



**PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO E SOCIEDADE**

**REFORMA GERENCIAL DO ESTADO E A EMERGÊNCIA DE NOVOS
MODELOS DE GESTÃO DO TRABALHO ESCOLAR NA REDE ESTADUAL
DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO**

BÁRBARA SILVA EVANGELISTA

Orientador:

Prof. Dr. Rodrigo de Azevedo Cruz Lamosa

Nova Iguaçu (RJ)

Junho / 2018

BÁRBARA SILVA EVANGELISTA

**REFORMA GERENCIAL DO ESTADO E A EMERGÊNCIA DE NOVOS
MODELOS DE GESTÃO DO TRABALHO ESCOLAR NA REDE ESTADUAL
DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO**

**Monografia apresentada ao término do curso de graduação em Pedagogia da
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro como requisito parcial à obtenção
do título de licenciatura.**

Orientador:

Prof. Dr. Rodrigo de Azevedo Cruz Lamosa

Nova Iguaçu/RJ

2018

Ficha Catalográfica

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico
Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Er Evangelista, Bárbara Silva, 1995-
REFORMA GERENCIAL DO ESTADO E A EMERGÊNCIA DE
NOVOS MODELOS DE GESTÃO DO TRABALHO ESCOLAR NA REDE
ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO / Bárbara
Silva Evangelista. - 2018. 59 f.

Orientador: Rodrigo de Azevedo Cruz Lamosa.
Monografia (Especialização). -- Universidade Federal
Rural do Rio de Janeiro, Departamento de Educação e
Sociedade - Pedagogia, 2018.

1. Reforma Gerencial. 2. Trabalho Escolar. 3.
Gestão Integrada da Escola. I. de Azevedo Cruz
Lamosa, Rodrigo, 1981-, orient. II Universidade
Federal Rural do Rio de Janeiro. Departamento de
Educação e Sociedade - Pedagogia III. Título.

**PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
DEPARTAMENTO EDUCAÇÃO E SOCIEDADE**

BÁRBARA EVANGELISTA

**REFORMA GERENCIAL DO ESTADO E A EMERGÊNCIA DE NOVOS
MODELOS DE GESTÃO DO TRABALHO ESCOLAR NA REDE ESTADUAL
DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO**

**Monografia apresentada a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro como
requisito parcial à obtenção do título de bacharel em Pedagogia.**

Monografia defendida em 29/06/2018.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Rodrigo de Azevedo Cruz Lamosa (Orientador)

UFRRJ

Professor Mestre Carlos Maurício Franklin Lapa

UFRRJ

Professor Mestre Thiago Vasquinho Siqueira

UFRJ

Nova Iguaçu - RJ

2018

" 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"

(Antônio Gramsci)

AGRADECIMENTOS

A meu pai e minha mãe, Ronaldo e Edilene Evangelista que, durante toda minha trajetória foram aqueles que me impulsionaram a ocupar o lugar que hoje ocupo. Pelo incentivo, paciência e porto seguro. Por, por diversas vezes, negarem a si mesmos para que eu pudesse caminhar firme. Agradeço a dedicação que me proporcionou ser quem sou e estar aqui.

Agradeço ao meu irmão, Matheus Evangelista, por todo carinho e preocupação comigo, disposto a me ajudar a alcançar aquilo que almejo. Obrigada por estar ao meu lado.

Agradeço a minha amiga e companheira de pesquisa, Sara Rodrigues que, durante estes anos, me acompanhou nas perdas e alegrias do caminho. Obrigada pelo apoio e força.

Agradeço ao meu orientador professor Rodrigo Lamosa pelo empenho e dedicação para que eu estivesse aqui, esteve ao meu lado e acreditou em mim. Agradeço por estar aqui, por toda contribuição e paciência.

Agradeço aos componentes da Banca Examinadora, Carlos Maurício Franklin Lapa e Thiago Vasquinho pelas contribuições a pesquisa.

Agradeço aos grupos de pesquisa vinculados ao Núcleo Interinstitucional de Estudos Gramscianos (NIEG) que me proporcionaram troca de grande valia e amadurecimento intelectual. Em especial, ao Laboratório de Investigação em Estado Poder e Educação, e aos indivíduos que o compõem pela base, não só intelectual mas também fraternal. Juntos formamos um corpo mais sólido com capacidade e força para romper os grilhões que nos prendem.

Agradeço ao corpo docente do curso de pedagogia que fizeram parte da minha trajetória e contribuíram para minha formação acadêmica e pessoal.

Agradeço ao povo brasileiro, que me proporcionou ocupar o lugar em uma instituição de Ensino e pesquisa pública através de suas contribuições e por quem empenho os resultados desta pesquisa, para que seja possível uma revolução no pensamento. Pelo povo e para o povo é que se faz a história, para compreender o passado e mudar o presente.

RESUMO

EVANGELISTA, Bárbara Silva. **O novo modelo de gestão escolar na rede estadual do Rio de Janeiro: agentes e agências.** 2018. 59 f. Monografia de graduação - Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, 2018.

No contexto da Reforma gerencial do Estado, o presente trabalho propõe-se a identificar e compreender as diferentes expressões do gerencialismo na rede de educação tendo como base o modelo Gestão Integrada da Escola (GIDE) que é reflexo dos novos modelos de gestão pública. Neste sentido, esta pesquisa estabeleceu como objeto de estudo a Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro, tendo como referência empírica o modelo Gestão Integrada da Escola implantado no ano de 2011. Dada a crise do modelo de desenvolvimento fordista desencadeada na década de 1970, iniciou-se uma reação burguesa que objetiva a recomposição do padrão de acumulação de capital. Deste modo, a gestão do trabalho e os instrumentos de mediação do conflito de classes, dentre os quais se destaca o Estado, sofreram reformas substanciais. Assim, os modelos de gestão pública sofreram também mudanças sob a justificativa de que o modelo gerencial do trabalho traria ganhos para a qualidade do serviço público. A educação foi adotada como meio determinante para implantação e difusão deste novo modelo, sofrendo também reformas significativas. Estas mudanças se deram por meio da parceria do setor público com a iniciativa privada por meio da reorganização de estratégias educacionais tendo como referência o modelo gerencial de controle de resultados. Desta maneira, através da imposição de normas em parceria com organismos internacionais, a educação brasileira sofre mudanças significativas no sentido desta reforma gerencial Trata-se de uma pesquisa básica, de análise qualitativa, de caráter explicativo, que se inseriu na categoria de pesquisa de tipo documental. Para coleta de dados, foram utilizados revisão de literatura, análise de fontes bibliográficas primárias e secundárias. A pesquisa conclui que, através das reformas reflexos da correlação de forças políticas da classe dominante no capitalismo mundial e atinge ao Brasil permitindo a criação de novos modelos de gestão, foi gerado o enfraquecimento do caráter específico da profissão docente, perdas de direito, precarização das condições de trabalho com a criação de novos instrumentos de controle e transformação do papel da escola e do professor.

Palavras-chave: Reforma gerencial – Gestão do trabalho escolar – GIDE

ABSTRACT

In the context of the State Management Reform, the present work proposes to identify and understand the different models of gerencialism as a reflection of the new models of public management. In that case, this research established as the object of study the State Education Network of Rio de Janeiro, having as an empirical reference the Integrated School Management model implemented in the year 2011. Given the crisis of the Fordist development model unleashed in the 1970s, a bourgeois reaction began, aiming to recompose the pattern of capital accumulation. In this way, labor management and the instruments of mediation of class conflict, among which the State stands out, have undergone substantial reforms. In that way, the models of public management also underwent changes under the justification that the managerial model of the work would bring gains for the quality of the public service. Education was adopted as a decisive means for the implementation and diffusion of this new model, also undergoing significant reforms. These changes occurred through the partnership of the public sector with the private initiative through the reorganization of educational strategies with reference to the managerial model of control of results. Thus, through the imposition of norms in partnership with international organizations, Brazilian education undergoes significant changes in the direction of this managerial reform. It is a basic research, of qualitative analysis, of an explanatory character, that was inserted in the category of type research documentary. For data collection, we used literature review, analysis of primary and secondary bibliographic sources. The research concludes that through the reflexive reforms of the correlation of political forces of the ruling class in world capitalism and reaches Brazil allowing the creation of new models of management, the weakening of the specific character of the profession, loss of rights, precarious conditions of working with the creation of new instruments to control and transform the role of the school and the teacher.

Palavras-chave: State Management Reform – School management – GIDE

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
APH	Aparelho privado de hegemonia
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BRICS	Brasil, Rússia, Índia, China
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina
CGE	Campanha Global pela Educação
CLADE	Campanha Latino-Americana pelo Direito à Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONEB	Conferência Nacional de Educação Básica
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FDG	Fundação de Desenvolvimento Gerencial
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FUNDESCOLA	Fundo de Fortalecimento da Escola
GIDE	Gestão Integrada da Escola
ID	Índice de desenvolvimento
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDERJ	Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado do Rio de Janeiro
IF	Índice de formação
IFC/RS	Índice de Formação de Cidadania e Responsabilidade Social
INDG	Instituto de Desenvolvimento Gerencial
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MARE	Ministério da Administração e Reforma do Estado
MBC	Movimento Brasil Competitivo
MEC	Ministério da Educação
NEBAS	Necessidades Básicas de aprendizagem
OCDE	Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONU	Organização das Nações Unidas
OS	Organização social
PAC	Programa de Aceleração do Crescimento
PDCA	Plan, Do, Check and act
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIB	Produto interno bruto
PISA	Programa Internacional de Avaliação de alunos
PMGP	Programa Modernizando a Gestão Pública
PMMEB	Programa de Modernização e Melhoria da Educação Básica
PNE	Plano Nacional de Educação

PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
Pnuma	Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente
PPP	Projeto Político Pedagógico
PREAL	Programa de Promoção das Reformas Educacionais na América Latina e Caribe
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
REDUCA	Rede Latino-americana de Organizações da Sociedade Civil para a Educação
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAERJ	Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro
SEEDUC-RJ	Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro
TPE	Todos pela educação
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura
	UNICEF – Fundo das Nações Unidas para Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I - A CRISE ORGÂNICA DO CAPITAL E A RECOMPOSIÇÃO BURGUESA	14
1.1 A crise do bloco fordista keynesiano.....	14
1.2 A recomposição burguesa.....	18
1.3 A reforma neoliberal no Brasil e sua inserção retardada na recomposição burguesa	24
CAPÍTULO II – A REFORMA DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA RECOMPOSIÇÃO BURGUESA	27
2.1 O receituário neoliberal e a Conferência mundial educação para todos.....	27
2.2 Brasil: entre a “Educação para todos” e o “Todos pela educação”	33
2.3 A regulação do trabalho escolar na reforma educacional	41
CAPÍTULO III – NOVOS MODELOS DE GESTÃO DO TRABALHO ESCOLAR E A GESTÃO INTEGRADA DA ESCOLA	45
3.1 Os aparelhos privados de hegemonia do gerencialismo no Brasil	45
3.2 O modelo Gestão Integrada da Escola (GIDE)	47
3.3 A GIDE na Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro	51
CONCLUSÃO	54
BIBLIOGRAFIA	55

INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta os resultados da pesquisa acerca do projeto sobre a Reforma Gerencial do Estado e a implicação dos novos modelos de gestão do trabalho escolar na Rede Estadual do Rio de Janeiro. A pesquisa visa identificar e compreender as diferentes expressões do gerencialismo na rede de educação tendo como base o modelo Gestão Integrada da Escola (GIDE) implantada no município do Rio de Janeiro no ano de 2011. Partindo do conceito de política pública em Gramsci, tomamos como objeto os desdobramentos da reforma do Estado na Educação. Estas políticas públicas educacionais que, no sentido do Estado Integral, apesar de serem anunciadas por agentes da sociedade política (expressas pelo MEC, MARE e outros) resultam das disputas travadas no interior da sociedade civil pelos aparelhos privados de hegemonia, representativa das classes sociais.

Neste sentido, utiliza-se um conceito que compreende organicamente as dimensões do Estado ampliado, a sociedade civil e sociedade política, que além de conceito fundamental para a pesquisa será utilizado como ferramenta metodológica. Gramsci classifica sociedade política como o próprio Estado, em seu sentido estrito, sendo o conjunto dos mecanismos através dos quais a classe dominante detém o monopólio legal da repressão e da violência e que se identifica com os aparelhos coercitivos ou repressivos de Estado, controlados pelas burocracias. Em contrapartida a sociedade civil seria o Estado em estrito senso, as organizações responsáveis pela coesão e coerção, elaboração e difusão de políticas. No âmbito e por meio da sociedade civil, as classes buscam exercer sua hegemonia. Os aparelhos privados de hegemonia das funcionam como organizações das classes que disputam, na sociedade civil, a correlação de forças que define e redefine as políticas públicas. Estes aparelhos privados de hegemonia agem como difusores da ideologia gerencial e atuam no sentido da manutenção da ideologia dominante.

No primeiro capítulo, se apresenta o debate acerca da Crise Estrutural do Capital (MESZÁROS, 2009) e sua consequente recomposição burguesa por entender ser esta a base histórica por meio da qual se desenvolverá a reforma educacional operada desde os anos 1990 e, por fim, a implantação dos novos modelos de gestão do trabalho escolar referenciados pelo gerencialismo, objeto empírico de investigação deste trabalho. Este

foi, portanto, o ponto de onde partimos para compreender o universo de questões que mobilizou toda a pesquisa.

O segundo capítulo trata da reforma da educação neste contexto de recomposição burguesa. Devido ao fato de que, desde o início da década, diversos organismos internacionais multilaterais foram promotores da reforma de modo a ratificar tais resoluções através de encontros e acordos, a sintonia e a conexão entre a exaltação às forças de mercado e a hegemonia conservadora sobre as formas de consciência social e suas ressonâncias nas práticas educativas fez com que a educação fosse encarada como fator determinante para atender o novo paradigma produtivo. A partir de então, ocorreram inúmeras mudanças na definição de políticas públicas para a educação no país.

Por fim, o terceiro capítulo trata dos impactos desta conjuntura na gestão escolar. Trata, em especial, dos aparelhos privados de hegemonia responsáveis por difundir esta cultura mundialmente. Desta maneira, a sintonia e a conexão entre a exaltação às forças de mercado e a hegemonia conservadora sobre as formas de consciência social e suas ressonâncias nas práticas educativas fez com que a educação fosse encarada como fator determinante para atender o novo paradigma produtivo. A partir de então, ocorreram inúmeras mudanças na definição de políticas públicas para a educação no país.

CAPÍTULO 1

A CRISE ORGÂNICA DO CAPITAL E A RECOMPOSIÇÃO BURGUESA

A presente monografia se inicia com o debate acerca da Crise Estrutural do Capital (MESZÁROS, 2009) e sua conseqüente recomposição burguesa por entender ser esta a base histórica por meio da qual se desenvolverá a reforma educacional operada desde os anos 1990 e, por fim, a implantação dos novos modelos de gestão do trabalho escolar referenciados pelo gerencialismo, objeto empírico de investigação deste trabalho. Este foi, portanto, o ponto de onde partimos para compreender o universo de questões que mobilizou toda a pesquisa.

Este capítulo está subdividido em três pontos: “A crise do bloco histórico fordista keynesiano”; “A recomposição burguesa”; e por fim “A inserção retardada do Brasil na recomposição burguesa”. Esta forma de organização foi construída de forma a tentar compreender o movimento histórico em sua relação tempo/espaço, tomando como referência teórica o pensamento gramsciano e os estudos que se desdobram a partir deste referencial cujo objetivo é a análise dos desdobramentos da crise e o movimento de recomposição burguesa, tanto no centro, quanto na periferia do sistema capitalista, incluindo o Brasil.

Após a Grande depressão, durante a década de 1930, diante das opções para a reestruturação do modelo de vida, se faz presente o ideal socialdemocrata caracterizado pela “forte presença do Estado, regulando o emprego e o consumo, constituindo-se em grande investidor, comprador e empregador, papel reforçado pela ação social quando se fazia presente o ideário socialdemocrata.” (GURGEL, 2009). Os fatores que culminaram na crise do modelo fordista de acumulação como alternativas buscadas à época para reconstrução do Mercado, como a gestão macroeconômica keynesiana que abandonavam a crença na mão invisível e auto regulação de Mercado, fazendo com que o Estado assumia novo papel como instrumento de dominação e traz desdobramentos até os dias atuais.

1.1 A crise do bloco fordista keynesiano

Para que seja possível dissertar acerca dos novos modelos de gestão do trabalho escolar, se faz necessário compreender o contexto histórico em que esse processo se insere. Hobsbawn (1997) em *A era dos extremos* se vale de um método que trata a história de maneira particular, através dos processos que movem a sociedade nos âmbitos político,

econômico, social e cultural e que servem de marco para épocas históricas. Em detrimento da cronologia da era comum, Hobsbawn elenca os grandes marcos da história de acordo com o desenrolar contraditório das lutas de classes, tido como grande motor da humanidade. (CASTELO, 2013). Assim como o autor, nos valendo do mesmo método, é importante salientar aqui a crise estrutural do capital, iniciada na década de 1970 e quais os fatores desencadearam-na e as implicações nos anos posteriores em toda a sociedade. A década de 1970 foi uma época de transição entre o bloco histórico fordista-keynesiano e o neoliberal, ou, mais precisamente, uma época de crise orgânica do modo de produção capitalista. (CASTELO, 2013). Houve uma ruptura nos marcos do sistema capitalista com o fordismo quando as taxas de lucratividade decresceram ao longo dos anos (MESZAROS, 2009), em busca do aumento do padrão de acumulação.

O surgimento do capitalismo se dá no século XVII, mais especificamente na Inglaterra, após a revolução industrial e suas relações se configuraram como a divisão entre os proprietários dos meios de produção e a classe trabalhadora, ou proletário, que utiliza sua força de trabalho em troca de remuneração. O capitalismo, em sua primeira fase – livre concorrencial – se expressa na forma de pequenas indústrias localizadas de maneira esparsa, distante umas das outras criando pequenos centros industriais onde a produção era feita em um só local.

Os trabalhadores participavam de todo o processo e estas indústrias não possuíam a capacidade de articular-se entre si e criar uma rede de mercado. O capitalismo monopolista configura uma segunda fase desde modo de produção. Através da modernização dos meios produtivos, como a possibilidade de utilização da eletricidade, novos materiais como petróleo, aço e outros, ocorre a união dessas pequenas empresas. Além disso, um novo fator se insere na dinâmica industrial: além do capital industrial, passa a ser investido também o capital bancário.

Nesse sentido, as indústrias passaram a funcionar no modelo de produção denominado fordismo. Instituído por Henry Ford em suas fábricas, o fordismo se configura em um novo modelo fabril de produção em massa, através da reorganização dos processos de produção. Este modelo baseava-se numa linha de montagem onde os funcionários eram responsáveis por produzir partes específicas do produto final sem que precisassem sair de suas estações ou postos. O trabalhador responsabilizado por apenas uma tarefa exigia menor grau de treinamento e era capaz de produzir mais num período menor de tempo.

Ao delegar funções específicas a cada um dos funcionários, este modelo possibilitava a redução de custos, diminuição do tempo de produção, produção em larga escala e consequente queda no preço do produto final. Este modelo de produção se tornou um padrão para a expansão do modo de produção capitalista, a partir dos anos 1920 e, sobretudo, a partir do fim da segunda guerra mundial. Devido a produção exasperada e a queda nos preços, os funcionários eram capazes de consumir parte da produção. Entretanto, o consumo real era diferente da produção larga escala o que trouxe prejuízo aos produtores. Já no fim da década de 1920 ocorre um aumento do capital especulativo e um indício de crise no sistema econômico.

Em 1929, ocorre a Grande Depressão ou Crise de 1929, com a queda da bolsa de valores de Nova Iorque neste mesmo ano. Explicita-se, então os limites do liberalismo, sistema adotado até então. A confiança na demanda exagerada que a oferta exagerada da época exigia não se concretizou. A crença liberal de que o mercado se autorregula e que a oferta cria sua própria demanda não foi atestada. Desta maneira, no século XX, surgem grande quantidade de políticas assistencialistas, de seguridade social como tentativa de contenção da grande depressão e da ameaça do socialismo, que não havia sofrido consequências da crise por não participar da mesma rede. John Maynard Keynes, um importante economista britânico, influencia com suas propostas no sentido de maior intervenção estatal e utilização do fundo público para desenvolvimento da economia. O economista defendia um conjunto de ideias que propunham a intervenção estatal na vida econômica com o objetivo de conduzir a um regime de pleno emprego. Suas teorias influenciaram de enorme maneira a renovação das teorias clássicas e na reformulação da política de livre mercado. Acreditava que a economia seguiria o caminho do pleno emprego, sendo o desemprego uma situação temporária que desapareceria graças às forças do mercado.

O objetivo do keynesianismo era manter o crescimento da demanda equivalente ao aumento da capacidade produtiva da economia, de forma suficiente para garantir o pleno emprego. Uma nova teoria econômica baseada nestes pressupostos surge a partir de então: o Welfare State ou Estado de bem-estar social. Este modelo defendia maior participação do Estado na direção da expansão capitalista podendo assegurar alguns itens a população, fazendo a manutenção do modelo capitalista para que continuasse sendo viável e uma alternativa ao socialismo.

A combinação fordismo/keyneisismo formou um novo bloco histórico em que estrutura e superestrutura se completam em uma unidade dialética. Para Gramsci,

“A estrutura e as superestruturas formam um ‘bloco histórico’, isto é, o conjunto complexo e contraditório das superestruturas é o reflexo do conjunto das relações sociais de produção” (ESCRITOS POLITICOS CARLOS NELSON COUTINHO Gramsci, 2004 p. 250).

Este bloco histórico se mantém sem modificações até a década de 1970 onde passa por uma crise. A ideia de um modelo econômico que coadunasse o consumo de massa, altas taxas de lucratividade pertencentes ao sistema fordista e a expansão da massa salarial com pleno emprego do Estado de bem-estar social se materializa neste período caracterizando o novo bloco histórico fordista keynesiano num período de expansão do capitalismo para regiões periféricas.

É um período onde a estrutura fabril se insere na periferia do capitalismo por meio da associação entre capitais estrangeiros, nacionais e estatais. Uma expressão disto é, por exemplo, a expansão da indústria automobilística na América Latina, incluindo o Brasil durante os anos 1950 e 1960, quando a expansão desta foi justificada pela meta de integrar o país durante, especialmente durante o governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961).

Neste sentido, o fordismo tem seu correspondente superestrutural na formação do Estado de Bem-Estar Social, baseado nas formulações keynesianistas. O programa socialdemocrata institui uma ordem social de pleno emprego, aumento da massa salarial e poder de consumo em massa. O modelo não foi difundido universalmente, tendo início na Inglaterra e mantendo-se nos países centrais do sistema capitalista, apenas se expandido para algumas economias da periferia do capitalismo, incluindo o Brasil, sobretudo a partir dos anos 1950 com uma enorme injeção de financiamento internacional.

Neste período de expansão do capitalismo, no chamado “Ciclo de Ouro” do capitalismo, as propostas de intervenção estatal na economia se intensificam, incluindo destacadamente a relação capital-trabalho, influenciada pelos preceitos neoliberais.

“Um capitalismo privado de sua crença na otimização de livres mercados, e reformado por uma espécie de casamento não oficial ou ligação permanente com a moderada socialdemocracia de movimentos trabalhistas não comunistas, era a segunda, e, após a Segunda Guerra Mundial, mostrou-se a opção mais efetiva” (HOBSBAWN, 2003,p.111).

Desta maneira, o modelo vigente passa pelo que Gramsci define como crise orgânica, que se caracteriza pela dupla dimensão: estrutural e superestrutural, alcançando, portanto, a totalidade do bloco histórico formado no decorrer do século XX. A crise é tida como estrutural pelo fato de o fordismo, enquanto modelo de organização de produção apresenta insuficiente meios de se manter diante das transformações tecnológicas e as novas demandas produzidas pela expansão do capitalismo. Em paralelo, a crise integra a superestrutura uma vez que o projeto socialdemocrata de conciliação de classe através do suposto equilíbrio entre a expansão do capital e ampliação da massa salarial não pode sustentar o padrão de acumulação de lucros. A partir de então, a burguesia inicia um processo de recomposição dado através da formação de um novo bloco histórico sob a ideologia neoliberal.

1.2 A recomposição burguesa

Findado o referido ciclo de ouro do capitalismo, o Estado de bem-estar social é apontado, pelos intelectuais reunidos, desde 1944, na Sociedade de Mont Pelerin, como principal causa da crise. Tendo base ideias de intelectuais liberais, alguns intelectuais da época se unem com o intuito de Welfare State e os ideais socialdemocratas. Eles propõem o impedimento da ampliação da atuação estatal e, desta maneira, a recomposição burguesa tendo por ideal a recomposição das taxas de lucro.

Para Gramsci, cada grupo social possui seus intelectuais orgânicos específicos pois são necessários indivíduos que mantenham-se ligados a sua classe originária atuando organicamente na formulação, sistematização e difusão de suas próprias ideologias. Cada grupo social

“nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não somente no campo econômico mas no também no social e político.” (GRAMSCI COUTINHO, 2011, p. 203).

Já na década de 1940, surgiram ideais do que se entende por neoliberalismo como reação ao Estado intervencionista e de bem-estar. Sua origem é o texto *O caminho da servidão*, de Friedrich Hayek, de 1944, que afirmava o argumento “contra qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado, denunciadas como uma ameaça letal à liberdade econômica e política” (ANDERSON,1995) que, segundo o autor, traria o desastre da servidão moderna.

Hayek critica o processo de intervenção estatal que implicava em assegurar diversos direitos aos trabalhadores na constituição de uma rede de seguridade social, indo no sentido contrário ao ideário da exploração no processo capital-trabalho do modelo das sociedades capitalistas. A partir deste pressuposto, alguns intelectuais que eram favoráveis às ideias de Friedrich Hayek se uniram em uma espécie de sociedade para combater o Keynesianismo. Para o autor,

“a defesa de uma política que a longo termo seja inconciliável com a preservação da sociedade livre já não é assunto a ser decidido por um partido. Essa mistura de ideais contraditórios e com frequência inconsistentes que, sob o rótulo de estado previdenciário, em grande parte substituiu o socialismo como objetivo dos reformadores, precisa ser analisada com discernimento, se não quisermos que seus resultados sejam semelhantes aos do socialismo extremado. (HAYEK, 1999 p. 16)

Quando, em 1947, as bases do Estado de bem-estar na Europa do pós-guerra se consolidaram, Hayek convocou alguns que corroboravam sua orientação ideológica, onde foi fundada a Sociedade de Mont Pelèrin, cujo propósito era combater o keynesianismo e o solidarismo reinantes e preparar as bases de um outro tipo de capitalismo, duro e livre de regras para o futuro. Entretanto essas doutrinas não tiveram sucesso devido a condição favorável do capitalismo até então (ANDERSON, 1995). Elas eram “ideologias arbitrárias” (GRAMSCI, 2011), ou seja, não possuíam organicidade ao processo de construção da própria classe dominante naquele contexto histórico.

Estas ideias somente deixam de caracterizar uma “ideologia arbitrária” tornando-se “orgânica” na crise estrutural do bloco histórico fordista/keynesiano em 1973 com a chegada da grande crise do modelo econômico do pós-guerra. Hayek e seus companheiros afirmavam que a crise havia se dado pelo excessivo e nefasto poder dos sindicatos e do movimento operário que havia corroído as bases de acumulação capitalista com suas reivindicações sobre salários e a pressão para que o Estado aumentasse cada vez mais os gastos sociais. A alternativa seria, então, um Estado forte economicamente e, de certa forma, omissos socialmente, caracterizado pela capacidade de romper sindicatos, mas parco em gastos sociais e intervenções econômicas.

Na ideologia neoliberal, se faz presente a intransigência ao comunismo, o que fortaleceu o poder de atração do neoliberalismo político para além da crise econômica do período e foi predominante na Europa e na América do Norte. Como medidas práticas, é

possível citar a contração da emissão monetária, elevação das taxas de juros, baixa dos impostos em rendimentos altos, controle dos fluxos financeiros, criação de níveis de desemprego massivos, nova legislação anti-sindical e corte de gastos sociais, no governo de Margareth Thatcher – governo pioneiro e, segundo Anderson, o mais puro do tipo neoliberal.

Ainda que com características direitistas e reacionárias, o neoliberalismo assumiu alternativas progressistas, baseadas em movimentos operários ou populares, como na França, Espanha, Portugal, Itália e Grécia, o que demonstra a hegemonia do neoliberalismo como ideologia.

Num panorama de avaliação efetiva da hegemonia neoliberal do mundo capitalista avançado, através de algumas prioridades deste, percebe-se que obtém êxito no que diz respeito a deter a inflação dos anos 70, na utilização da deflação para recuperação dos lucros e no crescimento nas taxas de desemprego. Ainda assim, não obtendo resultado satisfatório para a reanimação do capitalismo avançado mundial. Essencialmente, afirma Anderson (1995, p. 6-7), “a desregulamentação financeira, que foi um elemento tão importante do programa neoliberal, criou condições muito mais propícias para a inversão especulativa do que produtiva.[..] O peso de operações puramente parasitárias teve incremento vertiginoso e o peso do Estado de bem-estar não diminuiu muito”.

Ainda assim, com uma nova profunda recessão do capitalismo, em 1991, ao contrário do que se esperava, não ocorreu uma forte reação contra o neoliberalismo que demonstrou ainda mais força. Este fato pode ser explicado pela vitória do neoliberalismo em outra área, ou seja, a queda do comunismo da Europa oriental, representante de todo o ideário populista. Anderson destaca:

“O dinamismo continuado do neoliberalismo como força ideológica em escala mundial está sustentado, em grande parte, hoje, por este “efeito de demonstração” do mundo pós-soviético. Os neoliberais podem se gabar de uma transformação socioeconômica gigantesca, que vai perdurar por décadas.” (ANDERSON, 1995, p.9)

A ideologia neoliberal acabou por difundir-se drasticamente, Anderson declara:

“Economicamente, o neoliberalismo fracassou, não conseguindo nenhuma revitalização básica do capitalismo avançado. Socialmente, ao contrário, o neoliberalismo conseguiu muitos dos seus objetivos, criando sociedades marcadamente mais desiguais, embora não tão

desestatizadas como queria. Política e ideologicamente, todavia, o neoliberalismo alcançou êxito num grau com o qual seus fundadores provavelmente jamais sonharam, disseminando a simples ideia de que não há alternativas para os seus princípios, que todos, seja confessando ou negando, têm de adaptar-se a suas normas. ” (ANDERSON, idem, p.12)

Desta maneira, o fim da referida Era de ouro do capitalismo propicia campo favorável de disputa por um novo modelo econômico.

O programa neoliberal se instala no mundo capitalista de maneiras diferentes, tem seu início precoce no Chile na após o golpe militar do general Augusto Jose Ramon Pinochet. Após a vitória do golpe contra o então presidente Salvador Allende, o Chile adota políticas implantadas de cunho neoliberal implantadas pelo ditador. As propostas faziam parte do programa de campanha do candidato da direita derrotado por Allende com o auxílio de um grupo de economistas chamados pela imprensa internacional da época de "os Chicago Boys", provenientes da Universidade de Chicago. Medidas como a privatização da previdência social, controle de gastos e privatizações foram instauradas.

Sob a orientação destes preceitos, já na década de 80, os Estados Unidos e a Inglaterra assumiram políticas que refletem o ideário neoliberal através dos governos do presidente Ronald Reagan e da primeira ministra Margaret Thatcher respectivamente. O neoliberalismo é uma teoria programa que orientou a primeira fase da recomposição burguesa, incluindo as primeiras experiências de reforma do Estado (Inglaterra, EUA, Chile e outros) até a sua crise entre os anos 1980 e 1990 se põe como a primeira fase do movimento de recomposição burguesa.

No ano de 1989, aconteceu o Consenso de Washington, que se pôs como um receituário das premissas neoliberais na América Latina. Atuou como uma recomendação que visava a embasar e difundir conduta econômica neoliberal sob a justificativa de combater as crises e misérias dos países subdesenvolvidos, sobretudo os da América Latina. Algumas das recomendações foram a reforma fiscal, abertura comercial, política de privatizações e redução fiscal do Estado, medidas já adotadas nos EUA e Inglaterra por Reagan e Thatcher.

Posteriormente, o FMI adotou estas medidas recomendação aos países emergentes, durante a década de 1990, como meios para acelerar seu desenvolvimento

econômico e como exigências para fornecer ajuda nas crises. Este movimento acarretou uma reforma do aparelho do Estado segundo postulados econômicos capitalistas neoliberais de Terceira Via com a vitória de forças políticas destas tendências em diferentes países, incluindo mudanças nas práticas formativas. A experiência é neoliberal impulsionada por exigências dos organismos internacionais como o Banco Mundial (BM), o Banco Interamericano de desenvolvimento (BIRD) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) sob a justificativa de auxílio aos países periféricos, empenhando a função de administrar as transações de crédito internacionais assegurando que os países capitalistas, principalmente aqueles pertencentes à América Latina, entre outras ações. Entre eles, o BM, em especial, instaura uma série de regras para que estes países adotem e empreendam reformas estruturais e a abertura de suas economias, se adequando e atendendo aos requisitos do capital globalizado.

O Brasil está representado na reunião que foi difundida a expressão do Consenso De Washington por alguns dirigentes da Nova República que, posteriormente, influenciaram em grande medida a política do país: Marcílio Marques Moreira, Pedro Malan e Luiz Carlos Bresser Pereira.

“A destruição de diversos direitos sociais previstos na Constituição começou ainda na Nova República, sobretudo na construção das condições para a implementação das políticas neoliberais mais ortodoxas. [...] os mais proeminentes setores dominantes estavam preparando o terreno para a agenda neoliberal de primeira geração no Brasil.” (LEHER, 2010, p. 35)

Em todos os países centrais do capitalismo, são expressas políticas de estabilização monetária às custas de juros elevados, desemprego e barateamento da força de trabalho. Forma-se a figura de um Estado forte no controle econômico, em desestruturar organismos defensores de questões relativas a classe trabalhadora e menor em gastos sociais e intervenção econômica. O desemprego estrutural da força de trabalho (HARVEY, 1992) torna-se motor do modelo vigente e uma das forças motrizes da recomposição burguesa.

Quando, em uma segunda fase da recomposição burguesa, a partir da década de 1980, começam a surgir críticas a reforma neoliberal e emerge um conjunto de propostas em alternativa e uma delas é o social-liberalismo (CASTELO, 2013), a Terceira Via,

Sociedade do Conhecimento, Pós-Neoliberalismo e outros. Outra formulação, neste sentido, é feita por Neves (2016) que caracteriza a emergência do social-liberalismo como uma fase “neoliberal de Terceira Via”.

Na década de 1990, surgem alternativas ao governo neoliberal, entre eles, um grupo que se auto intitulava Neoliberais de Terceira Via. O grande percussor deste modelo é o ex primeiro ministro Tony Blair assessorado pelo intelectual Anthony Giddens, na Inglaterra e se manifesta também através também do presidente Bill Clinton nos EUA. O modelo propunha-se como alternativa ao neoliberalismo através da proposta de superar a intervenção estatal e o Estado de bem-estar social. Giddens em seu livro intitulado *A Terceira Via* expõe considerações sobre o futuro dos princípios políticos socialdemocráticos, afirmando que “o socialismo está morto”, isto é, que é um modelo sem nenhuma aplicação prática possível nos tempos atuais. Desta maneira, sugere a perspectiva neoliberal como modelo alternativo dentro das crises do capitalismo. Para ele, as discussões devem ir além dos debates entre conservadores e progressistas, onde haja um meio termo, descrevendo então o projeto neoliberal de Terceira via:

“Vou supor que “terceira via” se refere a uma estrutura de pensamento e de prática política que visa adaptar a socialdemocracia a um mundo que se transformou fundamentalmente ao longo das duas ou três últimas décadas. É uma terceira via no sentido de que é uma tentativa de transcender tanto a socialdemocracia do velho estilo quanto o neoliberalismo” (GIDDENS, 1999. p.75)

Neste sentido, passam a ser implantadas novas formas de atuação do Estado, principalmente através da colaboração e responsabilização de agentes exteriores a ele. O Estado amplia sua atuação e transfere responsabilidades para setores da sociedade civil, principalmente através de parcerias público provadas e com outros organismos da sociedade civil. Difunde-se um discurso de que o bom funcionamento das políticas dependia de todos os cidadãos e que eles poderiam intervir na dinâmica destas responsabilizando-se.

1.3 A reforma neoliberal no Brasil e sua inserção retardada na recomposição burguesa

No Brasil, a reforma gerencial é implantada a partir da década de 1990, através do Ministério de Administração e Reforma do Estado sob a tutela do então ministro Bresser Pereira. São instituídas mudanças tendo base modelos de gestão da iniciativa privada sob

a justificativa de melhora na eficiência de administração dos processos. Os sistemas de administração pública sofrem profundas transformações, em especial, o processo educacional. Na sociedade política, este processo tem implicado na introdução do modelo gerencial de gestão na administração pública, inserindo metas, avaliações externas e bonificações que alteram o padrão de regulação do trabalho no serviço público. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011)

Seguindo o modelo implantado no governo Thatcher, depreciou valores relacionados às políticas e que favoreciam a população, gerando então uma contrarreforma, alterando educacionais, culturais e sociais. (SHIROMA, 2011). Lamosa (2015) defende que o conceito mais adequado para a análise deste período e seus processos políticos é o de contrarreforma, uma alternativa ao conceito teórico de revolução passiva de Gramsci que ilustra a relação restauração/renovação em seu movimento contraditório. O novo governo conseguiu apoio de diversos setores, como a mídia e os organismos da sociedade civil (partidos políticos, sindicatos e movimentos sociais) para convencer a população de que as mudanças eram necessárias. Era necessário convencer a população de que as medidas que aceitavam a contragosto seriam ruins a curto prazo mas trariam a redenção do país em sua inserção na globalização.

O governo de Fernando Collor (1990 – 1992) teve início após a vitória nas eleições de 1989 com substancial apoio do empresariado contra a candidatura de Luiz Inácio Lula da Silva que expressava a promessa de um governo populista. A vitória do candidato representou a derrota de um projeto de transição democrática que realizasse as conquistas sociais. Apesar da crise que produziu o processo de impeachment o governo foi sucedido pela presidência assumida pelo vice-presidente Itamar Franco (1992-1994) que deu continuidade ao programa de reformas e às privatizações em curso.

Entretanto, a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), a recomposição burguesa no Brasil atinge seu maior desenvolvimento, foi um momento crucial para a difusão das medidas neoliberais. Com ideários populistas durante a campanha presidencial foi eleito, transformando a plataforma política assim que assumiu o cargo. O então presidente implantou políticas de estilo modernizado e intervencionista, com ajuste da economia brasileira às exigências de reestruturação global.

De um lado, na sociedade civil, verifica-se a difusão de um enorme conjunto de organizações que se empenham na organização e difusão de interesses privados escamoteados de públicos, o que acarreta uma grande reforma da administração pública do país.

O Brasil insere-se no contexto da Reforma Gerencial de maneira retardada através do MARE (1995) sob a presidência de FHC e se aproxima das reformas que já ocorriam desde 1980 nos países membros da OCDE. O plano neoliberal se justifica como saída da crise do Plano Collor. Esta seria uma condição para o processo de modernização da administração pública e inserção do país na “globalização”.

A justificativa das reformas passava pelo plano das ideias de que o Estado seria um órgão ineficiente, precisaria ser mais eficiente e menos burocrático, através da administração por resultados, ideias compartilhadas dos modelos de iniciativa privada. Para Bresser Pereira (1995) Estado seria inviável de sustentar devido sua extensão, a reforma passaria então algumas responsabilidades do Estado para a sociedade civil, no setor privado, através do chamado “público na estatal” e as Organizações Sociais(OS).

As OS funcionam no sentido de assumir o papel da prestação de alguns serviços que seriam de responsabilidade do estado – como educação, cultura, saúde e outros – com investimento público. Desta maneira, entende-se que a Reforma Gerencial do Estado é implantada no Brasil em 1995, através do MARE o que reformula o papel do Estado no sentido de políticas neoliberais.

CAPÍTULO II

A REFORMA DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA RECOMPOSIÇÃO BURGUESA

Este capítulo trata dos desdobramentos da recomposição burguesa e de que maneira estas influências se deram nas políticas educacionais. Durante a década de 1990, o país sofreu um intenso processo de transformação política e social. As ideias da frente conservadora instituíram transformações como a desregulamentação, privatização e flexibilização.

Desde o início da década, diversos organismos internacionais multilaterais foram promotores da reforma de modo a ratificar tais resoluções através de encontros e acordos. Desta maneira, a sintonia e a conexão entre a exaltação às forças de mercado e a hegemonia conservadora sobre as formas de consciência social e suas ressonâncias nas práticas educativas fez com que a educação fosse encarada como fator determinante para atender o novo paradigma produtivo. A partir de então, ocorreram inúmeras mudanças na definição de políticas públicas para a educação no país.

Desta maneira, a sintonia e a conexão entre a exaltação às forças de mercado e a hegemonia conservadora sobre as formas de consciência social e suas ressonâncias nas práticas educativas fez com que a educação fosse encarada como fator determinante para atender o novo paradigma produtivo. A partir de então, ocorreram inúmeras mudanças na definição de políticas públicas para a educação no país. Desde o início da década, diversos organismos internacionais multilaterais foram promotores da reforma de modo a ratificar tais resoluções através de encontros e acordos, dentre os quais podemos citar a “Conferência Mundial da Educação para Todos”, “Relatório Delors” e a “Conferência Mundial de Dakar”. Neste sentido, ocorreu um processo de transformação durante os anos 1990.

2.1 O Receituário neoliberal e a Conferência mundial educação para todos

O trabalho é um conceito definido por Marx (1988) como um processo concernente a natureza humana e, portanto, capaz de o redefinir e modelar sob circunstâncias materiais e históricas. Para Marx (1988), “o modo de produção material, condiciona, em geral, o processo social, político e espiritual em seu conjunto. Nessa

perspectiva, como fenômeno ontológico-social, pelo trabalho os seres humanos, individual e coletivamente, se formam em múltiplas dimensões (intelectual, ético-política e estética) (NEVES, 2015, p. 24). Ainda neste contexto, para Gramsci, o homem torna-se na história, sendo sempre uma possibilidade que resulta da relação entre o singular e o coletivo.

Quando o trabalho constitui o homem, como ser social, com divisão social do trabalho, definem-se seu lugar na história e na sociedade e pode ser feita não somente através da propriedade dos meios de produção, mas também através de processo formativo ou controle sobre o processo de produção no conjunto das relações sociais constituindo uma dupla dominação. Neste sentido, o trabalho e a formação para o trabalho tornam-se meios de conformação e legitimação da cultura hegemônica. Quando a formação do trabalho passa a se homogeneizar às formações educativas, é possível a transformação (e meio de criação e forma de expropriação de vida) concertação social.

“Reconhecendo que as sociedades vão se complexificando, Manacorda (2010) chama atenção para a necessidade de desenvolvimento de atividades educacionais em sentido amplo e em sentido restrito como educação política e como educação escolar: “quanto mais as sociedades se distanciam de suas origens “naturais” e se torna histórica, tanto mais se torna imprescindível nela o momento educativo [e] quanto mais a sociedade se torna dinâmica [...] tanto mais se torna necessária uma estrutura educativa que, gradativamente, adapte a este processo não apenas as novas gerações [...] mas também as futuras. (MANACORDA, 2010 in NEVES, 2015 p. 27-28)

Com a mudança do capitalismo industrial, as práticas de formação para o trabalho sofrem alterações, visto que antes ocorriam dentro do próprio ambiente de trabalho de maneira prática, nas novas demandas do capitalismo monopolista, através do processo de racionalização é exigido que a formação seja dada num ambiente que não conforme somente a prática do labor mas também a concertação social (formação humana):

“[...] o aumento da racionalização do processo de trabalho produtor de mercadorias e a disseminação de novos valores e práticas próprios à convivência urbano-industrial fazem com que a escola básica, cada vez mais generalizada, constitua-se num local *específico* de formação inicial para o trabalho, embora não esgote todo o processo de formação humana.” (NEVES, 2015 p. 29)

Lucia Neves observa que, nesse sentido, a escola é escolhida como ambiente para difusão deste novo preceito na relação trabalho complexo e trabalho simples, dividindo-os em níveis e modalidades específicos para determinados alvos num determinado contexto social, político e econômico. A escola se torna instrumento da classe burguesa como “aparelho cultural da sociedade de classes por meio da mediação pedagógica” (NEVES P 30) como espaço da transmissão da concepção dominante de mundo. Assim, no sentido da lógica capitalista na melhoria da produtividade do trabalho, para a classe dominante

“a escola básica se reafirma como instância de formação para o trabalho simples, tendo em vista as necessidades de assegurar a reprodução ampliada da força de trabalho e, concomitantemente, assegurar a adaptação dos seres humanos às exigências culturais dominantes” (NEVES, 2015, p.30)

Deste modo, a escolarização básica é aquela destinada à formação para o trabalho simples sob influência do projeto de sociedade dominante. Ainda assim, a escola é reivindicada pela classe trabalhadora como espaço de preparação junto da compreensão das relações sociais historicamente constituídas e de seu lugar no meio.

Desta maneira, no contexto da consolidação mundial da hegemonia burguesa, diversas reformas educacionais são postas em prática no decorrer dos anos 1990 em escala mundial. Sendo possível, especialmente, por estar sob o apoio de diversos organismos da sociedade civil e seus intelectuais orgânicos.

“De modo geral, o resultado desse complexo processo pode ser verificado na ampliação quantitativa dos anos de escolaridade básica, na reorganização dos sistemas educacionais, no incentivo do estabelecimento de novas relações entre escolas públicas e os interesses privados, em alterações no trabalho educativo realizado pelos professores, na definição de meios para elevar o desempenho dos estudantes, passando por vários mecanismos, entre eles a revisão curricular e controle das escolas por meio da avaliação externa em larga escala” (NEVES, 2015, p. 32)

Compreende-se que estas mudanças nas práticas formativas para o trabalho simples advêm da relação entre processo de trabalho e estruturas de poder que definem a política educacional em um determinado momento histórico. Partindo do princípio de que a escola “vem se afirmando como espaço da transmissão da concepção dominante de mundo, pela sua função de organizadora da cultura, a escola se configura como uma instância estratégica de formação intelectual e moral do homem coletivo.” (NEVES,

2015) foi firmada, a partir dos anos 1990, uma agenda comum de ação de frente pela formação social do bloco no poder, sustentado por certas organizações da sociedade civil e intelectuais orgânicos, que implicou a reconfiguração das funções do aparelho de Estado na educação e na implementação de novas políticas educacionais. Sendo esta uma nova estratégia da chamada pedagogia da hegemonia para a instauração de mecanismos para uma sociedade civil colaboracionista. Dadas às mudanças na Educação Básica no Brasil, vincula-se a ideia de que seria imprescindível uma educação que comporte o processo ao difundir valores e práticas.

“A realização de reforma educacionais em escala internacional foi possível porque em cada formação social o bloco no poder, sustentado por certas organizações da sociedade civil e intelectuais orgânicos, conseguiu afirmar uma agenda comum de ação de frente que consideravam imperativos da concorrência entre países e empresas, da abertura comercial e financeira, do avanço científico e tecnológico. Isso implicou na reconfiguração das funções do aparelho de Estado na educação e na implementação de novas políticas educacionais.” (NEVES, 2007, p. 32)

As organizações passam a difundir a ideia de que seria necessária uma diferenciação entre colaboração social em detrimento do ideário de diferença entre classes sociais. Isso se dá através de parcerias de instituições de iniciativa privada com o Estado influenciando em políticas educacionais, sob a justificativa de responsabilização social através do direito de aprender e aprendizagem ao longo da vida – sendo estas as bases pedagógicas da mundialização da educação ou do projeto educacional do capitalismo neoliberal de Terceira Via como forma de coesão ou conformação social através da colaboração social relacionados às necessidades econômicas e políticas da sociedade do conhecimento.

“Importa sublinhar a sintonia e a conexão entre a exaltação às forças de mercado e a hegemonia conservadora sobre as formas de consciência social e suas ressonâncias nas práticas educativas [...] afirmava-se ser a educação um dos principais determinantes da competitividade entre os países. Alegava-se que o novo paradigma produtivo demandava requisitos diferenciados de educação geral e qualificação profissional dos trabalhadores” (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2014, p 46-47)

O marco temporal do início da reforma da educação foi a Conferência Mundial Educação Para Todos, realizada em 1990 em Jomtien na Tailândia. O projeto Educação

para todos (UNESCO) atua no sentido de formação do contingente de “excluídos” educacionais mundiais com bases nos parâmetros político-pedagógicos permitindo a burguesia mundial exercer influência sobre a formação do trabalho simples nos países. Isto reforça a chamada pedagogia da hegemonia como estratégia de legitimação social a implantação de mecanismos para uma sociedade civil colaboracionista.

O grande marco do empenho dos organismos internacionais nesse sentido foi a Conferência Mundial sobre Educação para todos, em Jomtien (1990) que definiu uma nova agenda para a educação básica interferindo na política educacional dos países capitalistas dependentes e, como já citado, em crescente expansão.

“Os elementos dessas ênfases estão materializados nas orientações do Banco Mundial e da Unesco para o programa Educação para Todos, cuja direção hegemônica foi capaz de definir o predomínio da relação entre educação e política na educação básica através da perspectiva da chamada “inclusão social”, o que consolidou políticas de formação para o trabalho simples nos moldes do capitalismo de face humanizada” (NEVES, 2015, p. 60)

A Conferência Mundial da Educação para Todos tratava-se de uma conferência com a proposta de assegurar educação básica de qualidade à crianças, jovens e adultos. Reuniu 155 países, financiada pela UNESCO, pelo UNICEF, pelo PNUD e pelo BM. O propósito da conferência foi elaborar um diagnóstico da educação mundial na última década do século XX e apresentar propostas de reformas que atendessem as exigências postas pelas transformações sociais, políticas e econômicas do período.

No fim da conferência foi assinado o compromisso “Educação para Todos”, foram firmadas através deste acordo as chamadas NEBAS (Necessidades básicas de aprendizagem) para que os objetivos pudessem ser alcançados, definidos por SHIROMA (2004) como “aqueles conhecimentos teóricos e práticos, capacidades valores e atitudes indispensáveis ao sujeito para enfrentar suas necessidades básicas.” As orientações não atribuíam-se somente à educação básica apenas escolar. Isto se deve ao fato de que, NEBAS não concorriam somente à instancia educativa da escola mas também da família, a comunidade e os meios de comunicação, por exemplo para que fossem satisfeitas.

Em 1996, no auge da reforma educacional, a Unesco lançou o “Relatório Jacques Delors”. O sentido geral foi revisto e aprimorado pela Comissão Internacional de Educação para o século XXI da Unesco, sob a coordenação de Jacques Delors no relatório “Educação: um tesouro a descobrir” que, posteriormente ficou conhecido como Relatório Delors. Foi reafirmado o ideal de justiça social, alívio da pobreza e colaboração social. Através do argumento do “aprender a aprender” sob a justificativa de que a sociedade e suas demandas estão em constante modificação. A proposta do relatório ilustra encaminhamentos para a formação para as necessidades produtivas do capital através do trabalho simples.

O Relatório Delors afirma que a educação se dá em quatro pilares, no contexto da educação ao longo da vida: aprender a conviver, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a ser. Estes quatro pilares no contexto da sociedade do conhecimento, um dos princípios atrelados à construção do conceito de trabalho flexível. No relatório também está presente a proposta de parcerias entre os setores público e privado para conformar as reformas educacionais.

“Esta perspectiva de definir a política educacional através da “negociação” entre “parceiros” revela que o projeto de mundialização da educação está fundamentado nos princípios norteadores do neoliberalismo de Terceira Vias, uma vez que demonstra preocupação com a obtenção do consenso por meio de estratégias de colaboração social capazes de legitimar as referências de uma suposta sociedade sem antagonismos” (NEVES, 2015, p. 62)

Na Conferência Mundial Educação Para Todos o Brasil foi um dos países signatários da carta final. O país esteve incluído no grupo do “E9” que reuniu as nações com as maiores taxas de analfabetismo do mundo. Este grupo passou a ser, então, assessorado pelo Fórum Educação Para Todos e deveriam com urgência realizar reformas que atendessem as prioridades estabelecidas pela conferência para a educação no século XXI. A partir destes pressupostos sobre as questões sociais, de erradicação da pobreza no mundo, combate da desigualdade e contenção das mudanças climáticas, foi criado um programa que definiu uma agenda que ficaram conhecidas como Metas do Milênio (2001). As Metas do Milênio, divulgadas pela ONU, atuaram como interesses mundiais tidos como comuns que regeram as políticas internas dos países associados.

A conformação e revalidação do projeto Educação para Todos se dá, 10 anos depois, nas orientações do Marco de ação de Dacar sobre educação para todos (2000) que reafirma metas e estratégias para desenvolver reformas nos sistemas de ensino e gestão escolar fundamentados nos princípios de “descentralização, participação, eficiência, responsabilidade, transparência e flexibilidade. (Compromisso coletivo para a ação)” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A EDUCAÇÃO)

Em 1999, é formulada a Campanha Nacional Pelo Direito a Educação impulsionada por um conjunto de organizações da sociedade civil que participaria da Cúpula Mundial de Educação em Dakar (Senegal), no ano seguinte, reunidas em torno da participação no Fórum Mundial de Educação. A Campanha articula mais de 200 grupos e entidades nacionais e internacionais que incluem diversos movimentos sociais, sindicatos, organizações não governamentais, fundações e outros que buscam produzir material para difundir um novo paradigma de educação. Através de mecanismos que repensam o financiamento da educação no Brasil, a Campanha influi na discussão de remuneração, locação de alunos/turmas, materiais didáticos e outros.

Em 2008, a Campanha participou Coneb (Conferência Nacional de Educação Básica) e, em 2009, da Conae (Conferência Nacional de Educação), se pondo como porta-voz do ideário gerencialista que defende. Em 15 de dezembro de 2010, a Campanha foi confirmada como uma das fundadoras e membro titular do Fórum Nacional de Educação. Atualmente, a Campanha coordena o movimento “PNE pra Valer!”, junto de diversas organizações, que incide sobre a delimitação e criação da lei que dará origem ao novo Plano Nacional de Educação (PNE).

Ainda é uma das redes fundadoras da Campanha Global pela Educação (CGE) e participou ativamente da criação da Campanha Latino-Americana pelo Direito à Educação (CLADE). Assim, possível perceber as influências do ideário dos fundadores na Campanha que se ramificam na sociedade civil através dos programas por ela difundido.

É possível perceber os interesses da classe dominante que estão expressos em formação simples de mão de obra e conformação social por parte das classes sociais subalternas. O discurso apreendido pelos organismos diretores é um discurso que prevê

condições necessárias para as novas demandas na divisão do trabalho e que se conformam nas estratégias de manutenção do capitalismo através do projeto de neoliberal da Terceira Via.

2.2 Brasil: entre a “Educação para todos” e o “Todos pela educação”

Nesta dinâmica, as forças políticas da classe dominante difundem, na sociedade, as bases “morais e intelectuais para afirmar o novo padrão capitalista neoliberal de sociabilidade” (NEVES, 2015). O projeto neoliberal é adotado como alternativa às sucessivas crises na economia mundial como nos governos Thatcher, no Reino Unido, Ronald Reagan, nos Estados Unidos e no governo Kohl, na Alemanha. Ainda assim, sua vertente ortodoxa não concretizou os resultados esperados nos âmbitos econômico e político-sociais. Diante desta conjuntura, para alguns intelectuais, o neoliberalismo deveria ser reformulado numa forma capaz de assegurar a preservação da economia de mercado sem desprezar o ideário de justiça social.

Este projeto constitui o que NEVES (2005) caracteriza como projeto neoliberal de Terceira Via. Onde, numa primeira conjuntura firma novas diretrizes para a formação do trabalho simples e expansão da escolarização básica com o objetivo de inserir as camadas de base na sociedade do conhecimento, num segundo momento passa a dar “ênfase sobre as estratégias político-pedagógicas para a qualificação técnica da força de trabalho.” (NEVES, 2007 p.42). Assim, novas diretrizes curriculares são consolidadas e a intensificação dos mecanismos de controle expressos pelos instrumentos de avaliação.

A mundialização do capital se firma, a partir dos anos 1990, em concordância com este projeto.

“A via eleitoral de forças políticas identificadas com o capitalismo neoliberal de Terceira Via em diferentes países (Estados Unidos, Brasil, Chile, África do Sul, entre outros), embora em ritmos e intensidades distintas assegurou a atualização das formulações e práticas do Consenso de Washington) e efetivou uma reforma no aparelho de Estado redefinindo suas funções econômicas e político-sociais, a relação entre as instâncias estatais e as organizações da sociedade civil e a atualização do padrão de sociabilidade incluindo mudanças nas práticas formativas.” (NEVES, 2015, p. 34)

Uma das formulações para a concretização desta proposta é a da sociedade do conhecimento que afirma que a sociedade entrou numa nova ordem social mundial que demanda a revisão das ações individuais e coletivas, bem como a atuação das organizações e governos. Dentro da lógica do projeto capitalista neoliberal de Terceira Via, encontra-se o aparato teórico necessário para que tais mudanças sejam dadas como necessárias ao processo de sucesso. Nesta fase, a atuação de organismos internacionais, como o FMI e o Banco Mundial, foram de extrema importância para a definição de diretrizes e coordenação deste processo que ocorre, inclusive, na educação. Neste âmbito, é difundido o ideário de colaboração social e participativa orientando para a negação de conflitos e contradições.

“Os processos políticos e econômicos que instituíram a dinâmica e a especificidade da mundialização do capital no período de difusão do capitalismo neoliberal de Terceira Via produziram impactos na educação escolar em grande escala. Isso pode ser verificado no processo de implantação das reformas educacionais ocorrido nos anos de 1990 nos países capitalistas articulados a esse projeto. Tais reformas, seguindo orientações internacionais, visaram ordenar a estrutura e o funcionamento dos sistemas escolares e influenciaram ainda o trabalho educativo e a formação humana. Esse fenômeno foi qualificado por MELO (2004) como mundialização da educação. (NEVES, 2015, p. 36)

O Brasil se insere de maneira tardia nessa etapa do capitalismo e, conseqüentemente, sua posição como conformação social também se dá de maneira retardada. Devido a uma crise de hegemonia burguesa, passa a adotar ações concernentes ao projeto neoliberal e, então, a integrar o programa Educação para Todos.

“Sob o slogan Educação para todos”, o Brasil passou a privilegiar o acesso e permanência de maiores contingentes das classes trabalhadoras na escola, o que estreitou a relação entre escolarização obrigatória e política, enfatizando a educação para uma cidadania baseada nos parâmetros neoliberais” (NEVES, PAG 38)

Neste contexto, em 1993, é criado o Plano Decenal Educação para Todos de 1993, reflexo da articulação entre empresários e entidades dos trabalhadores que começa anteriormente, ainda no Fórum Capital-trabalho de 1992.

O Plano é um documento elaborado em 1993 pelo Ministério da Educação (MEC) destinado a cumprir, no período de uma década (1993 a 2003), as resoluções da Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em

1990, pela Unesco, Unicef, PNUD e Banco Mundial. De acordo com seus formuladores, é um documento que traz um “conjunto de diretrizes políticas voltado para a recuperação da escola fundamental no país”.

As formulações do Plano atuaram como diretrizes para estabelecer as teses e estratégias que estavam sendo formuladas nos foros dos organismos internacionais. Estas ideias atuam sobre o pressuposto da preocupação da comunidade internacional com a educação, tendo em vista o novo cenário social e o mundo globalizado. O Plano Decenal de Educação para Todos foi apresentado pelo governo brasileiro em Nova Delhi, num encontro promovido pela Unicef e pelo Banco Mundial e que reuniu os nove países mais populosos do chamado Terceiro Mundo – Tailândia, Brasil, México, Índia, Paquistão, Bangladesh, Egito, Nigéria e Indonésia estabelecendo compromissos e a satisfação das chamadas necessidades básicas de aprendizagem para todos. O documento foi aprovado pelas duas organizações internacionais e assume a proposição de que “todos dominem os conhecimentos indispensáveis à compreensão do mundo em que vivem”.

Segundo o Plano, “os compromissos que o governo brasileiro assume, de garantir a satisfação das necessidades básicas de educação de seu povo, expressam-se no Plano Decenal de Educação para Todos, cujo objetivo mais amplo é assegurar, até o ano 2003, a crianças, jovens e adultos, conteúdos mínimos de aprendizagem que atendam às necessidades elementares da vida contemporânea”. O plano elenca sete objetivos para o desenvolvimento da educação básica:

1. Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e adultos, provendo-lhes as competências fundamentais requeridas para a participação na vida econômica, social, política e cultural do país, especialmente as necessidades do mundo do trabalho;
2. Universalizar, com equidade, as oportunidades de alcançar e manter níveis apropriados de aprendizagem e desenvolvimento;
3. Ampliar os meios e o alcance da educação básica;
4. Favorecer um ambiente adequado à aprendizagem;
5. Fortalecer os espaços institucionais de acordos, parcerias e compromisso;
6. Incrementar os recursos financeiros para manutenção e para investimentos na qualidade da educação básica, conferindo maior eficiência e equidade em sua distribuição e aplicação;

7. Estabelecer canais mais amplos e qualificados de cooperação e intercâmbio educacional e cultural de caráter bilateral, multilateral e internacional”.

Os objetivos do Plano Decenal de Educação para Todos são lembrados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 1996, ao consolidar e ampliar o dever do poder público com a educação em geral e em particular com o ensino fundamental. A Conferência atua como um marco político da implementação das políticas neoliberais na educação estabelecendo políticas que estabelecem a formação educacional como “passaporte para a vida” mas de maneira mínima necessária de forma precária com vistas a execução do trabalho simples por estes países de economia periférica.

No Brasil, a crise de hegemonia teve resolução após a vitória nas eleições de Fernando Henrique Cardoso em 1994 que possibilitou a afirmação das políticas neoliberais no âmbito das políticas públicas. Sob a ideologia de responsabilidade social, diversas forças progressistas assumiram o discurso neoliberal pormenorizando suas propostas opositoras ao assumir uma agenda de propostas neoliberais híbridas do “mercado com justiça social” (NEVES, 2015) posto pela burguesia mundial constituindo uma “esquerda para o capital” (NEVES, 2015)

Nesse contexto político, as diretrizes do Consenso de Washington foram atualizadas para a realidade brasileira, em especial, depois da vitória de Luís Inácio Lula da Silva para presidente em 2002. O projeto educacional hegemônico privilegiava a execução das diretrizes e bases definidas pelo programa Educação para Todos que se deu através da expansão do “número de oportunidades educacionais ofertadas na escolarização básica” e pela intensa busca pela formação de intelectuais orgânicos, através dos docentes, que auxiliassem na conformação/implementação do consenso. Contudo, este processo não implicou na melhoria da qualidade educacional, mas, nas condições gerais, do processo educacional. Como afirma Neves, “o importante era colocar crianças e jovens na escola. O conteúdo escolar ficava em segundo plano. As necessidades básicas de aprendizagem eram, portanto, necessidades mínimas. (2015, p. 40).

Desta maneira, ainda direcionados pelo ideário de responsabilidade social, os empresários brasileiros inserem-se na educação através de seus institutos, fundações e organizações para desenvolver “parcerias” influenciando, por consequência, nos

conteúdos escolares tornando-os os mínimos possíveis adequados às demandas específicas da divisão do trabalho no sentido do novo capital humano requerido pela expansão da produção de novo tipo.

Embora tenham conseguido certo êxito nesta primeira conjuntura, o programa sofre alterações em suas diretrizes após a crise mundial no ano de 2008. Deste modo, o Brasil passa a responder ao cenário mundial da crise capitalista com o que Neves (2015) caracteriza como “a segunda conjuntura do capitalismo neoliberal de Terceira Via.”

O Brasil, na condição de país associado e dependente, assume novo papel na expansão do mercado mundial. Por ser uma país populoso e em forte expansão econômica, o Brasil passa a usufruir da chamada democracia consentida ou participativa, compondo além do G20, um bloco político econômico denominado BRICS, formado pelo Brasil, Rússia, Índia China e África do Sul que pelo fato de expandir seu mercado consumidor e passam a interferir econômica e politicamente no cenário mundial. Altas taxas de crescimento. Brasil no E9 mostra como o movimento da divisão internacional do trabalho conforma estratégias de obtenção do consenso.

Nessa nova conjuntura, a educação é posta como meio estratégico na difusão do projeto político hegemônico.

“A ênfase recai sobre as estratégias político-pedagógicas para a qualificação técnica da força de trabalho, com vistas a alavancar o padrão de competitividade internacional do país, enfrentar o aumento da racionalidade técnica da produção material e simbólica da vida, bem como formar um exército industrial de reserva conformando às novas necessidades do mercado nacional. Ocorre, assim uma redefinição na ênfase anterior na relação entre educação e coesão social para a nova ênfase na relação entre educação e produção, processo simbolizado pela mudança do slogan “Educação para todos” para “Todos pela educação” (NEVES PAG 42)

A mudança do ideal do programa reflete as diretrizes aplicadas ao contexto educacional, enquanto, na primeira conjuntura o objetivo era ampliar as oportunidades educacionais através do número de vagas e tempo de permanência sob uma suposta melhoria na qualidade pedagógica de aprendizagem, numa segunda conjuntura são

intensificados os mecanismos de controle dessa qualidade apropriando-se dos ideais empresariais privados de gestão do trabalho, o que se dá pelos instrumentos de avaliação externa da escolarização nas redes públicas de ensino.

Dada a crise nos projetos do neoliberalismo ortodoxo e o advento do capitalismo de face humanizada, este projeto tem nos organismos internacionais importantes disseminadores desempenhando papel de educadores coletivos das dadas classes sociais. No sentido de uma sociedade civil colaboracionista, que assume alguns papéis do Estado e permeia-o em suas ramificações. Relatórios do Banco Mundial defenderam em larga escala ideias em torno do aumento da “capacidade do Estado implicando numa ampla reforma deste acompanhada da ideia de que o Estado não deveria ser o único provedor.

Nesta concepção de colaboração, organismos internacionais, com destaque para o FMI e BM e o sistema ONU e demais organismos vinculados a ele – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), Organização Internacional do Trabalho (OIT), Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (Pnuma) e outras – posicionam-se de maneira diferente em suas diretrizes em busca da conformação social, através da cooperação sob a direção da ideologia privada/privatista com vistas a diminuir as tensões internas capital-trabalho conformando uma nova pedagogia da hegemonia.

No mesmo ano do lançamento do Relatório foi lançado na América Latina e Caribe o Programa de Promoção das Reformas Educacionais na América Latina e Caribe (PREAL). O PREAL possui como proposta majoritária contribuir para a melhoria da qualidade do ensino em países latino-americanos e no Caribe, promovendo debates e influenciando as agendas políticas neste sentido incentivando a atuação da sociedade civil.

Expressando a ação orgânica do capital, o PREAL, atuando como intelectual orgânico coletivo do capital, é uma instituição criada por representantes do grande capital internacional (Discovery, Citibank, Motorola etc.) no contexto do neoliberalismo, hoje vinculado ao Banco Mundial, com a finalidade de influenciar a política educacional latino-americana. Este grupo se propõe a definir os conteúdos ensinados na escola e tem proposições sobre a formação do trabalho docente. Estes se declaram no direito e duto, a força de trabalho. Como consumidores, devem exigir a qualidade e o teor da mercadoria que irão consumir (TIRADENTES, 2012 p. 12).

Neste contexto, é possível perceber que a educação assume características mercadológicas servindo aos interesses do capital que argumenta necessidade de mão de obra adequada às “novas” modalidades de trabalho engajados na promoção da “qualidade” da educação. Concepção que parte da Teoria do Capital Humano ou Intelectual

“A educação, como ocorre regularmente nas sociedades de classes, é assumida unicamente como instrumento de preparação para o trabalho (mesmo que isto signifique preparar as massas para o “não trabalho”). Ignora-se o papel da educação como projeto formativo para as demais dimensões da vida. O ser humano, reduzido à dimensão de força de trabalho (a ser comprada ou relegada à condição funcional de exército de reserva), é alvo de projetos educacionais delineados pela lógica instrumental. A formação do “novo trabalhador mais cognitivo” exigiria maiores investimentos em sua formação escolar. Todavia, esta suposta intelectualização do trabalho, como já tratado, não problematiza a divisão social do trabalho.” (TIRADENTES, 2012 p. 48)

Desta maneira, no sentido da formulação de políticas para a formação educacional nos países da periferia do capitalismo, no Brasil, é implantado o Movimento Todos pela Educação. O movimento foi organizado por um grupo de empresários (dentre eles, podemos citar, principalmente Itaú, Bradesco, Santander, HSBC, Gerdau, Suzano, Natura e Fundação Lemann, Dpaschoal, Telefônica, Microsoft, McKinsey, Saraiva, Patri, ABC, DM9 DDB, Rede Globo, Editora Moderna, Amics, Futura, Instituto Camargo Corrêa, Fundação Santillana, Instituto Ayrton Senna) e até Organismos Internacionais como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), oriundos do Movimento Brasil Competitivo (MBC), em 2006, com objetivo de garantir “a todas as crianças e jovens o direito à Educação Básica de qualidade” (Site do movimento, acesso em 09/06/2018) com o apoio de outros organismos da Sociedade Civil. O movimento também integra a Rede latino-americana de organizações da sociedade civil para Educação (Reduca) criada, em 2011, em parceria como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) que tem por objetivo intervir nas políticas públicas do Estado.

O movimento atua com base em metas para a educação pública, assim descritas

Meta 1 – Acesso: Até 2022, 98% ou mais das crianças e jovens de 4 a 17 anos deverão estar matriculados e frequentando a escola.

Meta 2 – Alfabetização: Até 2010, 80% ou mais, e até 2022, 100% das crianças deverão apresentar as habilidades básicas de leitura e escrita até o final da 2ª série (ou 3º ano) do Ensino Fundamental.

Meta 3 – Qualidade: Até 2022, 70% ou mais dos alunos terão aprendido o que é essencial para a sua série”. Ficou definido, então, que 70% dos alunos da 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio do conjunto de alunos das redes pública e privada deverão ter desempenhos superiores a respectivamente 200, 275 e 300 pontos na escala de Português do SAEB, e superiores a 225, 300 e 350 pontos na escala de Matemática.

Meta 4 – Conclusão: Até 2022, 95% ou mais dos jovens brasileiros de 16 anos deverão ter completado o Ensino Fundamental e 90% ou mais dos jovens brasileiros de 19 anos deverão ter completado o Ensino Médio.

Meta 5 – Investimento: Até 2010, mantendo até 2022, o investimento público em Educação Básica deverá ser de 5% ou mais do PIB. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2007, p. 4).

O documento avalia que o Brasil não apresenta eficiência no que se refere às políticas para educação por dois motivos principais: incapacidade de definir mecanismos de acompanhamento e de avaliação; imprecisão no estabelecimento de objetivos quantitativos parciais e finais de seus projetos.

“Para uma exata dimensão da proposta do TPE basta recorrer às formulações sobre educação que estiveram em disputa recentemente na realidade brasileira. O Plano Nacional de Educação[...] previa que os investimentos em educação deveriam ser da ordem de 10% do Produto Interno Bruto (PIB), num prazo de dez anos, e que, posteriormente a esse período, os investimentos deveriam ser mantidos em 6% para permitir a manutenção do sistema. Pelo exposto, é possível afirmar que o TPE se materializa como organismo comprometido com as estratégias de hegemonia da classe empresarial no campo da educação, lutando para afirmar uma perspectiva restrita de formação humana para os trabalhadores brasileiros na atual configuração do capitalismo. (MARTINS, 2009, p. 26)

O movimento tem conseguido dar a direção política para a educação pública em todo país, o que pode ser comprovado através da influência do movimento na legislação educacional nos primeiros anos da década de 2000. Um dos principais reflexos ocorre no governo Lula através de um projeto de desenvolvimento para o país, denominado

Programa de Aceleração do Crescimento (PAC). Nesta ocasião foi manifestada a intenção governamental de apresentar um programa similar para o setor educacional, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Este foi um programa que reassumiu as diretrizes e acordos assumidos anteriormente pelo Ministério da Educação tendo base nas determinações internacionais dos organismos para a educação da América Latina. O PDE expressa mecanismos que dão ênfase a cultura do resultado por intermédio da assimilação e difusão dos princípios da eficácia escolar, ancoradas nos princípios do gerencialismo na educação e sistematizadas pelos organismos internacionais (Banco Mundial e Unesco).

Desta maneira, o movimento Todos Pela Educação se põe como difusor dos ideais neoliberais na educação pública nacional e concretiza a hegemonia burguesa na construção de uma nova sociabilidade com grande participação do empresariado.

2.3 A regulação do trabalho escolar na reforma educacional

A reforma da educação no Brasil se aprofundou, sobretudo a partir da promulgação da Lei 9.394/96 que trouxe o modelo gerencialista e se consolidou a partir da contrarreforma do Estado de 1995. Neste sentido, a educação e o trabalho docente sofreram mudanças no sentido de reorganização nas estratégias educacionais tendo como referência o modelo gerencial de controle de resultados e racionalização dos recursos humanos e materiais.

A transição do Estado Burocrático para o modelo desenvolvido, denominado Estado Gerencial, Materializada na Reforma Gerencial em 1995, sob direção do MARE (Ministério da Reforma do Estado e da Administração Pública), inicialmente expressa, por meio, do Plano Diretor, fundamentava-se no discurso de responsabilização e de democracia participativa.

O intuito de seus idealizadores “é a de transferir as atividades não exclusivas de Estado para o setor público não estatal.” (BRESSER- PEREIRA, 2008, P.173) nesta perspectiva o Estado atuaria numa função de controle da qualidade.

“Desta forma, o Estado, ainda que possa e deva ser grande do ponto de vista da despesa se pretende ser um Estado Social, pode ser pequeno em termos do quadro de pessoal, e contar com um pessoal altamente treinado e bem pago que supervisione serviços não exclusivos e Estado.” (BRESSER-PEREIRA, 2008, P. 175.)

O plano da Reforma Gerencial do Estado provocou mudanças substanciais nas relações de trabalhos. No tocante a área da educação, a reforma se deu de modo diversificado em cada país. A Reforma Gerencial baseia-se em aferir os resultados, estimular a competição, a responsabilidades social e na responsabilização dos resultados.

Internacionalmente este processo está relacionado a implementação do PISA

“O PISA é uma avaliação internacional padronizada, aplicada em estudantes de 15 anos do ensino regular dos países membros e convidados da OCDE. De acordo com pesquisas recentes, estamos melhorando os níveis de aprovação e abandono, mas, como mencionado anteriormente, a qualidade do processo ensino-aprendizagem ainda deixa muito a desejar. Além disto, o ritmo desses avanços é muito lento, se se considerar a importância reconhecida do fator educação no desenvolvimento de qualquer nação (GODOY, 2009, p. 11).

A partir da inserção do Brasil no PISA tem início a montagem de uma engenharia institucional no MEC objetivando ampliar as formas de regulação do trabalho no interior dos sistemas públicos de ensino. Este processo teve grande impulso, ainda no governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) com a organização do Sistema de Avaliação da Educação Brasileira (SAEB) e, anos posteriores, com a instituição do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em 2006, durante o governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva. A partir do PDE, esta engenharia institucional formada pelo SAEB foi ampliada com a formação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), Prova Brasil, Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).

O principal arcabouço teórico que sustentou a formação desta engenharia institucional para ampliar as formas de regulação do trabalho escolar foi formulado por três importantes teóricos da reforma educacional no Brasil: Guiomar Namó de Mello, Cláudio de Moura Castro e Sergio Ribeiro. Ambos os teóricos foram ardorosos defensores de uma maior regulação do trabalho escolar no Brasil, sob o argumento de que existia a soma necessária de recursos investidos na educação brasileira, faltando apenas maior controle e racionalidade nos gastos. Seria necessário, portanto, criar mecanismos de controle e medição destes recursos investidos.

A formulação de Guiomar Namó de Mello e Cláudio Moura Castro apontava para necessidade de criação de índices de controle que viabilizassem o acompanhamento dos gestores educacionais. A principal questão formulada por Sergio Ribeiro diz respeito a problemática do fluxo escolar. A correção do fluxo seria uma necessidade imperiosa num

país em que o principal “gargalo” da educação pública era uma “pedagogia da repetência” que leva os alunos a cumprirem duas ou três vezes um mesmo ano letivo.

A concentração de forças do Estado nessa década foi instituir programas que buscavam assegurar o acesso e a permanência das crianças na escola sem, contudo, investir na qualificação deste tempo. Isto se exemplifica pelos programas: “Acorda Brasil!”, “Tá na hora da escola!”, “Aceleração da Aprendizagem”, “Guia do Livro Didático – 1ª a 4ª séries”, o Bolsa-Escola entre outros.

No plano do financiamento, o MEC implementou vários programas, como: “Dinheiro Direto na Escola”, “Programa Renda Mínima”; “Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA)”, “Fundo e Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF)” e o “Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP)”, por exemplo. Ficou definido, na Lei 9.394/96, a educação infantil, que compreende o atendimento em creches (para crianças de 2 a 3 anos) e pré-escolas de 4 a 6 anos), foi incorporada a educação básica.

“o Decreto 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que arrebatou a formação de professores de educação infantil, assim como das séries iniciais, dos cursos de pedagogia (...). Em 17 de abril de 1997, por meio do Decreto 2208, estabeleceu a separação formal (...) entre ensino médio e técnico. (...) O ensino técnico, ao ser reestruturado, passou a contar com três níveis: básico (que independe de escolaridade anterior), técnico (que supõe o nível médio) e tecnológico (cursos superiores de curta duração). (EVANGELISTA e SHIROMA, 2007 p. 76 -77)”

O gerencialismo se põe na educação sob a justificativa das supostas exigências do “mundo globalizado” para justificar uma (con)formação do trabalho docente na perspectiva de uma capacitação fundamentada em determinadas competências e de uma reforma na gestão escolar. Neste sentido, a reforma do aparelho do Estado segue segundo postulados econômicos capitalistas neoliberais de Terceira Via com a vitória de forças políticas destas tendências em diferentes países. Através das propostas para a caracterização da nova ordem ou primeira conjuntura do capitalismo neoliberal de Terceira Via sociedade do conhecimento tem-se as mudanças nas práticas formativas forte alicerce.

A partir destes pressupostos, ocorre uma privatização de novo tipo, onde a difusão e a legitimação de preceitos de organizações privadas se difundem nas instituições

públicas. No contexto da mundialização do capitalismo neoliberal de terceira via, alguns organismos internacionais tiveram forte importância na definição da nova agenda para a educação básica para as formações sociais capitalistas agindo como educadores coletivos em busca do consenso, tendo expressões tanto na sociedade civil quanto na sociedade políticas. As burguesias dos países capitalistas dependentes acabaram por ganhar espaço nos organismos internacionais fazendo com que o Estado tivesse novo papel na dinâmica, dentre os quais podemos citar a “Conferência Mundial da Educação para Todos”, “Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL)” e outros.

A educação e cultura articularam-se ao sistema educativo para legitimar a cultura científica burguesa como referência para a educação básica. Implanta-se, então, o chamado gerencialismo na educação sob a justificativa das supostas exigências do “mundo globalizado” fundamentada na reforma na gestão escolar. No contexto dos novos modelos de gestão pública, em especial a gestão escolar, se faz necessária a reflexão da maneira que isto influi no trabalho docente. A partir de uma análise das mudanças na educação no Brasil, MACEDO E LAMOSA (2015) afirmam que “existe uma relação de causalidade entre a implementação do novo modelo de gestão do trabalho e a intensificação dos processos de desprofissionalização e proletarização do trabalho docente.”

Este movimento atua na elaboração de políticas por intelectuais, tanto individuais como coletivos, responsáveis por realizarem a mediação entre as formulações internacionais e a realidade brasileira, dois grandes períodos: os anos de 1980, com o neoliberalismo ortodoxo e liderado por partidos conservadores, e a década de 1990, a partir da terceira via, liderada por partidos sociais-democratas.

A confluências destes princípios e diretrizes conformam as intenções deste movimento com o objetivo de difundir este ideário através da educação. O Fórum Mundial da Educação foi criado neste âmbito como canal de diálogo e participação buscando firmar a sociabilidade burguesa nos moldes do capitalismo de face humanizada ou neoliberal de Terceira Via. Estas estratégias materializam a mundialização da educação.

CAPÍTULO III

NOVOS MODELOS DE GESTÃO DO TRABALHO ESCOLAR E A GESTÃO INTEGRADA DA ESCOLA

O plano da Reforma Gerencial do Estado provocou mudanças substanciais nas relações de trabalhos. No tocante a área da educação, a reforma se deu de modo diversificado em cada país. No Rio de Janeiro, a reforma expressa-se por meio da Gestão Integrada da Escola (GIDE), formulada atualmente pelo instituto FALCONI Consultores de Resultado, sob a justificativa de necessária reforma da administração pública em direção a meta de desenvolvimento da educação. Estas discussões influenciam as propostas para o trabalho docente onde, afirma Shiroma: “essa política está menos relacionada à qualificação docente e mais ao controle do professor “ (SHIROMA, 2004, p. 10).

Dada a influência da conjuntura supracitada, foi possível o desenvolvimento de diversos aparelhos privados de hegemonia que assumiram o papel de difundir a ideologia neoliberal no Brasil. Dentre eles, especialmente, na educação, destacamos a Falconi Consultores de Resultados que, através dos seus intelectuais e programas foi responsável por aplicar diversos programa baseados em preceitos neoliberais da educação brasileira.

3.1 OS APARELHOS PRIVADOS DE HEGEMONIA E A IDEOLOGIA GERENCIAL

A formação destes Aparelhos Privados de Hegemonia teve início com a Fundação Cristiano Otoni em Minas Gerais, ligada à Escola de Engenharia da UFMG, na década de 80. Nesse período, os professores Vicente Falconi e José Martins Godoy, dentre um grupo de engenheiros da UFMG, já realizavam um trabalho nas principais indústrias siderúrgicas do país e oferecia cursos de extensão voltados para atuação no mercado de trabalho. Este processo deu início a um movimento conhecido por “Qualidade Total” com o apoio de engenheiros japoneses da União Japonesa de Cientistas e Engenheiros (JUSE) (*Union of Japanese Scientistist and Engineers*). Em 1998, a consultoria deixa ter vínculos com a academia e é fundada a Fundação de Desenvolvimento Gerencial (FDG). A partir de 2003, a FDG passou a atuar somente em projetos sem fins lucrativos mas com a responsabilidade de difundir técnicas e metodologias gerenciais no país, prestando

serviços a instituições carentes por conta da lei 10.406/2002 que estabeleceu o novo Código Civil do Brasil e fundou-se o INDG (Instituto Nacional de Desenvolvimento Gerencial).

No ano de 2011, Vicente Falconi e José Martins de Godoy rompem a parceria que haviam apresentado e o INDG passa, então, a se chamar FALCONI Consultores de Resultado em outubro de 2012 com a mudança no nome, na gestão e na estrutura societária, atuando em diversos segmentos da economia como Alimentos, Área Pública, Comunicação, Construção, Educação, Financeiro, Médico e Hospitalar, Mineração, Papel e Celulose, Químico e Petroquímico, Siderurgia e Metalurgia, Transporte e Logística Varejo.

Estas organizações foram responsáveis pela difusão de modelos de gestão gerencial na educação brasileira. Neste sentido estas organizações atuaram no interior do Estado como Aparelhos Privados de Hegemonia. Segundo Gramsci (2011), os Aparelhos Privados de Hegemonia atuam como intelectuais coletivos responsáveis por formular a concepção de mundo da sua classe, sistematizar e difundir seus interesses privados, escamoteados de interesses públicos.

A contrarreforma do Estado teve continuidade nos governos Lula da Silva e Dilma Rousseff, encontrando o suporte necessário nos intelectuais orgânicos da fração da classe burguesa. Nessa conjuntura, diversos aparelhos privados de hegemonia da burguesia, se fortaleceram, especialmente, depois da criação do Movimento Brasil Competitivo, em 2001.

É importante ressaltar a importância do MBC, criado pelo empresário Jorge Gerdau, que propunha a criação de um projeto para “modernizar” o setor público e instituiu premiações para iniciativas privadas, atuante sobre a máxima “Promover a competitividade sustentável do Brasil, elevando a qualidade de vida da população”. Além dele, a Fundação Brava, uma organização da Sociedade Civil, pioneira no apoio de projetos de melhoria da gestão pública, fundada em 2000 pelo empresário Carlos Alberto Sicupira, atuante no setor público foi fundamental no desenvolvimento do processo. É importante salientar a participação dos integrantes destes movimentos em frações das sociedades política e também nos aparelhos privados de hegemonia da burguesia brasileira. O empresário Jorge Gerdau é um deles, onde, além de ser o principal fundador e presidente do Conselho Superior do MBC, atua em diversas agências da sociedade política e civil.

No contexto mais amplo da contrarreforma do Estado, o INDG, aliado a estas duas organizações, dá início a sua inserção nos sistemas públicos de ensino. Estes APHs têm

sido responsáveis por fornecer conhecimento técnico, financiamento e difusão de seus projetos de gestão privada em vários setores da administração pública dos estados brasileiros através do Programa Modernizando a Gestão Pública (PMGP). O Programa Modernizando a Gestão Pública (PMGP) foi criado em 2005 pelo MBC possibilitou ação direta na implantação de políticas públicas, em diversas áreas, inclusive de educação, nos estados e municípios brasileiros.

Assim novos processos de gestão foram inseridos na aparelhagem estatal com vistas ao “auxílio aos gestores públicos” (MBC, 2007) com vistas a melhoria na eficiência nas instituições. Estas mudanças se firmam com vistas a difusão da ideologia gerencial com base no neoliberalismo e as demandas de forças produtivas do capitalismo em sua nova configuração.

Na visão dos governos neoliberais que despontam por todo o mundo, como uma resposta à crise econômica e social do capitalismo, tanto no modelo econômico na falência do fordismo, quanto no campo social e na incapacidade dos Estados em manterem as políticas de Estado de bem-estar social, é nesse contexto, com a justificativa da incapacidade e da ineficiência do Estado em promover as condições adequadas para a oferta dos serviços públicos e necessidade de conter os gastos públicos, que de forma natural, surjam teorias que outras instâncias passem a assumir o papel na mediação das políticas sociais, dentre elas, a educação.

3.2 O modelo Gestão integrada da Escola (GIDE)

Através destas configurações de APHs, o modelo de Gestão Integrada Da Escola foi elaborado por um grupo de intelectuais, organizados ainda no âmbito da Fundação de Desenvolvimento Gerencial (FDG). No sentido da parceria público-privada entre o FDG e os governos estaduais, este se tornou o agente responsável pela implantação e difusão de um sistema gerencial totalmente focado em resultados de curto, médio e longo prazos.

Ela é apresentada por seus formuladores como “um sistema de gestão que contempla os aspectos estratégicos, políticos e gerenciais inerentes à área educacional com foco em resultados. Tem como objetivo melhorar significativamente os indicadores da educação, tendo como referência as metas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) estabelecidas pelo Ministério da Educação” (SEEduc, 2011, p. 01).

A Gestão Integrada da Escola foi criada dentro do Programa de Modernização e Melhoria da Educação do Ceará, no período de 2001 a 2006. Seu desenvolvimento baseou-se no estudo detalhado do PPP (Projeto Político Pedagógico), o PDE (Plano de Desenvolvimento da Escola - MEC) e PMMEB (Programa de Modernização). A implantação da Gestão Integrada da Escola (GIDE) na Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro explicita a manifestação do gerencialismo de forma expressiva sob a justificativa de que esta lógica aperfeiçoaria a qualidade do serviço público, expressando uma lógica mercadológica privatista.

No contexto da reforma gerencial na educação, a GIDE é um modelo que atualmente, vem sendo implementado nas redes estaduais e municipais, sob a justificativa da necessária reforma da administração pública em direção a uma gestão mais eficiente, com o estabelecimento de metas e instrumentos de controle sobre o trabalho escolar, capaz de assumir a histórica tarefa de desenvolvimento da educação (MACEDO e LAMOSA, 2015).

O ideário que vem sendo amplamente difundido é o de que o modelo gerencial do trabalho aperfeiçoaria a qualidade do serviço público através de controle de resultados e racionalização dos recursos humanos e materiais tendo como foco a melhoria de resultados sem, contudo, esclarecer exatamente de que forma esses resultados devem ser definidos. Uma das intelectuais que apoiam este movimento, Guiomar Namó de Mello, afirma que “O estabelecimento de um novo modelo de gestão pautado pela capacidade de identificar os fatores que impedem a melhoria dos resultados escolares possibilita o acompanhamento sistemático e estabelecimento de metas a serem atingidas” (MELLO, 2005).

Estas discussões influenciam as propostas para o trabalho docente onde, afirma Shiroma: “essa política está menos relacionada à qualificação docente e mais ao controle do professor” (SHIROMA, 2004, p. 10). Este é um modelo que foi idealizado há mais de 15 anos pela professora Maria Helena Godoy e já foi aplicada em diversas redes públicas de ensino do Brasil. Hoje, esse conjunto de clientes engloba as redes estaduais do Ceará, Pernambuco, Sergipe, Minas Gerais, Bahia, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro e Mato Grosso.

Segundo a cartilha “Gestão Integrada da Escola” fornecidas as escolas, a implementação da GIDE tornaria a Gestão mais objetiva e abrangeria vertentes antes não

avaliadas e que influenciam no resultado do processo de ensino aprendizagem, uma vez analisadas, seriam alvos de planejamentos e medidas corretivas, potencializando seus resultados. Os benefícios teoricamente da padronização da gestão do trabalho seriam: tornar o processo previsível, facilitar a comunicação, o estabelecimento de um responsável para cada tarefa possibilitando a responsabilização, registrar melhores práticas possibilitando melhoria contínua de um método exitoso. Estas medidas, segundo a cartilha, não significam excesso de burocracia e/ou engessamento do trabalho, pois, a padronização ocorreria apenas no processo e tarefas críticas, para assegurar melhores práticas e democratizar o acesso a esse conhecimento elaborado.

O modelo gerencial, de maneira ampla, atua em quatro frentes de trabalho: redução de despesas, identificação das “melhores práticas” e eliminação dos “desperdícios”; aumento da eficiência da arrecadação com técnicas modernas de análise, identificação de oportunidades para o combate à sonegação e omissões no recolhimento dos tributos (aumentar receitas sem aumentar impostos); aumento da eficiência operacional através de um planejamento estratégico com desdobramento de metas, gerenciamento de projetos por meio de um método estruturado, padronizado e que garanta um bom planejamento, atendimento nos prazos e orçamentos estabelecidos.

A GIDE funciona através de instrumentos de verificação de desempenho das escolas públicas. No Rio de Janeiro, o Sistema de Gestão Integrada da SEEDUC-RJ é iniciado pela formulação do “marco referencial” de cada unidade escolar, composto pelo “marco situacional”, “marco doutrinal” e pelo “marco operativo”. Para medir o alcance da formação integral do aluno, a GIDE estabelece o Índice de Formação de Cidadania e Responsabilidade Social (IFC/RS). Segundo a SEEduc, reproduzindo os “conhecimentos” repassados pela Falconi, “este indicador é um diagnóstico que fornece à escola informações necessárias a uma análise consistente e profunda sobre seus resultados e meios que influem nesses resultados”. Para a SEEduc, “o IFC/RS mede o desempenho da escola nos resultados tangíveis no cumprimento da sua missão” (SEEduc, 2011a, p. 01).

O IFC/RS é baseado no método PDCA (*Plan* (Planejar), *Do* (Fazer), *Check* (Checar) *and Act* (Agir)) que é uma ferramenta de gestão amplamente difundida que visa controle e melhoria de processos e produtos. O ciclo PDCA no tem sua fundamentação

nas seguintes etapas: planejar, materializar conforme o planejado, verificar os resultados, agir corretivamente e ou padronizar as melhores práticas.

Nesta aplicação a GIDE funciona em 8 frentes:

Planejar:

1 – Estabelecer metas, 2 – Elaborar os planos de ação

Fazer:

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

Checar:

5- Avaliar a execução das ações, 6 – Avaliar os resultados

Agir:

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

Com o objetivo de acompanhar a avaliação da rede estadual do Rio de Janeiro, foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação do Rio de Janeiro (IDERJ), em 2013. O IDERJ é a referência do sistema de avaliação da educação do Estado do Rio de Janeiro - SAERJ, sendo definido a partir da multiplicação de dois índices: índice que indica o tempo médio dos alunos para a conclusão de um nível de ensino (IF – Índice de formação) e índice que indica a proficiência dos alunos na apreensão das competências ao final de um nível de ensino (ID - Índice de desenvolvimento). Em relação ao IF, o SAERJ apreende as informações a partir do programa “Conexão”, através do qual professores e diretores de escolas preenchem dados e informações. Em relação ao ID, o governo submete os alunos dos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e dos três anos do Ensino Médio, à prova denominada como “Saerjinho”. Desde a Portaria Nº 174, em 26 de agosto de 2011, os docentes estão impelidos a assimilar o SAERJ, introduzido pela GIDE, como instrumento de avaliação dos alunos.

A avaliação interna é composta por quatro itens: índice de aprovação de alunos sem progressão parcial (dependência), índice de permanência e evasão escolar, índice de alunos alfabetizados no 3º ano do Ensino Fundamental e adequação idade/série. Destaca-

se, na avaliação interna, a ênfase na regulação do fluxo escolar, aspecto considerado fundamental na reforma gerencial da educação, devido ao custo considerado financeiramente alto, de uma repetência. Um dos aspectos centrais no sistema de gestão, instituído através da GIDE, é a política de “remuneração variável” para os docentes, criada pela resolução 4669, de 4 de fevereiro de 2011. Embora a SEEDUC-RJ negue que o bônus esteja vinculado à GIDE ou ao IFC-RS das escolas, no planejamento estratégico a “remuneração variável” é apresentada como bonificação de acordo com o desempenho da unidade escolar. A avaliação do item “ensino-aprendizagem” no IFC/RS, divide-se em quatro segmentos: gestores, professores, alunos e pais.

"A Escola deverá analisar bimestralmente seus resultados e, quando necessário, identificar as causas do mau desempenho. Quando os resultados não são alcançados, a escola deve identificar os desvios de resultado em relação às metas, reunir os professores para encontrar as causas do mau desempenho e definir contramedidas necessárias para reverter o fato. Quando as escolas obtiverem bons resultados, é importante também identificar e registrar as práticas que levaram ao bom desempenho" (SEEduc, 2011a, p. 03).

Os procedimentos aplicados atuam no sentido de conformação dos sujeitos da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro para um padrão de ação que atenda os interesses gerencialistas.

3.3 A GIDE na Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro.

No Rio de Janeiro, a reforma expressa-se por meio da Gestão Integrada da Escola (GIDE), através do trabalho do INDG, da Fundação Brava e do MBC no aparelho estatal, em 2007 após a eleição do governador Sérgio Cabral. A implantação do sistema GIDE como política pública ocorreu na conjuntura da reeleição de Cabral para o governo, logo após a ampla repercussão do resultado do IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), calculado e divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), com base no desempenho dos estudantes em avaliações (Prova Brasil, Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) realizadas ao final do 5º e 9º ano do ensino fundamental e 3º ano do ensino básico, combinando com os dados do censo escolar (reprovação e evasão), onde o estado ocupou a vigésima sexta

posição, ocupando o penúltimo lugar no ensino médio. Tendo por objetivo melhorar a colocação do Rio de Janeiro no ranking, “o economista Wilson Risolia foi designado para ocupar o cargo de secretário de educação. A escolha de Risolia atendia diretamente aos interesses dos empresários na educação pública.” (SILVA, 2017, p. 20) Neste sentido, o novo modelo de gestão foi apresentado com o intuito para a melhoria no índice de avaliação externa. Em sua implantação, os professores receberam treinamento, realizado pelo INDG, na metodologia da GIDE para que pudessem desempenhar um papel estratégico na difusão dos interesses privados nas escolas como esses fossem públicos.

O processo atuou sob a justificativa de necessária reforma da administração pública em direção a meta de desenvolvimento da educação. Estas discussões influenciam as propostas para o trabalho docente onde, afirma Shiroma: “essa política está menos relacionada à qualificação docente e mais ao controle do professor “(SHIROMA, 2004, p. 10).

A implementação da GIDE no Rio de Janeiro acarreta duas vertentes:

“por um lado, o governo estadual, responsável pela execução do modelo gerencial de gestão do trabalho escolar, tem divulgado os resultados que possibilitaram o avanço para a segunda posição no *ranking* dos Estados no IDEB, como reflexo do exitoso desenvolvimento da GIDE na rede de ensino; por outro, no entanto, é possível verificar que o modelo gerencial de gestão tem tido desdobramentos em relação ao trabalho escolar, sendo responsável pela intensificação da precariedade do trabalho docente.” (LAPA, 2017 p.77)

Este processo desencadeou inúmeras consequências para o trabalho docente. A principal implicação do novo modelo de regulação é a perda do protagonista do educador na formulação do conhecimento. Este é o principal aspecto que atualiza as teses de proletarização e de profissionalização docente. (LAMOSA, 2014).

Desde a década de 90, até os dias atuais a GIDE tem tido reflexos expressivos na educação. Ocorre o fechamento de diversas escolas públicas e o surgimento de diversas outras privadas para o ‘suprimento da demanda’.

Os professores enfrentaram e, continuam enfrentando, diversas dificuldades em seu exercício, além das perdas salariais em vários governos, a política gerencial instaurou um movimento chamado de “otimização de turmas” e também de fechamento de escolas, que possuíam turmas com número de alunos considerados baixo. Além disso, houve adição do trabalho burocrático através do uso do Sistema Conexão, onde o professor estaria responsável pelo preenchimento de dados relativos a notas e faltas dos estudantes

além do diário escolar físico em papel; a aplicação e correção do Saerjinho e alimentação de planilhas com informações sobre metas, reprovação e dependência de alunos, além de outras tarefas, apesar de o programa anunciar a redução do trabalho escolar.

Essa nova regulação renovou a tese difundida no Brasil, destacadamente ao longo da década de 1980, sobre a desprofissionalização do trabalho docente. (OLIVEIRA, 2004). A desprofissionalização docente vem sendo realizada a partir da entrada de novos tipos de contratos, pela entrada do trabalho voluntário nas escolas. Esse movimento vem sendo realizado em todos os níveis da educação brasileira, segundo Leher (2010), no contexto de ofensiva empresarial, articulado pelo movimento “Todos Pela Educação”.

Esse processo faz parte de uma reforma já antes pensada para os países periféricos do capitalismo. Pela CEPAL, nos aparelhos privados de hegemonia, os grupos e instituições sociais criam e preservam suas próprias formas de atuações, podendo, de acordo com a conjuntura, articular seus interesses com os das classes, que são frações de classes dominantes, ou ainda, articulá-los aos interesses das classes subalternas. Os agentes das classes subalternas tornam-se, portanto, necessários para esta difusão.

CONCLUSÃO

No contexto da Reforma Gerencial do Estado, este assume novo papel sob uma lógica neoliberal. Neste sentido, os modelos de administração sofrem substanciais mudanças. Os modelos de gestão escolar são identificados como fatores que influenciam negativamente seus resultados. A GIDE é instituída como uma proposta de melhoria do desempenho das escolas da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro.

O processo de reforma gerencial que sofreu o Estado brasileiro resulta da correlação de forças políticas da classe dominante no capitalismo mundial e atinge ao Brasil e aos demais países posicionados na periferia deste sistema. Este novo modelo de gestão se põe como meio de efetivação da concepção de mundo burguesa e sua forma de reagir à crise estrutural do capital na atualidade.

Sob a justificativa de melhora na eficácia da Educação, a GIDE é difundida. No entanto, apesar de alguns avanços, a GIDE já apresenta reflexos negativos. A nova forma de gestão do trabalho na educação materializada, com o exemplo da GIDE, criou currículos reducionistas para a formação do trabalho docente, procedimentos tecnicistas, perda do controle e a separação entre a concepção e a execução, movimento percebido a partir dos anos de 1990, com as várias estratégias do capital para formar o trabalhador de novo tipo. Conclui-se que foi gerado o enfraquecimento do caráter específico da profissão, perdas de direito, precarização das condições de trabalho com a criação de novos instrumentos de controle e transformação do papel da escola e do professor.

BIBLIOGRAFIA

ANDERSON, Perry. **Balço do Neoliberalismo** (In SADER, Emir & GENTILI, Pablo (orgs.) Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. **Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.**

ANTUNES, Ricardo. **A Substância da Crise (Introdução)**. In: MÉSZÁROS, István. **A**

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília, DF, 1993.

_____. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)**. 2007.

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

BRESSER PEREIRA, L.C. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE). **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília (DF): Câmara da Reforma do Estado, 1995. Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/planodiretor/planodiretor.pdf>>. Acesso em junho de 2018.

CASTELO, Rodrigo. Social-liberalismo, O – Auge e crise da supremacia burguesa na era neoliberal. Expressão Popular, Rio de Janeiro, 2013

CEPAL. **Transformación productiva con equidad: la tarea prioritaria del desarrollo de America Latina y el Caribe en los años noventa** (LC/G. 1601-P), Santiago do Chile, março, 1990.

CEPAL. UNESCO. **Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade**. Brasília: IPEA/CEPAL/UNESCO, 1995.

CONFERÊNCIA Mundial de Educação para Todos. **Declaração Mundial de Educação para Todos. Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem.** Brasília, DF: UNIFEC, 1998.

COUTINHO, Carlos Nelson. **O leitor de Gramsci.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, Estado e democracia no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2009

DELORS, Jacques (Org.). **Educação um tesouro a descobrir: Relatório da UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (1996).** 6ª Ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC: UNESCO, 2001.

FALCONI CONSULTORES DE RESULTADO. *Área pública.* 2015. Disponível em: <[http:// www.falconi.com/segmentos/area-publica/](http://www.falconi.com/segmentos/area-publica/)>. Acesso em maio de 2018.

FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e Liberdade.** São Paulo: Abril Cultural, 1988.

GIDDENS, Anthony. **Terceira Via: Reflexões sobre o impasse política atual e o futuro da social-democracia.** Rio de Janeiro: Record, 1999.

GODOY, Maria Helena de Pádua Coelho de. et alli. **Índice de formação de cidadania e responsabilidade social para aplicação na escola.** 2. ed. Nova Lima: INDG Tecnologia e Serviços, 2009.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere.** Vol. 1. Introdução ao estudo da filosofia – A filosofia de Benedetto Croce. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

_____. **Cadernos do Cárcere.** Vol.3. Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

_____. **Cadernos do Cárcere.** Vol. 2. Os intelectuais, O princípio educativo. Jornalismo. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2001.

_____. **Cadernos do cárcere:** temas de cultura. ação católica, americanismo e fordismo. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. v.4. 394 p

GURGEL, Cláudio. **A Gerência do Pensamento - a ideologia neoliberal na formação do gestor.** 2005

HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural.** São Paulo, Loyola: 1994.

HAYEK, F. A. **Os princípios de uma ordem social liberal.** In: CRESPIGNY, A. & CRONIN, J. *In Ideologias políticas* 2 ed. Brasília: UNB, 1999.

HOBBSBAWN, E. **A Era dos Extremos: o breve século XX (1914-1991)** São Paulo Companhia das Letras, 1995.

LAMOSA, Rodrigo de Azevedo Cruz. **Educação e Agronegócio: a nova ofensiva do capital nas escolas públicas.** Curitiba: Appris, 2016.

LAPA, Carlos Maurício Franklin. **O novo modelo de gestão do trabalho escolar e a reação sindical docente: uma análise a partir do sindicato estadual dos profissionais da educação (SEPE/RJ).** Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2016.

LEHER, Roberto. **25 anos de Educação Pública: notas para um balanço do período.** In: Trabalho, educação e saúde: 25 anos de formação politécnica no SUS. Rio de Janeiro: EPSJV, 2010.

MACEDO, Jussara Marques de. & LAMOSA, Rodrigo de Azevedo Cruz. **A regulação do trabalho docente no contexto da Reforma Gerencial da Educação.** Revista Contemporânea de Educação, Vol. 10, n.º 2, 2015.

MARE. **Plano Diretor da Reforma do aparelho do Estado.** Brasília: Presidência da República, Imprensa Oficial, Nov.1995.

MARTINS, André Silva e NEVES, Lúcia (org). **Educação Básica: Tragédia Anunciada**. São Paulo: Xãma, 2015. 208p

MARTINS, André. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, v.4, n.1, jan.-jun. 2009. Disponível em <<http://www.periodicos.uepg.br>> Acesso em junho de 2018

MELLO, Guiomar Namó de. **Política pública de educação**. Estudos Avançados.v.5, nº 13, 1991.

MENDONÇA, Sonia R. de. **O Estado Ampliado como Ferramenta Metodológica**. Marx e o Marxismo v.2, n.2, jan/jul 2014.

MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo, 2009.

NEVES, Lúcia M. **Mudanças na educação básica no capitalismo neoliberal de terceira via no Brasil**. In **Educação básica: tragédia anunciada?** São Paulo: Xamã, 2015

_____, **Direita para o social, esquerda para o capital** 2010.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA; CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO, AÇÃO EDUCATIVA. **Educação para Todos: o compromisso de Dacar**. Brasília, DF, 2001.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. Brasília, DF: Unesco, 2010.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. e EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SILVA, Fabrício Fonseca da. **O novo modelo de gestão escolar na rede estadual do Rio de Janeiro: agentes e agências**. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2017.

TIRADENTES, Aparecida. **Pedagogia do mercado: neoliberalismo, trabalho e educação no século XXI**. Ibis Libris. Rio de Janeiro, 2012

TODOS PELA EDUCAÇÃO (Site). Disponível em
<<https://www.todospelaeducacao.org.br/>> Acesso em Maio de 2018