educação visa a uma sincronia entre os entes federados, de modo que coexista entre eles uma nova forma de organização, entendendo-se que essa é a melhor estratégia para garantir o direito de todo brasileiro ter acesso a uma educação de qualidade. Espera-se, portanto, que a União, o Distrito Federal, os Estados e Municípios (re)criem seus sistemas de educação em regime de colaboração e em total integração com o Sistema Nacional de Educação (SNE).

Nesta perspectiva, o PNE deixa de ser, de acordo com a emenda constitucional nº59/2009, uma disposição transitória da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9.394/1996 – e passa a ser uma exigência constitucional com periodicidade decenal. O PNE também assume um papel fundamental, uma vez que ele passa a ser uma referência para os planos plurianuais e o grande articulador do SNE, ao propor algumas diretrizes e metas que versam sobre o acesso e permanência na escola, a redução das desigualdades, valorização da diversidade, valorização dos profissionais da educação, bem como o ensino superior e o financiamento da educação. Isso se dá pelo fato de que todos os planos plurianuais devem estar alinhados às metas do PNE, de modo que essa ação seja, então, o diferencial para a construção de um Sistema Nacional de Educação. Este, por sua vez, deve possibilitar uma redução nas lacunas de aprendizagem que hoje existem e que têm resultado em descontinuidades de políticas educacionais por não haver entre os entes federados pontos convergentes no que tange ao campo da política pública educacional.

O Plano Nacional de Educação apresenta, na sua meta 2, a necessidade de “universalizar o ensino fundamental de 9 anos para toda a população de 6 a 14 anos e garantir que pelo menos 95% dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE” (BRASIL, 2014). Essa mesma peça também discorre, no seu item 2.2, sobre a necessidade de que os entes federados “no âmbito da instância permanente de que trata o §5º do art. 7º desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino fundamental” (BRASIL, 2014).

Neste cenário, a política curricular tem como missão precípua garantir a unidade nacional do currículo para a formação de uma identidade também nacional, e que se espera ser inclusiva e democrática, contribuindo para melhores condições de realização do direito de aprender e desenvolver-se para todos os estudantes, e que, ao mesmo tempo, seja capaz de articular as diversas etapas e modalidades da educação básica.

CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO: CONTRIBUIÇÕES SOBRE REFLEXÕES METODOLÓGICAS

A tarefa de organizar inicialmente a discussão curricular de uma escola é do gestor escolar. Dessa forma, o gestor, juntamente com sua equipe de coordenadores, deve buscar meios de esclarecer para os que estarão envolvidos no processo de elaboração do currículo que a tarefa é em conjunto, e que ela não deve partir de concepções individualizadas dos sujeitos. Polon (2012), em seu artigo “Currículo, políticas curriculares e didática na educação básica: questões que cabem à escola enfrentar”, defende que os gestores devem considerar os documentos curriculares nacionais ainda em pauta, bem como suas atualizações, além de conhecer com substância o conceito de currículo, de forma a conduzir com a devida ênfase pedagógica o debate e as possibilidades de aprimorar o projeto curricular da escola de acordo com a sua respectiva realidade.

Nessa perspectiva, Polon (2012) sugere que os gestores se apropriem das políticas curriculares nacionais, mas, por outro lado, também argumenta que a proposta curricular da escola deve se adequar à sua realidade. Desta forma, há uma chamada clara para o fato de que estar em consonância com as políticas curriculares não significa abrir mão da cultura, nem da identidade que a escola possui e assume perante a sociedade na qual está inserida.

Tomando como premissa o fato de que o currículo é o coração da escola, é o que legitima a identidade da instituição, compreende-se por que ele tem diferentes faces: uma que se apresenta à sociedade e outra que se modifica de acordo com os perfis dos atores que ocupam o espaço escolar (gestor, professor, aluno, pais e avaliações externas).

Um ponto de observação interessante é perceber como a gestão escolar conceitua currículo e como os atores envolvidos nesse processo pensam, também, sobre esse documento, o que ele deve conter, a quem ele deve atender e qual é a sua forma. E será que a escola que já tem uma identidade definida seria capaz de incorporar sua concepção no desenho dessa política?

De acordo com Thelma Polon, o conceito de currículo ainda se encontra ancorado nos conteúdos escolares, no que deve ser ensinado, a quem se ensina e como se aprende. Nesta perspectiva, o currículo é visto como uma grande lista de conteúdos a serem seguidos linearmente, um após o outro, como se não fosse possível haver um diálogo entre o aprendido no “capítulo 1” com o aprendido no “capítulo 9” e, mais ainda, não se pode falar do 9 sem se ter falado do 1.

Para se ter uma visão mais clara desse fenômeno, exemplifiquemos com um caso de Matemática: em uma turma de 8º ano, primeiro ensinam-se as operações com radicais no capítulo 1 (somar, multiplicar, subtrair, dividir e calcular potências envolvendo raízes) e depois, no capítulo 3, desenvolve-se o conceito de medidas de comprimento, área e volume. Neste caso, é como se o cálculo de uma raiz quadrada exata não estivesse atrelado à medida do lado de um quadrado, ou como se a raiz cúbica de um número não fornecesse a medida da aresta de um cubo. Já que os alunos precisam aprender a somar as raízes, então, por que não ensiná-los a partir do conceito de perímetro (medida do contorno de uma figura geométrica plana)?

Esse tipo de comportamento está intrinsecamente relacionado com a concepção que se tem do ensino, bem como com o conhecimento dos conteúdos ministrados em uma etapa escolar. A partir dessas concepções, é que, na maioria das vezes, os currículos são desenhados e a política ganha forma, fazendo-nos deparar com dois tipos de currículos, o real e o oculto.

Conforme salienta Forquim apud Polon et al. (2012, v. 3, p. 12):

[...] o currículo escolar tem várias dimensões ou faces. A mais visível é a face “oficial” ou “prescrita”, que sintetiza o ideal de conhecimentos que se pretende desenvolver. No entanto, explica-nos Forquim, na prática, os professores “interpretam” o que está sendo proposto nesse currículo formal à luz das circunstâncias e dados da realidade. Por isso, ao planejar sua ação pedagógica, acaba fazendo outra seleção em que prioriza e desenvolve alguns aspectos em detrimento de outros, o que o autor chama de “a face real do currículo”.

Além dessas faces, há outras consideradas por Forquim ao tratar do currículo, como aquela que, atrelada ao comportamento dos atores escolares vai se desenhando com o tempo. Este autor aponta também para a existência de um “currículo aprendido” como a expressão da dimensão do que acaba sendo efetivamente assimilado pelo aluno. Neste ponto, ele diferencia ensino de aprendizagem, considerando-os como processos distintos.

Na metáfora do balde, por exemplo, o conhecimento é concebido como algo acumulado ao longo do tempo, e que pode ser transferido ou acrescido. Nessa perspectiva, o papel do professor é o de transmissor de um conhecimento científico, aquele que existe para poucos, e a não compreensão desse saber é vista como um problema do estudante, que não sabe valorizar a oportunidade que teve de ‘receber’ os conhecimentos ‘despejados’ em sua mente (SILVA; PIRES, 2013). Para Silva e Pires, nesta concepção não existe transformação, não existe valorização de conhecimentos espontâneos e experienciais, pois, analogamente ao caso do líquido sendo despejado dentro de um balde, parte-se do zero. A reflexão de explícito e implícito, neste contexto, leva-nos à necessidade de se fazer uma comparação entre o currículo real e o oculto.

A metáfora do edifício, por sua vez, apregoa a necessidade da construção de uma boa base, de um alicerce, sendo essa uma característica linear do currículo. Nessa concepção, primeiro ensina-se a somar, depois a subtrair, em seguida, a multiplicar e por último a dividir, por exemplo. É como se o aluno só fosse capaz de dividir bem se aprendesse a multiplicar bem, embora muitos se esqueçam de que uma das primeiras operações que a criança aprende a fazer no seu dia a dia é a divisão: dividem-se espaços, dividem-se roupas, divide-se comida, etc. Além do mais, pode-se efetuar uma divisão por meio de uma subtração sucessiva, ou seja, ao subtrairmos, estaremos também realizando uma divisão. Nesta linha, o formato do currículo seria semelhante ao de um prédio em construção. Esse seria o corpo de currículo que uma grande maioria de professores, levando-se em consideração somente os conteúdos, desenhariam. Essa disposição curricular é encontrada facilmente, pois muitos ainda trabalham a aritmética de forma isolada das outras áreas de conhecimento, demonstrando não compreender que os números representam mensurações de algo, ou seja, precisam vir acompanhados de seus significados (quantificar, ordenar, medir e codificar).

Alguns dos atores escolares entendem o ensino como uma cadeia de elos, ou seja, com um dado conhecimento dependendo do outro. Silva e Pires veem que, neste modelo, é evidente a marca do pré-requisito, embora eles entendam que é indiscutível o fato de alguns conteúdos precisarem respeitar uma ordem predefinida. De acordo com estes dois autores:

Embora seja indispensável abordar esses tópicos preliminares, é possível fazê-lo, desde que se coloque de lado o apego extremo ao cumprimento do planejamento do tempo para as aulas da semana, do mês, do bimestre ou, até mesmo, de todo o ano letivo, e favoreça o conhecer profundamente o pouco em detrimento do em nada conhecer o todo. (SILVA; PIRES, 2013, p.251).

Existe uma excessiva preocupação em se trabalhar todo o conteúdo programático para uma determinada etapa de escolaridade independentemente do resultado que se obterá com essa dinâmica de ensino, ou independentemente do fracasso que poderá surgir a partir dessa concepção. O que é mais importante: trabalhar menos conteúdo, porém de forma mais aprofundada, levando o aluno a compreender o seu objeto de estudo, ou trabalhar mais de forma rasa e com, digamos, apenas 30% dos alunos, em média, conseguindo avançar?

Esse modelo é perceptível nas avaliações em larga escala, nas quais as matrizes de Matemática do SAEB, por exemplo, seguem uma linearidade em sua construção, pautando-se hoje por um direcionamento contrário ao da proposta curricular nacional, que visa um diálogo com 14 macrodireitos, sendo eles: Reconhecimento das práticas culturais, Valorização dos saberes, Apropriação da diversas formas de linguagem, Preservação de patrimônios, Formação e atuação política, Integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, Apropriação de conceitos e procedimentos, Historicidade, Reflexão crítica, Cuidado de si, Autonomia frente a situações-problema, Atuação consciente, Integração de interesses e motivações, Compreensão da centralidade do trabalho.

Portanto, há uma tentativa de eliminar o estado de inércia do currículo, fazendo-o um instrumento político mais flexível e articulado com as demandas políticas, sociais, artísticas, culturais e econômicas.

Nesse sentido, percebe-se que o objetivo desses dois documentos difere, pois os currículos norteiam o trabalho dos gestores, coordenadores e docentes, ou seja, são mais completos e amplos, já que versam sobre ideologias, relações sociais, relações culturais, metodologias, conteúdos, etc., a serem trabalhados ao longo de toda uma trajetória escolar. Por sua vez, as matrizes de referência são elaboradas a partir dos currículos disciplinares, assim sendo, devem estar alinhadas a eles. Entretanto, por outro lado, elas não têm a totalidade da abrangência dos currículos, mas sim norteiam somente a elaboração de itens⁴ para as avaliações externas. Ao analisar os pontos da escala de proficiência⁵ em matemática do SAEB, nota-se que a ancoragem dos itens é um indicativo forte de quão linear

⁴ Questões de múltipla escolha que compõem o teste padronizado, eles apresentam uma única dimensão, ou seja, avaliam uma única habilidade.

⁵ Essa escala é dividida de 25 em 25 pontos, que vão de 0 a 500. Um intervalo de 25 pontos corresponde a um nível de proficiência (um grupo de habilidades matemáticas alocadas nesses intervalos).

tem sido o desenvolvimento de habilidades matemáticas nas escolas e quão tardio é introduzido o ensino da geometria. Nessa mesma linha, também há indícios de obstáculos epistemológicos que os estudantes demonstram ter ao lidar com frações e probabilidades, bastando apenas verificar onde essas habilidades estão ancoradas na escala de proficiência para constatar essa veracidade.

Os currículos podem, ainda, ser organizados seguindo a ideia da espiral ascendente em que os conteúdos são retomados e detalhados em diferentes níveis de “aprofundamento e complexidade”. Segundo Silva e Pires (2013), neste modelo:

Cada tema é abordado, inicialmente, em sua essência, com suas características peculiares mais importantes para, depois, ser explorado em outros contextos, na maioria deles como ferramenta para resolver parte de uma situação-problema mais complexa, servindo como uma das partes que irão compor um novo conceito.

Esses autores fazem uma crítica a esse formato de currículo desenvolvido por Bruner e Dewey, uma vez que o próprio desenho de uma espiral remete à sensação de se ter uma estrutura bem definida, um padrão matemático calculável, etapas temporais previsíveis, além de trazer a ideia de repetição.

Os pontos ou as esferas representados nessa espiral ascendente seriam os conteúdos que seriam retomados ao longo do período escolar, inseridos em contextos e com grau de complexidade maior.

Outra possibilidade para a construção de um currículo envolve o conceito de rede, que está atrelado à ideia de hipertexto⁶. Portanto, para Silva e Pires (2013), neste modelo, não existe um único caminho a ser seguido, bem como não existe caminho correto, mas sim diversos caminhos, cada qual com sua riqueza de informações e possibilidades. Eles ainda propõem que um desenho curricular deve ser composto por:

[...] uma pluralidade de pontos, ligados entre si por uma variedade de ramificações e caminhos, de tal forma que nenhum ponto (ou caminho) seja privilegiado em relação a outro, nem unicamente subordinado a qualquer um deles. (SILVA e PIRES, 2013, p. 256).

Há uma tentativa de se romper com a ditadura da linearidade cartesiana tão fortemente marcada na organização curricular dos sistemas de educação brasileiros. Para tal:

Escolhidos alguns temas (nós), não importa quais, os primeiros fios começam a ser puxados, dando início a percursos ditados pelas significações numa ampliação de eixos temáticos. Com isso, há condições de se fazer com que o estudo de qualquer conteúdo seja significativo para o aluno, e não justificado apenas pela sua qualidade de pré-requisito para o estudo de outro conteúdo. Esse procedimento abre perspectivas para a abordagem interdisciplinar, pois, na medida em que cada professor busca relações de cada tema com outros assuntos,

⁶ O termo hipertexto foi criado por Theodore Nelson, na década de 1960, para denominar a forma de escrita/leitura não linear na informática, segundo o sistema “Xanadu”. Até então, a ideia de hipertextualidade havia sido apenas manifestada pelo matemático e físico Vannevar Bush através do dispositivo “Memex”.

estejam eles no interior de sua disciplina ou fora dele, construir-se-ão novas ramificações desta rede. (SILVA; PIRES, 2013, p. 256)

Acreditamos que um dos maiores desafios de se pensar em um modelo de currículo esteja pautado nas multiplicidades de concepções de ensino que rodeiam uma instituição escolar, devido às diversas formações acadêmicas, culturais, sociais e econômicas dos atores que lá desenvolvem o seu trabalho, bem como o meio social em que a escola está inserida. Às vezes, o modelo seguido por uma escola pode efetivamente não se adequar a outra, sendo que, neste ponto, acreditamos que o maior influenciador de um desenho curricular corresponda à identidade que a escola assume perante toda a sociedade, seja ela voltada para preparar o aluno para exames de vestibulares, seja voltada para inseri-los no mundo do trabalho, ou ainda voltada para tornar esses estudantes pessoas mais felizes em suas escolhas.

Por outro lado, ainda há a necessidade do fortalecimento dos canais de participação da sociedade, ainda incipientes; a criação de uma tradição de competências e respeito no uso dos dados educacionais, tanto na mídia quanto na vida acadêmica; o fortalecimento e a valorização da descentralização da gestão; a valorização dos quadros de profissionais da educação; *accountability*; consolidação e ampliação das medidas de melhoria, tanto na formação do professor como na produção de recursos de apoio didático para a sala de aula e, finalmente, a superação do atraso pedagógico, ao mesmo tempo em que se consiga sintonizar a educação com as demandas da sociedade do século XXI.

POSSIBILIDADES E DESAFIOS DO CURRÍCULO BRASILEIRO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Como parte das análises advindas da pesquisa de Mestrado, vimos constatando pela leitura dos textos de base legal e das referentes a aspectos históricos que implicam no processo de escolhas de metodologias que impactam no processo ensino-aprendizagem, defendemos que é preciso que haja um entendimento razoável das relações que existem entre as variáveis que envolvem a elaboração de um desenho curricular. Não é só pensá-lo como uma lista de conteúdos, um lugar onde se acrescenta ou se tira determinado assunto. Esse documento é um campo de atribuições de significados que irá interferir diretamente no funcionamento e na qualidade da educação oferecida à sociedade. Portanto, assim como preconiza o movimento da Base Nacional Comum Curricular, proposta pelo PNE (BRASIL, 2014) torna-se fundamental que os atores educacionais se apropriem das discussões nacionais que se têm produzido acerca da construção dessa base e se posicionem, a fim de construir de forma consciente o seu programa curricular.

Apesar de haver uma forte crítica com relação à obrigatoriedade da BNCC, alguns estudiosos da área, como Jaqueline Moll, professora associada da Universidade Federal do Rio Grande do Sul,

e que de 2007 a 2013⁷ foi diretora de Currículos e Educação Integral no MEC, consideram que não é apenas uma questão de estabelecer conteúdos mínimos, mas sim partir de questões como “que direitos garantir a esses meninos e meninas?”, de forma a levar em conta a nossa realidade, tão diversa e complexa. Por outro lado, Heloisa Mesquita, gestora do Programa de Educação Pública Inovadora do Instituto Inspirare, afirma em entrevista também concedida à jornalista Ana Luiza Basilo que “é preciso garantir que uma criança que está na região norte do país possa desenvolver as mesmas habilidades daquela que está no sul ou sudeste do país”.

Hoje a discussão não pode mais girar em torno de se ter uma BNCC ou não, de se definirem conteúdos mínimos ou não, pois essa situação está estabelecida em lei, sendo, portanto, obrigatória. Desta forma, as questões precisam girar em torno de temas como: o que deve conter essa BNCC? Quais os possíveis temas/conhecimentos que devem ser tratados, desenvolvidos, construídos nos contextos sociais, culturais, artísticos, econômicos e políticos das regiões brasileiras?

É preciso entender qual é o papel da escola na sociedade, bem como saber do inacabamento do ser humano, e que, embora façamos o melhor que se possa fazer, existe sempre certo grau de heterogeneidade e de diferenças. Trabalhar com os desiguais de forma desigual, como nos diz a nossa Constituição Federal, é um mecanismo de se proporcionar um ensino equânime e de qualidade. Desta forma, esperamos, com este texto, proporcionar reflexões sobre possibilidades e desafios propostos na contemporaneidade em torno de uma educação mais justa.

REFERÊNCIAS

APPLE, M.W. A política do conhecimento oficial: Faz sentido a ideia de um currículo oficial. In: MOREIRA e SILVA (Orgs). *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994, p. 59- 92.

BRASIL. *Lei nº 9.394/1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. DOU 23.12.1996.

BRASIL, Ministério da Educação, *A construção da base nacional comum*. Disponível em: <<http://www19.senado.gov.br/sdleg-getter/public/getDocument?docverid=6875ec29-ba3b-436a-a9b0-1b93938e0a1d;1.0>>. Acesso em: 16 jun. 2015.

_____. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Resolução CNE/CEB nº 5/2009.

_____. Ministério da Educação. *Documento Orientador para elaboração da base nacional comum*. 2014.

_____. Projeto de Lei nº 8.035/2010. *Que trata da instituição do Plano Nacional de Educação para novo decênio*. 2010.

⁷ Entrevista dada à jornalista Ana Luiza Basilio para o Centro de Referência em Educação Integral em 18/07/2014)

POLON, Telma Lúcia Pinto. Currículo, Políticas Curriculares E Didática Na Educação Básica: Questões que à escola cabe enfrentar. In: POLON, Telma Lúcia Pinto et al. *Gestão do Currículo e Gestão e Liderança*. Juiz de Fora: v.3, p. 11-36, 2012.

SILVA, M.A, PIRES, Célia Maria Carolino. Organização curricular da matemática no Ensino Médio: a recursão como critério. *Ciência & Educação*, v. 19, p. 249-266, 2013.

YOUNG, Michael: *Para quem serve as escolas?*, Dez/2007

SUPERIORIDADE DA ESCOLA *CHARTER*? UMA REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE AS FORMULAÇÕES DA FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL

LEONARDO DOCENA PINA

O presente texto se articula aos esforços voltados à crítica da intervenção empresarial na educação escolar do Brasil contemporâneo. O foco de nossos estudos tem se concentrado na análise das formulações e ações da “Direita para o Social” (MARTINS, 2009) – uma fração da classe burguesa composta por empresários de diferentes setores que possuem em comum o fato de se vincularem organicamente à ideologia da responsabilidade social.

Nas últimas décadas, conforme comprova Pina (2016), os aparelhos formuladores e difusores desta ideologia aprimoraram suas estratégias de intervenção na formação das novas gerações de trabalhadores de modo a garantir a consolidação de seu projeto educativo no âmbito da política educacional. Assim, a compreensão dos fundamentos defendidos pela Direita para o Social (DPS) pode ser um elemento necessário para impedirmos o avanço da reforma empresarial da educação básica pública em curso no país.

Partindo desse entendimento, a tarefa a que nos propomos neste texto é a de refletir sobre a defesa do modelo de escola *charter* pela Fundação Itaú Social (FIS).

A ESTRATÉGIA IDEOLÓGICA DA FIS PARA DEFENDER A ESCOLA *CHARTER*

O projeto de transformação do Brasil em plataforma de valorização financeira internacional já contemplava, nos anos 1990, uma proposta de privatização denominada, no Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado (BRASIL, 1995), de “publicização”. Essa privatização de novo tipo repassaria serviços sociais e científicos da aparelhagem estatal para os organismos sociais. Por meio de “parcerias”, estes administrariam serviços sociais subsidiados por aquele.

No campo da educação pública brasileira, esse processo de privatização ganha relevância com as iniciativas da FIS em prol da chamada “escola *charter*”, modelo no qual escolas da rede pública passam a ser administradas pela iniciativa privada por concessão (parcerias público-privada nos termos empresariais), o que as transforma, portanto, em escolas privadas sustentadas pelo fundo público.

A entidade recorre à ideologia do terceiro setor para definir a escola *charter* como uma escola pública que se orienta na noção de “parceria” e desenvolve iniciativas inovadoras para melhorar a administração e o ensino. Assim, afirma a FIS por meio de seus intelectuais:

O modelo *charter* – escola pública com maior autonomia, cuja gestão é compartilhada entre os setores público e privado – tem se mostrado, em algumas experiências, um exemplo inovador na formação de parcerias entre empresas, lideranças, organizações da sociedade civil e Secretarias de Educação, na reunião de esforços para a melhoria da gestão e ensino na rede pública (DIAS; GUEDES, 2010, p. 10).

A FIS explica que a experiência de escola *charter* se proliferou significativamente nos Estados Unidos, a ponto de se tornar um elemento importante na reforma de ensino de cidades como Nova Iorque e Chicago, que contaram com o envolvimento de diversas fundações e organizações do “terceiro setor”.

Embora inúmeras evidências, como as explicitadas por Ravitch (2011), tenham indicado sérios problemas na política educacional dos Estados Unidos, o organismo considera que “[...] são as experiências americanas que podem ser mais úteis para refletir sobre as perspectivas do modelo *charter* no Brasil” (DIAS; GUEDES, 2010, p. 11). Afirma-se que, por um lado, nosso país possui empresários dedicados ao investimento em educação e interessados em participar “de forma eficaz” dos esforços de “melhoria” do ensino, mas, por outro lado, não possui ainda uma cultura consolidada de modelos de “gestão compartilhada” de escolas públicas. Diante disso, a FIS se propõe a alterar esse quadro, auxiliando o desenvolvimento de experiências e divulgando seus supostos benefícios para influenciar a definição de políticas públicas.

O ponto de partida do organismo é a compreensão de que a reforma educacional americana, bem como a adoção do modelo de escola *charter* dela decorrente, se constitui como referência de sucesso para alavancar a melhoria da “qualidade” da educação no Brasil, sendo a experiência de Nova Iorque emblemática nesse sentido. Nesta linha, seus intelectuais argumentam que

O papel das escolas *charter* é estratégico em Nova Iorque porque atua como catalisador de novas atitudes e ações educativas. “As escolas *charter* na cidade de Nova Iorque nos ensinam sobre o que é possível fazer na educação pública. Elas servem uma porcentagem maior de alunos pobres, negros e hispânicos que a média das outras escolas de nossa rede, e mesmo assim conseguem um desempenho melhor”, declarou o secretário de Educação Joel Klein, ao anunciar os resultados das avaliações na rede da cidade. Estes resultados são a prova de que todas as crianças, independentemente de suas condições socioeconômicas, podem ser bem-sucedidas se receberem uma oportunidade (GALL; GUEDES, 2012, p. 98).

A FIS apresenta a declaração de Joel Klein¹ com o intuito de nos convencer de que a escola *charter* é capaz de educar de forma bem sucedida todos os alunos. O secretário de educação citado pela FIS ainda salienta a porcentagem de alunos pobres, negros e hispânicos atendidos por elas,

¹ Joel Klein, advogado e filiado ao Partido Democrata, assumiu a Secretaria de Educação de Nova Iorque em 1998, ocasião na qual viabilizou a reforma educacional aclamada pela FIS como exemplo de “sucesso”.

apresentando-a como “prova” da superioridade desse modelo. Seguindo o mesmo raciocínio, a FIS defende que a proposta privatizante é um tipo de inovação que melhora o desempenho dos estudantes. A justificativa apresentada pelos seus intelectuais é a de que a escola *charter* “[...] rompe mitos sobre a capacidade do aprendizado dos alunos com altos déficits de aprendizagem e estabelece padrões de desempenho muito altos para professores e gestores” (DIAS; GUEDES, 2010, p. 21). Ou seja, apresenta-se o modelo *charter* como eficaz, inovador, cujas repercussões no aprendizado dos estudantes indicariam sua importância enquanto instrumento de política pública a favor dos mais pobres.

Além de afirmar a “eficácia” do modelo *charter* na escolarização dos estudantes, o organismo apresenta os fatores que, na sua visão, “fizeram a diferença”. Defende-se que a possibilidade de contratar e demitir professores e diretores segundo seus próprios critérios seria uma das fórmulas para o “sucesso”. A virtude estaria concentrada nessa “autonomia”, responsável por liberar as escolas das “exigências burocráticas” que, supostamente, se opõem à melhoria da educação. Esse argumento permite à entidade empresarial apresentar o “sucesso” da escola *charter* como resultado do trabalho educativo desenvolvido em seu interior, onde, supostamente, estariam os melhores professores e administradores.

Tamanho engajamento para exaltar a “ruptura de mitos” impede a FIS de compreender que, para além do plano das aparências, inexistente evidência empírica capaz de comprovar que os maiores índices, nas avaliações externas, obtidos por alunos matriculados em escolas *charter*, sejam decorrentes da superioridade desse modelo em comparação às outras instituições escolares.

No âmbito geral, a análise da reforma da educação em Nova Iorque, desenvolvida por Ravitch (2011), reconheceu que os escores nos testes estaduais subiram com a reforma, mas a autora destaca um dado que a FIS não menciona: os gastos do aparelho de estado com a educação pública aumentaram ainda mais rápido, de US\$ 12,7 bilhões para US\$ 21,8 bilhões entre 2002 a 2009, o que leva a autora a indagar se os maiores índices apresentados nas avaliações externas não sejam decorrentes desse maior investimento na escolarização dos estudantes. Dado o interesse da classe dominante na compressão dos gastos públicos destinados aos programas sociais, não é de se estranhar que o aumento dos investimentos em educação seja omitido ao enumerar as razões do “sucesso” da reforma educacional nova-iorquina.

No âmbito específico, que diz respeito ao modelo *charter* e à sua suposta superioridade, a estratégia ideológica é semelhante, pois a FIS, assim como Joel Klein, subestima e desconsidera uma série de fatores que colocam as escolas *charter* em condições muito mais favoráveis em relação às outras escolas, impedindo uma comparação fidedigna. Novamente, Ravitch (2011) evidencia lacunas no discurso dominante.

A autora ressalta que Joel Klein frequentemente celebrava o “sucesso” das suas escolas *charter*, comparecendo a celebrações para elogiá-las e citá-las como superiores às escolas públicas que ele presidia. Não obstante, apresentava os resultados dos estudantes matriculados nas escolas

charter como a “prova” de que todos os alunos podem ser bem sucedidos se tiverem a “oportunidade certa”, se referindo à “possibilidade de sucesso” aberta pela privatização de novo tipo. No entanto, esse discurso oculta que o efeito seleção presente nas escolas *charter*, a exemplo da admissão dos alunos por sorteio, impede uma comparação adequada entre os estudantes. Além do mais, também omite que o menor número de estudantes em sala e os maiores recursos destinados ao modelo *charter* colocavam esse tipo de escola em melhores condições para obtenção de maior desempenho. É o que explica Ravitch (2011, p. 100):

Ao anunciar a autorização de escolas autônomas² adicionais em 2009, Klein disse: “Os resultados dos estudantes de escolas autônomas são a prova de que todos os estudantes podem ser bem-sucedidos se tiverem a oportunidade certa. Eu estou acreditando que estas escolas autônomas adicionais irão possibilitar a ainda mais famílias a escolha de uma educação rigorosa que essas escolas proporcionam”. Ele não considerou os seus comentários como um reflexo negativo de sua gestão das escolas públicas regulares, cujos escores dos testes não se equiparavam ao das escolas autônomas. Comparadas às escolas públicas regulares, as escolas autônomas tipicamente tinham turmas menores e mais recursos, especialmente se elas tinham patrocinadores filantrópicos. A maior parte das escolas autônomas era localizada em bairros de baixa renda, e seus estudantes eram escolhidos através de uma loteria. Os críticos reclamavam que elas estavam “acolhendo apenas os melhores estudantes e ignorando as populações desfavorecidas”, já que apenas os estudantes mais motivados tinham probabilidade de se inscrever para entrar em uma escola autônoma. Um grupo estatal que trabalha pelos direitos de estudantes desabrigados reclamou que famílias sem-teto ficavam de fora das escolas autônomas, pois elas tinham dificuldade para atender os prazos e acompanhar o processo de inscrição. Dos 51.316 estudantes de escolas públicas na cidade que não tinham moradia, apenas 111 estavam em escolas autônomas. Em um bairro empobrecido, onde havia nove abrigos para sem-teto, a Escola Autônoma Resultados Primeiro, de East New York, não tinha um único estudante sem-teto.

Diante do suposto sucesso da experiência nova-iorquina, a FIS sugere às redes públicas de ensino do Brasil a utilização desse modelo como forma de caminhar rumo à melhoria da “qualidade” da educação. Afirma-se que o desenvolvimento de experiências com a escola *charter* no país, a exemplo do Programa dos Centros de Ensino em Tempo Integral (Procentro), evidencia o potencial das “parcerias” na escolarização dos estudantes.

Segundo a FIS, o Procentro surgiu, em 2001, a partir de uma iniciativa de Marcos Magalhães, ex-presidente da Philips no Brasil. O empresário buscou reformar a escola na qual estudou, cujo prédio que a abrigava havia sido interditado por conta da deteriorização dos acervos e do espaço. Assim, organizou um grupo que captou recursos de empresas para a reforma do prédio, a revitalização da biblioteca e do museu para se empenhar em uma obra que durou cerca de dois anos e meio com custo aproximado de três milhões de reais.

Porém, como observa a FIS, reformar a infraestrutura da escola não era suficiente, pois, sob o ponto de vista da ideologia da responsabilidade social, eram necessárias mudanças de outra

² A primeira edição brasileira do livro de Diane Ravitch, com a qual trabalhamos, apresentou o termo “escola autônoma” para se referir ao modelo denominado de escola *charter*.

natureza. Nas palavras dos intelectuais da FIS, era preciso “[...] implantar uma profunda reforma nos aspectos pedagógicos e gerenciais, que oferecesse um novo modelo de escola pública de qualidade” (DIAS; GUEDES, 2010, p. 22). Portanto, foi instituída uma “parceria público-privada”, sob coordenação de Marcos Magalhães, envolvendo a secretaria de estado de Pernambuco e o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE). Denominado de Procentro, o programa teve o objetivo proclamado de administrar um conjunto de dez escolas públicas de Ensino Médio em tempo integral da rede estadual de Pernambuco, com a inspiração do modelo de escola *charter*. Essa experiência é apresentada pela FIS como exemplo de iniciativa inovadora e de sucesso no país.

As expressões do “sucesso” da experiência do Procentro seriam amplas, indo desde o desempenho dos alunos nas avaliações externas até a “comprovação” de que esse modelo de escola é eficaz para educar todos os estudantes. Afirma-se que os alunos do programa obtiveram, no exame do Enem, notas acima da média para as escolas públicas e particulares de Pernambuco, superando também a média nacional e a de outros estados. Esses resultados, segundo a FIS, “[...] provam de forma quantitativa que é possível que estudantes da rede pública superem o déficit de aprendizado do ensino fundamental” (DIAS; GUEDES, 2010, p. 66). Além disso, é exaltada a contribuição do Procentro para a aprovação dos alunos nos vestibulares. Considera-se o ano de 2008 para afirmar que 20% dos 1564 estudantes do Procentro inscritos para o vestibular de universidades públicas foram aprovados; dos 902 alunos que concorreram ao vestibular de instituições privadas, 31% foram aprovados, além do que, estudantes do Procentro conseguiram primeiras colocações na Universidade de Pernambuco em cursos como Ciências Biológicas, Engenharia, Computação, Geografia e Psicologia. Para a FIS, esses dados “[...] mostram os talentos que costumam ser desperdiçados pelo ensino da rede pública e pelas baixas expectativas para alunos e professores, especialmente nas comunidades carentes” (DIAS; GUEDES, 2010, p. 68).

Essas supostas expressões do “sucesso” das escolas do Procentro permitiram à FIS retomar as afirmativas sobre a superioridade do modelo *charter*. O argumento, tal como já apresentamos, é o de que a escola *charter* rompe mitos. Na visão da FIS, esse pressuposto, que já teria sido comprovado na experiência nova-iorquina, seria comprovado, agora, na experiência de Pernambuco. Mais uma vez, a formulação dos intelectuais da FIS é reveladora:

Apesar de todas as deficiências de aprendizado, os alunos que ingressaram nos Centros chamavam a atenção pela ambição e disposição para superar as limitações. O resultado do Programa de Nivelamento mostrou quanto esses jovens e suas famílias aspiravam uma educação de qualidade. Sem negar a dificuldade inicial para se adequar ao ritmo intenso de estudo, os alunos valorizavam o ensino e o ambiente proporcionado pelo Procentro, tornando-se, inclusive, críticos das escolas públicas onde estudaram anteriormente. *Cada história pessoal é um retrato de como as escolas charter quebram mitos, como aquele de que adolescentes de famílias de baixa renda, com sérios déficits de aprendizado, podem ou não podem aprender, quando recebem a atenção e os desafios necessários* (DIAS; GUEDES, 2010, p. 49, grifo nosso).

Em primeiro lugar, é preciso destacar que todos os alunos podem aprender, inclusive os que vivem em condições de miséria. Todavia, dada a atual configuração da educação escolar na sociedade contemporânea, a maior parte do desempenho dos alunos nas avaliações externas é explicada por fatores relacionados a si próprios e a suas famílias, com destaque para sua condição socioeconômica (FREITAS, 2015a). A FIS não considera esse fato e subestima os efeitos da miséria na escolarização dos alunos. Assim, transforma o lema “pobreza não é desculpa” em um argumento para ignorar os efeitos da pobreza, tal como fazem os defensores da reforma educacional americana³.

Em segundo lugar, considerar que as condições de vida do estudante impactam em seu desempenho não equivale à afirmação de que os alunos pobres não aprendem. A FIS insiste em minimizar as implicações da desigualdade social sobre a aprendizagem dos estudantes, além disso, prevalece em suas formulações o entendimento de que considerar o efeito da condição socioeconômica no desempenho dos alunos equivale a assumir uma postura fatalista em torno da capacidade da escola em educá-los. Dessa forma, o reconhecimento do efeito da pobreza no aprendizado dos alunos é taxado pela FIS como adepto da visão crítico-reprodutivista, segundo a qual a escola não tem nenhuma autonomia frente à sociedade, estando fadada a reproduzir e perpetuar as desigualdades. Ao mesmo tempo em que refuta esse entendimento, a FIS atribui à instituição escolar total autonomia: o organismo secundariza o efeito das condições objetivas de vida dos estudantes para propor que a escola teria o potencial de corrigir as distorções da sociedade, a exemplo da miséria.

A estratégia ideológica da FIS envolve a defesa de que a pobreza ou a desigualdade pode ser resolvida pelo esforço individual. Além disso, o objetivo proclamado de “melhoria da qualidade da educação” está atrelado ao interesse de compressão dos gastos destinados à educação pública. Dessa forma, o lema de que não há desculpas para a baixa “qualidade” da educação pública no país, aliado ao discurso do “sucesso” das chamadas “experiências inovadoras”, constitui-se como mecanismo de convencimento em prol da adoção dos preceitos da administração gerencial na educação escolar, responsáveis por concretizar os objetivos reais do empresariado, de subordinação da escola aos seus interesses de classe⁴.

Conforme explica Freitas (2015a, p. 55), “[...] a melhoria da educação é um fenômeno multivariado, dependente de variados fatores que se comunicam e não apenas do que ocorre no interior da escola”. A FIS refuta esse fato e busca convencer a sociedade brasileira de que a perspectiva empresarial de educação seria capaz de fazer a diferença na escolarização das crianças e adolescentes do país por meio da alteração de aspectos intraescolares que não impliquem, necessariamente, em aumento dos gastos públicos.

Considera-se que a atividade desempenhada pelos professores e diretores não é bem administrada na educação pública e esse seria o problema central a ser combatido. Dessa forma, a privatização de novo tipo – tal como proposta no modelo *charter* – seria uma evidência de que todos

³ Cf. Karp (2012).

⁴ Cf. Pina (2016).

os alunos podem ser bem-sucedidos, inclusive em escolas com condições físicas precárias, desde que recebam a devida “atenção” de seus professores.

Escolas com altos índices de violência ou indisciplina também teriam o que aprender com as escolas do Procentro. Sugere-se que os problemas de disciplina se ligam à “qualidade da instrução”. O argumento é o de que as “boas aulas” – como as ministradas nas escolas privatizadas – impactam no comportamento dos estudantes, porque despertam seu interesse, resultando na superação dos problemas de disciplina. Para a entidade, esse dado quebraria mais um mito, qual seja, o de que o alto número de alunos em sala é motivo para queda de desempenho ou aumento da indisciplina. Essa posição pode ser verificada no seguinte excerto:

As salas estavam sempre de portas abertas com alunos envolvidos, divididos em grupos, realizando tarefas ou escutando atentamente as orientações do professor. O número de alunos por sala, que em muitos Centros chegou a mais de 45, não era motivo para problemas de disciplina ou dispersão (DIAS; GUEDES, 2010, p. 47).

Na perspectiva da FIS, o alto número de alunos em sala, assim como a precariedade das condições físicas da escola, não deveria afetar o rendimento dos estudantes, sobretudo porque a experiência do Procentro teria comprovado que uma “estrutura humana adequada”, envolvida com a aprendizagem e com a motivação dos alunos, é suficiente para resolver os impactos da precariedade da estrutura física das instituições escolares. A ideia é assim expressa:

A experiência do Centro de Painelas foi um dos exemplos de como o envolvimento da equipe docente e a motivação dos alunos ajudam a escola a atravessar problemas de infraestrutura física. A escola possuía uma biblioteca e dez salas de aula para 587 alunos, com uma média acima de 50 alunos por sala. Na quadra foi improvisado um refeitório com mesas e cadeiras de plástico. Apesar de todas as dificuldades, durante a visita de campo, era notória a concentração dos alunos nas salas superlotadas devido à reforma do prédio, que, por questões orçamentárias, se estendeu por um ano além do previsto: *“Muitas vezes, na escola pública tradicional temos a estrutura física, mas não encontramos a estrutura humana adequada. Todo mundo que está aqui está envolvido... Então, a gente conseguiu juntar uma equipe que mesmo contra a maré quer ensinar e a gente está vendo que o aluno quer aprender”* (DIAS; GUEDES, 2010, p. 31, itálico dos autores).

Se, por um lado, a melhoria das condições materiais e de infraestrutura da escola, assim como a redução do número de estudantes em sala, por si só, não garantem melhor desempenho dos alunos nas avaliações externas, nem redução dos problemas de disciplina e violência, por outro lado, as “boas aulas” na perspectiva empresarial, isto é, aquelas alinhadas às pedagogias do “aprender a aprender”, são incapazes de alcançar resultados tão expressivos como os apontados pelos organismos empresariais.

Os estudos que tentam mostrar a supremacia das escolas *charter* costumam ir além do que podem afirmar de modo a construir o consenso. No caso americano, como ressalta Freitas (2015b), as pesquisas alertam que o modelo de escola *charter* evita pobres e crianças portadoras

de necessidades especiais, ao passo que os estudos que demonstram sua superioridade fazem comparações com crianças que não são comparáveis, possuem erros de amostragem e, frequentemente, deixam de considerar o efeito seleção, sem falar que o modelo costuma receber doações de entidades empresariais, fato que o coloca em condições financeiras bem diferentes das outras escolas. Ao considerar esses elementos referentes ao debate americano, torna-se mais fácil compreender a estratégia ideológica da FIS para avançar com a privatização de novo tipo na Educação Básica do país.

Uma vez que o objetivo da experiência do Procentro – como sugere a FIS – era romper mitos e comprovar a eficácia do modelo *charter* na educação de todos os alunos, inclusive daqueles com altos déficits de aprendizagem, seria mais convincente se essa experiência seguisse os mesmos critérios de matrícula adotados pelas outras escolas da rede ou, até mesmo, se selecionasse os alunos com pior rendimento. Contudo, o Procentro adotou critérios próprios para selecionar os estudantes considerados excelentes em suas escolas anteriores. Essa posição pode ser verificada nas palavras seguintes:

Na fase inicial de implantação, o Procentro previa a seleção de alunos por critério de mérito, através da aplicação de uma prova, uma espécie de “vestibulinho”. Mas injunções do Ministério Público de Pernambuco (MPPE) resultaram na mudança para critérios geográficos, como as demais escolas da rede pública. Em 2006, o MPPE conseguiu que a Secretaria de Educação assinasse um Termo de Ajustamento de Conduta, comprometendo-se a respeitar a regra de proximidade de residência do estudante. Como a demanda, em muitos Centros, ultrapassava o número de vagas disponíveis, um critério adicional passou a ser o histórico escolar. (DIAS; GUEDES, 2010, p. 48).

Como vimos, a FIS afirma que, no Brasil, os alunos e suas condições socioeconômicas costumam ser apresentados como “culpados” pelos resultados nas avaliações externas. A entidade, por sua vez, quer atribuir aos professores e diretores toda a culpa pelo baixo rendimento dos estudantes e, assim, apresentar a privatização como alternativa capaz de reverter os índices nos testes em larga escala. A estratégia ideológica utilizada toma o suposto progresso no aprendizado dos estudantes que ingressam nas escolas *charter* como evidência de que é possível elevar o padrão de “qualidade” da escola pública com a adoção dos fundamentos pedagógicos empresariais. O processo de convencimento se assenta na difusão de um discurso que desconsidera os inúmeros fatores que impactam no desempenho dos alunos para apresentar, como peça-chave do “sucesso”, a ingerência empresarial no trabalho educativo. O organismo empresarial desconsidera que a seleção dos melhores alunos impacta positiva e consideravelmente no desempenho da escola. Não obstante, apresenta o “sucesso” do modelo *charter* como consequência de fatores relacionados à administração gerencial e propõe que a adoção do gerencialismo é eficaz para educar todos os alunos, mesmo sabendo que a experiência do Procentro selecionou apenas os que tinham maior rendimento. Ou seja, foca-se em critérios específicos para apresentá-los como inovações supostamente capazes de solucionar os problemas educacionais do país se estendidos às escolas públicas.

A própria entidade reconhece que o modelo de escola *charter* de Pernambuco foi seletivo ao ponto de impedir o acesso de jovens que precisavam trabalhar, dado o oferecimento do Ensino Médio em tempo integral. Na visão da FIS, porém, isso expressou um atrativo a mais para os pais “dispostos” a assumir os custos de adiar a entrada dos filhos no mercado de trabalho, como se a venda da força de trabalho fosse uma escolha e não uma necessidade de muitos jovens que precisam suprir suas condições básicas de subsistência por meio da venda de sua atividade vital em troca de um salário.

Se já não bastasse o fato de trabalharem com alunos cujas características eram distintas das da maioria dos estudantes da rede, como sugere a seleção pelo histórico escolar, as escolas *charter* do Procentro ainda possuíam especificidades que muito as diferenciavam das outras escolas. Tratava-se de “escolas de referência” ou “escolas de excelência”, cuja forma de funcionamento demandava maior quantidade de recursos financeiros para mantê-las. Evidência disso é o fato de que professores e diretores possuíam regime de dedicação exclusiva e os alunos tinham jornada de tempo integral, com atividades escolares das 7 às 17 horas, além de que os professores recebiam salários mais altos, aproximadamente 125% maior, somados a uma gratificação anual por desempenho.

Na perspectiva empresarial, o papel desse modelo de escola seria o de comprovar que a melhoria da educação pública decorre do “maior envolvimento” dos professores e das iniciativas que os alinham à perspectiva pedagógica almejada pela classe empresarial, como se a seleção dos alunos com maior desempenho, a jornada em tempo integral e o regime de dedicação exclusiva, por exemplo, não fossem fatores decisivos de impacto no rendimento dos estudantes das escolas *charter*. Vejamos a afirmação da FIS:

A importância de ter escolas públicas autônomas administradas por entidades filantrópicas não está na quantidade – escolas *charter* representam uma pequena porcentagem do total de escolas da rede –, mas tem um papel estratégico. Por possuir mais flexibilidade e contar com a criatividade do setor privado, as escolas *charter* auxiliam secretarias a elevar os padrões de desempenho no sistema, na medida em que mostram que é possível para alunos pobres superar seu déficit de aprendizado quando recebem a atenção de professores intensamente envolvidos (GALL; GUEDES, 2012, p. 104, *itálico dos autores*).

A possibilidade de estender esse modelo *charter* para toda a rede é refutada pela FIS, sobretudo pelos altos custos financeiros de funcionamento em comparação às escolas públicas. O importante, na visão da FIS, é que essas experiências “mostrem” – entenda-se convençam a sociedade de – que é possível reverter sérios déficits de aprendizado com adoção de mecanismos que assegurem o “compromisso” dos professores e diretores com a educação pública, o que, na verdade, corresponde à subordinação do trabalho educativo à perspectiva pedagógica almejada pela DPS. Como nem todas as escolas teriam condições financeiras de funcionar conforme uma “escola de excelência”, a exemplo do Procentro, caberia às escolas públicas adaptar as estratégias de “sucesso” do modelo *charter*, adotando as “inovações” passíveis de serem realizadas, tais como aquelas relacionadas à “mudança” – entenda-se à moldagem – das rotinas de trabalho na escola. Podemos verificar essa compreensão da FIS na formulação de seus intelectuais:

Escolas *charter* como o modelo do Procentro aqui apresentado não dão conta de uma rede pública de ensino inteira, mas tampouco seu propósito é atingir esse tipo de escala. O valor das experiências de escolas *charter* está justamente no fato de que, por serem menores e trazerem um modelo de gestão com o setor privado, proporcionam mais agilidade e espaço para inovações. Assim, mesmo que a rede não comporte infraestrutura física e recursos humanos para tornar todas as suas escolas Centros de Ensino em Tempo Integral, pode adaptar suas estratégias na medida em que a capacidade das escolas *charter* de inovar mais rapidamente as permite visualizar concretamente *como produzir melhores resultados mudando as práticas e rotinas de trabalho da escola* (DIAS; GUEDES, 2010, p. 69, grifo nosso).

A FIS busca convencer a sociedade brasileira de que os melhores resultados obtidos pelos alunos do Procentro nas avaliações externas decorre de suas “inovações” no campo das atividades desenvolvidas no interior da escola, as quais poderiam ser estendidas às outras unidades escolares como estratégia para melhorar a “qualidade” da educação pública no país. Vejamos, a seguir, algumas dessas iniciativas.

Na visão da entidade empresarial, uma das principais “inovações” do Procentro foi a criação de um processo específico de seleção e formação de diretores. Argumenta-se que a seleção e formação de “gestores” no país deixa a desejar e, diante dessa lacuna, as escolas *charter* poderiam oferecer um ponto de partida não só para as redes públicas de ensino selecionarem os “melhores gestores”, mas, também, para orientar os diretores escolares sobre a necessidade de “priorizar” rotinas de trabalho, de modo que possam se dedicar às iniciativas que supostamente fazem a diferença no rendimento dos alunos, tais como aquelas relacionadas ao controle da atividade desenvolvida pelos professores.

Sobre o caso específico de Pernambuco, a FIS afirma que essa rede pública estadual de ensino selecionava seus diretores por eleição, nas unidades escolares, sendo que apenas os professores concursados poderiam se candidatar. Além disso, segundo a entidade, não havia um processo de certificação prévia e era difícil demitir aqueles que apresentavam baixo rendimento – medido pela nota dos alunos nas avaliações externas. Esses critérios, identificados como negativos pela FIS, deveriam ser superados na educação pública, de modo a garantir a melhoria da “qualidade” do ensino.

O argumento defendido pela entidade empresarial é o de que o suposto “sucesso” das escolas *charter* do Procentro estaria assentado na “modernização” da administração escolar, com destaque para a autonomia de selecionar os “melhores” diretores e professores, além da liberdade para demitir os “incompetentes”. A FIS explica que o Procentro estabeleceu a seleção dos diretores por meio de entrevistas e provas. Dessa forma, foi possível contratar profissionais de fora da rede pública de ensino e, além disso, demitir os que não atingiam “rendimento satisfatório”. Eis uma das razões apresentadas para o suposto “sucesso” da experiência com as escolas *charter* em Pernambuco.

A FIS considera que a diferença entre ensino eficaz ou não resultaria da ação direta do professor e indireta do diretor. Por isso, antes de ingressar na carreira educacional – ou para manter-

se nela – seria necessário que esses profissionais fossem submetidos a exames para mensurar sua “competência”, de modo a comprovar sua capacidade de atuação profissional – entenda-se a capacidade para atuar em conformidade com os preceitos empresariais. Uma das proposições nesse sentido é a certificação de competência dos professores. Corresponderia a uma forma de atestar previamente o potencial de eficácia dos docentes.

Ao analisar essa proposição, Shiroma e Schneider (2008) revelam que a certificação de professores expressa a tentativa de responsabilizar diretamente o professor pelo sucesso ou fracasso da educação pública, isentando o aparelho de Estado da sua função de formação e valorização permanente do professor. Trata-se, segundo as autoras, de uma proposta pautada na noção de competência individual cuja referência está alicerçada no modelo de Estado gerencial. Podemos dizer o mesmo em relação à certificação de “competência” dos diretores proposta pela FIS com base nas sistematizações de Gall e Guedes (2012).

Após apresentar esse princípio da administração gerencial como uma das supostas fórmulas empiricamente comprovadas para aumentar o rendimento dos estudantes das escolas públicas, a FIS defende a difusão dessa prática para as escolas do país. Argumenta-se que “[...] um melhor processo de seleção de diretores não precisa ser privilégio de escolas charter” (DIAS e GUEDES, 2010, p. 74). A seu ver, seria fundamental combinar processos “eficazes” de seleção com mecanismos de identificação de “potenciais” diretores para, em seguida, investir nesses profissionais por meio de programas de formação e certificação. A razão seria simples: os diretores com “talento”, quando bem formados e dedicados, fariam “toda a diferença” para o aprendizado dos estudantes.

A importância atribuída pela classe empresarial à seleção e formação dos diretores se assenta no entendimento de que esse profissional deve liderar – entenda-se gerenciar – a proposta empresarial de educação em cada unidade escolar, garantindo a subordinação da atividade dos professores aos preceitos pedagógicos empresariais. Por isso, a FIS propõe a figura do líder pedagógico como peça-chave do “sucesso” das escolas do Procentro, atribuindo ao diretor a responsabilidade central pelo desempenho dos alunos nas avaliações externas. Isso pode ser verificado na seguinte afirmação:

Nas escolas do Procentro, o diretor, chamado de gestor, era figura central, responsável e cobrado não só pela administração de recursos materiais e financeiros, mas também pelo desenvolvimento e acompanhamento acadêmico e pessoal dos alunos e professores. Os gestores do Procentro eram, antes de tudo, líderes pedagógicos, responsáveis pela equipe de professores e pelos resultados de aprendizado de seus alunos, constantemente avaliados. O trabalho também incluía a busca de parcerias na comunidade e a colaboração como mentores na formação de gestores para novos Centros. Com mais autonomia, os gestores do Centro passaram a ser mais responsabilizados pelo aprendizado de seus alunos, sabendo que podiam ser removidos pela gestão central, caso não demonstrassem resultados (DIAS; GUEDES, 2010, p. 32).

Argumenta-se que, ao ser responsabilizado pelo desempenho dos estudantes, o diretor cobra resultados e, inclusive, demite os professores que não estão alcançando as “metas de aprendizado”.

Essas “inovações” seriam capazes de “fazer a diferença” na educação pública. Contudo, ao defendê-las, a FIS concentra a responsabilidade do rendimento do aluno nos professores e diretores. Seu objetivo é convencer a sociedade brasileira de que as escolas *charter* obtiveram “sucesso” em virtude do “envolvimento exemplar” desses trabalhadores.

Nessa linha argumentativa, a FIS ainda defende que, no modelo *charter*, “Havia um orgulho profissional e uma percepção de fazer parte de um time especial, que estimulava o professor a dar o melhor de si” (DIAS; GUEDES, 2010, p. 44). Para a entidade empresarial, o envolvimento dos docentes não se expressava apenas pelo rendimento dos estudantes nas avaliações externas, mas pelo atendimento aos alunos com dificuldades após as 17 horas e, também, nos finais de semana, além da impossibilidade de fazer greve. Segundo a FIS, a recompensa por esse “esforço” seria o bônus salarial de 125%, o trabalho em equipe, a criatividade e, ainda, a oportunidade de crescimento profissional possibilitada pelo modelo *charter*. Em troca desse status diferenciado, afirma a FIS, os professores atuantes nas “escolas de excelência” deveriam produzir efeitos em toda rede pública de ensino: por um lado, ao expressar um exemplo de sucesso; por outro, ao atuar como difusores da perspectiva pedagógica empresarial nas escolas vizinhas,

[...] auxiliando professores de sua disciplina no planejamento, condução e modelagem de aulas. Essa posição, ainda incomum no Brasil, tende a se consolidar na medida em que observamos cada vez mais a necessidade de apoio técnico presencial focado na prática de sala de aula do professor. (DIAS; GUEDES, 2010, p. 75).

Conforme comprova Pina (2016), o apoio técnico presencial aos professores em sala de aula defendido pela FIS corresponde a uma estratégia de divisão técnica do trabalho educativo, almejada pela classe empresarial para garantir um patamar minimalista de formação aos futuros trabalhadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora seja apresentada como modelo capaz de melhorar a educação escolar, a escola *charter* não promove “qualidade” como apregoa a FIS. Sob a roupagem de “sucesso” do modelo *charter* se encontra uma estratégia ideológica da DPS para fortalecer os fundamentos empresariais da reforma da Educação Básica, dentre os quais se destacam a privatização, a divisão técnica do trabalho educativo, a responsabilização dos professores e diretores pelo desempenho dos estudantes e o patamar minimalista de formação (PINA, 2016).

Aspecto preocupante é que, como observa Sardinha (2013), experiências assentadas no modelo *charter* vêm sendo encaminhadas em Pernambuco, Ceará, Sergipe, São Paulo e Rio de Janeiro, com indícios recentes de sua implantação em Goiás (SEDUCE, 2015) e Pará (GOIS, 2015), fato que nos impulsiona para a organização coletiva contra esse fundamento e, também, contra a reforma empresarial da educação pública como um todo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado*. Define objetivos e estabelece diretrizes para a reforma da administração pública brasileira. Brasília, DF, 1995. Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br/documents/MARE/PlanoDiretor/planodiretor.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2014.

DIAS, Maria Carolina Nogueira; GUEDES, Patrícia Mota. *O modelo de escola charter: a experiência de Pernambuco*. São Paulo: Instituto Fernand Braudel de Economia Mundial/Fundação Itaú Social, 2010.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os novos reformadores: pode a privatização melhorar a educação pública? *Mouro: revista marxista – Núcleo de Estudos d'O Capital*, Ano 6, nº.9, p. 53-66, jan. 2015a.

_____. Supremacia charter: não desta vez. *Avaliação educacional – Blog do Freitas*, 10 nov. 2015b. Disponível em: <<http://avaliacaoeducacional.com/2015/10/11/supremacia-charter-nao-desta-vez/>>. Acesso em: 28 jan. 2016.

GALL, Norman; GUEDES, Patrícia Mota. *A reforma educacional de Nova York*. Possibilidades para o Brasil. São Paulo: Fundação Itaú Social, 2012.

GOIS, Antônio. *Escola pública, gestão privada*: Pará testará modelo que tem gerado intensos debates nos EUA. 2015. Disponível em: <http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/escola-publica-gestao-privada-16969768>. Acesso em 30 de janeiro de 2016.

KARP, Stan. Desafiar a reforma empresarial... e dez sinais esperançosos de resistência. *Educação e Sociedade*, Campinas; v. 33, n. 119, p. 431-454, abr./jun.2012.

MARTINS, André Silva. *A direita para o social: a educação da sociabilidade no Brasil contemporâneo*. Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2009.

RAVITCH, Diane. *Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados de mercado ameaçam a educação*. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SARDINHA, Rafaela Campos. *O projeto procentro e as escolas charter: investigação de um modelo educacional defendido pela Fundação Itaú Social*. 2013. Dissertação (Mestrado em Ciências Biológicas). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

SEDUCE. Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes. Governo divulga documento sobre mudança de gestão nas escolas estaduais. *Portal de Notícias da SEDUCE*, Goiânia, 09 dez. 2015. Disponível em: <<http://portal.seduc.go.gov.br/SitePages/Noticia.aspx?idNoticia=1730>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

PINA, Leonardo Docena. *“Responsabilidade social” e educação escolar: o projeto de educação básica da “direita para o social” e suas repercussões na política educacional do Brasil contemporâneo*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

3ª PARTE

TRABALHO E FORMAÇÃO DOCENTE

Ora, o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho.

Podemos, pois, dizer que a essência do homem é o trabalho. A essência humana não é, então, dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens.

O que o homem é, é-o pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico.

(Saviani, 2017, p. 154)

TRABALHO E FORMAÇÃO DOCENTE

HAJIME TAKEUCHI NOZAKI

O presente texto, cujo objetivo é apresentar uma reflexão acerca do trabalho e da formação docente, originou-se de uma comunicação proferida no III Seminário sobre Educação no Ensino Fundamental e I Seminário sobre Educação Física na Educação Básica, ocorrido no Colégio de Aplicação João XXIII, em Juiz de Fora, no dia 24 de setembro de 2016.

A exposição foi dividida em três partes: a primeira apresentará a categoria chave de análise, que é a do trabalho; a segunda fará uma reflexão sobre a valorização de determinadas profissões em relação à do professor e as dificuldades para a busca da autonomia na formação docente; e a última tratará da formação humana para além do capital.

TRABALHO E FORMAÇÃO HUMANA

Para elaborar uma reflexão acerca da formação docente, iniciamos apresentando o que, para nós, trata-se da categoria chave de análise, não apenas desta temática, como da própria vida humana, no sentido ontológico, a categoria trabalho. Ontológico, porque, para Marx (2004), o trabalho é uma condição própria do ser humano para, ao se relacionar com a natureza, produzir sua existência, independentemente da forma social. Com efeito, para o pensamento de Marx e Engels (2007, p. 87):

Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou pelo que se queira. Mas eles mesmos começam a se distinguir dos animais tão logo começam a *produzir* seus meios de vida, passo que é condicionado por sua organização corporal. Ao produzir seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material.

A distinção, portanto, entre homens e animais, reside na condição ontológica da produção material da existência daqueles primeiros. O ontológico, para esta tradição, não se refere, contudo, a uma condição metafísica e abstrata, mas concreta e historicamente construída. O trabalho determinou a diferenciação entre seres humanos e demais seres da natureza, na proporção em que, para sua execução, há uma prévia ideação que é impossível ser realizada por qualquer outro animal:

Pressupomos o trabalho numa forma em que pertence exclusivamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. (MARX, 1985, p. 149).

Compreendemos essa formulação marxiana, para além do seu caráter ontológico, como uma defesa eminentemente política. Trata-se de atribuir ao ser humano uma condição única, não compartilhada pelo resto da natureza, qual seja, a de projetar o resultado de seu trabalho e, desta maneira, projetar igualmente a forma social. Significa, desta forma, que o homem possui a capacidade de teleologizar uma vida social radicalmente oposta àquela em que vive, fundada na igualdade e na possibilidade de seu desenvolvimento pleno, condição omnilateral. O trabalho é, pois, condição de liberdade e de identidade do ser humano.

No entanto, no decorrer da história da humanidade, quando ocorreu a divisão do trabalho, o homem apropriou-se do trabalho de outro, o que caracterizou o trabalho como um trabalho estranhado, um trabalho que, ao invés de ser sua identidade, ao contrário, tornou-se sua não identidade (MARX, 2004). Este ponto histórico é retratado por Marx e Engels (2007) como o momento em que se separam, entre os homens, o trabalho material e o trabalho intelectual. Referem-se às primeiras formações sociais, possivelmente ainda calcadas no coletivismo, mas que já havia indivíduos que comandavam outros, ou seja, especializaram-se em elaborar o trabalho intelectual, chefes, sacerdotes, *paters*... Na sequência, a propriedade privada da terra consolidou o processo baseado na divisão do trabalho, surgiram as classes sociais e as relações sociais que evoluíram em concomitância com as forças produtivas, em uma relação dialética de conflitos e transformações qualitativas (MARX, 1982). Coexistem, então, essas duas dimensões do trabalho, uma dimensão ontológica e identitária do homem; uma outra, de estranhamento, historicamente construída, por meio da divisão do trabalho.

Aqui chegamos ao modo de produção capitalista. Neste contexto, o trabalhador vende sua força de trabalho, posto que é sua única mercadoria que pode negociar. O produto do seu trabalho é propriedade do capitalista e o conhecimento, controle e ideação do processo de trabalho também lhe é retirado, tornando-se algo estranho a ele (MARX, 1985; 2004). O processo de estranhamento do trabalho é, neste sentido, peça chave para a compreensão da formação humana no solo do capital. Compreender, conseqüentemente, a formação docente traz a necessária consideração, enquanto movimento do concreto pensado (KOSIK, 1976), do atual estágio do capitalismo monopolista, caracterizado por fenômenos tais como a mundialização, o neoliberalismo e a reestruturação produtiva, estratégias últimas para a gerência de sua crise. Para a classe trabalhadora, as novas formas de precarização, intensificação e flexibilização do trabalho são manifestações próprias das tentativas de recuperação das taxas de lucros por parte dos capitalistas (ALVES, 2000; ANTUNES, 1995; 1999).

Partimos, portanto, da tese de que as mudanças contemporâneas no mundo do trabalho trazem demandas para a formação humana. Por outro lado, é necessário considerar que há disputas em torno da consolidação de projetos na formação humana e que, por sua vez, tais disputas se inserem nas correlações de força da luta de classes que apontam, de um lado, para a formação de um novo tipo de trabalhador, adequado às demandas do capital e, do outro, para a formação de um novo tipo de homem, preparado para intervir nas contradições do mundo do trabalho, mas, ao mesmo tempo, interagir no sentido da superação do sistema capitalista. No que concerne à formação do trabalhador

de novo tipo, esta obedeceu a um duplo movimento: formar para o novo padrão produtivo e formar para o desemprego. Para a formação para o novo padrão produtivo, o toyotismo, erigiu-se a formação polivalente, abstrata e flexível, com base na formação das competências (ARAÚJO, 1999; BRUNO, 1996; FRIGOTTO, 1995; MANFREDI, 1998; RAMOS, 2001). Já a formação para o desemprego envolve duas noções, a da empregabilidade e a do empreendedorismo.

PROFISSÃO E FORMAÇÃO DOCENTE

A valorização de cada profissão mantém relações com a sua importância para a sustentação do capitalismo, desde o seu surgimento. No contexto da formação urbana da Europa da Revolução Industrial, no começo do século XIX, a ocupação desordenada das cidades como um processo de segregação de classes trouxe problemas estruturais de saneamento, acompanhados de epidemias, da pobreza e da miséria generalizadas. Ainda que não se observasse no começo do século a implantação geral da indústria, há de se considerar um grande aumento demográfico e, por volta de 1840, os horrores da incontável urbanização já eram observados. A falta de planejamento e supervisão das cidades e áreas industriais que cresciam rapidamente trazia problemas de limpeza das ruas, fornecimento de águas, de serviços sanitários que incidiam nas condições habitacionais dos trabalhadores. A pobreza atingia a classe operária nos cortiços e extensos complexos de aldeias industriais de pequena escala. O alcoolismo em massa, a prostituição e a promiscuidade sexual, o infanticídio, o suicídio, a demência e as doenças, tais como o tifo e a cólera, alastravam-se entre essa classe social (HOBSBAWM, 1982).

Todas essas manifestações advinham da estrutura desigual do capitalismo, contudo, ao invés do tratamento em sua raiz, ou seja, mirando o fim do capital, as estratégias da classe dominante voltaram-se ao tratamento de superfície, fenomênico. Para tal, uma política higienista imputou aos indivíduos da classe operária a culpa por seu adoecimento. É possível identificar, neste momento, a importância de algumas profissões tais como a medicina, para combater as doenças e organizar as cidades; a engenharia, para erguer os engenhos das indústrias e as construções urbanas; e o direito, para assegurar a propriedade privada e o Estado burguês. Segundo Hobsbawm (1982), para se alcançar essas profissões, eram necessários longos anos de estudo ou excepcionais talento e oportunidade. Na Grã-Bretanha, em 1851, por exemplo, havia somente cerca de 16 mil advogados e apenas 1.700 estudantes de direito; cerca de 17 mil médicos e cirurgiões e 3.500 estudantes de medicina, menos de 3 mil arquitetos. O direito e a medicina eram as duas das grandes profissões tradicionais. Como se percebe, tratava-se de profissões privilegiadas e restritas quanto ao seu acesso, fenômeno que persiste até os dias de hoje.

Já no que tange à profissão docente, esta também fez parte do surgimento e desenvolvimento da sociedade capitalista e gozava de algum prestígio, conforme aponta Hobsbawm (1982). Os professores, geralmente recrutados entre os filhos de camponeses, artesãos e de outras famílias modestas, eram vistos como alguém mais próximo das camadas populares que poderia ajudá-las

a sair da ignorância e da escuridão que pareciam ser responsáveis por suas misérias. Todavia, sua importância não se igualava a das outras profissões descritas anteriormente, a começar por sua má remuneração. Basta lembrar, em Marx (1985), seus estudos baseados em relatórios de inspetores de fábricas que apontavam que estas, para cumprir a legislação, amontoavam as crianças operárias para dar a elas algum grau de instrução. Os instrutores, por vezes, mal dominavam a leitura e a escrita, ainda que incumbidos de ensiná-las às crianças. Enguita (1989), por outro lado, ao descrever o advento da escola de massas, caracterizou os professores como atores empenhados em assegurar a disciplina necessária tanto para o trabalho, quanto para o convívio social, no sentido da submissão da classe operária. Assim, a profissão docente atendeu historicamente e atua igualmente na consolidação do projeto societário atual, porém, é secundária na proporção em que sua função é tratar com a classe que não detém os meios de produção. Relativa importância, se considerado o seu papel de amortizador da luta de classes, contudo, acessória, se consideradas as preocupações estruturais de gerência da crise capitalista.

A formação docente, outrossim, tem sofrido historicamente com o processo de secundarização. Não é objetivo deste texto discorrer sobre o processo histórico da valorização da formação docente. Todavia, é possível recorrer, por intermédio dos atuais documentos oficiais, aos esforços para a valorização da formação dos professores no Brasil. A Resolução CNE/CP 1/2002 (BRASIL, 2002, artigo 7º), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores em Educação Básica, ressalta que:

Art. 7º - A organização institucional da formação dos professores, a serviço do desenvolvimento de competências, levará em conta que:

I. a formação deverá ser realizada em processo autônomo, em curso de licenciatura plena, numa estrutura com identidade própria.

Tais Diretrizes seguiram a reflexão feita pelo Parecer CNE/CP 9/2001, que já indicava, para a Licenciatura, a terminalidade e integralidade própria em relação ao Bacharelado, constituindo-se em um projeto específico. Tal definição, segundo o Parecer (BRASIL, 2001), diferenciaria os currículos da Licenciatura dos de Bacharelado, ou ainda da antiga formação de professores caracterizada como modelo 3 + 1. Com efeito, a preocupação manifestada pelo Parecer reconhecia a histórica subalternidade da formação docente com relação às demais:

As questões a serem enfrentadas na formação são históricas. No caso da formação nos cursos de licenciatura, em seus moldes tradicionais, a ênfase está contida na formação nos conteúdos da área, onde o bacharelado surge como a opção natural que possibilitaria, como apêndice, também, o diploma de licenciado. Neste sentido, nos cursos existentes, é a atuação do físico, do historiador, do biólogo, por exemplo, que ganha importância, sendo que a atuação destes como “licenciados” torna-se residual e é vista, dentro dos muros da universidade, como “inferior”, em meio à complexidade dos conteúdos da “área”, passando muito mais como atividade “vocacional” ou que permitiria grande dose de improviso e auto-formulação do “jeito de dar aula” (BRASIL, 2001, p. 13).

Assim, a proposta pedagógica e a organização de um curso de formação de professores deveriam estar intimamente ligadas, conforme o Parecer do CNE (BRASIL, 2001). O documento denuncia, por outro lado, que o que ocorre, comumente, é a organização institucional determinando a organização curricular, o que caracteriza o funcionamento dos cursos de licenciaturas como anexos do curso de bacharelado.

As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura, formação pedagógica de graduados, cursos de segunda licenciatura e para formação continuada, Resolução CNE/CP 2/2015, reafirmam a necessidade da identidade própria do curso de licenciatura:

Art. 11. A formação inicial requer projeto com identidade própria de curso de licenciatura articulado ao bacharelado ou tecnológico, a outra(s) licenciatura(s) ou a cursos de formação pedagógica de docentes [...] (BRASIL, 2015, artigo 11).

Como ressalta o Ofício do CNE 304/2017, a implicação da identidade própria do curso de licenciatura está na entrada separada do curso de bacharelado:

[...] esclarecemos que a decisão sobre a forma do processo seletivo de ingresso a curso de educação superior cabe à própria instituição de educação superior, no âmbito de sua autonomia didático-pedagógica. No entanto, a opção pela modalidade deve ser feita no ato da inscrição, já que a Resolução CNE/CP nº 2/2015 prevê, em seu Art. 13, que a formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura, devem ser organizados em áreas especializadas, por componente curricular ou por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar, não sendo possível cursar licenciatura e bacharelado concomitantemente. (BRASIL, 2017, p. 2).

É possível notar, portanto, o esforço em dar identidade à formação docente e, conseqüentemente, valorizar esta profissão. De outra feita, no que concerne ao trabalho docente, é importante destacar uma contradição na qual se move toda referência crítica da educação. Ao passo que o capital necessita formar o trabalhador de novo tipo, depende para esta tarefa de trabalhadores docentes, os professores, o que implica dizer que estes últimos podem tomar a opção teleológica de ir no sentido contrário, ou seja, formar um novo tipo de homem, condição subjetiva necessária ao processo revolucionário.

FORMAÇÃO PARA ALÉM DO CAPITAL

A atual defesa da formação humana contraposta à conformação do trabalhador de novo tipo para o capital está inserida na defesa mais ampla da formação integral para o trabalho, na perspectiva da superação do capital. Sob o ponto de vista específico, a defesa histórica recebe contemporaneamente uma ampliação e ancoragem no marco teórico da politecnicidade e da educação integral.

É comum nos autores do campo marxista a centralização do conceito de formação omnilateral em contraposição à formação fragmentada adquirida na sociedade capitalista. A omnilateralidade compreendida em Marx (2004) pressupõe uma forma antagônica à unilateralidade, à qual o homem é levado através da divisão do trabalho. Tratar-se-ia, portanto, do desenvolvimento humano em suas múltiplas dimensões, de todas suas necessidades e suas satisfações. Não obstante, compreende Sousa Junior (1999) que o conceito de omnilateralidade depende da ruptura com a sociabilidade burguesa, sendo o conceito de politecnicidade, para o campo marxista, aquele próprio à formação que tenderia à busca da superação do capitalismo, ainda no interior dos seus marcos:

Politecnicidade e onilateralidade são dois conceitos distintos, que se excluem mutuamente, mas que, na proposta de Marx, se complementam. Enquanto a politecnicidade diz respeito a um tipo de formação do indivíduo trabalhador no âmbito da produção capitalista, a onilateralidade se refere à formação do homem mesmo, ou seja, o homem que se libertou das determinações da sociedade burguesa, a qual nega sua generalidade [...] (p. 102).

Portanto, politecnicidade e onilateralidade se encontram, pois a primeira é a formação dos trabalhadores no âmbito da sociedade capitalista que, unida aos outros elementos da proposta marxiana de educação, deve encontrar o caminho entre a existência alienada e a emancipação humana em que se constrói o homem onilateral (SOUZA, 1999, p. 113)

Sousa Junior (1999) ressalta que a politecnicidade foi inicialmente proposta pela própria produção capitalista, na grande indústria, na perspectiva de formar o trabalhador para operar em diferentes ramos da produção. Há inclusive autores no campo marxista que discordam da utilização do termo politecnicidade para se referir à proposta marxiana de formação humana, por se tratar de uma posição semanticamente ultrapassada. Nosella (2007), por exemplo, argumenta que para além de simples questão semântica, trata-se de uma adequação do termo para a conquista de hegemonia no campo educacional. Já Saviani (2003) dialoga com o texto anterior, trazendo elementos de defesa da vigência deste termo para representar o projeto educacional socialista em curso, argumentando que o conceito de politecnicidade foi desenvolvido neste contexto capitalista, já com vistas à tendência do desenvolvimento de um tipo superior de sociedade, e que não tem a ver com o ensino de técnicas fragmentadas, pelo contrário, refere-se ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo produtivo moderno.

Assim posto, encaminhamos nossa defesa da formação humana a partir do conceito de politecnicidade, o qual está diretamente ligado à ideia da busca da omnilateralidade a partir da ruptura com a divisão do trabalho enquanto fundamento da sociabilidade humana. Ressaltamos, na linha em que atenta Rodrigues (1998), que a politecnicidade se mostra alicerçada firmemente em uma visão social de mundo – a marxista – que se contrapõe, da mesma forma que a omnilateralidade, à visão unilateral do homem forjada pelas forças alienantes da sociedade capitalista.

Um princípio fundamental para a defesa de uma superação à proposta fragmentadora da formação pode ser encontrado nas formulações de Gramsci (2000). Trata-se da escola única ou

unitária como estrutura educacional (KUENZER, 2001; NOSELLA, 1989). A escola unitária pressupõe a formação que articule o trabalho com as capacidades de pensar, estudar, dirigir e questionar quem dirige, ou seja, o trabalho enquanto princípio educativo. Neste empenho, defende a sólida formação cultural inicial e a necessidade da formação continuada. É contrária à especialização precoce de caráter pragmatista, defendendo uma formação cultural diversa da simples erudição, mas de caráter crítico, político e coletivo.

A escola unitária pressupõe, portanto, uma estrutura que contraponha a dualidade estrutural da educação fundada pela divisão do trabalho, dualidade esta que imputa uma escola para os que dirigem – classe dominante – e uma escola para os que são dirigidos – classe dominada (GRAMSCI, 2000). É necessário mencionar que Gramsci (2000) fazia uma reflexão sobre a dualidade da escola, sobretudo na formação primária e média. Caracterizava a escola dividida entre os grupos, dominantes e subalternos, uma de tipo profissional, com interesses práticos, imediatos, que predominavam sobre o interesse formativo, e outra de tipo tradicional, oligárquica, para a perpetuação de estratos de determinada função tradicional dirigente. Contudo, é possível compreender que esta escola tem desdobramentos no ensino superior, o qual obedece esta mesma divisão estrutural, na qual os cursos de licenciaturas são normalmente voltados para os filhos da classe trabalhadora, enquanto outros cursos formam a classe burguesa que dirige a sociedade. Soma-se a isto a divisão do trabalho internacional, que imputa em países do capitalismo periférico, caso do Brasil, uma formação de antemão subordinada, consumidora e operadora de tecnologia, mas nunca produtora.

Assim, vale a análise de que a dualidade estrutural da educação está presente no ensino superior, tanto quanto a necessidade de criação de um tipo único de escola, que supere a fragmentação. Enfrenta, neste particular, as políticas educacionais que destinam a formação e produção do conhecimento para determinadas instituições de ensino, tais como os Centros de Excelência – produção de conhecimento – e os Centros Universitários – socialização do ensino. É contrário, portanto, ao assim chamado ensino por vocações, que imputa contemporaneamente formações tais como o bacharelado acadêmico, os cursos sequenciais. Mantém-se contemporânea a preocupação de Gramsci (2000) quanto à necessidade da presença do Estado para assegurar a educação de qualidade para os trabalhadores:

A escola unitária requer que o Estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família no que toca à manutenção dos escolares, isto é, requer que seja completamente transformado o orçamento do ministério da educação nacional, ampliando-o enormemente e tornando-o mais complexo. (GRAMSCI, 2000, p. 36).

Tendo em vista a base estruturante na qual a politecnia se funda, esta última se torna o conteúdo da formação integral. A politecnia é compreendida como a síntese superadora dos limites da divisão do trabalho, reunificando o trabalho intelectual – academicismo clássico – e o instrumental – profissionalização estreita (KUENZER, 2001), buscando formar uma pessoa capaz “de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige” (GRAMSCI, 2000, p. 49). Neste ponto, atua no resgate

da relação entre conhecimento, trabalho e relações sociais, através da apropriação do conhecimento científico-tecnológico no interior de uma perspectiva histórico-crítica (SAVIANI, 1992). Tal princípio responde à questão da formação em torno de várias técnicas isoladas, já que “não quer dizer uma escola onde estudam muitos ofícios, mas onde se ensina a [...] compreender a essência dos processos de trabalho, a substância laboriosa do povo e as condições de êxito no trabalho” (KUPSKRAIA, apud MACHADO, 1984, p. 389).

Por fim, destaca-se a dialética como método orientador da politecnicidade (KUENZER, 2001). Neste ponto, é utilizado o trabalho enquanto princípio educativo, forma de ação transformadora da natureza e de constituição da vida social como ponto de partida. Os princípios da dialética fundar-se-iam na totalidade, historicidade, provisoriedade e contradição (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao realizar exame do trabalho docente na sociedade capitalista atual, é possível afirmar que se consolidam as tendências de precarização, intensificação e flexibilização. Tais tendências estão presentes em todo trabalho contemporâneo, contudo, a partir da reflexão realizada aqui, é possível afirmar que o trabalho docente se caracteriza, historicamente, como um trabalho menos valorizado, se comparado a outras profissões que sustentaram historicamente o capitalismo. Ainda que menos valorizado, o trabalho docente é essencial, sobretudo em países da periferia capitalista, para a conformação do trabalhador de novo tipo, com base na formação de competências.

Por outro lado, é no terreno das contradições que se pode mover o trabalho do professor, inclusive na própria formação docente. Na perspectiva de superação do capital, trata-se da defesa da formação politécnica, que prepare para a intervenção docente no interior das contradições do mundo do trabalho, mas que vise uma nova etapa histórica na humanidade.

REFERÊNCIAS

ALVES, Giovanni. *O novo (e precário) mundo do trabalho: reestruturação produtiva e crise do sindicalismo*. São Paulo: Boitempo, 2000.

ANTUNES Ricardo L. *Adeus ao trabalho?: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo Editorial, 1999.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. As Novas “Qualidades Pessoais” Requeridas pelo Capital. *Revista do NETE*. Belo Horizonte, n.5, p. 18-35, jan/jul., 1999.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Parecer nº 9, de 8 de maio de 2001*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução nº 1, de 18 de fevereiro de 2002*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2015.

_____. Conselho Nacional de Educação. Comissão Bicameral de Formação de Professores. *Ofício nº 304, de 11 de maio de 2017*. Resposta a consulta do Conselho Estadual de Educação do Paraná. Resolução CNE/CP 2/2015. Brasília, 2017

BRUNO, Lucia. Trabalho, qualificação e desenvolvimento econômico. In: BRUNO, Lucia. (org.) *Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo*. São Paulo: Atlas, 1996.

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do Ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.

ENGUITA, MARIANO Fernandez. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, Pablo (org.). *Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública*. Petrópolis: Vozes, 1995.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere: v. 2*: Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

HOBBSAWM, Eric. *A era das Revoluções: 1789-1848*. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acácia Zeneida. *Ensino do 2º grau: o trabalho como princípio educativo*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. *Unificação escolar e hegemonia*. Tese de Doutorado. São Paulo: PUC, 1984.

MANFREDI, Silvia Maria. Trabalho, qualificação e competência – das dimensões conceituais e políticas. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas: CEDES/Papirus, ano XIX, n.64, set., p. 13-49, 1998.

MARX, Karl. *Para a crítica da economia política*. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

_____. *O capital: crítica da economia política*. Livro 1. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

_____. *Manuscritos Econômico-Filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2004.

_____. ENGELS, Friedrich. *A ideologia Alemã*. São Paulo: Boitempo, 2007.

NOSELLA, Paolo. O trabalho como princípio educativo em Gramsci. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v.14, n.2, p. 3-20, jun/dez., 1989.

_____. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. *Revista Brasileira de Educação*. v.12, n.34, p. 137-181, jan./abr., 2007.

RAMOS, Marise Nogueira. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2001.

RODRIGUES, José. *A educação politécnica no Brasil*. Niterói: EdUFF, 1998.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 3 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos* *Revista Brasileira de Educação* v. 12 n. 34, p. 152-180. jan./abr. 2007

_____. O choque teórico da politecnicia. *Trabalho, Educação e Saúde*. v.1, n.1, p. 131-152, mar., 2003.

SOUSA JUNIOR, Justino de. Politecnicia e onilateralidade em Marx. *Trabalho e Educação: Revista do NETE*. Belo Horizonte, n.5, p. 98-114, jan/jul., 1999.

ESCOLA PÚBLICA, TRABALHO E FORMAÇÃO DOCENTE: ORGANISMOS MULTILATERAIS E CAMINHOS DA MERCANTILIZAÇÃO

MARIA INÊS BOMFIM

INTRODUÇÃO

Educação, tal como a compreendemos, é prática social determinada historicamente, sujeita à intervenção das classes interessadas na sua perpetuação ou na sua transformação. Definindo-se no conjunto das relações sociais, no embate entre as classes sociais, a função social da educação, do ponto de vista dos grupos dominantes, subordina-se às demandas do capital, como será retomado adiante. Na perspectiva dos que vivem do trabalho, volta-se para o acesso aos conhecimentos produzidos socialmente e que permitem uma melhor compreensão da realidade social.

Em que pese a complexidade que a discussão sobre a escola básica pública exige, a tradição liberal do pensamento pedagógico costuma subtrair da análise do papel social da educação a compreensão de que é na organização da vida social, com suas determinações históricas, conflitos e contradições que as propostas educativas são concebidas. A harmonia e a interdependência orgânica, como princípios de uma sociedade cuja mudança não está em questão, direcionam a reflexão sobre os fenômenos educativos e sociais em si mesmos.¹

Assim, no campo pedagógico predominam formulações que desprezam as relações entre formação, conhecimento, escola e classe social e deixam de considerar que os indivíduos a serem educados são formados histórica e socialmente. Com frequência, o mercado de trabalho é mistificado, os embates sociais suavizados e a educação escolar definida como a solução para todos os males. De tal superficialidade, decorrem tanto a naturalização das desigualdades sociais e do acesso diferenciado ao direito à educação básica como a responsabilização dos indivíduos pelo seu sucesso ou fracasso, visões funcionais ao sistema social e produtivo. Tais visões, vale dizer, não

¹ Para o pensamento liberal, os indivíduos são considerados iguais em relação às leis, ao direito à vida, à liberdade, à propriedade e também à educação, embora não sejam material e socialmente iguais, particularmente naquilo que mais contribui na fixação dos limites da sua ação, isto é, na sua posição dentro da estrutura econômica da sociedade.

são casuais e decorrem de um processo histórico cuja apreensão é indispensável para se discutir possibilidades concretas de atuação docente.

A ausência de análises comprometidas com a raiz desse e de outros problemas sociais está relacionada à explicitação mais nítida nos últimos anos do pensamento teórico conservador que nega as dimensões estruturais e a continuidade histórica. Na América Latina, a dispersão do pensamento crítico tem como fortes expressões o abandono de duas postulações: a de que um sistema contraditório como o capitalismo traz, em si, o que pode destruí-lo, e a de que o destino é sempre humano e que, por isso mesmo, nunca estará esgotado (Zemelman, 2005).

Este artigo busca, de forma ampla, refletir sobre o trabalho e a formação de professores para a escola básica pública numa sociedade marcada historicamente pelo desenvolvimento dependente, desigual e associado ao grande capital, de modo a preservar a inserção subalterna do país na divisão internacional do trabalho, destinando à grande maioria da população formação para o trabalho simples.

Dessa forma, discutimos o trabalho e a formação docente na escola pública brasileira em sua relação com a dinâmica social. Reconhecendo que tal relação pode ser apreendida sob diversos ângulos, nosso foco analítico prioriza a análise das formas de regulação do trabalho e da formação docente prescritas pelos organismos multilaterais na atualidade, o que nos vinculará à questão do Estado, da ideologia e dos interesses de classes e de suas frações. Para tanto, recorreremos a documentos produzidos por esses organismos, particularmente pelo Banco Mundial.

Sustentamos neste trabalho algumas ideias centrais que se articulam. Primeiramente, a compreensão de que o Estado incorporou os postulados dos organismos multilaterais em relação ao trabalho e à formação docente porque encontrou nesses postulados a expressão de seus próprios interesses de classe. Em segundo lugar, consideramos que as tentativas de curvar os docentes das redes públicas de educação básica, expropriando ou flexibilizando direitos conquistados anteriormente e, ainda, ampliando a sua responsabilidade pela aprendizagem dos alunos são bons exemplos do processo de mercantilização vivido pela categoria, característico da subsunção real do trabalho ao capital.² Finalmente, defendemos que o discurso da valorização docente por meio de uma formação pragmática vem escondendo o lugar subordinado a ser assumido pelo professor. Não desconsideramos, entretanto, que, se a política de formação docente está integrada ao projeto de dominação do capitalismo neoliberal, contraditoriamente, já que a escola pública é terrenos da luta de classes, essa formação também pode ser mediação potencialmente ameaçadora aos interesses do bloco no poder.

² Em *O Capital*, Marx (1975, p. 76) distinguiu formas distintas de sujeição do processo de trabalho humano no capitalismo, isto é, a subsunção formal e a subsunção real. A subsunção real do trabalho ao capital desenvolve-se em todas as formas que produzem mais-valia relativa, promovendo uma revolução no modo de produzir, na produtividade do trabalho, na relação entre capitalista e trabalhador e na vida social, de forma geral.

O TRABALHO DE ENSINAR NA ATUAL FASE DO CAPITALISMO NEOLIBERAL

Como sabemos, o capitalismo não é simplesmente um conjunto de mecanismos econômicos. É um modo multifacetado de reprodução sociometabólica que afeta profundamente cada aspecto da vida, desde o diretamente material até as relações culturais mais mediadas (Mészáros, 2003).

O capitalismo neoliberal pode ser compreendido como resultado da ação articulada, mas nem sempre convergente, das burguesias locais e do imperialismo para restaurarem seu poder (Boito Junior, 2011)³. No caso brasileiro, a expressão política de um Estado que permanece comprometido com os interesses da burguesia é o *neodesenvolvimentismo*, que privilegia setores tecnologicamente menos avançados, para os quais não são necessários grandes contingentes de trabalhadores com alto grau de escolarização. Não é sem motivo, portanto, que a média de anos de escolarização no Brasil (2011) seja, de acordo com o IBGE/PNAD, inferior a oito anos para a população de 25 anos ou mais.⁴

Sem desconsiderar as especificidades do trabalho docente e a existência de tensões e conflitos entre diferentes grupos na luta pela hegemonia na definição das propostas para a área, consideramos que o bloco de poder conservador que vem operando as políticas educacionais, no qual os organismos multilaterais tem forte protagonismo, vem explicitando seu compromisso com a ampliação dos níveis de expropriação do trabalhador docente a fim de responder às necessidades atuais da esfera econômica⁵. O discurso oficial lança mão de argumentos capazes de justificar o quadro sombrio que se apresenta para escola pública e de seduzir os professores para a valorização da produtividade visando metas que desconsideram as reais origens dos problemas educacionais.

Nos últimos anos da década de 1990, observamos o aperfeiçoamento de ajustes iniciados em anos anteriores para o enfrentamento da crise estrutural capitalista. Um novo projeto denominado por Neves (2005) de Neoliberalismo da Terceira Via ofereceria uma nova visão do que é público, desvinculado do estatal, no qual as organizações civis e o livre mercado, em sintonia com interesses de frações da burguesia nacional e do capital financeiro internacional, eram frequentemente considerados mais eficientes do que o Estado.

O processo de “modernização” empreendido pelo Estado brasileiro, expressão da conciliação entre diferentes frações de classe, tentou esmaecer a natureza orgânica da acumulação e da concentração do capital, esconder as contradições do real e fazer sumir a luta de classes (Boto

³ Como Boito Junior (2011), compreendemos que o capitalismo neoliberal dos governos Lula da Silva e Dilma Roussef diferencia-se dos governos FHC por dois motivos básicos: ascensão política da grande burguesia interna no interior do bloco no poder de forma de forma diferenciada em relação à Era FHC e, ainda início do que alguns autores denominam de social-liberalismo na sua política social voltada para os trabalhadores pobres e desorganizados, visto que em relação aos trabalhadores organizados pouca coisa se alterou.

⁴ Na Região Sudeste a média é de 8,1 anos. Em São Paulo e no RJ, 8,5 anos, No Espírito Santo, 7,5 e, em Minas Gerais, 7,0 anos, apenas. Fonte IBGE/PNAD. Ver indicadores do “Todos pela Educação”, disponíveis em: http://www.todospelaeducacao.org.br/indicadores-da-educacao/5-metas?task=indicador_educacao&id_indicador=64#filtros.

⁵ Embora não seja alvo deste trabalho, merece também destaque o papel dos empresários organizados no movimento “Todos pela Educação”, criado por um grupo de intelectuais orgânicos ao capital, cujas proposições vêm sendo assimiladas pelo Governo Federal, particularmente no Plano de Desenvolvimento da Educação-PDE. Conforme o movimento, inspirado nos preceitos do Banco Mundial, busca criar uma “nova consciência” em relação ao direito à educação e à responsabilidade social mediante um pacto social. Ver MARTINS, André (2008).

Junior, 2000; 2011; Antunes, 2004). A Reforma de Estado abriu as portas para uma primeira onda de reformas na educação, embora o chão destas reformas, como no caso das anteriormente realizadas, esteja nas relações capitalistas que as produziram.

No plano ideológico, acentuou-se, inicialmente, a ideia de que “um admirável mundo novo” emergia com a globalização e com a revolução tecnológica, sendo este mundo disponível para todos. O conhecimento seria o principal motor de crescimento econômico, atualizando, com novas roupagens, a velha Teoria do Capital Humano⁶, exigindo uma nova escola, outro professor e práticas pedagógicas ajustáveis à flexibilidade requerida pelo mercado. O professor da escola básica pública, entretanto, não estaria preparado para este novo mundo. Suas práticas pedagógicas, consideradas ultrapassadas e pouco eficazes, deveriam ser substituídas pelas chamadas “boas práticas”.

Observando que o domínio estrutural se exerce não só diretamente no próprio processo de produção, mas por meio de ideologias dominantes, expressão da relação das classes sociais (Cardoso, 1977), indicamos que o debate sobre a chamada “crise” da escola pública enfatiza a ineficiência da sua gestão, em detrimento da análise dos seus limites diante do agravamento da questão social. De forma geral, o discurso governamental, a partir dos anos 1990, abandonou a perspectiva crítica formulada a partir dos anos 1960, abreviando o caminho de análise sobre o que produz a realidade educacional, em nome de uma ideologia modernizante e pragmática que passou a sustentar as políticas de Estado para o setor.⁷

Na formulação dos organismos multinacionais construída nos anos 1990, o interesse prioritário era a educação básica e o treinamento profissional, setores em que o retorno do investimento foi considerado mais substantivo. A qualidade da educação básica, exigindo mudanças na estrutura administrativa e pedagógica, alterações curriculares, avaliações externas, entre outros mecanismos, estava também vinculada ao professor, especialmente pela ênfase nos processos de capacitação.⁸ Já na primeira década dos anos 2000, a produção desses organismos redirecionou seu foco para as questões de remuneração, carreira, certificação, prescrevendo mais claramente os caminhos da regulação da atividade docente, com base na ampliação da produtividade e no controle do tempo despendido pelo professor nas atividades pedagógicas consideradas “produtivas”.

Na prática, tais recomendações trouxeram grandes mudanças no cotidiano escolar, particularmente a intensificação e a reestruturação do trabalho docente. Grandes contingentes

⁶ A Teoria do Capital Humano (TCH), uma das especificações das teorias de desenvolvimento divulgadas amplamente depois da II Guerra Mundial. Com a TCH, a educação passa a ser vista como aspecto decisivo do desenvolvimento da economia, como criadora de capacidade de trabalho demandada pelo capital. Seus postulados são incorporados às políticas educacionais brasileiras, a partir da segunda metade da década de 1960, de forma reconfigurada e atualizada, na nossa avaliação, a partir da intensificação da subsunção real ao capital.

⁷ Nossa compreensão sobre o Estado, como forma concreta de um mundo produtivo e seu papel no campo ideológico, tem apoio nas contribuições de Antonio Gramsci. O Estado em sentido amplo seria composto de duas esferas principais: a sociedade política, **isto é**, o Estado em sentido estrito e a sociedade civil, formada pelo conjunto das organizações responsáveis pela elaboração e difusão de concepções de mundo, de ideologias. Ambas (sociedade política e sociedade civil) formam o Estado ampliado. Não há, portanto, oposição entre essas esferas, já que elas se complementam, sem que o Estado perca o seu caráter de classe e sua missão educativa e formativa.

⁸ Minas Gerais é exemplo claro da incorporação da formulação dos organismos internacionais às políticas locais. Ver, por exemplo: OLIVEIRA, Daniela et al. (2012).

de professores da escola pública básica são trabalhadores incertos, eventuais ou intermitentes, instalando um processo que reforça a subjugação dos docentes às necessidades de competitividade e produtividade. A flexibilização nas contratações, mais ou menos intensa conforme as políticas estaduais e municipais, anteriormente consideradas atípicas são agora típicas nas redes públicas de ensino (Souza, 2013).

Em nome da boa gestão dos sistemas, expressão da mercantilização da educação, professores têm sua autonomia cerceada, convivem com a compra de “pacotes pedagógicos” do ensino privado, ou atuam apenas eventualmente no caso de falta de algum professor na escola, recebendo por aula dada, transformando a docência em atividade transitória para muitos. Na verdade, o controle do trabalho docente das redes públicas transformou-se numa rentável estratégia para os organismos multilaterais, como é o caso, por exemplo, do “Método Stallings de Observação da Sala de Aula”, oferecido, pelo Banco Mundial, aos estados do Rio de Janeiro, Minas Gerais, São Paulo e, também, ao município do Rio de Janeiro.⁹

A busca por uma qualidade na educação centrada na precarização das relações de trabalho, na eficácia do professor e na crítica aos atuais processos de formação inicial marca as produções mais recentes dos organismos multinacionais, notadamente as do Banco Mundial, da UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura e da OCDE- Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico que passaram a defender, em conjunto ou separadamente, maior flexibilidade das leis e das normas de contratação docente, incentivos salariais seletivos, recompensas não monetárias, ampliação do tempo exigido para aposentadoria, maior ênfase na formação de competências e habilidades do que nos conteúdos formativos e premiação de escolas.

O PREAL- Programa de Promoção da Reforma Educativa da América Latina e Caribe, embora não integre o grupo acima, corrobora com a mesma lógica. Os professores, comparados a não docentes, teriam, além de salário bruto por hora-trabalhada superior ao de outros profissionais com o mesmo nível de escolaridade, especialmente o salário inicial, estabilidade e aposentadoria precoce (PREAL, 2007). Não caberia aos “governantes conscientes” propor aumentos significativos de remuneração para a categoria. Mesmo considerando as resistências políticas e institucionais às mudanças nos estatutos do magistério, “os governantes não podem negar-se a considerá-las”. E, assim, no contexto de mais uma crise do capital que agrava as condições de existência das classes trabalhadoras, ampliaram-se as modalidades de enfraquecimento do trabalhador docente, principal vilão do fracasso escolar.

Cabe, também, destaque às diretrizes formuladas pela OCDE no que diz respeito ao “professor eficaz”. Conforme Souza (2009), a OCDE, entre os anos de 2004 e 2005, produziu e disponibilizou o documento “Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes”, uma síntese mais elaborada do documento “Docentes para las escuelas del mañana”, construído em

⁹ O “método” busca saber quais reformas, programas e incentivos funcionam melhor. Embora seja escassa a documentação do Banco a respeito, depreendemos que são feitas 10 observações de cada classe por um observador que fotografa e preenche um questionário indicando que atividades estão sendo desenvolvidas pelo professor junto aos alunos. O observador pode ser da Secretaria, de firma contratada, ONGs etc. A finalidade é identificar que “insumos” (capacitação, premiações etc) funcionam melhor.

parceria com a UNESCO, em 2001, no qual foram disseminadas as primeiras análises dos indicadores educativos mundiais. Neste mesmo documento, a OCDE e a UNESCO reafirmam os vínculos entre a educação desejada e a adaptação das pessoas às mudanças promovidas pelo mercado, definem a educação como insumo necessário ao desenvolvimento do capital humano requerido pelo crescimento econômico, sublinhando que uma força de trabalho docente melhor formada constitui um importante fator de qualidade e eficiência da educação.

Particularmente em relação ao trabalho docente no setor público, a lógica mercantil se impôs. Esses organismos avaliam que, embora as escalas salariais uniformes sejam transparentes e mais fáceis de administrar, não contribuem para motivar os professores para que rendam o melhor que podem, nem ajudam a resolver os problemas de escassez de docentes em certas disciplinas. A opção seria a bonificação como meio para ajustar a remuneração docente sem alterar as escalas salariais dos governos. Tal proposta, segundo a OCDE e a UNESCO, poderia servir não apenas para recompensar docentes que assumem responsabilidades que ultrapassam suas obrigações como, também, atrair melhores candidatos para a carreira docente.

Ainda de acordo com Souza (2009), a OCDE (2005) definiu cinco competências e habilidades para o exercício da “docência eficaz”: 1) Comportamento: a eficácia é evidenciada pelo comportamento do professor e pelos resultados de aprendizagem dos estudantes; 2) Cognição: professores como pessoas caracterizadas por atitudes inteligentes, atenciosas e conscientes, manifestadas em intenções, estratégias, decisões e reflexões; 3) Conteúdo: a natureza e a adequação do conhecimento que o professor detém sobre a essência do currículo desenvolvido; 4) Caráter: os professores atuam como agentes morais, dispendo de grande força moral e pedagógica; 5) Conhecimento dos professores sobre contextos culturais, sociais e políticos e sobre o ambiente de seus estudantes, além de sensibilidade para lidar com eles (OCDE, 2005, p. 105).

Tais habilidades e competências desvinculam a docência da totalidade social e hipertrofiam a responsabilidade dos professores na aprendizagem e na formação moral dos alunos para os tempos de incerteza promovidos pelo mercado. As cinco competências, vale dizer, estariam distantes dos processos de formação inicial oferecidos pela universidade, instituições consideradas “descomprometidas” com as necessidades do mercado.

FORMAÇÃO DOCENTE: A “PEDRA NO SAPATO”

Em 1986, Álvaro Vieira Pinto, um autor praticamente esquecido nos dias atuais, em que pese a sua grande contribuição à perspectiva crítica da educação, sublinhava que a pergunta fundamental, da qual deve partir toda a discussão sobre o problema da formação do professor é: quem educa o educador?

Pinto (1986) indicava que a consciência ingênua responderia que quem educa o educador é outro educador. Mas quem educa este educador que agora educa o outro? Para o autor, a resposta

correta é a que mostra o papel da sociedade como educadora do educador. A sociedade é o verdadeiro educador do educador, sua ação se desenvolve sempre de forma concreta, isto é, no tempo histórico. E, assim, a etapa histórica vivida pela sociedade condiciona não apenas a formação do educador, mas as possibilidades quantitativas de educação, ou seja, o número de membros da sociedade aos quais pode ser distribuída, em seus diversos graus, e as possibilidades qualitativas da educação, isto é, o conteúdo e a forma do saber que é dado aos alunos em todos os graus de ensino (Pinto, 1986, p. 111).

Vimos, anteriormente, que o nosso tempo histórico é o do capitalismo neoliberal, resultante da ação articulada, mas nem sempre convergente, das burguesias locais e do imperialismo para restaurarem seu poder, com graves consequências para os trabalhadores da educação. Entre elas, a mercantilização dos processos de formação docente, caracterizada, entre outros aspectos, pela compra, pelo Estado, de bolsas em instituições privadas de ensino superior, oferta de cursos pagos de pós-graduação *lato sensu* pelas universidades públicas, expressão da lógica de mercado instalada no meio acadêmico.¹⁰

Entretanto, o Estado, historicamente a serviço dos interesses privados, conhece bem o poder do trabalho dos professores, uma das maiores categorias profissionais entre os servidores públicos, na dianteira de movimentos em busca de uma escola pública democrática. Conhece, igualmente, as possibilidades do processo formativo que, comprometido com o professor e a realidade concreta da escola brasileira, busque as raízes das questões a serem superadas (Bomfim, 2010a, 2012). O sentido da formação docente para a escola básica pública vem sendo alvo de forte disputa exatamente por esses motivos.

A luta dos professores pela definição de uma política global de formação dos profissionais da educação e de valorização do magistério que contemple não apenas uma sólida formação inicial e continuada como condições de trabalho, salário e carreira dignas, direito dos professores, tem, no Brasil, mais de 30 anos. Entretanto, a agenda formulada pelo bloco no poder, de modo a construir uma nova sociabilidade compatível com os interesses do capital, busca intervir também na definição das políticas de formação docente.

Em estudos anteriores, sublinhamos o protagonismo do Banco Mundial (BM) na formulação da política educacional brasileira (Bomfim, 2010a, 2010b e 2012), O Banco saúda os progressos feitos pelo Brasil na área da educação, reconhecendo que o problema principal está na qualidade da educação básica. Esse discurso, entretanto, camufla o sentido mercantil das formulações sobre educação, trabalho e formação docente. O BM postula que, para os países que ainda não estão na vanguarda, como o Brasil, é geralmente mais prático adquirir novos conhecimentos e tecnologias ao invés de inventá-los, sendo o comércio o meio mais direto e essencial de aquisição de conhecimento e de tecnologia. Entretanto, a capacidade das empresas de usarem as tecnologias adquiridas aponta novamente para os desafios impostos no que se refere à formação de capital humano. Para o Banco, é pouco provável que a tecnologia adquirida seja adotada e adaptada com eficiência se os trabalhadores

¹⁰ Ver a respeito a análise realizada por VIEIRA, Mariana (2013).

brasileiros não tiverem conhecimentos básicos, de modo que as empresas possam maximizar as vantagens da inovação comprada (BM, 2008).

A “parceria” com o Brasil proposta pelo BM para o período 2008-2011 (BM, 2008) reafirmou diagnósticos anteriores sombrios sobre a baixa qualidade dos gastos públicos, a elevada carga tributária, que representaria um forte desestímulo à participação privada, à oferta de emprego no setor formal e ao crescimento econômico. Aliás, os discursos do BM e do Governo convergem na análise de que o atraso Brasil no que tange às patentes deve-se, especialmente, à natureza teórica das universidades (Leher, 2011)

Aumentar os percentuais do PIB com gastos em educação seria, além de desnecessário, impróprio, tanto porque o PIB brasileiro estaria crescendo como porque, na verdade, o problema diz respeito à gestão dos recursos. Além disso, o mercado de trabalho, afetado por uma legislação trabalhista relativamente inflexível, que privilegia a estabilidade no emprego, favoreceria a expansão do mercado informal e a limitada produtividade da mão de obra.

Em relação aos professores, o BM indica que a carreira docente transformou-se em profissão de baixa valorização, incapaz de atrair os candidatos de alto rendimento acadêmico no Ensino Médio. Os professores brasileiros, recrutados do terço inferior dos estudantes, contrastariam com os de países como Singapura, Coreia e Finlândia, por exemplo, em que os docentes vêm do terço superior. A atração de pessoas de “alto calibre”, como assinala o BM, o apoio contínuo na prática e a recompensa pela produtividade seriam boas estratégias. Ocorre que, para o Banco, no Brasil as carreiras docentes são rígidas, esforços individuais não são recompensados e não há penalidades para o mau desempenho docente. Além disso, critérios de seleção adotados em boa parte do mundo como titulação, por exemplo, não parecem, na avaliação do BM, garantir professores eficazes.

Em documento do ano de 2008, o Banco Mundial e a Confederação Nacional da Indústria (CNI-BM, 2008) indicavam que a maior parte dos professores brasileiros é formada em pequenas universidades privadas de qualidade muito desigual. Em geral, esses docentes chegam à sala de aula com “treinamento” nos aspectos filosóficos da pedagogia em vez de estratégias e práticas de ensino. Normalmente, assinala o documento, em clara demonstração de aversão à formação teórica, esses profissionais dispõem de muito poucos instrumentos e ainda menos de experiência para administrar um grupo de alunos. Promover incentivos e oportunidades de reciclagem para os professores, assim como recompensas para a eficiência, seriam boas medidas, bem de acordo com a lógica do mercado.

A “pedra no sapato”, que parece fugir às possibilidades integrais de regulação, é a formação inicial realizada pela universidade que, no Brasil, contrastaria com as novas tendências no desenvolvimento profissional de professores nos países da OCDE, onde a formação é cada vez mais voltada para técnicas e estratégias práticas. De acordo com o BM, em virtude da autonomia universitária, será muito difícil definir padrões mínimos de formação docente no Brasil, reconhecendo, entretanto, que a criação do Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente, pelo MEC, é um alento. Com a certificação, argumenta o BM, as universidades “serão obrigadas a responder a exigências

mais rigorosas”, sobretudo na ênfase no ensino de alto nível em matemática, ciências e linguagem, mais do que nos currículos “filosófica e ideologicamente dominados” (BM, 2010).

Outro aspecto que merecerá atenção do BM é a formação continuada. Uma grande quantidade de investimento estaria sendo feita na formação em serviço. Porém, de acordo com o Banco (2010), essa formação, frequentemente também desenvolvida pelas instituições de ensino superior, não é avaliada e, muitas vezes, tem “abordagens ideológicas” consideradas inconsistentes, incluindo a crença de que a baixa qualidade da educação brasileira tem suas raízes na pobreza.

Os resultados dos estudos realizados com base nas ações desenvolvidas em colaboração com parceiros atuais (Governo Estadual de Minas Gerais, Governo Estadual de Pernambuco e Governo Municipal do Rio de Janeiro), permitiram ao Banco (BM, 2007)¹¹ concluir que, no Brasil, comparando-se aos padrões da OCDE, os professores não usam bem o tempo em sala de aula. Os professores deveriam gastar, pelo menos, 85% do tempo com a instrução propriamente dita, até 15% na administração da sala de aula e nenhum tempo em atividades consideradas “improdutivas”, entre as quais, as interações denominadas de não acadêmicas (Bomfim, 2012).

Nessa perspectiva, diferente de uma aguda consciência da realidade em que vivem os professores, uma adequada fundamentação teórica que lhes permita uma ação coerente e uma satisfatória instrumentalização técnica que lhes possibilite uma ação eficaz (Saviani, 2000), os programas de formação continuada projetados pelo BM defendem o uso de vídeos e exercícios práticos para ensinar técnicas eficazes de uso do tempo, de materiais de aprendizagem e estratégias para manter os estudantes ocupados nas tarefas.

O Banco Mundial também fornecerá apoio direto, por meio de suas operações subnacionais de empréstimos a determinados programas inovadores estaduais e municipais destinados a melhorar a qualidade dos professores. Exemplos de tais participações, segundo o Banco, poderão ser encontrados em Alagoas, Bahia, Paraná, Pernambuco, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul e Tocantins (BM, 2011), sinalizando que as propostas do BM vêm encontrando eco crescente no Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir esta breve reflexão sobre a escola pública, o trabalho e a formação docente com base na análise dos caminhos da mercantilização proposta pelos organismos multilaterais, avaliamos ser oportuno retomar os pressupostos deste estudo. Defendemos que o Estado incorporou os postulados dos organismos multilaterais em relação ao trabalho e à formação docente porque encontrou nesses postulados a expressão de seus próprios interesses de classe; que as tentativas de curvar os docentes das redes públicas de educação básica, expropriando ou flexibilizando

¹¹ Tais avaliações mostram que uma proporção substancial do tempo é perdido em atividades rotineiras como fazer a chamada e recolher deveres de casa, cópia, pelo aluno, das atividades a serem realizadas, trabalho em grupo não supervisionado pelo professor, estando boa parte dos estudantes desocupada. Além disso, os estudos desenvolvidos pelo BM (2007) indicam que os professores se afastam demasiadamente da sala de aula, seja para capacitação em serviço, licenças legais (maternidade, por exemplo) ou greves.

direitos conquistados anteriormente e, ainda, ampliando a sua responsabilidade pela aprendizagem dos alunos são expressões da atual mercantilização da educação e, finalmente, que o discurso da valorização docente, por meio de uma formação pragmática, vem escondendo o lugar subordinado a ser assumido pelo professor.

A discussão aqui apresentada parece não deixar dúvidas sobre o esvaziamento da profissão docente promovido pelo processo de mercantilização na educação. O lugar subordinado do professor é também o lugar subordinado da escola pública destinada à maioria. Poderíamos, então, concluir que o trabalho docente realizado na escola pública foi reduzido a uma objetividade reificada? Que os processos de formação inicial e continuada perderam irreversivelmente suas possibilidades transformadoras?

Primeiramente, é preciso indicar que a escola pública não resulta de um projeto único, mas da complexa fusão de projetos distintos, sendo que a não *subordinação absoluta* das instituições a esses projetos é o que confere possibilidades de disputa de seus sentidos (Algebaile, 2009, grifo nosso). Além disso, se a política de formação docente está integrada ao projeto de dominação do capitalismo neoliberal, contraditoriamente, já que a escola pública é terreno da luta de classes, essa formação também pode ser mediação potencialmente ameaçadora. Finalmente, se há necessidade de inculcar, por um processo contínuo e renovado, o ideário da eficácia e da produtividade docente, é sinal que existe resistência ativa e luta contra-hegemônica da classe trabalhadora e de seus intelectuais (Frigotto, 2011).

Assim, se é verdade que, ao professor, estão sendo impostas condições objetivadas e alienadas, que há maior controle sobre o seu trabalho, enfim, que as finalidades mais humanas do trabalho docente da educação básica pública estão em risco (Bomfim, 2010), também é verdade que a produção e o consumo desse trabalho não são independentes, ocorrem no mesmo momento, entre professores e alunos, o que confere potencialidades ao trabalho de ensinar. Para tanto, como contraponto à concepção hegemônica, será preciso superar a ação pedagógica que dissocia teoria e prática em busca de uma efetiva práxis, isto é, a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa da reflexão, do autoquestionamento, da teoria; é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática (Konder, 1992).

Os problemas da educação brasileira, da escola pública, da formação e do trabalho docente integram as relações típicas de uma sociedade profundamente mercantilizada. Retomar a discussão sobre as possibilidades da escola, da formação e do trabalho de ensinar permanece como prioridade nas lutas da classe trabalhadora.

REFERÊNCIAS

ALGEBAILLE, Eveline. *Escola Pública e Pobreza no Brasil: a ampliação para menos*. Rio de Janeiro: Lamparina, Faperj, 2009.

ANTUNES Ricardo. *A desertificação neoliberal no Brasil* (Collor, FHC e Lula). Campinas: Autores Associados, 2004.

BANCO MUNDIAL. *Absenteeism and Beyond: Instructional Time Loss and Consequences*. Helen Abadzi The World Bank Independent Evaluation Group. Sector, Thematic, and Global Evaluation Division, 2007. Disponível em:[<http://web.worldbank.org>] Acesso em: dezembro de 2009.

_____. *Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: Próximos Passos*. Achieving World Class Education in Brazil: The Next Agenda Human Development. Sector Management Unit Latin America and the Caribbean Regional Office, 2010. Disponível em:[<http://web.worldbank.org>] Acesso em: janeiro de 2011.

_____. *Estratégia de parceria Brasil 2008-2011*. Tradução parcial do documento Country Partnership Strategy for Brazil 2008 - 2011, Report 42677-BR, 2008. Disponível em:[<http://web.worldbank.org>] Acesso em: março de 2010.

_____. *Estratégia de Parceria com o Brasil para os EF 2012 a 2015*. Resumo Executivo., 2011. Disponível em:[<http://web.worldbank.org>] Acesso em: agosto de 2011.

BANCO MUNDIAL e CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA. *Conhecimento e Inovação para a competitividade*. Brasília: CNI e BM, 2008. [<http://www.cni.org.br/portal/data/pages/FF808081314EB36201314F2261937F10.htm>]. Acesso em junho de 2013.

BOITO Junior, Armando. A nova fase do capitalismo neoliberal no Brasil e a sua inserção no quadro político da América Latina. In: ALLAGA, Luciana et al. (orgs). *Marxismo: Teoria, História e Política*. São Paulo: Alameda, 2011.

_____. *Política neoliberal e sindicalismo no Brasil*. São Paulo: Xamã, 2000.

BOMFIM, Maria Inês. Política de formação do trabalhador docente: o que há de novo? *Revista Trabalho Necessário*, v. 8, p. 1-11, 2010^a.

FONSECA, Marília. Trabalho docente na educação básica: a atual agenda do Banco Mundial. *Boletim Técnico do SENAC*, v. 38, p. 17-23, 2012.

_____. Trabalho docente na escola pública brasileira: as finalidades humanas em risco. In: CIAVATTA, Maria e REIS, Ronaldo (orgs) *A pesquisa histórica em Trabalho e Educação*. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.p. 89-111.

CARDOSO, Miriam Limoeiro. *Ideologia do Desenvolvimento*. Brasil: JK e JQ. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A qualidade da educação básica no Brasil: um contraponto à concepção hegemônica. In: Bertussi, G., coordenador. *Anuário Educativo Brasileiro*. São Paulo: Cortez; 2011.

HARVEY, David. *O enigma do capital e as crises do capitalismo*. São Paulo: Boitempo, 2011.

KONDER, Leandro. *O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

LEHER, Roberto. Conhecimento científico: tensões entre comodificação e emancipação. In: Bertussi, G., coordenador. *Anuário Educativo Brasileiro*. São Paulo: Cortez; 2011.

MARTINS, André. *Todos pela Educação: o projeto educacional dos empresários para o Brasil século XXI*. Trabalho apresentado no GT 9 da ANPED durante a 31ª Reunião Anual. Caxambu, MG, 2008.

MARX, Karl. *O Capital*. Livro I –Capítulo VI (inédito): resultados do processo de produção imediato. A produção capitalista como produção de mais valia. Publicações Escorpião. Porto, 1975.

MÉSZÁROS, Isteván. *O poder da ideologia*. São Paulo: Boitempo, 2003.

NEVES, Lucia Maria Wanderley (org). *A nova Pedagogia da Hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005.

OCDE. Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. *Estudos econômicos da OCDE Brasil*. Rio de Janeiro: FGV. 2006b, 244p.

_____. *Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes*. São Paulo: Moderna, 2006.

OLIVEIRA, Daniela (org.) *Formação continuada de professores: contribuições para o debate*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2012.

PREAL- PROGRAMA DE PROMOÇÃO DA REFORMA EDUCATIVA NA AMÉRICA LATINA E CARIBE.. *La remuneracion de los maestros en América Latina: ¿Es baja ¿ Afecta a la calidad de la enseñanza?* Cláudio de Moura Castro e Gustavo Ioschpe. PREAL: Janeiro de 2007.

PINTO, Álvaro Vieira. A formação do educador (7º tema) In: *Sete lições sobre educação de adultos*. São Paulo: Cortez; Editores Associados, 1986.

SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SOUZA, Aparecida Neri. Professores, modernização e precarização. In: Antunes, Ricardo (org.). *Riqueza e Miséria do Trabalho no Brasil II*. São Paulo, Boitempo, 2013. p. 217-227.

SOUZA, Thaís Rabello de. *Conformando professores eficazes: a relação política entre o Brasil e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)*. Niterói: UFF, dissertação de Mestrado, 2009.

UNESCO. *Docentes para las escuelas del mañana: análisis de los indicadores educativos mundiales*. OCDE, 2001.

VIEIRA, Mariana Novais. *A nova configuração do trabalho docente na educação superior: o caso do curso de Pedagogia d/UFJF da Universidade Aberta do Brasil*. Programa de Pós Graduação em Educação. Juiz de Fora: UFJF, dissertação de mestrado, 2013.

ZEMELMAN, Hugo. Conhecimento social e conflito na América Latina. In: LEHER, Roberto e SETÚBAL, Mariana. *Pensamento Crítico e movimentos Sociais: diálogos para uma nova práxis*. São Paulo: Cortez, 2005.

ORGANISMOS INTERNACIONAIS E A “NOVA” POLÍTICA DE FORMAÇÃO E TRABALHO DE PROFESSORES

LETICIA CRISTINA PEREIRA
DANIELA MOTTA DE OLIVEIRA

INTRODUÇÃO

Em recente artigo publicado, tratando da reforma do Ensino Médio, CUNHA (2017) discorreu sobre as (contra)reformas promovidas na Educação Superior no Brasil, culminando com a aproximação dessas medidas com o protocolo de Bolonha. Se, de um lado, o autor apontou para que as mudanças ocorridas pudessem ser positivas ou negativas de acordo com a seriedade de sua implementação, alertou, por outro lado, para a situação de Portugal e Espanha, que estão sofrendo as consequências da adaptação do modelo de educação superior ao protocolo de Bolonha. No entanto, enfatiza

Todavia, os efeitos lá serão menos drásticos do que seria no Brasil, porque esses países mantiveram escolas públicas de Educação Básica de boa qualidade, pelo menos não tiveram a deterioração da qualidade ou a expansão da precariedade que se observa entre nós. (CUNHA, 2017, p. 378).

Dessa forma, ainda destaca o autor, o projeto de reforma do Ensino Médio, proposto pela Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, o primeiro ato direto do governo Temer no campo educacional, determinou a mudança de estrutura nesta etapa da educação, o que, segundo diversos pesquisadores (CUNHA, 2017; FRIGOTTO, 2016; MOTTA; FRIGOTTO, 2016) e entidades da educação, representa um enorme retrocesso na formação dos brasileiros; parafraseando Cunha (2017), trata-se de um “atalho para o passado”.

Como ato contínuo e articulado, o Ministério da Educação lançou, em 18 de outubro de 2017, a sua Política Nacional de Formação de Professores. Como informa o próprio MEC, esta política abrange a criação de uma Base Nacional Docente, a ampliação do acesso à formação inicial (através da utilização de 20 mil vagas ociosas do PROUNI para os que desejarem uma segunda graduação na licenciatura mesmo sem comprovação de renda e ampliação de 250 mil vagas na Universidade Aberta do Brasil) e incremento da formação continuada de professores da educação básica. Nesta direção, é criado o Programa de Residência Pedagógica,

para o qual o MEC anuncia a oferta de 80 mil vagas a partir do próximo ano e investimentos de cerca de R\$ 2 bilhões.

Conforme consta no site oficial do MEC, para o ministro da Educação, Mendonça Filho, o objetivo com essas ações é ampliar a qualidade e o acesso à formação inicial e continuada de professores da Educação Básica.

Pesquisas indicam que a qualidade do professor é o fator que mais influencia a melhoria do aprendizado”, disse o ministro. “Isso significa que, independente das diferenças de renda, de classes sociais e das desigualdades existentes, a qualidade do professor é o que mais pode nos ajudar a melhorar a qualidade da educação.¹

Apoiando-se nos dados do último Censo da Educação, divulgado em 2016, que mostram que, dos quase 2,2 milhões de professores da Educação Básica, mais de 480 mil só possuem Ensino Médio e mais de 6 mil, apenas o Fundamental; cerca de 95 mil têm formação superior, sem cursos de licenciatura; apenas 1,6 milhão possuem formação em licenciatura, porém, muitos desses não atuam em sua área de formação, o MEC apresenta, mais uma vez, uma proposta que reduz e simplifica a formação tão necessária dos professores brasileiros.

Essa perspectiva apresentada pelo governo não é nova; como temos visto, trata-se de uma atualização de novo tipo, da redução da formação a mecanismos de Educação a Distância, através da UAB e com aporte de recursos nas universidades e faculdades particulares.

Esse movimento também não é original; tal qual discutido por Cunha (2017) e Frigotto (2016) no caso da contrarreforma do Ensino Médio, a nova política para a formação dos professores brasileiros retoma conceitos e perspectivas já largamente discutidos (OLIVEIRA, 2012; EVANGELISTA; SHIROMA, 2007; entre outros) subordinando esta formação aos princípios orientadores dos organismos internacionais, que desde a década de 1990, principalmente, orientam as reformas educacionais no Brasil.

Através de Conferências Internacionais e da elaboração de diversos documentos que apontam caminhos para a melhoria da situação econômica de muitos países, nas décadas de 1980 e 1990 a Educação passa a ser encarada como a solução para o alívio da pobreza, por exemplo, considerada um atraso à lógica do mercado. Desse modo, é firmada uma série de “acordos internacionais e uma redescoberta da educação como campo fértil de investimentos.” (VIEIRA, 2001, p. 61). Não que se desejasse eliminar as grandes diferenças da acumulação de capital e de distribuição de renda, mas era interessante possibilitar às massas um maior acesso a uma educação barata, para que se tornassem trabalhadores mais aptos às exigências do mercado, além de se considerar a educação como fator determinante para o alívio à pobreza (OLIVEIRA, 2008).

A partir de então a educação é tratada como a principal esperança para o alívio de situações de violência, pobreza e injustiças sociais. No documento do Banco Mundial, intitulado Relatório Sobre

¹ Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/7041/mec-anuncia-nova-politica-de-formacao-de-professores-com-residencia-pedagogica-a-partir-de-2018> Acesso em 11 de nov. 2017.

o Desenvolvimento Mundial (BM, 1990), encontra-se a afirmação de que uma das estratégias de alívio à pobreza seria o investimento em serviços sociais básicos, especialmente na educação, visto que a educação passou a ser considerada um fator de crescimento econômico.

Geralmente, porém, os pobres não têm acesso aos serviços sociais básicos: investe-se muito pouco nesse capital humano. Aumentaram assim as chances de que os adultos e crianças pobres permaneçam na condição de pobreza. Para romper o círculo vicioso, os governos deviam encarar como prioridade-como e, de fato - o atendimento aos pobres. [...] O principal bem dos pobres é o tempo para trabalhar. A educação aumenta a produtividade deste bem. O resultado, no nível individual, é uma renda mais alta, como demonstram muitos estudos. Pesquisas mais recentes apontam também para uma vinculação mais estreita entre educação e crescimento econômico. (BANCO MUNDIAL, 1990, p. 85)

A educação, concebida como um meio de aumentar a produtividade do trabalho dos pobres, levaria, potencialmente, os países periféricos ao crescimento econômico. Essa mesma concepção é encontrada no documento *“Prioridades y Estrategias para la Educación”*, publicado originalmente em inglês em 1995 e reeditado em espanhol em 1996, pelo Banco Mundial, onde há a afirmação de que investir na educação é necessário para “reduzir a pobreza, aumentar a produtividade do trabalho pobre, reduzir fertilidade e melhorar a saúde e para equipar as pessoas para participar plenamente na economia e na sociedade” (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 21).

Além de buscar aliviar a pobreza, ao investir em educação esperava-se um retorno em produtividade sobre o que foi investido em “capital humano”. O documento afirma que o

investimento em educação leva à acumulação de capital humano, que é um fator chave para o crescimento econômico sustentado e elevação da renda. [...] a educação contribui para o crescimento econômico, mas não o gera por si só. O crescimento mais forte é alcançado quando ocorre o investimento em capital humano e capital físico em economias com mercados competitivos de bens e fatores de produção. (BANCO MUNDIAL, 1990, p. 21).

As estratégias para esse fim se fundamentaram, basicamente, em dois principais objetivos: “a necessidade de estabelecer mecanismos de controle de qualidade e a necessidade de articular e subordinar a produção do sistema educacional às demandas que o mercado de trabalho formula.” (GENTILI, 1998, p. 23). Paralelamente aos ajustes na educação de forma geral, na formação e no trabalho docente, propostos pelos organismos internacionais, também a organização sindical dos docentes ocupou lugar privilegiado nos documentos.

A importância estratégica de garantir a adesão dos professores ao conjunto de reformas para levá-las ao sucesso foi tão relevante quanto foram as recomendações de que, para tal, os sindicatos deveriam ocupar lugar secundário, visto as organizações de professores se tornarem, ao longo dos anos, um grande obstáculo para as mesmas reformas.

Destarte buscaremos compreender como as atuais políticas públicas para a educação, pautadas nas orientações de documentos dos organismos internacionais, influenciaram a criação de

uma nova concepção acerca do trabalho e formação docentes, mediante a uma gradativa assimilação dos valores regulados por uma nova pedagogia da hegemonia.

Longe de esgotar a produção do Banco Mundial e de seus consultores, publicada entre os anos 1990 e 2000, selecionamos alguns documentos que consideramos exemplares para identificar: a) qual o papel atribuído aos professores dos anos 2000; b) que tipo de formação este profissional deveria ter, segundo esses organismos e c) a importância de enfraquecer os sindicatos de docentes para implementar as reformas educacionais

Para melhor organização do trabalho buscamos dividi-lo em duas partes. A primeira, intitulada “A nova pedagogia da hegemonia e o trabalho docente”, procura elucidar o conceito formulado por Neves (2011) e suas consequências para o trabalho dos professores. E a segunda, “A influência dos organismos internacionais nas reformas da educação e na formação e trabalho docente”, que busca compreender as consequências dessa nova pedagogia para a formação de novos profissionais da educação. Concluímos apontando que, apesar da “ruptura” política com o impeachment de Dilma Roussef, em 2016, e sua substituição pelo presidente Michel Temer, a proposta para a política de formação de professores atualiza e aprofunda a direção das medidas já em curso no país.

1 A NOVA PEDAGOGIA DA HEGEMONIA E O TRABALHO DOCENTE

Neves (2011) apontou que algumas concepções atualmente vigentes a respeito de um espaço social novo, constituído por uma sociedade civil ativa, espaço de harmonização de interesses e do ajuste de determinados acordos sociais, são fundamentos teóricos e políticos de uma nova “estratégia mundial capitalista de *repolitização da política* que segue mudando rapidamente a arquitetura e a dinâmica da sociedade civil brasileira na atualidade” (NEVES, 2011, p. 232). É nesse contexto que as políticas educacionais, orientadas pelos organismos internacionais, inseriram-se na perspectiva de articular a formação humana com o desenvolvimento econômico, respondendo às necessidades de formação humana para atender aos imperativos do mercado, na tentativa de adaptar a economia nacional às novas condições da economia mundial (COSTA, 2012).

A intensificação da participação do setor privado, bem como a adoção dos princípios de comportamento adequados às suas formulações introduziram novos conceitos e formas de agir como, por exemplo, a competição, o individualismo e a meritocracia. Esses fundamentos foram base para as construções políticas e suas articulações no campo da educação e sustentaram a reordenação da educação de forma geral e da formação de professores, de forma particular. Esse movimento, pertencente ao que Neves (2011) define como a “nova pedagogia da hegemonia”, contribuiu para a consolidação de uma nova forma de ser, pensar e agir, orientando, também a educação, a estas premissas “modernas”. De acordo com Neves (2011, p. 28):

A escola, sob a hegemonia burguesa, ao formar intelectuais orgânicos em sentido amplo e em sentido estrito, segundo os ideais, ideias, e práticas da classe dominante e dirigente,

torna-se importante instrumento de difusão da pedagogia da hegemonia, ou pedagogia da conservação, e, concomitantemente, em veículo que limita e emperra a construção e a veiculação de uma pedagogia da contra-hegemonia.

Sendo a principal responsável pela formação técnica e ético-política das futuras gerações, a escola tem um papel muito importante que é o de formar pessoas conformadas com as ideias e ideologias desse novo projeto neoliberal para a sociedade. Saviani (2005, p. 22) afirma que “a educação passou, pois, a ser concebida como dotada de valor econômico próprio e considerada um bem de produção” e, com isso, a função social de formar plenamente os indivíduos em suas faculdades mais elevadas de conscientização social fica limitada aos princípios do capital. Em outras palavras:

A educação, que tenderia, [...] à universalização de uma escola unitária capaz de propiciar o máximo de desenvolvimento das potencialidades dos indivíduos e conduzi-los ao desabrochar pleno e suas faculdades espirituais, é colocada, inversamente, sob a determinação direta das condições de funcionamento do mercado capitalista. (SAVIANI, 2005, p. 22).

Ao formar os indivíduos, nesta perspectiva, é necessário conformá-los a assumirem sua própria “empregabilidade, descartando a dimensão coletiva das relações sociais, esvaziando o conceito de sociedade civil, favorecendo as saídas individuais aos problemas de ordem social e política” (OLIVEIRA, 2008, p. 93). Figueiredo (2006) afirma que neste movimento há, ainda, a desvalorização de conceitos pelos quais muitos movimentos sociais lutaram até o início da década de 1990, como a democracia, igualdade, e liberdade, por exemplo. Deste modo, fortalecem-se valores como individualismo e competitividade, inclusive no campo educacional, o que contribuiu, ao lado de outros fatores, para um certo descrédito por parte dos docentes da representatividade das organizações sindicais. Ainda que haja resistência, diante dos conflitos gerados pelo modelo de sociedade neoliberal da terceira via, “os novos formatos da organização escolar e da organização do trabalho escolar advindos das políticas educativas em curso nas últimas décadas têm apresentado novas limitações para a ação político-sindical dos docentes”. (MELO; AUGUSTO, 2012, p. 299).

Outros fatores apontados pelas autoras Melo e Augusto (2012, p. 304) como facilitadores da desarticulação dos professores enquanto organização coletiva perpassam por “uma reestruturação do trabalho docente, ligando-o a resultados mensuráveis, associados à avaliação de desempenho”. Esta reestruturação pode ser percebida pela forte regulação do seu trabalho determinada pelas avaliações de desempenho dos alunos uma vez que essas avaliações, em última instância, geram competitividade, e estabelecem a meritocracia (visto que os professores recebem prêmios pecuniários de acordo com os resultados das avaliações).

Além disso, os professores não participam do processo de construção da maioria das decisões tomadas nas escolas, o que os torna, cada vez mais, responsáveis individualmente pelo sucesso ou pelo fracasso dos alunos. Melo e Augusto (2012, p. 299) consideram que a atual relação entre os líderes sindicais e os trabalhadores “tem propiciado maior vulnerabilidade dos docentes

e suas organizações ante as medidas que sustentam e ampliam a desvalorização do magistério e consolidam uma nova forma de regulação educacional”.

O forte investimento da burguesia, em especial do empresariado na educação, fortaleceu o Estado gerencial e favoreceu a utilização de estratégias de obtenção do consenso social. Ou seja, o projeto neoliberal da terceira via para a Educação, mais especificamente, foi sendo difundido de forma gradual, através de um forte investimento do capital, a fim de garantir a obtenção de um consenso e de uma conformação social, de forma a criar a ilusão de ausência de conflito e de antagonismo de classes.

Nos documentos dos organismos internacionais, encontramos a constante afirmação de que o professor tem um papel estratégico para a difusão do novo projeto de sociabilidade (BANCO MUNDIAL, 1990; 1996; CABEZAS; CLARO, 2011; DELORS, 1998; VEGAS; UMANSKY, 2005). Nas palavras dos especialistas que elaboraram o Relatório Delors (1998), importante documento norteador das relações políticas da educação no Brasil a partir da segunda metade dos anos de 1990, está clara a importância e a necessidade da adesão do professor ao projeto neoliberal para que a pedagogia da hegemonia se efetive: “Seja como for, não há reforma com sucesso sem a contribuição e participação ativa dos professores.” (DELORS, 1998, p. 27).

Ao considerar o papel fundamental do professor e da educação para a implementação dessas novas políticas neoliberais, Oliveira (2008, p. 43) afirma que:

Com efeito, a escola ocupa, cada vez mais, um lugar privilegiado enquanto estratégia de difusão dos conteúdos, valores e habilidades necessários à obtenção de consenso e à formação dos intelectuais necessários para o desenvolvimento da nova sociabilidade do capital e para a ocupação dos postos de trabalho.

Essa importância não é secundária ou irrelevante. Neves (2011), ao se apropriar do conceito de Gramsci sobre a definição de intelectual, afirma que “intelectual é aquele que organiza a cultura em diferentes níveis. Alguns são formuladores de concepções de mundo, outros são divulgadores dessas concepções.” (NEVES, 2011, p. 23). Assim, os professores da educação superior e também os da educação básica são intelectuais orgânicos de projetos de sociabilidade. Eles podem contribuir para a consolidação de um projeto político conservador hegemônico, ou para a construção de uma concepção transformadora, voltada a outra direção moral e intelectual de determinado momento histórico.

De acordo com Neves (2011, p. 27), a escola “responsabiliza-se pela formação de intelectuais de diferentes níveis”, e é por isso que a nova pedagogia da hegemonia tem utilizado algumas ferramentas para convencer os profissionais da educação básica à adesão ao seu projeto de sociabilidade. Ou seja, conseguir atrair a adesão dos professores – intelectuais estratégicos – a este novo projeto de sociabilidade é a garantia de que o mesmo projeto será difundido e assimilado por toda a sociedade.

A grande taxa de analfabetismo, repetência e evasão escolar, que caracterizava a crise do sistema educacional brasileiro, foi creditada à ineficiência e ineficácia da escola. Incentivou-se cada vez mais a iniciativa privada a assessorar as reformas educacionais, responsabilizando-se, assim, os indivíduos ou grupos específicos pela qualidade da educação no país. Como consequência

dessas ações e orientações, a “qualidade” da educação e da escola básica torna-se um assunto recorrente tanto nas agendas de discussões quanto no discurso de amplos setores da sociedade. De acordo com NEVES (2011, p. 231), a “burguesia brasileira passa a assumir diretamente, de modo mais sistemático, as iniciativas de busca de consentimento, instaurando, a partir daí uma nova pedagogia da hegemonia”.

Desse modo é importante considerarmos que essas mudanças afetaram diretamente as relações estabelecidas nas escolas. De acordo com Paro (1996) a lógica neoliberal favorece a “irradiação para a escola das mesmas regras que na empresa atendem aos interesses do capital, funcionando, assim, como fator de homogeneização do comando exercido pela classe burguesa, em nossa sociedade” (PARO, 1996, p. 128).

Destarte os documentos dos organismos internacionais estudados neste trabalho nos permitem novas compreensões sobre o trabalho docente, bem como sobre a sua formação.

2 A INFLUÊNCIA DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS NAS REFORMAS DA EDUCAÇÃO E NA FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE

Os documentos dos organismos internacionais e aqueles que foram criados a partir dos mesmos se constituíram como orientações fundamentais para implementar as reformas educacionais nos países periféricos. Especialmente no que diz respeito às políticas educacionais brasileiras compreendemos que foram feitas indicações para as mudanças na concepção dos professores sobre o seu próprio trabalho e a sua inserção profissional a partir dos novos requisitos do capital para uma vivência social conforme o esperado pela classe dominante.

As reformas educacionais brasileiras dos anos de 1990 se apoiaram no tripé formação de professores, gestão da escola e avaliação educacional (MEDEIROS; OLIVEIRA, 2013). A formação dos professores, considerada insuficiente para dar conta das demandas da escola contemporânea, teve uma grande inflexão a partir da implementação de políticas de formação continuada, com ênfase nas atividades práticas, e organizadas em serviço e à distância (OLIVEIRA; GUEDES, 2014), o que se coaduna com as orientações dos organismos internacionais. Para Evangelista e Shiroma (2007):

a reforma dos anos de 1990, e seu prosseguimento no novo século, atingiu todas as esferas da docência: currículo, livro didático, formação inicial e contínua, carreira, certificação, locus de formação, uso das tecnologias da informação e comunicação, avaliação e gestão. (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007, p. 537).

Novas políticas foram propostas, visando o aumento dos índices educacionais através da valorização docente por meio de incentivos financeiros, por exemplo, como foi o caso de Minas Gerais, que atrelou ao resultado das avaliações em larga escala dos alunos uma gratificação aos professores. Neste sentido foram crescentes as cobranças e necessidades a que foram submetidos os

profissionais da educação, levando-os a uma intensificação do trabalho que, segundo Oliveira (2004), leva também à sua precarização. Essa situação afeta diretamente a relação com os movimentos e organizações coletivas. O que se percebe, de maneira geral, nos documentos dos organismos internacionais, é a valorização e o incentivo para que haja maior participação em “grupos ligados às minorias, enfraquecendo as dimensões da luta de classes e reforçando o individualismo como valor moral radical.” (OLIVEIRA, 2008, p. 55).

Uma outra estratégia adotada foi a utilização da educação à distância na formação inicial e continuada de professores, em larga escala, tornando a formação docente mais aligeirada, reforçando os elementos conservadores e pragmáticos da formação docente (OLIVEIRA, 2008). Assim,

em vez de se buscar o que há de mais avançado em termos de propostas de organização curricular e experiências em curso nas IES, em particular nos cursos de pedagogia, coloca-se como horizonte o aligeiramento da formação pelo rebaixamento das exigências e das condições de formação. (FREITAS, 1999, p. 22)

A proposta do Banco Mundial para o sistema educacional dos países periféricos parte da redefinição da função do Estado através de algumas novas estruturas e ações, concebendo a proposição de um Estado mais próximo do povo, conciliando Estado, mercado e sociedade, numa perspectiva de humanização do capital. O projeto de sociabilidade proposto pelos organismos internacionais, “estimula a capacidade e habilidade individual, por um lado, e, de outro, incentiva o capital social, via políticas que levem à participação cívica e ao associativismo envolvendo tanto o setor privado como grupos da sociedade civil” (OLIVEIRA, 2008, p. 78).

De fato, este movimento de reestruturação da sociabilidade busca

[...] a promoção de um novo homem coletivo, contemporâneo às novas condições impostas pela sociedade, definido por duas características básicas: o empreendedorismo (para garantir o sucesso individual e grupal) e a coesão social (para assegurar a coesão social necessária para a vida em sociedade) (NEVES; PRONKO, 2008).

Ao considerar necessário conhecer algumas dessas e outras questões referentes à relação do papel da Educação e a função docente nessa nova sociabilidade, buscaremos elucidar alguns dos argumentos presentes em documentos dos Organismos Internacionais, especialmente do Banco Mundial, que foram imprescindíveis para a consolidação das concepções e valores da pedagogia da hegemonia no âmbito educacional.

2.2 VALORIZAÇÃO DO TRABALHO X SINDICATO DOS PROFESSORES: O QUE PENSAM OS ORGANISMOS INTERNACIONAIS

Atrelados a um discurso sobre a valorização docente e a relação entre a qualidade da escola e a formação dos professores, muitos documentos foram produzidos pelos organismos

internacionais. Exemplo disso é o documento intitulado *“Valoración social del profesor en Chile: ¿cómo atraer a alumnos talentosos a estudiar pedagogía?”*, escrito por especialistas do BM do Chile. Neste documento encontra-se a discussão a respeito da baixa valorização da profissão docente, apontando algumas sugestões de reversão desse quadro, ao afirmar que a qualidade da educação está diretamente relacionada à qualidade dos professores. De acordo com os autores:

Este documento busca trazer um olhar crítico sobre a realidade dos docentes no momento atual, com a finalidade de contribuir para a definição de políticas públicas que afetem o elemento neurálgico de todo sistema educacional: a valorização social do professor e a qualidade de quem elegeram educar. (CABEZAS; CLARO, 2011, p. 4, tradução nossa).²

O documento afirma que os cursos de formação de professores não recebem alunos “talentosos” devido a vários aspectos, dentre os quais destacamos: os salários dos profissionais da educação, que ainda são muito baixos; não há incentivos ao longo da carreira docente, e isso desestimula a melhoria da qualidade do exercício profissional; os cursos de formação de professores são de baixa qualidade, uma vez que não desafiam intelectualmente, aprovam facilmente e não contribuem com o avanço intelectual dos estudantes que ingressam. Outro fator apontado pelo documento como desqualificador do trabalho docente é a condição de trabalho a que esses profissionais são submetidos, sendo apresentadas, no documento, através da carga horária de trabalho excessiva, além do elevado número de estresse causado pela violência e desrespeito dos alunos (CABEZAS; CLARO, 2011).

Em que pese concordarmos com alguns desses argumentos, visto que os problemas destacados refletem, com efeito, discussões históricas não apenas das entidades acadêmicas brasileiras, como também das entidades sindicais (OLIVEIRA, 2008), a questão, a nosso juízo, são as soluções propostas para esses problemas. Os autores CABEZAS e CLARO (2011) propõem, como garantia do aumento da sua qualidade profissional, uma política de incentivos, dentre os quais deve-se: avaliar e “premiar” os profissionais da educação por seu desempenho; descentralizar as políticas educacionais para que todos se sintam responsáveis pelo sucesso ou fracasso escolar; promover avaliações externas dos professores para medir sua qualidade; e buscar uma formação inicial que dê ênfase à prática (CABEZAS; CLARO, 2011).

De acordo com o documento, pautando-se na lógica do capital, o maior objetivo das políticas públicas para educação deve ser o de atrair os melhores alunos para os cursos superiores, dando-lhes uma formação voltada às necessidades econômicas e sociais atuais, além de apoiar as iniciativas individuais, através de incentivos e premiações (CABEZAS; CLARO, 2011).

Através da leitura de todo o documento consegue-se compreender a ideia de que o Banco Mundial e os responsáveis pelas políticas neoliberais para a educação desqualificam os profissionais

² Este documento busca entregar una mirada crítica a la realidad de los docentes en el momento actual, con el fin de contribuir a la definición de políticas públicas que afecten el elemento neurálgico de todo sistema educacional: la valoración social del profesor y la calidad de quienes han legido educar.

da educação reafirmando a tese de que os mesmos só estão nessa profissão porque não foram aceitos em carreiras de maior prestígio, e que por serem incapazes de atuar em outras funções, ficaram com a única que lhes restou; além de terem se acomodado na carreira por falta de incentivos e premiações por desempenhos diferenciados; atribuindo a falta de qualidade da educação à baixa preocupação social, devido ao baixo salário (EVANGELISTA e SHIROMA, 2007).

Deste modo, a culpabilização e responsabilização pelo fracasso ou sucesso da educação, além de valorização das ações individuais de sucesso, tornam-se a tônica dos documentos, corroborando a ideia de que tudo depende do professor, com o objetivo de convencer a sociedade de que o maior problema da educação é a falta de compromisso dos professores. Assim, questões como a real valorização da carreira e dos salários, condições dignas de trabalho, por exemplo, deixam de ser consideradas como fundamentais para a melhoria da educação pública brasileira.

Nos documentos analisados encontra-se ainda a valorização da política de incentivos e premiações dos professores como solução para muitos problemas educacionais. Dando gratificações àqueles profissionais que se destacarem de maneira positiva diante do que as políticas educacionais internacionais esperam dos mesmos, o que se constitui, muitas vezes, em um mecanismo de controle do trabalho dos professores.³

A crítica à organização sindical também é recorrente. Atribui-se aos sindicatos dos professores as dificuldades de implementação das reformas.

Vegas e Umansky (2005), por exemplo, ao analisarem as principais reformas políticas educacionais em andamento na época, afirmaram que os sindicatos são poderosos em suas ações, mas sempre se opõem à adoção de mecanismos de incentivos docentes, especialmente quando esses mesmos incentivos estão vinculados ao desempenho dos professores.

No mesmo documento há a consideração de que os sindicatos dos professores verdadeiramente capazes e profissionais são os mais propensos a apoiarem as reformas dos incentivos docentes.

Os sindicatos que tomam como modelo as organizações profissionais preocupadas com a prática pedagógica e o estudo e o melhoramento da educação tendem a apoiar e contribuir com o desenvolvimento e a implementação das reformas das premiações docentes. (VEGAS; UMANSKY, 2005, p. 75, tradução nossa)⁴.

O documento afirma ainda que, no Chile e no México, os sindicatos dos professores colaboraram na construção dos programas de incentivos, atribuindo a essa colaboração entre os sindicatos e autoridades responsáveis pelas políticas educacionais, um caráter fundamental para a existência do melhoramento da qualidade do ensino e da aprendizagem.

³ Oliveira e Guedes (2014) mostraram, em sua pesquisa sobre as políticas de formação de professores da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, que a proposta mineira (mais especificamente, o programa “Alfabetização no Tempo Certo”) se ancora no tripé avaliação, formação e gestão. Através destes mecanismos, garante a difusão, nas escolas mineiras, de uma nova perspectiva de educação, centrada no fazer e nos resultados, premiando escolas e professores, garantindo a lógica da produtividade e criando a cultura da eficiência na escola.

⁴ Los sindicatos que toman como modelo las organizaciones profesionales preocupadas de la práctica pedagógica y el estudio y el mejoramiento de la educación tienden a apoyar y contribuir al diseño y la implementación de las reformas de los incentivos docentes.

Para isso, os documentos do BM (2005, 2014) orientam a utilização dos meios de comunicação em massa para difundir na população a importância das políticas de incentivo e de meritocracia docente como a chave para garantir a qualidade da educação.

O discurso de que o principal problema da educação é a resistência dos professores às novas políticas educacionais afirma que os professores são desinteressados, não querem ser avaliados, querem ter benefícios e pouco comprometimento.

Para justificar as novas políticas propostas, o documento diz que a educação passa por uma crise de qualidade devido a “baixos padrões de exigência para o ingresso na docência; baixa qualidade dos candidatos; salários, promoções e segurança no emprego desvinculados do desempenho e uma liderança deficiente nas escolas.” (BANCO MUNDIAL, 2014, p. 50, tradução nossa)⁵, pois esses fatores acabam por produzir um baixo profissionalismo. Assim, para que se encontre novo equilíbrio na educação, é necessário recrutar, desenvolver e motivar uma nova geração de professores.

De acordo com Oliveira (2008), essa política de incentivos e gratificações dos professores visa estimular a permanência daqueles considerados mais aptos ao que se espera do sistema educacional, nos moldes neoliberais. Além de aplicar avaliações de desempenho, objetivando inculcar os novos valores de profissionalismo como qualidade total, empreendedorismo, empregabilidade, competências, apontados por Frigoto (2011).

Vemos que há um novo modelo de educação indicado pelos organismos internacionais e pelos detentores do capital, no qual a escola forma trabalhadores perfeitos para atender ao atual sistema de produção capitalista. Espera-se que sejam pessoas preocupadas com a humanidade, e por isso sintam-se responsáveis pelas mudanças na sociedade, de maneira individual. Sejam trabalhadores criativos, flexíveis e abertos às mudanças contínuas na vida do trabalho; sejam participantes de atividades voluntárias e formem uma consciência de que há uma coesão na forma de vida da humanidade, na medida em que não se falem mais em diferença de classes, ou de organizações sindicais.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A perspectiva de melhorar a qualidade da educação, proposta pelos mais atuais documentos do Banco Mundial, fundamenta-se na aplicação da política de incentivo docente através de suas competências e desempenhos. Desse modo, a política educacional estabelecida visa formar novos professores, adequados às novas exigências e ao novo projeto de sociabilidade do neoliberalismo da terceira via, que, assumindo um caráter mais humanizado, estabelece a conformação social em torno da ideia, difundida amplamente, da extinção de qualquer antagonismo ou lutas de classes. Para tanto, o enfraquecimento dos sindicatos de professores é chave: compreendem os sindicatos como importante foco de contrahegemonia e espaço de luta e resistência, e mesmo de formação docente a ser combatido para garantir a adesão ao projeto de sociabilidade do capital.

⁵ Los estándares poco exigentes para el ingreso a la docencia; los candidatos de baja calidad; los salarios, los ascensos y la seguridad del empleo desvinculados del desempeño, y un liderazgo deficiente en las escuelas.

No relatório mais recente do Banco Mundial (BM, 2017), há a recomendação de fim da gratuidade da educação superior no Brasil, com extensão dos programas FIES e PROUNI para os estudantes da educação superior e o congelamento dos salários dos servidores públicos. Também a redução do número de professores está em pauta no relatório. Não é demais registrar que essas propostas já se encontram em debate no país. Em especial, o congelamento de salários, incluindo dos professores das instituições federais de ensino, já foi publicado através de medida provisória pelo governo do presidente Temer.

Ainda que os professores sejam “reconhecidos” como essenciais para a difusão e efetivação da educação, como responsáveis por transmitir os valores fundamentais ao mercado: individualismo, competitividade, empreendedorismo, meritocracia e produtividade, sua valorização efetiva não ocorre.

Consequentemente ao ajuste do processo de formação docente visando estabelecer padrões de qualidade e competências adequadas ao novo modelo Neoliberal, vislumbramos outras mudanças, de caráter global, que envolvem carreira, salários, condições de trabalho. Muito embora o discurso se sustente na necessidade de formação inicial e continuada de professores, os documentos do BM e Unesco valorizaram a aplicação “de cursos e treinamentos rápidos, dispensando-se a formação universitária”. Nesse momento cresceram os cursos de formação de professores à distância, pois além de serem mais baratos, possibilitaram maior propagação de valores morais e técnicos. A política de formação docente anunciada pelo governo Temer se coaduna a estes princípios, deixando, mais uma vez, a formação dos professores subordinada e aligeirada, sem aprofundamento teórico e centralizada na prática.

As políticas educacionais atuais pretendem formar um professor de novo tipo, que tenha pleno domínio dos recursos tecnológicos, seja empreendedor, exerça sua função com “qualidade total”, ou seja, faça mais por um menor custo, seja o melhor. Espera-se que os professores, através da meritocracia, passem a competir entre si – acirrando o individualismo – além de que mantenham habilidades para contornar situações de fracasso na vida dos alunos em outras esferas sociais, como a pobreza, violência, droga e fome, por exemplo.

Retomando nossa pauta inicial, vemos que a política proposta pelo MEC não é capaz de trazer novos e inovadores elementos para garantir uma formação de professores de qualidade, nem rompe com as prescrições pragmatistas dos organismos internacionais e sua proposta simplificadora da formação. Dentre os principais problemas, podemos apontar o grande investimento na formação a distância, através da UAB. Além da priorização da formação a distância, não é demais lembrar que esta formação se dá a partir da precarização e intensificação do trabalho docente, visto sua organização ter centralidade na ação de professores bolsistas e tutores, sem garantias trabalhistas ou direito de aposentadoria.

Destaca-se ainda a fragmentação dos projetos oferecidos pelo MEC, a histórica ênfase na prática em detrimento do aprofundamento da relação teoria/prática, o aligeiramento da formação e

a sua desarticulação com a valorização e o desenvolvimento profissional, tão amplamente defendido por todas as entidades acadêmicas e sindicais. (ANPED, 2017)⁶

Mais ainda, mantém-se a prática de impor, de cima para baixo, uma política tão relevante para a melhoria da educação brasileira, e que se articula com o projeto de reforma do Ensino Médio e da Educação Superior. Finalmente, consolida-se a dualidade e a seletividade histórica do sistema nacional de educação, com uma escola para os ricos e outra para os pobres (FRIGOTTO, 2016), com uma formação de professores igualmente dualista e seletiva. Não é demais retomar o que afirmamos em outro momento, trata-se de excluir das salas e espaços da universidade aqueles que jamais puderam almejar entrar neles (OLIVEIRA, 2012).

Acreditamos que ao elevarmos o nível de consciência política dos profissionais da educação, a fim de verificarmos os antagonismos presentes em nossa sociedade e dos atuais valores difundidos, poderemos construir uma educação contra-hegemônica, capaz de responder com mais autenticidade por uma educação de qualidade: reflexiva, crítica, emancipatória, autônoma, e para todos.

REFERÊNCIAS

BANCO MUNDIAL. Um Ajuste Justo: Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil. BRASIL. Revisão das despesas públicas. Vol.1. Síntese. Nov. 2017. Disponível em: <<http://documents.worldbank.org/curated/pt/884871511196609355/pdf/121480-REVISED-PORTUGUESE-Brazil-Public-Expenditure-Review-Overview-Portuguese-Final-revised.pdf>>. Acesso em: 28 nov. 2017

BANCO MUNDIAL. Prioridades y Estratégias para la Educación. Washington: World Bank, 1996. Disponível em: <http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2005/06/13/000160016_20050613172136/Rendered/PDF/14948010spanish.pdf> acesso em 10 agosto 2014.

BANCO MUNDIAL. *O Banco Mundial e o Brasil: uma parceria de resultados*. 2005.

BANCO MUNDIAL. Relatório sobre o desenvolvimento mundial. World Bank, 1990.

BANCO MUNDIAL. Profesores excelentes: Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe. Disponível em: <<http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Excelentes%20profesores%20Banco%20Mundial.pdf>>. Acesso em 10 set.2014.

CABEZAS, V.; CLARO, F. (2011). Valoración social del profesor en Chile: ¿cómo atraer a alumnos talentosos a estudiar pedagogía? Centro de Políticas Públicas UC. *Temas de la Agenda Pública*. Año 6, n.º 42, P. Universidad Católica de Chile.

⁶ <http://www.anped.org.br/news/manifestacao-das-entidades-educacionais-sobre-politica-de-formacao-de-professores-anunciada>

CUNHA, Luis Antônio. ENSINO MÉDIO: ATALHO PARA O PASSADO. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, nº. 139, p. 373-384, abr.-jun. 2017

DELORS, J. (Coord.). *Educação um tesouro a descobrir*. UNESCO, MEC. São Paulo: Cortez, 1998.

EVANGELISTA, O. ; SHIROMA, E. O. *Professor: protagonista e obstáculo da reforma*. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.33, n.3, p. 531-541, set./dez. 2007.

FIGUEIREDO, L. *Reforma neoliberal na educação e crise no movimento sindical no estado de minas gerais*. Niterói: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2006 (DISSERTAÇÃO).

FREITAS, H. C. L. *A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e no movimento dos educadores*. In: *Educação e Sociedade*. Campinas: Cedes, nº 68/especial, 1999. p. 17-44.

FRIGOTTO, Gaudêncio. REFORMA DO ENSINO MÉDIO DO (DES) GOVERNO DE TURNO: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres. *Movimento*. *Revista de Educação*, ano 3, n.5, p. 329-332, 2016.

FRIGOTTO, G. *Novos fetiches mercantis da pseudoteoria do capital humano no contexto do capitalismo tardio*. In: Juarez de Andrade; Lauriana G. de Paiva. (Org.). *As políticas públicas para a educação no Brasil contemporâneo: limites e contradições*. 1ed. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2011, p. 18-35.

GENTILI, P. A. *A falsificação do Consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*. Vozes, Petrópolis, 1998.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. POR QUE A URGÊNCIA DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO? MEDIDA PROVISÓRIA Nº 746/2016 (LEI Nº 13.415/2017). *Educ. Soc.* [online]. 2017, vol.38, n.139, p. 355-372. ISSN 0101-7330. <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302017176606>.

NEVES, L. M. *A Nova pedagogia da hegemonia no Brasil*. Editora Perspectiva, v. 29, n. 1. Florianópolis, 2011. p. 229-242.

NEVES, L.M.; PRONKO, M.A. *O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado: formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

OLIVEIRA, D. M. *As diretrizes técnicas e ético-políticas dos organismos internacionais para a formação dos professores*. In: Juarez de Andrade; Lauriana G. de Paiva. (Org.). *As políticas públicas*

para a educação no Brasil contemporâneo: limites e contradições. 1ed. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2011, p. 90-107.

_____. *A formação de professores a distância para a nova sociabilidade: Análise do “Projetos Veredas” de Minas Gerais*. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2008

OLIVEIRA, Dalila de Andrade. As massas trabalhadoras começam a participar do banquete, mas o cardápio é escolhido à sua revelia, ou democracia e educação escolar nos anos iniciais do século XXI. In: FÁVERO, Osmar & SEMERARO, Giovanni (Orgs.). *Democracia e Construção do Público no Pensamento Educacional Brasileiro*. Petrópolis: Vozes, 2002.

PARO, V. H. *Administração escolar e transformação social*. In: *Administração Escolar Introdução Crítica*. 7ª edição, São Paulo, Cortez, 1996.

SAVIANI, D. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. *Capitalismo, trabalho e educação*. LOMBARDI, J. C, SAVINI, D., SANFELICE, J. L. (orgs.) – 3 ed. – Campinas, SP: Autores associados, 2005.

VEGAS, E.; UMANSKY, I. *Mejorar la enseñanza y el aprendizaje por medio de incentivos*. Qué lecciones nos entregan las reformas educativas de América Latina? Washington, DC: Banco Mundial, 2005.

VIEIRA, S. L. Políticas internacionais e educação – cooperação ou intervenção? In: *Políticas Públicas e Educação Básica*. DOURADO, Luís Fernandes e PARO, Vitor Henrique (org.). São Paulo: Xamã, 2001. p. 59-90

TRABALHO DOCENTE E PROJETO DE SOCIEDADE: ENTRE A LIBERDADE DE ENSINAR E OS MECANISMOS DE CONTROLE¹

LORENE FIGUEIREDO

TRABALHO DOCENTE NO CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO

Analisando o processo de trabalho em Marx (2004) e tendo a elaboração contemporânea de Brighton (apud Silva 1991) e Alves (2009) como apoio, consideramos o Capital como relação social que expressa as formas de organização de produção da existência. Este, afirma-se pela desigualdade e exploração fruto da expropriação dos trabalhadores assalariados, pelos proprietários dos meios de produção, hoje conceituados como empresários.

Modernamente se realiza pela ampliação da subsunção real. Incorpora crescentemente elementos científicos e racionaliza a produção e, neste movimento, expropria o conhecimento e a organização do processo de trabalho dos produtores. O maior controle torna-se necessário tanto pela lei de acumulação e do mais valor, como para evitar a recomposição criativa na objetivação do trabalho, elemento de manutenção da alienação.

As formas flexíveis de acumulação que predominam em nosso tempo histórico produziram um grande impacto na sociabilidade da classe trabalhadora. Para Alves (2009), à estrutura de autovalorização corresponde um complexo social que comporta os elementos superestruturais e o todo das relações sociais manifesto pela imposição da forma estranhada à humanidade. Para este autor e Mézáros (2006), a teoria de Marx comporta duas dimensões: a da exploração e a do estranhamento, havendo um vínculo orgânico entre elas. Esta elaboração nos permite superar o par dialético produtivo/improdutivo inserido na dimensão exclusiva da exploração. Esta indicação é importante para pensarmos o trabalho no setor do serviço público em geral e na educação em particular. Com a incorporação da microeletrônica na produção, níveis mais elevados de flexibilidade do capital foram alcançados. A flexibilidade como conceito-forma de acumulação se estendeu sobre a força de trabalho

¹ Esta comunicação tem como base os textos Trabalho Docente na Crise de Acumulação, capítulo dois da tese de doutoramento que tem como título: Trabalho Flexível na educação e Reconversão Docente- um estudo a partir das reformas em Minas Gerais, Rio de Janeiro, PPFH/UERJ, 2014. Primeira parte do presente texto foi apresentada no VIII CEMARX em 2015.

e seus contratos, sobre a legislação, sobre a regulação social e sindical. O foco da reestruturação é o trabalho vivo para ampliar as possibilidades de acumulação, através da flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados, de seus produtos e padrões de consumo, regulando as etapas da valorização.

Para Valencia (2010) este movimento geral do capital implica em elevadas taxas de desemprego como componente estrutural e a ampliação das formas precárias de trabalho e de exclusão social que inclui a redução dos salários e direitos tanto nos países periféricos como centrais. As corporações transnacionais saem fortalecidas e aprofundam-se práticas imperialistas de dominação. A predominância da forma financeirizada de acumulação e a estrutura de estado que lhe dá suporte, o neoliberal, subvertem as condições da produção que se traduzem na agudização das crises e pressão crescente pela realização do valor, cada vez mais difícil pela exponencial especulação financeira e limites para o consumo.

Todo este movimento traz implicações para as tarefas educativas. A Escola, na lógica hegemônica, deve educar para a forma flexível de produção da existência, garantir a reprodução da força de trabalho dentro de padrões de sociabilidade que atenda a produção e o consumo, adequando as formas culturais a esta violenta dinâmica de acumulação (mantendo a subjetividade restrita). Deve naturalizar a barbárie desta forma aguda de exploração. E esta dinâmica social se expressa a partir de fenômenos de fetichismo social e de estranhamento.

A Reforma do Estado inclui a reforma da educação pública e o trabalho docente está no centro dela. O trabalhador em educação deve ser moldado para garantir que a escola cumpra o papel de reprodução das formas de sociabilidade que interessam à acumulação na forma flexível-financeirizada. A escola pública é aquela que educa a ampla maioria daqueles que compõem a classe trabalhadora e se manifesta como espaço de disputa tanto para a reprodução como para a emancipação.

Para que haja maior controle dos empresários sobre a modelagem dos novos trabalhadores é necessário controlar o trabalho do professor; garantir que as condições gerais da produção no momento de realização do trabalho – a aula – não ultrapassem a medida de conhecimento que interessa fornecer a estes jovens. Torna-se necessária a deterioração dos meios, dos processos, o rebaixamento geral de salários (obtido através de reformas constantes nas relações contratuais e planos de carreiras), a ampliação da jornada e a formação continuada. A título de garantir boas práticas pedagógicas e reduzir o “tempo gasto” com teorias vêm sendo remodelados os cursos de licenciatura. Aqui a prerrogativa é o saber fazer, ensinar, em detrimento da formação teórica que permite a reflexão orgânica sobre a prática. Uma cisão metodológica e orgânica entre o pensar (o conhecimento entendido na perspectiva Gramsciana também como técnicas de raciocínio, ferramentas intelectuais mais complexas) e o fazer que, assumindo a forma requerida, hegemônica, vai se tornando reprodutivista, ainda que o discurso seja humanista.

O modelo de desenvolvimento adotado no Brasil desde o golpe empresarial-militar de 1964 reforça a posição subalterna do país e amplia a exportação de produtos de baixo valor agregado em associação às formas gerenciais toyotizadas que, aliadas ao uso ampliado da microeletrônica,

restringem postos de trabalho mais especializados na indústria e ampliam as vagas do setor de serviços que, com a universalização da nova maquinaria, também exigem nova qualificação.

Observamos, então, uma mudança no tipo de formação e de exigência feita à escola que “deve” moldar um trabalhador capaz de lidar com a completa flexibilização e precarização, quando não para a aceitação da exclusão. A escola tende a mudar o eixo da concepção de formação, esvaziando o conjunto de conhecimentos científicos oferecidos e sua reorganização, acentuando as tarefas educativas mais amplas.

O professor e a realização de seu trabalho estão no centro da disputa tática da modelagem destes novos trabalhadores e têm um destino comum aos dos seus alunos, selado por estas novas determinações estruturais e superestruturais.

O TRABALHADOR DOCENTE NA ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL: PRODUTOR E PRODUTO DAS FORMAS PRECÁRIAS DA SOCIABILIDADE CAPITALISTA

Oliveira (2004, p. 1131) corrobora nossa concepção ao observar que a Reforma Educacional na América Latina se apresenta como forma de gerir o trabalho e a educação na gestão ou disciplina também da pobreza. O impacto das reformas para os professores foi a sobrecarga de trabalho. A autora identifica várias atribuições que não são parte da formação do professor: agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo etc. Isso contribui para o sentimento de desprofissionalização e de perda da identidade profissional, posto que o ensino parecesse ser secundarizado.

Aqui cabe um destaque importante. Não defendemos a concepção hegemônica que torna ensino sinônimo de instrução. Ao contrário, defendemos a apropriação do conhecimento científico, filosófico e estético em suas formas mais elevadas produzidas pela humanidade. Este sentido da relação ensino-aprendizagem exige tempo, infraestrutura e jornadas de trabalho reduzidas em composição com um piso salarial que permita esta redução. Dessa forma, a recomposição criativa do trabalho docente será e se expressará na formação robusta de nossos alunos, alcançando a qualidade que interessa aos trabalhadores.

No entanto, a opção por um modelo de desenvolvimento que reitera a subordinação e que se expressa pela combinação da produção de produtos de baixo valor agregado e ampliação da financeirização não supõe a ampliação da qualidade da formação humana. Seres humanos em formação são vistos como força de trabalho, exclusivamente, como insumo na produção, capital humano, que, na condição de mercadoria, interessa “produzir” com a qualidade na justa medida das necessidades do “mercado” sem, com isso, afetar a “lucratividade”.

No setor público essa “lucratividade” se traduz como apropriação do mais-antivalor², do fundo público, carregado imediatamente para a valorização de capital através das várias formas de privatização presentes hoje na escola pública, desde compra de material didático até aluguel de aparelhos de ar-condicionado e terceirização da gestão via Organização Social (OS).

² Mais anti-valor há uma explicação mais abaixo no texto para aprofundar a leitura ver FIGUEIREDO (2014).

Uma das faces da ampliação horizontal das tarefas docentes e da redução das atribuições verticais que temos observado a partir das fontes de nossas pesquisas é o aprofundamento da expropriação do docente também sobre a base imaterial do trabalho. Delineia-se uma atuação polivalente, um dos elementos do trabalho flexível, e a perda do sentido do trabalho, elemento de ampliação da alienação. A condição de proletariedade do professor se aprofunda. O trabalho docente passa a compreender a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação, entre outros.

Nos documentos oficiais a ampliação das tarefas surge como adesão às históricas reivindicações das lutas magisteriais como a democratização da escola e a autonomia. No entanto, os meios e os processos de trabalho estão rígida e previamente definidos pelas regulamentações das instâncias superiores em clara valorização das gerências e verticalização do trabalho, típicos dos mecanismos de controle, conforme Brighton (1991).

Na concepção hegemônica da reorganização do trabalho o conceito que expressa modelagem do trabalhador é “Reconversão Profissional”. Segundo Rodrigues e Archar “Passa-se a exigir um trabalhador com características cognitivas e atitudinais muito diferentes para enfrentar as novas situações derivadas da flexibilidade [...] (1995)”.

A reconversão integra a atualização da teoria do capital humano, assim como a empregabilidade, o empreendedorismo etc. É sinônimo de adaptabilidade da força de trabalho às demandas do capital. Remete-nos às várias formas de subsunção e inclui trabalhadores assalariados, informais, produtivos, improdutivos, trabalho material e imaterial, afirmação e alargamento da condição de proletariedade.

Estes elementos estão colocados para o trabalhador em educação, presentes nos Planos de Carreiras cujos “novos” critérios para progressão estão vinculados às avaliações de desempenho. Seu “novo” arranjo implica na reorganização do tempo, dos espaços, da gestão, dos conteúdos, da formação dos docentes (Kuenzer, 2002). Este processo tornou-se evidente quando analisamos, por exemplo, as três gerações do Choque de Gestão em Minas Gerais.

Podemos afirmar, a partir dos estudos de Shiroma e Evangelista (2008) sobre a reconversão docente, que esta é a materialização da proletarização docente nos aspectos da precarização, nas diversas formas de subsunção, na acumulação/ expropriação do trabalhador tanto objetiva como subjetivamente. Caracterizamos a proletarização do professor pelo sistemático achatamento salarial conseguido via constantes mudanças nos planos de cargos.

O assalariamento associado à precarização profissional que também está presente tanto nas relações contratuais temporárias como estáveis, nas alterações das condições de trabalho (horas-aula e hora-atividade; extraclasse com ou sem remuneração), de carreira, condições de aposentadoria. A perda do controle sobre o processo de trabalho (deterioração de meios, de processos, de carreira, de salários, jornada, formação, que dificultam a recomposição criativa do trabalho). A transformação da categoria em trabalhador coletivo e, por fim, a caracterização do professor como produtor de mais valia (na empresa privada) e de mais-antivalor (no setor público).

Para Costa, “O Estado capitalista opera cada vez mais, segundo a lógica privatista das empresas e, por isso mesmo, desenvolve relações de exploração capitalista sobre todos os trabalhadores e ele subordinados (Costa, 2009, p. 96)”. E é neste rearranjo das funções do Estado, que atende progressivamente às demandas da financeirização, que a ampliação da exploração do professor cumpre um duplo papel: rebaixar a qualidade da oferta da educação para a classe trabalhadora ao mesmo tempo em que permite maior apropriação do fundo público pelo empresariado.

A exploração do trabalhador do setor público se aproxima cada vez mais do modo de exploração do setor produtivo, neste sentido, categorizei este fenômeno como “exploração de mais anti-valor” por ser complementar à exploração da mais valia no espaço produtivo. É expropriação de direitos sociais convertidos em serviços e do servidor público que tem suas condições gerais de reprodução mais aviltadas. Compreendo esta expropriação como “subsunção real espelhada”, por expressar a apropriação privada do bem público na parte que caberia ao trabalhador do setor e que reflete o processo realizado diretamente na produção. É a face complementar tanto da acumulação quanto da universalização das formas de trabalho e sociabilidade capitalista.

Na escola pública, o professor também não detém o controle direto sobre os meios de trabalho e nem da organização sobre o processo de trabalho. O trabalho docente mantém as características iminentes do processo de trabalho capitalista: a divisão entre o controle hierárquico e a execução, a fragmentação e a “desqualificação”, estas tem sido aprimoradas ao longo do século passado e ganham novos contornos nestas duas primeiras décadas do século XXI.

Novos mecanismos têm surgido recentemente, como a base nacional curricular comum, mais uma etapa no processo de rebaixamento da qualificação geral da força de trabalho e no esvaziamento das funções precípua da docência. Não podemos pensar um documento isolado do conjunto das modificações que estão em curso tanto na educação como no âmbito das relações sociais mais amplas. Para os limites deste texto farei uma breve consideração sobre os textos introdutórios e usarei alguns exemplos do componente história.

Ao trocar parâmetro por base, vemos uma determinação que até então estava ausente da discussão do currículo. Isto é um problema para um país continental e tão diverso. O documento reivindica as leis maiores (CF/88 LDB/96), mas se apresenta como norma. Além disso, propõe a intervenção em três grandes eixos da política educacional que dizem respeito à perspectiva de construção de um sistema nacional: formação de professores, materiais e tecnologias educacionais, infraestrutura escolar, avaliação da educação básica.

Observando estes elementos podemos afirmar que a BNCC é na verdade um programa de intervenção da educação básica que impacta diretamente a forma, o conteúdo, os meios, e os processos educacionais, além de intervir na formação docente. Ao subordinar a formação dos professores à modelagem da BNCC vemos uma importante inversão nos processos formativos da carreira do magistério.

Outro aspecto importante é a prevalência da experiência sobre a apropriação teórica e da aprendizagem sobre o ensino. Esta polarização, própria da lógica formal, indica um reforço da

concepção escolanovista que concebeu uma escola mais adequada à formação para o trabalho, pragmática e instrumentalizadora. Assim, apesar de todos os objetivos apresentados inicialmente dentro da concepção humanista e da formação integral, as proposições concretas e a seleção do conteúdo apontam para um sentido inverso, rebaixador e que esvazia a apropriação do conhecimento mais elaborado. Esta perspectiva de formação do aluno da classe trabalhadora sela, igualmente, o destino do professor que também será rebaixado.

Outro elemento bastante preocupante é um suposto protagonismo dos movimentos sociais. Sabemos que na lógica hegemônica a prerrogativa será para organizações sociais (OS) que podem vir a gerir sistemas educacionais, apropriando-se assim dos fundos públicos e pautando de forma cada vez mais interessada, na direção do empresariado, a educação dos trabalhadores.

Por fim, mas não menos importante, temos a forma que a consulta supostamente democrática foi realizada, com cadastramento individual ou por organizações diretamente no site da Base e ainda com os seguintes critérios de opinião (concordo fortemente, concordo, sem opinião, discordo, discordo fortemente) como em pesquisa de satisfação de “clientes”. Os números demonstram a pulverização e a impossibilidade de que estas “contribuições” sejam incorporadas ao texto final. De acordo com os números informados pelo próprio documento foram 305.560 indivíduos; 4.298 organizações e 45.049 escolas de todo o país. Com estes números os proponentes da BNCC buscam o consenso ativo em torno destas propostas altamente regressivas no que tange a apropriação do conhecimento.

A título de exemplo do caráter regressivo da proposta trazemos o componente curricular “história” na análise de CALIL (2016). Toda a história da humanidade só interessa se é possível estabelecer um “nexo” com a História do Brasil, vista aqui como a história nacional. Assim, toda a pré-história da humanidade é ignorada. A inclusão da história da África, uma conquista das lutas dos movimentos negros e dos docentes, só é reconhecida a partir do século XVI.

Assim, nem mesmo a identificação positiva mais simples e burguesa como a noção de “empoderamento” pode ser construída com os alunos, posto que os grandes impérios, a cultura, os sistemas civilizatórios, as formas de pensamento anteriores à dominação imperialista inexistem. A África surge para nós a partir do estigma da escravidão e do tráfico. Nada mais conservador.

O século XIX desconhece o capitalismo e o imperialismo. Eles não existem, ou melhor, são naturalizados. Segundo o professor já citado, em seus 200 componentes de história não aparecem nenhuma menção ao sistema social vigente nos últimos 300 anos. Assim como a Revolução Russa não aconteceu como conflito entre classes, mas no pacote de regimes totalitários como sinônimo de fascismo e nazismo na sua única versão reconhecida: como estalinismo. E a revolução industrial desaparece da história como fenômeno histórico-social e é estudada na física!

Podemos afirmar que é um conhecimento fragmentado, empobrecido, ofertado no que CALIL chama de “história em migalhas”, os conceitos utilizados não são problematizados como “poder”, “política”, “cultura”. As escolhas de conteúdos nos parecem completamente arbitrarias e o que é ainda pior, sequer a conquista da América aparece problematizada, desconsiderando o contexto político

da invasão posto que a história prévia destes povos é ignorada! O documento acaba por reforçar a interpretação mais conservadora de que “eram povos sem história”. É o que aparece como subtexto.

Cabe deixar aqui a pergunta para reflexão: a quem interessa este tipo de “formação”?

Se levarmos em conta que o espaço da sala de aula ainda permite uma recomposição criativa do trabalho do professor, apesar de todos os mecanismos de controle já discutidos neste texto, vemos que a BNCC ao se somar com outros projetos em curso como os PLs conhecidos pelo tema “Assédio Ideológico”, Ideologia de Gênero” e, por fim, por um movimento que dá nome a outro PL, “Escola sem Partido”, temos a dimensão de que estamos diante do maior ataque já impetrado contra a educação pública desde a ditadura empresarial-militar.

O espaço de liberdade presente na recomposição criativa que é a realização da aula, objetivação do trabalho do professor na relação com os alunos, está mais restrito e controlado, pautado por avaliações de desempenho individual, avaliações de larga escala, por critérios externos que “auferem” uma suposta qualidade. Agora com novos e talvez mais eficientes mecanismos de controle por parte da burguesia, posto que reforcem os conflitos entre professores, pais e alunos, dividindo aqueles que partilham de uma condição de classe comum, deslocando o conflito entre as classes para intraclases.

Na aula, professor e aluno partilham formas de conhecer e constroem uma visão de mundo. Se houver muita autonomia pode ser construída de uma ideologia que coloque em cheque a estrutura de dominação. Portanto, interessa ao empresariado garantir a direção ético-política destes processos e dos resultados: da modelagem dos futuros trabalhadores e que o trabalho docente possa ser controlado, dosado, na justa medida dos interesses da acumulação e desta formação restrita.

Caso sejam aprovados, os PLs pensados juntamente com o PL 7180/2014 (Escola sem Partido) representarão um enorme golpe na educação e no direito à formação humana emancipadora. Um único exemplo extraído do PL citado acima já nos dá a dimensão deste ataque: pretende incluir na LDB um parágrafo que afirma que o professor deve respeitar as “convicções” do aluno, de seus pais, responsáveis. Os valores da ordem familiar tendo precedência sobre a educação escolar, algo impossível de respeitar sem retroceder aos séculos anteriores ao Iluminismo.

Trazemos alguns exemplos a título de reflexão: não será possível o combate ao racismo, à LGBTfobia, ao machismo, se tudo isso fizer parte dos valores familiares dos alunos. Assim também não se pode ensinar em biologia questões referentes a reprodução; ou ainda as funções de uma transfusão de sangue, se houver uma criança que pertença à religião “Testemunhas de Jeová”. O mais grave, pode resultar, caso o professor seja denunciado anonimamente por qualquer aluno, em prisão, pagamento de multa e demissão.

Em uma turma que tem entre 30 e 50 alunos esta é uma lei que será impossível cumprir. A menos que o professor se torne um mero reprodutor de um conhecimento previamente selecionado e com nexos estruturados também previamente, em textos já construídos e apresentados em módulos e/ou apostilas, adequados aos descritores das avaliações em larga escala. E aqui encontramos o sentido destas leis: tornar inócua o processo de educar que passa a ser menos do que instruir posto que assume caráter de adestramento e reprodução.

Para este modelo de educação, não é necessário que o professor seja altamente qualificado e nem é exigida tanta “habilidade”³. Assim os salários podem ser rebaixados ainda que o aumento seja aparente em valores absolutos (quando se condiciona o pagamento do piso salarial nacional a opção por cargos de 36h ou 40h, por exemplo), bem como sua formação pode ser menos complexa, centrada no saber fazer e aligeirada. O processo de proletarização do professor é peça fundamental na redução da qualidade da educação ofertada aos filhos dos trabalhadores.

A questão que muitas vezes se apresenta quando fazemos este tipo de discussão é que há uma enorme contradição entre o discurso de governos e empresários quanto às preocupações com a qualidade da educação e o desmonte da educação pública. Para alguns é difícil aceitar que esta contradição é parte da própria dinâmica que a relação social capitalista assume no Brasil.

Sim, os empresários se preocupam com a qualidade da educação, mas ela é distinta do que entendemos por qualidade. A nossa perspectiva é a da apropriação das formas mais elevadas do conhecimento e da cultura produzidos pela humanidade. A perspectiva do empresariado é de que a força de trabalho (e não os seres humanos) tenham as “competências” necessárias e mínimas para desenvolver as atividades que interessam ao processo de valorização de capital. Disto decorre também uma das funções das avaliações em larga escala: permitir a triagem, a classificação da mão de obra, ajudando a definir percursos formativos distintos para os filhos dos trabalhadores⁴.

Além disso, empresários não tem posição unificada sobre os custos de formação da mão de obra e, dependendo de sua inserção no sistema produtivo, podem ter interesses conflitantes. O empresário do ramo educacional quer produtividade em primeiro lugar, visando o lucro. O empresário que compra o produto deste processo quer o melhor produto possível. Ambos pressionam para que o aparelho de estado atenda aos seus interesses de classe.

Nosso país é fruto de uma relação histórica de subordinação. O desenvolvimento do capitalismo no Brasil é fruto da construção da relação colonial, desigual, combinada, que resulta em um modelo dependente, subordinado. A produção é, fundamentalmente, de commodities, que exige pouca elaboração técnica e baixo investimento em pesquisa. Neste sentido, a educação na perspectiva do empresariado pode ser de baixa qualidade, com escolas estratificadas pelo tipo de formação que oferecem. As várias modalidades, cursos e turnos, as variantes presenciais e a distância, as várias formas de ensino técnico e tecnológico são a expressão do grau de controle que os capitalistas lograram na modelagem da mão de obra e são a expressão do caráter restritivo da formação ofertada.

A BNCC e os projetos vinculados à censura do professor são apenas mais um aspecto deste processo.

³ Por isso na proposta de reforma do ensino médio o trabalho docente pode ser realizado por qualquer um que tenha “notório saber” sobre aquela área determinada. E por isso também Viviane Senna, empresária, representante da ONG Fundação Ayrton Senna, se acha no direito de dizer que educação se faz mais por “achismo” do que por conhecimento científico!

⁴ Competências ver RAMOS (2001). Funções das avaliações: disciplinar a mão de obra docente, pautar o currículo e o planejamento, classificar mão de obra em formação, deslocar para a responsabilidade da escola e dos professores os problemas do sistema educacional etc. FIGUEIREDO (2014).

É incrível que ainda assim a economia do país seja a sétima mais rica do mundo, em um universo de mais de duzentos países. A expressão da subordinação também se manifesta pela iníqua distribuição de renda e pelo repasse sistemático de mais da metade do PIB para o mercado financeiro, pelo engodo que recebe o nome de “dívida externa”, nada mais do que um eficiente mecanismo de transferência de riqueza⁵.

Desta forma, a preocupação com a educação e sua qualidade expressa meia verdade e, o mais importante, cumpre o papel ideológico de esconder as enormes diferenças de projeto presentes entre o que é ofertado pelo governo, em atendimento ao interesse dos empresários, e as históricas lutas do movimento estudantil e docente pela democratização da educação e a defesa de seu caráter público e universal.

A retomada da teoria do capital humano atualizada inicialmente como empregabilidade e depois como empreendedorismo⁶, visa mascarar este ataque brutal e, ao mesmo tempo, funciona como responsabilização individual pelo “sucesso” ou “fracasso” em um mundo “cheio de incertezas” e altamente “competitivo”. Trata-se de educar para aceitar a exclusão e a barbárie.

Estamos diante de um quadro que, ao reafirmar a subordinação econômica, necessita destruir sistematicamente forças produtivas e isso será visto com maior violência no sistema educacional e em todos os níveis de formação. As reformas e cortes orçamentários pelos quais a universidade pública vem passando são a expressão deste processo regressivo no âmbito superior. A questão é que destruir forças produtivas implica em destruir sonhos, desejos, capacidade de realização humana.

Sabemos que a educação é consequência, e não causa de fenômenos sociais mais amplos. A educação é a particularidade através da qual escolhemos observar a totalidade da relação social do capitalismo na formação da sociedade brasileira. E, pelo exercício que aqui fizemos, podemos afirmar que a luta por uma educação emancipadora pressupõe a luta por uma sociedade igualitária. A educação que desejamos não poderá ser construída descolada da luta pela transformação da sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A compreensão destas determinações e contradições sob as quais se desenrolam nossas lutas como docentes e como seres sociais nos coloca o desafio de assumir a tarefa fundamental que cabe a alguém que possui a formação que temos: escolher qual papel cumprirá, como intelectual, na luta de classes. A quem o seu trabalho serve?

Nós docentes, filhos da classe trabalhadora, devemos tudo à escola pública. Sem o seu caráter público, gratuito, universal, jamais teríamos alçado um lugar diferente de todos os trabalhadores sem qualificação das famílias das quais descendemos, ou mesmo compreenderíamos os complexos

⁵ Cartilha ABC da Dívida, Jubileu Sul, disponível online. E também documentário de Carlos Pronzato, Dívida Pública Brasileira, o Brasil na corda bamba. Link: <https://www.youtube.com/watch?v=aFzke1cCwUg>

⁶ Teoria do Capital Humano ver FRIGOTTO, Gaudêncio (2001).

processos sociais que acompanhamos e tentamos explicar aos nossos alunos. Temos um compromisso ético-político que, sob pena de traição de classe, devemos cumprir.

A maioria dos trabalhadores para os quais trabalhamos, educando seus filhos, está mais imersa na alienação do que boa parte de nós (ainda que os mecanismos de alienação estejam em processo de ampliação como vimos neste texto). As dificuldades postas pela alienação na ação política da classe trabalhadora dizem respeito à falta de clareza destas disputas e da própria dinâmica da luta de classes.

Falta a consciência de sua condição comum, auto-organização e homogeneidade para uma ação conjunta na disputa por seus interesses contra seus oponentes. Muitas vezes não enxergam os empresários como inimigos de seus interesses. E até mesmo veem parte da classe trabalhadora como opositores. Os conflitos intraclasse são a expressão máxima da alienação. Cabem aqui todas as formas de opressão (machismo, racismo, lgbtfobia), a aversão aos imigrantes, a rejeição a frações da classe organizadas em torno de pautas socialistas etc. Há um longo processo e projeto de educação para emancipação que devemos realizar e que se choca direta e frontalmente com o que está em curso no Brasil.

O fenômeno das ocupações nos enche de esperança. É algo inteiramente novo e tem agregado pais, responsáveis e professores em torno do protagonismo da juventude (ao menos em São Paulo). Precisamos nos debruçar sobre estas belas experiências constitutivas de classe que estão acontecendo no processo mesmo de crescimento. As escolas ocupadas não são mais as mesmas. Novas formas de gestão do trabalho, de forma cooperada, têm surgido.

Para nós, marxistas, é a condição objetiva, experienciada na produção da existência, que nos permite, na dialética do trabalho, compreender as contradições que estão postas nas relações sociais mais amplas e lutar para superá-las. Logo, as ocupações são um belo exemplo de experiência concreta de tomada de posição.

É fato que os ataques aos direitos sociais têm aumentado e se acelerado, mas também é fato que há muito mais lutas. Já superamos de longe o número de greves dos anos oitenta, tanto no setor privado quanto no público. Desde 2011 há um ascenso significativo nas lutas pela educação. É importante não nos dispersarmos e não nos atrasarmos na construção das pautas que podem nos unificar. Sei que o futuro não está dado, há espaço para a luta, é necessário lutar e é possível vencer. Espero que estejamos juntos nas ruas, nas lutas, construindo o porvir.

REFERÊNCIAS

ALVES, Giovanni. *A condição de proletariedade: a precariedade do trabalho no capitalismo global*. São Paulo, Práxis, 2009.

BRIGHTON LABOR PROCESS GROUP. *O processo de trabalho capitalista*. In: SILVA, T.T. (org) Trabalho, educação e prática social: por uma teoria da formação humana. Porto Alegre, Artes Médicas, 1991.

CALIL, Gilberto. Uma história para o Conformismo e a Exaltação Patriótica, crítica à BNCC/ História, blog junho, 24 de fevereiro de 2016, acesso na mesma data. Link: <http://blogjunho.com.br/uma-historia-para-o-conformismo-e-a-exaltacao-patriotica-critica-a-proposta-de-bncc-historia/>

COSTA, Aurea; FERNANDES NETO, Edgar; SOUZA, Gilberto. *A Proletarização do Professor. Neoliberalismo na Educação*. SP, Ed. Sanderman, 2008.

EVANGELISTA, O; SHIROMA, E Otto. Redes para reconversão Docente. Política, educação e Cultura. *Revista do Programa de Pós Graduação em Educação*, PR, EDUNIOESTE, 2008.

FIGUEIREDO, Lorene. *Trabalho Flexível na Educação e reconversão Docente: um estudo a partir das reformas de Minas Gerais*. 2014. Tese (Doutorado em Política Pública). PPFH/UERJ.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A Produtividade da Escola Improdutiva*, Petrópolis, Vozes, 2001.

MARX, K. *Processo de Trabalho e Processo de Produzir Mais Valia*. In: O Capital, Livro I, Volume 1. RJ, Civilização Brasileira, 2004.

MÉZÀROS, Istvan. *A Teoria da Alienação em Marx*. SP, Boitempo, 2006.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. *As Reformas Educacionais e suas Repercussões sobre o Trabalho Docente*. Em: Reformas Educacionais e suas repercussões sobre o Trabalho Docente. BH, Autêntica, 2003.

OLIVEIRA, Francisco. *O Surgimento do Antivalor* In: Os Direitos do Antivalor, a Economia Política da Hegemonia Imperfeita, RJ, Vozes, 1998.

RAMOS, Marise Nogueira. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2001.

VALENCIA. Adrián Sotelo. Toyotismo, automatização Flexível e Superexploração do Trabalho na América Latina. Em: *Revista da Praia Vermelha*. Vol. 20. N°2. 2010. Disponível em: <<http://www.ess.ufrj.br/ejornal/index.php/praiavermelha/article/view/165>>. Acesso em: 10/ de maio 2011.

SOBRE OS ORGANIZADORES E AUTORES

DANIELA MOTTA DE OLIVEIRA

Pedagoga (CES/JF), mestre (UFJF) e doutora em Educação (UFF). Professora Titular aposentada do Colégio de Aplicação João XXIII, onde coordenou o Curso de Especialização em Educação no Ensino Fundamental (2012-2017). Pesquisadora do Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação (NETEC) da Faculdade de Educação da UFJF. Organizou e publicou, pela Editora da UFJF, os livros *Formação continuada de professores: contribuições para o debate*, em 2012, e *Formação de professores: políticas e processos*, em 2016, sendo este último em coautoria com a profa. Dra. Sylvia Helena dos Santos Rabello.

LAURIANA GONÇALVES DE PAIVA-GUTIERREZ

Professora do Colégio de Aplicação da UFJF, atua nos anos iniciais do ensino fundamental. Pedagoga (UFJF), mestre em Educação (UFF) e doutora em Políticas Públicas e Formação Humana, com estágio de doutoramento realizado na Universidade de Lisboa/PT (UERJ). Realizou estágio de observação na Escola da Ponte (Vila das Aves/PT.).

CLEONICE HALFELD SOLANO

Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGE/UFJF), assistente de pesquisa do Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação (NETEC/UFJF), professora da rede pública municipal de ensino de Juiz de Fora. E-mail: halfeldsolano@yahoo.com.br

GRACIELE FERNANDES FERREIRA MATTOS

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (2012). Possui graduação em Pedagogia (2003) e mestrado em Educação (2005) pela Universidade Federal de Juiz de Fora. É diretora da Escola Municipal Bom Pastor que oferece educação integral da rede municipal de ensino de Juiz de Fora/MG. Já atuou como Professora Pesquisadora II no curso de Pedagogia a distância da Universidade Federal de Juiz de Fora. Prestou consultoria pedagógica para outras redes de ensino com o foco na discussão de educação em tempo integral e currículo. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em: educação em tempo integral, política educacional, currículo, pesquisa com o cotidiano, formação de professores e educação inclusiva. E-mail: graciele_fernandes@yahoo.com.br

HAJIME T. NOZAKI

Licenciado em Educação Física pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); e doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF), campo de confluência Trabalho e Educação. É professor associado da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Faculdade de Educação. Atua nas licenciaturas de Educação Física e de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação (UFJF). É um dos coordenadores do Grupo de Estudos do Trabalho, Educação Física e Materialismo Histórico (GETEMHI). E-mail: leonardo.pina@ifmg.edu.br

LEONARDO DOCENA PINA

Graduado em Educação Física (2006), mestre em Educação (2009) e doutor em Educação (2016), sempre pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Atuou como professor de Educação Física na Educação de Jovens e Adultos, na educação infantil, nos anos iniciais e finais do ensino fundamental e no curso técnico integrado ao ensino médio (IFMG). Também atuou no ensino superior, ministrando disciplinas para os cursos de Pedagogia e Educação Física (UFJF). Atualmente, é professor do Colégio de Aplicação João XXIII da Universidade Federal de Juiz de Fora e pesquisador do Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação. E-mail: leodocena@yahoo.com.br

LETÍCIA CRISTINA PEREIRA

Mestre em Letras (CES/JF). Especialista em Educação no Ensino Fundamental (C.A.João XXIII/UFJF). Especialista em Ensino Religioso Escolar (Instituto Claretiano). cursando Especialização em Educação Especial com ênfase em Autismo, Deficiências Múltiplas e Intelectuais (Instituto Prominas). E-mail: lele_phn@yahoo.com.br

LORENE FIGUEIREDO

Doutora em Políticas Públicas e Formação Humana (UERJ). Leciona na Universidade federal Fluminense, no campus do Instituto do Noroeste Fluminense, em regime de dedicação exclusiva. E-mail: lorenefigueredo@gmail.com

MARIA INÊS BOMFIM

Doutora em Educação (UFF). Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense UFF. Pesquisadora do Núcleo de Estudos, Documentação e Dados Sobre Trabalho e Educação (NEDDATE). E-mail: mib@globo.com

ROSÂNGELA VEIGA JÚLIO FERREIRA

Doutora em Educação (UFJF). Professora do Programa de Pós Graduação em Gestão e Políticas Públicas (PPGP/CAEd/UFJF), coordenadora do Curso de Especialização em Educação no

Ensino Fundamental do C.A. João XXIII. Vice-líder do Grupo de Pesquisa Linguagens, Infância e Educação (LINFE/UFJF), Juiz de Fora/MG, Brasil. E-mail: rosangelaveiga.ferreira@ufjf.edu.br.

RUBENS LUIZ RODRIGUES

Graduado em História (UFF), mestre em Educação (UFF), doutor em Educação (PUC/RJ) e pós-doutor (Universidade do Porto/Portugal). Professor associado da UFJF. E-mail: rubensluizrodrigues65@gmail.com

TATIANE GONÇALVES MORAES

Mestre pelo Programa de Pós Graduação em Gestão e Políticas Públicas (PPGP/CAEd/UFJF), integrante do grupo de pesquisa Educação, Currículo, Avaliação e Políticas Educacionais (EduCap/UFJF), Juiz de Fora/MG, Brasil. E-mail: tatianegmoraes@yahoo.com.br.